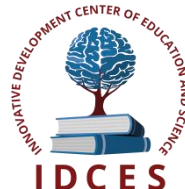


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И
ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(14 января 2015г.)**

**г. Санкт-Петербург
2015 г.**

Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Санкт-Петербург, 2015. 259 с.

Редакционная коллегия:

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

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях» (г.Санкт-Петербург) 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.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....	9
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	9
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ	
Никулина А.А., Соломонова В.Н.....	9
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ)	
Гальченко Н.А.	13
К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ	
Максютенко В.И., Жеребцова Т.В.....	16
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	
Асаналиев М.К., Байзакова Е.М., Арботоев О., Жумагалиева Ж.Ж., Жаменкеев Е.К., Туркмен Р.....	19
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	
Брутян В.А.	23
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ (1940-1950-Е ГГ.)	
Попов А.А.	25
РОЛЬ МУЗЕЯ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Гаджиева С.Ю.	27
ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	
Салимова Ю.Х.	29
ЭЛЕКТРОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСКУССИЙ	
Еровенко В.Н.	31
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	
Арысланбаева А.Б., Каипов Н.П.	33
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	35
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ. ТИПОЛОГИЯ ОБУЧАЮЩИХ ЗАДАНИЙ	
Соловьёва Ф.Е.	35
ИГРА В АНСАМБЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ДШИ И ДМШ	
Овсянюкова С.В.	39
К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	
Вохмина Л.Л.	42
КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 3-4 КЛАССОВ «ХИМИЯ ДЛЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫХ»	
Евдокимов А.А., Сагадеева Г.А.	45
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	
Белоконова Е.В.	49
ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Субач С.А.	52
ОТРАБОТКА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ	
Классовская О.А.	54
ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНФОРМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
Рубцова А.В.	56
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Белоусова А.А.	58
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
Биккулова Г.Р.	60

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Астанина С.Ю.	62
ТОЛЕРАНТНОСТЬ - ДИАЛОГ И СОТРУДНИЧЕСТВО КУЛЬТУР	
Абсатова М., Мошкалов А., Кожахметова Г.	64
ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ И ГРАЖДАНСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ ДУХОВНО - ПРАВСТВЕННОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ	
Цыбанова М.В.	66
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	68
ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К НАЧАЛЬНОМУ ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	
Фомичева Л.В.	68
ДИНАМИКА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	
Зарин А., Нефедова Ю.В.	71
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАРЕЛИИ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ	
Власова Л.П., Гольдфельд И.Л., Макоедова Г.В., Пушкина Т.В.	73
НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	
Николаев Д.Л.	76
ОПТИМИЗАЦИЯ ПОЗИТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДОУ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА	
Пудовкина И.А., Мохова Н.В.	78
ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	
Варламова М.П., Пяшкур Ю.С.	81
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	
Варламова Д.П., Пяшкур Ю.С.	82
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТНР	
Захаренкова С.Н., Япрынцева Н.М., Ефимова И.Ю.	84
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	87
ИЗУЧЕНИЕ СОПУТСТВУЮЩИХ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГБОУ ВПО ИГМУ МИНЗДРАВА РОССИИ И ИХ РОЛЬ В УСПЕШАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ	
Шаипова И.В.	87
РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ И КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА	
Соколова Л.Н.	88
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
Мервинская О.В., Беляева О.А.	90
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	92
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	92
ВЫЯВЛЕНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ИТ-СФЕРЕ	
Тагиров В.К., Тагирова Л.Ф.	92
ЕСТЕСТВЕННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	
Козина Е.Ф.	95
ИДЕЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ КАЗАХСКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ	
Абсатова М.А., Усенова А.М.	98

КОНТЕНТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОДНА ИЗ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЧАСТЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ	
Лопатухина Т.А., Залевская Т.В., Егорова Е.В., Осипова А.В.	100
ОБУЧЕНИЕ ЛЮДЕЙ С УЧЕТОМ УМЕНЬШЕНИЯ У НИХ ГОРИЗОНТА ПЛАНИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА В РОССИИ	
Раменская Г.П., Раменский С.Е., Раменская В.С.	104
ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	
Белик Е.В., Победоносцева Е.А., Козак А.В.	106
ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	
Дегтерев А.С., Ларионова С.О.	108
РОЛЬ КАДЕТСКОГО ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОГО КОРПУСА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПАСАТЕЛЕЙ МЧС РОССИИ	
Батунова И.В.	111
СПОСОБЫ ФАСИЛИТАЦИИ В ОБЩЕНИИ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ОВЛАДЕВАЮЩИМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	
Бутко С.С.	113
ТРЕБОВАНИЯ СТАНДАРТОВ СИСТЕМЫ НПО И ПК К ОБЪЕМАМ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТАМИ	
Ларин С.Н., Юдинова В.В., Юрятина Н.Н.	115
ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «КУЛЬТУРА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»	
Сокольников Ф.М., Текеянова М.В.	118
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ. 120	
ЗНАНИЕМ И УПОРСТВОМ! ИТОГИ ГОДА НАУКИ В СВФУ	
Петухов К.М., Петрова Н.С., Зедгенидзе Н.Ю.	120
ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Низамова Г.А., Ишмуратова И.А., Ханнанова Ю.И.	122
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	
Парфейников С.А., Бережная Е.С., Бондарева Т.М., Григорян Э.Р.	125
К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	
Потёпкина В.В.	129
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	
Бондарева Т.М., Парфейников С.А., Бережная Е.С., Григорян Э.Р.	131
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Руднянская Е.И.	134
ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ	
Студнева М., Грачев С., Косталевская А., Маев И., Овсянников К., Лопухин Ю., Левитан Б., Егорова В., Marshall Т., Антонова Е., Сучков С.	137
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ	
Кищенко Ю.М., Бандура А.Ф.	138
СОЦИАЛЬНЫЕ ОПАСНОСТИ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ	
Зарубина Р.В.	140
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ	
Горева Е.А., Петренко А.В.	143
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. 144	
ОСНОВНЫЕ ПУТИ НАПОЛНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НОВЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ	
Стебеняева Т.В., Юдинова В.В., Юрятина Н.Н.	144

ПРОЕКТ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Студнева М., Golubnitschaja О., Овсянников К., Abe Н., Косталевская А., Bush Т., Маев И., Dik van Gent, Грачев С., Rose N., Betsou F., Лопухин Ю., Pozzilli P., Белов Ю., Saatcioglu F., Левитан Б., Sobol E., Величковский Б., Егорова В., Антонова Е., Marshall Т., Сучков С.	148
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА	
Цветочкина И.А.	150

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. .. 153

ИКТ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»	
Хвалина Е.А.	153
ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Студнева М., Маев И., Овсянников К., Грачев С., Abe Н., Косталевская А., Golubnitschaja О., Лопухин Ю., Левитан Б., Величковский Б., Егорова В., Marshall Т., Сучков С.	156
ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	
Монахов Д.Н., Монахова Г.А., Монахов Н.В.	158
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ	
Волохо Н.И.	160
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»	
Серова Е.А.	162
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ	
Голодков Ю.Э., Голодкова А.В.	164

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

ПЕДАГОГА. 167

ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Тимонина К.А.	167
КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	
Реньш М.А.	171
РОЛЬ АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО ЖАНРА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
Вильде В.В., Чункурова З.К., Нагымжанова К.М., Суттубаева Р.Т.	175
УСПЕХ И ЕГО РОЛЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	
Ларионова С.О.	184

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. 188

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОДИН ИЗ ВИДОВ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Болекбаева Г.А.	188
СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА	
Курбанова Л.А.	190

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. 192

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) 193

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) 193

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОСОЗНАННОГО МАТЕРИНСТВА	
Устинова Н.А.	193
ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНОЙ АКТИВНОСТИ ИНСТАНЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА	
Яценко В.И.	196

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА РАБОТЫ Колесникова Л.Г.	198
ЛИДЕР В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ: РОЛИ И ФУНКЦИОНАЛ Сергеева Д.В., Симакова Т.Н.	201
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИГРАНТОВ ИЗ СРЕДНЕЙ АЗИИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ Пфау Т.В., Гусева Т.Б., Гриценко С.В.	203
ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ: ИСТОКИ И ПУТИ РЕШЕНИЯ Саврасова Л.А.	206
ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВ Симакова Т.Н., Сергеева Д.В.	217
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ АГРЕССИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ Гурьев М.Е.	219
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	223
ПАРАМЕТРЫ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ ДЕТЕЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ Каменская В.Г., Томанов Л.В., Никулкина Д.В.	223
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	228
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	228
БРЕДОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ И ОКРУЖАЮЩИХ У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ Рождественский В.И.	228
НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ПРОБЛЕМЕ ПРИВЯЗАННОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЯХ С ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ И ЗДОРОВЫМИ ДЕТЬМИ Ширяева О.А.	230
ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ЛЕЧЕНИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ Асламазова Л.А., Филькова Т.А.	233
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ДЕВУШЕК ОТ ПЕДАГОГА КАК МНОГОМЕРНЫЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ Казикова Е.П., Зверева С.В.	235
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	238
ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ Кулигина И.И.	238
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ Хрисанова Е.В.	240
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	243
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	243
ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Сулима Т.В.	243
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	245
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ СЛАБОСЛЫШАЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ Забабурина О.С., Щурова Ю.Е.	245

СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	248
ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ У ЛЮДЕЙ, ПРЕДПРИНЯВШИХ ПОПЫТКУ СУИЦИДА	
Гребешкова О.Ю., Пфау Т.В.	248
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	250
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЛОВОГО ДИМОРФИЗМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБЛАСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У КОГНИТИВНО-ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	
Саулина Е.Б.	250
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД	257

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Никулина А.А., Соломонова В.Н.

Северо-восточный федеральный университет, г.Якутск

В современной психологии существуют различные точки зрения на проблему личностного развития в зрелом возрасте: 1) развитие личности прекращается, заменяясь простым изменением отдельных психологических характеристик; 2) в это период не только сохраняется всё приобретенное, но и идет дальнейшее развитие личности; 3) в зрелости перестраивается как физическое состояние человека, так и его характеристика как личности. Неоднозначность научных трактовок основано на том, что в реальной жизни люди также ведут с наступлением зрелого возраста по-разному. Для одних людей этот период является лишь хронологическим понятием, ничего не прибавляя в развитии. Другие достигают определенных целей и снижают свою жизненную активность. Третьи продолжают развиваться, постоянно расширяя свои жизненные перспективы.

Современное состояние науки ознаменовало формирование новых подходов к изучению личности в зрелом возрасте. Изменение взглядов на эту проблему продиктовано гуманистической парадигмой психологической науки. Образ человека, создаваемый в этих рамках, является весьма оптимистичным – это своего рода попытка определить горизонты для личностного развития.

Социальный характер жизни человека является определяющим для характеристики зрелого человека. Характерными проблемами личности зрелого человека являются – и борьба с болезнями, и критическое стечение обстоятельств, и угроза неосуществления жизненно важных целей, и снижение запаса психических сил и времени. Все это отражается на таких важнейших личностных сферах, как самосознание, смысловые ориентации и стратегия социального поведения.

Основная цель исследования – изучить особенности влияния социальной среды на развитие личности в зрелом возрасте.

В исследовании, относительно влияния социальной среды на развитие личности в зрелом возрасте, проверялось несколько предположений:

- существует взаимосвязь с показателями социальной дистанции личности;
- развитие личности связано с мотивами просоциального поведения;
- данная взаимосвязь обоснована смысловыми ориентациями личности.

Теоретический анализ выделенной проблемы показал, что зрелый возраст в научно-теоретических источниках традиционно рассматривается как самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности. Он характеризуется осуществлением тенденции к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Зрелость – самый длительный для большинства людей период жизни. Его верхнюю границу разные авторы определяют по-разному: от 50-55 до 65-70 лет.

С точки зрения Г.С. Абрамовой, что главные линии развития человека зрелых лет – это генеративность, производительность, созидательность (в отношении вещей, детей и идей) и неуспокоенность – стремление стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии, быть равнодушным гражданином, верным другом, опорой близким. Поэтому зрелость считается порой полного расцвета личности, когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни.

Вопрос влияния социальной среды на развитие личности является одним из самых проблемных в психологии. Развитие личности, само по себе – очень сложный процесс. Оно происходит под влиянием, как внешних воздействий, так и внутренних сил, которые свойственны человеку, как живому и растущему организму. Эта проблема, с точки зрения многих теоретиков социальной психологии, неразрывно связана с понятием социализации личности, поскольку на жизненный путь человека большое влияние оказывают факторы социального влияния, посредством которых индивид усваивает нормы его группы таким образом, что через формирование собственного «Я» проявляется уникальность данного индивида как личности.

По мнению Д.А. Леонтьева, проблема поиска смысла своего существования важна для сохранения здоровья любого человека и в любом возрасте, особенно в предельно сложных ситуациях. Перед отдельным человеком могут стоять самые разнообразные задачи, и он черпает в социальной среде импульсы для более высоких усилий.

Отсутствие стремления помогать, как осмысленной цели, по В. Франклу, является одной из причин невроза, проявляющегося, прежде всего, в скуке и апатии, во внутренней пустоте. Проблема помогающего поведения как поиска смысла своего существования, определения жизненных целей важна для сохранения здоровья любого человека в зрелом возрасте, особенно в предельно сложных ситуациях. Поэтому основным новообразованием зрелости следует считать просоциальное поведение, в основе которого лежит потребность отдавать. Зрелые люди, лучше всего усвоившие социальные нормы и обычаи, имеют преимущество с точки зрения выживания, так как многие из этих норм и обычаев знать выгодно и полезно. Просоциальное поведение формируется в процессе жизнедеятельности под позитивным влиянием социальной среды. Эта форма поведения зрелого человека определяется нормами социальной ответственности.

В эмпирическом исследовании принимали участие 60 мужчин и женщин в возрасте от 45 до 60 лет. Из них: 30 испытуемых составили участники кружков и студий ГУ СО РС(Я) «Комплексный центр социального обслуживания населения» (группа А - активные) и 30 испытуемых – пациенты дневного стационара при этом центре (группа П - пассивные).

Для исследования степени социальной дистанции в представлении лиц зрелого возраста использовалась шкала социальной дистанции Э. Богардуса.

С целью выявления личностных особенностей мотивов просоциального поведения нами проведен опрос испытуемых. Опросник состоял из 10 вопросов, связанных с ситуациями оказания помощи людям. Далее использовался ассоциативно-рисуночный тест С. Розенцвейга в модификации Н.Г. Хитровой. Цель – выявить различия в мотивах просоциального поведения в зависимости от типа реакции на ситуацию.

Кроме того, для выявления смысложизненных ориентаций испытуемых нами использовалась методика Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации личности» (СЖО).

В целом, полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что на протяжении возраста с 45 до 60 лет человек обладает достаточно стабильным личностным благополучием.

Показатель возможной социальной приемлемости (СПв) рассчитывали по формуле:

$СПв = n / (n - 1)$, где n - количество респондентов.

Согласно данной формуле, в каждой группе значение $СПв = 1,03$.

Реальную социальную приемлемость (СПр) рассчитывали по формуле:

$СПр = (\Sigma (+) + \Sigma (-)) / (n * (n - 1))$ (см. Табл.1).

Таблица 1

Показатели социальной приемлемости в группах зрелых людей

Показатели	СПв		СПр	
	группа-А	группа-П	группа-А	группа-П
Среднее групповое	1,03	1,03	0,63	0,42

Как видно о Табл.2, СПр в группе-А положительная (0,63) и больше 50 процентов от СПв (61,2%). Это свидетельствует о большой приемлемости участниками группы других ее членов, о стремлении к интеграции, близости, ассимиляции с ними.

В группе-П видим, что СПр также положительная (0,42), но меньше 50 процентов от СПв (40,8%), что говорит об автономности членов данной группы, об отсутствии у них стремления к интеграции с другими ее участниками.

Анализ данных шкалы Э. Богардуса и их интерпретация показала, что испытуемые группы-А не испытывают трудностей социальной дистанции, подтверждает полученное распределение: у большинства испытуемых уровень социальной приемлемости достаточен для нормальной жизнедеятельности – им легко общаться (83%), воспринимать окружающих (75%) и принимать других членов группы в форме «как личных друзей» (88%). Группа-П: СЭр = 0,45. СЭр положительная и меньше 50 процентов от СЭв (см. Табл.2).

Таблица 2

Показатели социальной экспансивности в группах зрелых людей

Показатели	СЭв		СЭр	
	группа-А	группа-П	группа-А	группа-П
Среднее групповое	1,03	1,03	0,57	0,45

Это говорит об определенной напряженности в групповых отношениях у испытуемых группы-П, о том, что не все ее члены с искренним интересом и сочувствием относятся к другим ее членам.

Итоги исследования по шкалы Э. Богардуса выявили, что, по мнению испытуемых из группы «активных», другие члены группы являются для них социально приемлемыми, что отражает стремление к взаимодействию и интеграции с ними. Испытуемым группы «пассивных» свойственно стремление к автономности по отношению к другим членам данной группы. То есть, среди зрелых людей, объединенных активной деятельностью, меньше выражена между ними социальная дистанция, так как им свойственны более позитивные чувства по отношению друг к другу. Важную роль при этом играет фактор социальной активности.

По итогам сравнительного анализа данных опросника «Мотивы просоциального поведения» составлена диаграмма, которая отражает групповые различия в мотивации просоциального поведения.

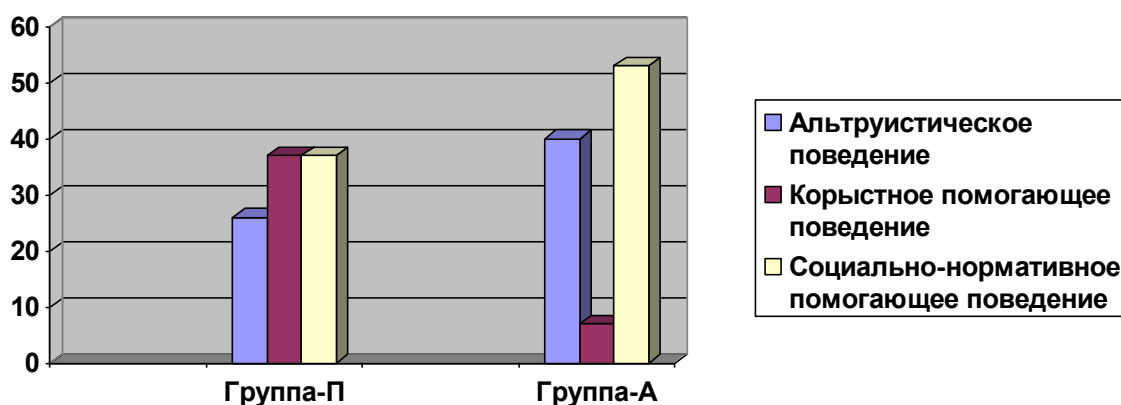


Рис. 1. Общие результаты изучения мотивов просоциального поведения

По диаграмме можно заключить, что зрелым людям более свойственны мотивы альтруистического поведения и мотивы социально-нормативного помогающего поведения. Различия в соотношении мотивов корыстного помогающего поведения имеют другую динамику: эта мотивация более свойственна пациентам стационара. В целом «активным» более свойственны мотивы просоциального поведения, чем «пассивным».

Далее был осуществлен анализ данных методики Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации личности». Среда, согласно ее автору, предоставляет человеку возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Общий показатель осмысленности жизни считается суммированием баллов по всем двадцати пунктам теста СЖО. Итоги обработки результатов по методике СЖО помещены в Табл.3.

Таблица 3

Результаты изучения смысловых ориентаций зрелых людей

Шкала	Группа-П	Группа-А
1. Цели	27,5	40,4
2. Процесс	26,7	36,5

3. Результат	19,6	29,8
4. ЛК-Я	17,1	24,7
5. ЛК-Ж	23,8	35,7
ОЖ	82,3	124,7

Общие показатели по субшкалам методики СЖО у пациентов стационара ниже среднестатистической нормы для данной возрастной группы. Пациенты стационара имеют небольшие различия по показателям субшкал «Локус контроля-Я» и «Локус контроля-жизнь» (17,1 % и 23,8 %), большая часть испытуемых данной группы имеет низкие показатели целей (93%), это показывает, что они не вполне воспринимают себя свободными в жизненном выборе, чтобы контролировать жизнь. Анализ особенностей ценностно-смысловой сферы пациентов стационара показал, что они достоверно характеризовались низкими средними значениями по шкалам «результат жизни», «процесс жизни» и «цели жизни» теста СЖО. Следовательно, эти испытуемые и прошлое, и настоящее, и будущее воспринимают негативно. Такое чувство неудовлетворенности жизнью наблюдается на фоне адекватного уровня их социальной адаптации (по данным беседы, наблюдения, опросника). В этой связи можно отметить, что достижение этими людьми приспособления к требованиям социального окружения идет в ущерб собственной индивидуальности, что не обогащает их жизнь значимыми событиями.

Участники кружков и студий имеют средние показатели результативности жизни при высоких значениях осмысленности будущего (67%), тогда как небольшая часть испытуемых данной группы имеет средние показатели результативности жизни и средние значения осмысленности будущего (33%), это показывает, что они вполне гармонично воспринимают себя свободными в жизненном выборе, чтобы контролировать жизнь.

В целом, исследование по методике СЖО в группе-А показало, что участники кружков и студий большей частью позитивно смотрят в будущее: средние показатели результативности жизни по данной группе имеют при высоких значениях осмысленности будущего – 67% (1 и 2 группы). То есть это люди, которые жизнь в настоящем воспринимают как интересный, эмоционально насыщенный процесс, а осмысленность целей будущего придает всей жизни человека направленность и временную перспективу.

Этап интерпретации результатов исследования заключался в установлении взаимосвязи между мотивами просоциального поведения и их смысложизненными ориентациями. Чтобы доказать верность данного предположения, нам необходимо было доказать наличие корреляции между показателями просоциальной мотивации и ранговыми показателями по СЖО.

Исходя из данного предположения, мы выдвинули следующие рабочие гипотезы.

H0: корреляция между показателями мотивов просоциального поведения испытуемых и их смысложизненными ориентациями не отличается от 0.

H1: корреляция между показателями мотивов просоциального поведения испытуемых и их смысложизненными ориентациями значимо отличается от 0.

Для доказательства данных гипотез был использован корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена. Для этого были сведены данные шкалы социально-нормативного поведения и показатель «Локус контроля - жизнь» по СЖО.

Коэффициент ранговой корреляции между значениями обеих выборок:

$$r_s = 1 - \frac{6 \times 202,3}{50(50 \times 50 - 1)} = 1 - \frac{1213,8}{27450} = 0,409$$

Полученное эмпирическое значение r_s отличается от 0. Поэтому H0 отвергается, принимается H1: корреляция между показателями мотивов просоциального поведения испытуемых и их смысложизненными ориентациями значимо отличается от 0.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что испытуемый, имеющий низкий показатель социально-нормативного поведения, часто отказывается от оказания помощи, так как для него факторы «контроля жизни» (факторы среды) не поддаются влиянию, поэтому он имеет недостаточную просоциальную мотивацию к своему социальному окружению.

Таким образом, на основании проведенного анализа полученных эмпирических данных можно сделать следующие выводы

1. Существует взаимосвязь между мотивами просоциального поведения испытуемых и их смысложизненными ориентациями.

2. Существуют личностные особенности в мотивах просоциального поведения.

Таким образом, в зрелом возрасте у лиц с пассивной социальной позицией больше выражена отрицательная эмоциональная направленность мотивов просоциального поведения, так как для них менее значима ценность «счастье других». Мотивы с позитивным типом реакции на ситуацию оказания помощи более связаны с социально-нормативным поведением, чем мотивы испытуемых с негативным типом реакции.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ)

Гальченко Н.А.

МБОУ СОШ № 49, г.Мурманск

Высокий уровень компьютеризации общества и рост значения сети интернет как средства передачи информации требуют от современного учителя внедрения в свою практику информационно-коммуникативных технологий. Они позволяют включить в активную работу весь класс и каждого ученика, причем действие выполняется непосредственно самими детьми. Это, в конечном результате, формирует культуру общения в электронной среде.

Рассмотрим понятие мобильное обучение – как «деятельность осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию» (eLearning Guild, 2012). Мобильное обучение – это «использование удобных портативных мобильных устройств и беспроводных, доступных всегда технологий, для облегчения, поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения» (Mobile Learning Network, 2012) [2,3].

Данные определения говорят о том, что при использовании мобильных устройств в процессе обучения должны меняться и используемые методы обучения. Действительно, обучение на основе нелинейных технологий (не книжных носителей) будет требовать нелинейную форму подачи информации. Соответственно, оптимальной будет модульная форма подачи материала.

Мобильное обучение иностранному языку является такой формой организации процесса обучения и контроля, основанной на использовании мобильных устройств связи (смартфонов, планшетных компьютеров и т.п.), при которой обучающиеся в любом месте и в любое время могут формировать и совершенствовать языковые навыки, развивать речевые умения (на основе средств синхронной и асинхронной коммуникации), формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования иностранного языка как средства общения в социально-бытовой и профессиональной сферах [-2,3].

Еще одним ключевым термином работы выступает термин «дистанционное образование». Под ним понимается такая форма обучения, при которой взаимодействие преподавателя со студентами и студентами между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения). В зависимости от средств реализации дистанционного обучения последнее можно разделить на виды: а) корреспондентская модель реализации дистанционного обучения, основанная на использовании печатных материалов на бумажных носителях; б) мультимедийная модель, основанная на изучении печатных, мультимедийных материалов, видео-, аудио-материалов, локальных компьютерных программ; в) телеобучение, основанное на установлении связи между преподавателем и студентами с использованием телесистем. Данная модель включает в себя следующие виды связи: аудио-телеконференцию, видеоконференцию, аудиографическую связь, телетрансляцию; г) Интернет-обучение, осуществляемое через многообразие средств коммуникации и представления учебного содержания, предлагаемого сетью Интернет. Модель включает в себя доступ к ресурсам сети Интернет, интерактивную мультимедию. д) интеллектуальная модель обучения, включающая интерактивную мультимедию, доступ к ресурсам сети Интернет, компьютерную связь между всеми участниками образовательного процесса. Очевидно, что мобильное обучение является последней формой (интеллектуальной моделью) дистанционного обучения [4].

Таблица 1

Характеристики мобильных устройств и их методические функции в обучении иностранному языку

Характеристики мобильных устройств	Описание	Методические функции мобильных устройств в обучении иностранному языку
------------------------------------	----------	--

		языку
Повсеместность	Посредством мобильных устройств и технологий участники в любое время и в любом месте могут вступить в контакт с участниками сетевого общения, а также из любого места могут получить доступ к информационно-справочным, образовательным и прочим ресурсам сети Интернет	Мобильные устройства могут быть использованы как в аудиторное, так и внеаудиторное время в качестве вспомогательных средств обучения с целью развития речевых умений, формирования языковых навыков речи обучающихся, формирования социокультурной и межкультурной компетенций
Доступность	Мобильные устройства обеспечивают доступ обучающегося к личным и обучающим ресурсам	Обучающиеся могут в аудиторное и внеаудиторное время воспользоваться личными аккаунтами на общественных сервисах (электронная почта, социальные сети), а также к информационно-справочным и образовательным локальным или сетевым ресурсам с целью формирования аспектов иноязычной коммуникативной компетенции при выполнении заданий различного типа
Удобство	Мобильные устройства всегда под рукой. На них хранятся личные данные или на их основе осуществляется вход и использование информационно-справочных и образовательных ресурсов	Обучающиеся могут использовать мобильные устройства в аудиторное и внеаудиторное время при выполнении заданий и учебных проектов с целью формирования аспектов иноязычной коммуникативной компетенции
Персонализация	Индивидуализация процесса обучения	Мобильные технологии могут служить «компенсаторными» средствами для преодоления обучающимися лексических, грамматических, информационных пробелов, возникающих при обучении

Анализ приведенных выше характеристик мобильных устройств обучения и методических функций мобильных устройств в обучении иностранному языку свидетельствует о том, что на основе мобильных технологий имеется возможность реализовывать три модели обучения: а) поддержка традиционного учебного процесса, б) полно-объемное мобильное обучение, в) модель смешанного обучения. Рассмотрим подробнее каждую из моделей мобильного обучения [1].

Модель 1. Поддержка традиционного учебного процесса. В рамках первой модели обучающиеся во внеаудиторное и аудиторное время могут использовать ресурсы сети Интернет, а также сетевые ресурсы, выложенные на сервере организации, с целью дальнейшего формирования аспектов иноязычной коммуникативной компетенции.

К таким ресурсам относятся информационно-справочные ресурсы (словари, энциклопедии, виртуальные туры по музеям, галереям и т.п.), учебные Интернет-ресурсы (трэжа ханты, веб-квесты), сетевые тесты для контроля сформированности языковых навыков или развития речевых умений. Иными словами, в рамках данной модели интеграции мобильных технологий в учебный процесс современные ИКТ обогащают традиционную языковую подготовку обучающихся.

Модель 2. Полно-объемное мобильное обучение. Отличительной особенностью данного типа обучения является то, что оно ведется исключительно на основе мобильных технологий. Обучающиеся выполняют задания, связываются с преподавателем или тьютором посредством электронной почты или чата, принимают участие в сетевом обсуждении материала. Личные контакты с преподавателем или между учениками в рамках данной модели не предусмотрены. Обучающиеся обучаются в так называемой виртуальной образовательной среде. Платформа реализации модели полно-объемного мобильного обучения должна предоставлять обучающимся санкционированный авторизованный доступ к необходимому сегменту образовательной среды (к конкретной учебной дисциплине или набору дисциплин, изучаемым в конкретном семестре), учебные ресурсы в виде материалов для изучения и выполнения практических и лабораторных заданий (при этом предполагается модульная структура представления материала), платформу для сетевого обсуждения изучаемых вопросов (блог или форум), сетевые тесты для промежуточного и итогового контроля сформированных навыков, ссылки на дополнительные ресурсы сети Интернет или дополнительные материалы разработчиков курса.

Модель 3. Модель смешанного обучения. Данная модель характеризуется традиционным построением учебного процесса. Отличием от первой модели обучения является то, что одну часть дисциплин учебного плана обучающиеся будут осваивать, используя традиционные формы обучения (очную или заочную), а другую часть – дистанционно посредством мобильных технологий [5].

Безусловно, все эти три модели мобильного обучения могут быть успешно реализованы в зависимости от конкретных условий обучения, потребностей обучающихся, а также возможностей обучающихся и учебного заведения.

Список литературы

1. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции. Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки-2008.-№8(64)
2. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Возможности и перспективы использования M-Learning (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка. Москва. Педагогика-2013-№1
3. Забродина И.К. Практика применения информационно-коммуникативных образовательных ресурсов на занятиях по второму иностранному языку//Коммуникативные аспекты языка и культуры 6 материалы XII Международная научно-практическая конференция. Томск. 2012
4. Сысоев П.В., Евстигнеев И.А. Разработка авторских Интернет-ресурсов по иностранным языкам. Английский язык в школе-2009.-№2
5. Титова С.В., Брычкова. Я.В., Фисенко Е.В. Смыслообразующие обучение. Питер. 2006

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Максютенко В.И., Жеребцова Т.В.

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

В условиях модернизации образования с позиций личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов представляется важным исследовать воспитательный потенциал коллектива студенческой группы. Успехи и неудачи в решении стоящих перед вузом задач напрямую связаны с процессами становления и развития студенческой группы, которая организуется на формальных основаниях и, к сожалению, не всегда становится коллективом в полном смысле слова.

Коллектив – есть высшая форма организованной группы, часть общества, объединенная совместной общественно-полезной деятельностью, подчиненная целям общества и дающая максимальные возможности личностного развития каждому ее члену. По мысли А.С. Макаренко коллектив «возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества ... Объектом нашего воспитания мы считаем целый коллектив и по адресу коллектива направляем организованное педагогическое влияние ... Коллектив является воспитателем личности» [4, с. 69 -72].

Как социальная группа, студенческий коллектив имеет композицию (состав), т.е. возраст, пол, национальное, социальное положение и др. Он обладает структурой, т.е. органами и функциями его членов, межличностными отношениями. Коллектив характеризуется динамикой групповых процессов, процессами развития, сплочения, совместной выработки решения.

Важнейшей характеристикой коллектива является его статусная иерархия (наличие «звезд», «изолированных», «пренебрегаемых», «отверженных»). Статус определяет самочувствие студента в группе и может изменяться по мере формирования и развития студенческого коллектива. В только что сформированной студенческой группе первокурсников едва начинается складываться система взаимной ответственности и зависимости, происходит «столкновение» статусов. Куратору и преподавателю следует быть крайне осторожным, принимая решение повлиять на чей-либо статус. Вопрос, к примеру, о старосте группы может решаться наилучшим образом, если руководителем группы станет студент с качествами неформального лидера. Возможно, на первых порах будет правильнее назначить и.о. старосты группы с последующими выборами. На этом этапе особенно необходимо вести постоянное изучение, наблюдение за студентами (например, вести дневниковые записи). Наблюдение должно продолжаться в течение всех четырех-пяти лет жизни студенческой группы. Это поможет избежать ошибок при принятии решений.

На первом этапе жизни студенческого коллектива происходит уточнение структуры межличностных отношений, личностного статуса каждого члена коллектива. Особенностью этого этапа является то, что требования (правила жизни коллектива) предъявляют педагог, куратор группы и отчасти староста. Требований не должно быть много, они должны вводиться постепенно и они должны быть предельно понятными. Следует обеспечить их четкое исполнение. Как правило, в каждом вузе разработана собственная концепция воспитательной работы со студентами, положение о воспитательной работе, положение о кураторе группы, приказы и распоряжения ректора. На эти документы опираются куратор и педагог в работе с группой.

Основным путем формирования студенческих групп как коллективов «является воздействие на них прежде всего через организацию совместной учебно-познавательной деятельности членов группы, а затем - через организацию их участия в других видах деятельности, как бы дополняющих своим воздействием подготовку будущего специалиста» [6, с. 30]. Второй этап формирования коллектива студенческой группы – это включение в деятельность, отвечающую целям развития студенческого коллектива и всех его членов. Поначалу, организуя то или иное мероприятие, необходимо опираться на отдельных членов коллектива, микрогруппы из трех-пяти человек, которых могут объединять симпатии друг к другу и которые «принимают» позицию педагога.

Проблема руководителя и лидера, как правило, решается в результате взаимодействия членов студенческой группы в конкретных делах. Члены коллектива, демонстрирующие более высокий, чем другие, уровень активности, участия, влияния в решении конкретной задачи становятся активом. По возможности, учитывая условия вуза, необходимо включать студентов в разнообразные виды общественно полезной деятельности, дополняющей учебную работу. Как правило, планы воспитательной работы содержат достаточное количество общих дел для студентов-первокурсников. Совместный труд, учеба, отдых, спорт, путешествия способствуют выдвижению новых целей и задач коллективной жизни, сплачивают коллектив, который постепенно становится инструментом влияния на личность. Требования и правила жизни в коллективе на этом

этапе формулируются активом и принимаются всеми членами группы. Следует поощрять свободный обмен мнениями, внедрять демократический стиль управления жизнью группы.

На третьем этапе (не всякий коллектив достигает этого этапа), когда коллектив студентов отличается достаточной сплоченностью, сознательностью, организованностью, возможен переход на уровень самоуправления, когда жизненно важные решения принимаются коллективом самостоятельно. На этом этапе коллективной жизни важным представляется поддержание положительного психологического климата, доброжелательного фона взаимоотношений, помощи, эмоционального сопереживания. Наличие данных характеристик и означает, что студенческая группа становится коллективом в полном смысле этого слова.

Воспитательная работа всегда проводится во взаимосвязи с учебной, методической, научной, отражает интересы профессиональной подготовки специалистов, она предполагает взаимодействие студентов и преподавателей на всех уровнях (ректорат, деканат, кафедра, студенческая группа). Естественно, организатором координатором и модератором такой работы выступают куратор и староста группы. Возможностями развития коллективной жизни студентов обладает практически каждый преподаватель и каждая читаемая в группе дисциплина или курс.

В качестве примера покажем, какими возможностями сплочения коллектива студенческой группы в педвузе обладает иностранный язык (дисциплина, читаемая, как правило, на первом-втором курсах). Иностранный язык выступает «средством повышения профессиональной компетенции и личностно-профессионального развития студентов, является необходимым условием успешной профессиональной деятельности выпускника современной высшей школы» [5, с. 3-4].

Следует учитывать, что профессионально-ориентированное образование «предполагает интеграцию со специальными дисциплинами и формирование профессионально-значимых качеств личности ... что обеспечивает успешное формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции» [1, с. 59]. Мы попытались проанализировать методики сплочения коллектива, которыми активно пользуются педагоги и психологи, отобрали те из них, которые с успехом могут использоваться (и используются) как для развития навыков по основным видам речевой деятельности, так и для решения задач изучения, сплочения и развития коллектива студенческой группы.

Знакомство (Introduce Yourself)

Организационное занятие с новой группой, как правило, начинается со знакомства. Студентам дается задание кратко представить себя на английском языке, назвав имя, фамилию и сказав о себе три-четыре предложения. Первым представляется преподаватель. Лучше, если студенты будут сидеть так, чтобы видеть друг друга. Каждый студент имеет право задавать вопросы. Задачи преподавателя: стимулировать общение, знакомиться, наблюдать.

Снежный ком (Snowball)

Каждый член группы по часовой стрелке называет свое имя и, например, название цветка или фрукта, каждый следующий должен повторить имена тех, кто представлялся до него.

Паспорт знакомства (Acquaintance Passport)

Студентам раздаются карты с заданием: найти и записать имена тех студентов в группе, которые имеют такие же, как у тебя (далее по карте):

1. месяц рождения,
2. место рождения,
3. цвет глаз,
4. размер обуви,
5. любимое блюдо,
6. любимая книга,
7. любимый цветок,
8. хобби и увлечения,
9. любимое занятие,
10. качество, которое больше всего ценишь в людях.

Список может дополняться и уточняться по усмотрению преподавателя. Студенты могут свободно перемещаться по аудитории и задавать вопросы. Преподаватель наблюдает, контролирует, оценивает работу. Запрещено использование родного языка. На выполнение задания отводится 15-20 минут. Далее студенты могут комментировать результаты.

Рассказы в тройках (Stories in Groups of Three)

Студенты объединяются в группы по три человека, каждый в таких группах получает право говорить о себе в течение двух минут все, что пожелает и успеет. Затем все студенты садятся в круг и говорят о других то,

что им запомнилось, обязательно называя при этом имя и фамилию того, о ком говорят. Преподаватель наблюдает и делает заметки.

«Я не умею...» (“I can’t...”)

Группа садится кругом, чтобы все видели друг друга, студенты по очереди рассказывают о себе, начиная словами “I can’t...” (как варианты: “I hate it when...”, “I am proud of ...”, “I am crazy about...” и т.п.). Задачи преподавателя – организовать и поддерживать диалог, оценивать, наблюдать, анализировать высказывания студентов. Время на выполнение задания зависит от количества студентов в группе.

Интервью (Interview)

Каждый студент пишет на листочке свое имя и фамилию, листочки складывают в коробку, перемешивают. Задача студента взять интервью у студента, чей листочек вытащил. Право выбора вопросов за тем, кто спрашивает. Студенты имеют право фиксировать информацию. Время интервью – пять минут, затем студенты садятся в круг и рассказывают о человеке, которого опрашивали.

Примером более сложного и затратного по времени задания, рассчитанного на студентов с достаточно высоким уровнем языковой подготовки, является методика под названием

Консилиум (Counseling)

Группа садится в круг и ей зачитывается следующая легенда: «Вы хирурги, которым предстоит сделать срочную операцию по пересадке сердца, в операции нуждаются шесть человек, но есть только одно донорское сердце и в ближайшее время донорских сердец не будет. Необходимо решить, кого из пациентов вы будете спасать». На доске записывается список тех, кого необходимо спасти:

- 1) ученый, стоящий на пороге открытия лекарства от СПИДА;
- 2) мужчина 48 лет, учитель средней школы, у которого на воспитании двое малолетних детей;
- 3) беременная и неизлечимо больная девушка 18 лет;
- 4) мужчина 28 лет, у которого на попечении больная мама и малолетние брат и сестра;
- 5) парень 20 лет, попал в аварию, жена ждет ребенка;
- 6) женщина 35 лет, мастер спорта мирового класса по спортивной ходьбе.

На основе данной методики могут обсуждаться, моральные проблемы, решаться задачи нравственно этического развития студентов, при том, что главной дидактической задачей остается развитие речевых и мыслительных навыков обучающихся. Часть заданий такого типа может выполняться студентом самостоятельно. Например, студент-психолог получает задание подготовить вопросник для определения уровня личностного развития на английском языке, что непосредственно связано с изучаемой студентами в курсе психологии темой. Часть подготовленных студентами вопросов может быть использована и на занятии.

Нами представлены лишь отдельные фрагменты организации воспитательной работы в студенческой группе средствами дисциплины «Иностранный язык». Задача каждого преподавателя – найти свои возможности влияния на студентов и решения проблемы развития студенческого коллектива. Результатом такой работы и своих наблюдений преподаватель может поделиться с коллегами, куратором группы, преподавателями психолого-педагогических кафедр, представителями ректората.

Осмысление, разработка и внедрение в практику учебно-воспитательной работы вуза идей коллективного воспитания в условиях модернизации образования, перехода его на новые стандарты, позволит более эффективно решать задачи подготовки будущих специалистов, обладающих необходимыми личностными и профессиональными характеристиками, инновационным мышлением, готовностью к решению практических задач.

Список литературы

1. Беленова А.А. Современные цели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе / Иностранный язык в высшей школе - Вып. 4 (23), С. 59.
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / Иностранный язык в школе. - № 6, 2012, С. 2-10.
3. Колесников А.А. Что нового привносит компетентный подход в высшее лингвистическое образование? / Иностранный язык в высшей школе – Вып. 1 (24), Рязань 2013 С. 68-73
4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. Москва. «Педагогика», 1972 – 336 с.
5. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие /под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. – 114 С.
6. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности / Л.И. Марисова – Киев: Вища школа, 1985. 51 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Асаналиев М.К., Байзакова Е.М., Арботоев О., Жумагалиева Ж.Ж., Жаменкеев Е.К., Туркмен Р.

Национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г.Алматы,

В статье рассмотрены некоторые возможности организации самостоятельной работы в учебном процессе как инструментарий повышения эффективности обучения студентов

Ключевые слова: самостоятельная деятельность студентов, внеаудиторная работа, профили подготовки, уровень сформированности

Тот факт, что задачи образования практически на любой его ступени могут быть решены только в системе аудиторных занятий, был ясен передовым педагогам уже в достаточно далеком прошлом. Например, вполне определенно высказался в этом отношении Я.А. Каменский, который "альфой и омегой" своей дидактики считал открытие таких способов, при которых "учащиеся меньше бы учили, учащиеся же больше учились" [1,2]. Это высказывание одного из основоположников дидактики имеет для нас особое значение в том плане, что оно было сделано во времена, когда количество подлежащих усвоению знаний еще не внушало тревоги. Основная причина постоянного возрастания значения СРС в настоящее время - это рост объема научной информации. Однако известно, общий рост объема научной информации сопровождается трением процесса ее старения. Для практических целей не столь важно, какие конкретные цифры, имеющиеся по этому поводу в наукометрии, мы примем за основу. Все согласны в том, что научные данные, не входящие в основное ядро, базис науки, оказываются способными служить человеку все более краткое время, затем заменяются данными уточненными, либо совершенно новыми. При этом наши наблюдения показали, что если такая мотивация, такие навыки не сформированы в вузе, они с трудом формируются после его окончания.

Одним из существенных аспектов изменения самого труда в настоящее время является возрастание его творческого характера. В широкой социологической перспективе это означает дальнейшее продвижение общества по пути преодоления существенных различий между умственным и физическим трудом. Для цели нашего исследования важно подчеркнуть и другое: необходимость воспитания навыков творчества в колледже, в частности, на уроках технологии. Как часть, сюда входит и воспитание умения проявлять творчество в внеаудиторной работе. Собственно, всякое творчество предполагает самостоятельность; следовательно, самостоятельная работа студентов, как форма организации учебных занятий, важна и в этом отношении.

Нами отмечается, в частности, что главными критериями активности и самостоятельности студента считаются: соединение в его деятельности собственной мысли с выполнением умственных и физических действий; собственные побуждения студента и осознание ими цели, смысла работы; отсутствие педагогического руководства; внесение в выполняемую работу чего-то нового по отношению к воспроизводимому образцу; готовность к труду и преодолению трудностей и т.д. [3].

По сути дела, если отвлечься от частных, разграничиваются, прежде всего, два понимания. Согласно одному из них, речь идет о форме организации учебных занятий и тогда СРС обычно оказывается третьей в перечислении этих форм: лекции, практические занятия, самостоятельная работа. Это один подход к пониманию СРС. Достоинством такого подхода является объективная легкость разграничения: действительно, в этом случае никто не спутает лекцию с СРС. Существенный недостаток, однако, состоит в том, что остается "за кадром" важнейший момент: наличие элементов сторон, характеристик того, что традиционно обозначается как самостоятельная работа в других (аудиторных) формах организации учебных занятий. А вот другой наш подход к пониманию СРС. Мы будем понимать СРС в этом широком смысле слова, в т.ч. используя и этот термин. Условно, однако, чтобы ограничить это наше понимание от традиционного обозначения организационной формы обучения, мы будем использовать термин "самостоятельная деятельность студентов" (СДС). Таким образом, СДС включает СРС.

Мы считаем, характер и виды СРС могут быть различными. Они зависят от специфики предмета, от особенностей изучаемого материала, от поставленной задачи.

Таким образом, будем широко понимать СДС как все виды его учебного труда во всех формах организации учебных занятий, при условии, что этот труд выполняется без непосредственного и прямого руководства преподавателя и в этом, и в другом случае не подвергается сомнению

Однако она определяет мнение в системе обучения и воспитания, которые нельзя не учитывать, изменения не могут идти по пути удлинения сроков обучения. Однако, в современной системе обучения есть еще резервы -

это рационализация в использовании имеющихся и выявленных новых форм и методов обучения. Многое можно сделать за счет "сгущения", уплотнения учебной информации, подачи ее на более высоком уровне обобщения, а также за счет оптимизации общих учебных умений студентов.

Характер и виды СРС могут быть различны, так как зависят от специфики предмета, особенностей изучаемого предмета, поставленной задачи. В то же время вся СРС, осуществляемая в рамках профессиональной подготовки, обязательно должна осуществляться в соответствии с принципами политехнизма. Это значит;

1) в учебном процессе профессионального обучения далее /ПО/ включаются все необходимые предметы профессионально-политехнического цикла;

2) отраженные в них знания, умения и навыки усваиваются студентами в процессе СРС на основе принципа политехнизма через все его три элемента: а) выделяется главное, современное, научное; б) на примере конкретного выявляются общие основы индустрии или с - х, в) изучаемое конкретно увязывается с жизнью, теория с практикой.

3). Проведенный в экспериментальном исследовании анализ сформированности уровня знаний у студентов в плане их политехнической подготовки, а также общеучебных умений и навыков показал, что; 1) для реализации в школе политехнического принципа не подготовлены как окончившие I курс, так и выпускники контрольной группы ПО. Им свойственны низкий общетехнический кругозор; б) слабая практическая подготовка; в) недостаточно развитое техническое мышление, анализ и синтез; г) затруднения в связи технических и технологических объектов изучения с научными основами их функционирования; д) слабая методическая подготовка и реализация политехнического принципа. 2) уровень общеучебных умений и навыков в разрезе трех групп: учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-интеллектуальные в основном низок, а также скорочтение, саморегуляция и т.д. совсем отсутствуют не только на первых, но и на 4-х курсах в контрольных группах. Определены типичные трудности студентов ПО в их внеаудиторной работе по профилю кафедры методики преподавания общетехнических дисциплин и труда, а также трудности в работе учителя ПО, выявлена их связь с уровнем организации СРС. В направлении преодоления дидактических трудностей на ПО нами принята за основу система мер, разработанная Т.С. Поляковой и скорректированная применительно к условиям учебного процесса ПОКаЗНПУ им. Абая. Исследование трудностей и путей их преодоления осуществлялось в рамках СРС с целью выявления связи СРС с типичными трудностями. Современная средняя и высшая школы развиваются: первая, как образовательная, вторая - как профессиональная, но обе имеют единую основу - трудовую политехническую. Поэтому все, что касается политехнизма применительно к школьному обучению, в полной мере касается и обучения учителей ПО, так как студенты - будущие учителя ПО, В этом преемственная связь: школа- ПО - школа, в рамках которого профессиональная подготовка должна быть политехнической в смысле слова, но не монотехнической.

В профессиональной политехнической подготовке важное место занимает СРС. В нашем широком понимании СРС - это все виды его учебной деятельности во всех формах организации учебных занятий, осуществляемые без непосредственного и прямого управления.

Характер и виды СРС могут быть различны, так как зависят от специфики предмета, особенностей изучаемого предмета, поставленной задачи. В то же время вся СРС, осуществляемая в рамках профессиональной политехнической подготовки, обязательно должна осуществляться в соответствии с принципами политехнизма. Это значит;

1) в учебном процессе ПО включаются все необходимые предметы профессионально-политехнического цикла;

2) отраженные в них знания, умения и навыки усваиваются студентами в процессе СРС на основе принципа политехнизма через все его три элемента: а) выделяется главное, современное, научное; б) на примере конкретного выявляются общие основы индустрии или с - х, в) изучаемое конкретно увязывается с жизнью, теория с практикой;

3) проведенный в экспериментальном исследовании анализ сформированности уровня знаний у студентов в плане их политехнической подготовки, а также общеучебных умений и навыков показал, что; 1) для реализации в школе политехнического принципа не подготовлены как окончившие I курс, так и выпускники контрольной группы ПО. Им свойственны низкий общетехнический кругозор; б) слабая практическая подготовка; в) недостаточно развитое техническое мышление, анализ и синтез; г) затруднения в связи технических и технологических объектов изучения с научными основами их функционирования; д) слабая методическая подготовка и реализация политехнического принципа. 2) уровень общеучебных умений и навыков в разрезе трех групп: учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-интеллектуальные в основном низок, а также скорочтение, саморегуляция и т.д. совсем отсутствуют не только на первых, но и на 4-х курсах в контрольных группах. Определены типичные трудности студентов ПО в их внеаудиторной работе по профилю кафедры

методики преподавания общетехнических дисциплин, а также трудности в работе учителя ПО, выявлена их связь с уровнем организации СРС. В направлении преодоления дидактических трудностей на ПО нами принята за основу система мер, разработанная Т.С. Поляковой и скорректированная применительно к условиям учебного процесса ПОКаЗНПУ им. Абая. Исследование трудностей и путей их преодоления осуществлялось в рамках СРС с целью выявления связи СРС с типичными трудностями.

Исследование подтвердило предположение, что существует закономерная связь между уровнем СДС и успешностью их учебной работы в вузе, практической работы учителем по окончании вуза, соответственно, повышая средствами оптимизации уровень самостоятельного труда студентов на каждом этапе их обучения на ПО, в целом способствуем формированию их готовности к работе учителем [4,5].

В работе изучен уровень сформированности общих учебных умений студентов ПО готовящего учителей ПО. Были выявлены и проанализированы существенные недостатки в системе работы по формированию общих учебных умений студентов, соответственно, низкий уровень культуры учебного труда.

Следовательно, рациональной СДС необходимо считать важным путем совершенствования всей подготовки учителя. В наших конкретных условиях речь шла об учителе ПО, с большей долей вероятности этот вывод можно распространить на подготовку учителя вообще. Показана связь между выявленными в статье типичными трудностями студентов в СР по профилю кафедры профессионального обучения и типичными трудностями в работе учителя соответствующего профиля. Разумеется, такую связь можно предложить дедуктивным путем, считая несомненным, что от качества подготовки студентов зависит успешность их работы в школе. Однако, выявление роли и значения именно СДС, понимаемую широко и включающую в их работу на аудиторных занятиях, имеет особое значение и для практической подготовки учителя, и для проведения соответствующей разъяснительной работы с самими студентами. В процессе опытной и экспериментальной проверки установлено, что СДС может быть оптимизирована только на основе существенного повышения их культуры учебного труда, которая понимается как осознанное выполнение требований гигиены умственного труда в сочетании со свободным владением общеучебными умениями. Вместе с тем показано, что оптимизация СДС – не только сама система (т.е. результат), но и процесс, связанный целым рядом направлений работы, решением конкретных задач. Для создания такой системы в вузе необходимо:

- совершенствовать учебные планы, заложив в них идею самостоятельного учебного труда студентов как составную часть формирования у него качества всесторонне развитой личности;
- определить трудоемкость предметов, составляющих содержание вузовской подготовки специалистов, общий и семестровый фонд времени и средние затраты на СРС по каждому предмету, создав на факультетах оптимальные графики такой работы с учетом профиля подготовки будущего специалиста, требований культуры умственного труда студентов и реальных возможностей студентов по овладению ею;
- разработать на каждой кафедре систему проблемных заданий, стимулирующих творческую деятельность студента и обеспечивающих непосредственное включение каждого из них в различные формы учебных исследований студентов;
- организовать во всех академических группах вузов целенаправленность по воспитанию у студентов интереса и готовности к СР самообразованию в различных условиях познавательной и практической деятельности;
- совершенствовать способы управления самостоятельным трудом студентов, формы и методы контроля и самоконтроля, широко используя технику, программированное обучение;
- содействовать разработке и изданию методической литературы по вопросам научной организации, культуры и техники самообразования студентов;
- объединить усилия ученых, учителей, преподавателей средней высшей школы для разработки и внедрения в систему образования комплексной программы СР на преемственной основе "Школьник – студент – молодой специалист". Привести содержание, формы методы этой работы в соответствии с целями и задачами, стоящими перед вузом.

Решение этих задач в полном объеме применительно ко всей системе педагогического образования, позволит качественно улучшить подготовку учителя, приведя ее в соответствие с теми высокими требованиями, которые выдвинуты профессиональной школой». В то же время понятно, что оптимизация СДС - лишь часть более широкой проблемы совершенствования подготовки учителя, что в самом предмете исследования не были в равной мере раскрыты все существенные вопросы. В частности, необходима дальнейшая работа по таким направлениям, как: определение особенностей СДС - будущих учителей применительно к различным профилям подготовки; выявление на этой основе стимулирующих проблемных заданий, доведенных до конкретно-методического уровня; разработка и издание соответствующей литературы в помощь студенту других профилей,

которые либо вообще не рассматривались, либо были рассмотрены применительно только к контрольному профилю подготовки.

Разработка профессиограммы учителя профессионального имеет своей целью создание научно-обоснованной системы подготовки учителя и определения оптимальных условий формирования профессионально важных качеств его личности, как учителя- воспитателя.

Для определения оптимального содержания, форм и методов профессиональной подготовки учителя ПО, способного успешно решать стоящие перед нами задачи в системе среднего общего образования молодежи, необходимо улучшить структуру и содержание его предметной деятельности, раскрыть специфику профессиональных функций, определить объем знаний, умений и навыков, которыми должен обладать выпускник высшей школы.

Общие цели и задачи подготовки учителя средней общеобразовательной школы определены в ее уставе. В профессиограмме мы рассматриваем цели и задачи преподавания, достаточно известные, т.к. широко освещаются в курсах методики преподавания ОТД при изложении ее общих вопросов и в отдельных статьях. Они кратко сформулированы в объяснительной записке к программам средней школы общетехническим дисциплинам.

Однако все эти документы еще не дают общей и полной картины качеств, которыми должен обладать учитель ПО средней общеобразовательной школы. Ответить на этот вопрос поможет профессиограмма.

В профессиограмме учителя общетехнических дисциплин и труда обращаем внимание на содержание работы учителя ПО, и на ее основе определяем объем и содержание специальных умений, навыков и знаний, которыми должен обладать выпускник ПО за время обучения в педагогическом институте.

При разработке профессиограммы учителя ПО использовались следующие методы:

1. Наблюдение за работой учителя в школе, устный и анкетный опрос, обобщение их педагогического опыта.
2. Систематический анализ материалов и замечаний преподавателя методики преподавания общетехнических дисциплин, учителями школ.
3. Анкетный опрос студентов ПО.
4. Экспериментальное изучение качества специальных знаний, уровня развития навыков и умений у студентов-выпускников.

Главной задачей высшей педагогической школы является формирование научного мировоззрения, вооружение студентов определенной суммой знаний, навыков и умений для учительской работы в школе. Выявлена система мотивов, присущих СРС, позволяющих наметить формирование качеств будущих учителей ПО. Наиболее значимые мотивы отражают характер изменения структуры мотивов в КП и УИР.

В настоящее время выдвигаются и более высокие требования к развитию у студентов научного мышления, к формированию познавательных интересов, склонностей и способностей к педагогической деятельности, к работе с детьми. Реализация этих требований подразумевает развитие у каждого студента высокой активности и познавательной самостоятельности, жажды знаний и ответственности за воспитание подрастающего поколения. Поэтому вполне естественно, совершенствование содержания учебно-воспитательного процесса высшей педагогической школе должно найти возможности как в улучшении известных, так и во внедрении новых форм и методов работы.

Весь учебно-воспитательный процесс в высшей педагогической школе на ПО должен быть приведен в соответствие с задачами и обязанностями учителя ПО.

Список литературы

1. Заёнич В.М. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация:– М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С И Архангельский- М.: Высш. шк.,1980. 368 с..
3. Асаналиев М.К. Technology of Organization of Students' Independent Work. MiddleEastJournalofScientificResearch//Scopus. – 2013. - VolumeDecember 2013.
4. Грановский Г.И. Проблемы формирования содержания обучения техническому творчеству студентов инженерно-педагогических специальностей в курсе дисциплин метрологического – Харьков, 2006 – №13. – С. 72 - 77.
5. Асаналиев М.К. Educational Technique of Development of “Program System of Training Tasks” European Researcher International Multidisciplinary journal №7.2013.С. 1366-1372

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Брутян В.А., кандидат педагогических наук, доцент

Ректор Армянско-Российского международного университета
“Мхитар Гош”, г.Ванадзор, РА

В качестве одной из важнейших стратегических целей системных реформ армянского общества заявлено становление правовой государственности. В ходе радикальных преобразований экономики и соответствующей трансформации политико-правовой системы сформировалась и была зафиксирована в соответствующих нормативно-правовых актах институциональная основа правового государства. Тем не менее, как показал посттрансформационный период жизни армянского общества, сами по себе институциональные преобразования являются необходимыми, но не достаточными условиями достижения цели. Необходимы долговременный процесс формирования соответствующих установок общественного сознания, преобразования правового менталитета, развития правовой культуры, воспитания поколений с высоким правосознанием.

Проблема создания полноценного правового общества в Армении, а главное – обеспечение активного участия молодого поколения в этом процессе – является одной из ведущих задач развития государства, без решения которого не может быть успешным осуществление всего комплекса проводимых в стране реформ и преобразований.

Правовая социализация – это один из тех процессов, который необходим для нормального функционирования и развития общества.

Научный интерес к социализации не только как к явлению социально-психологическому, но и как к педагогическому, не просто научная инициатива группы ученых-теоретиков, а насущная реальность нового времени, детерминированная действием ряда глобальных тенденций [7, с. 6-7].

Во-первых, это мировая тенденция усиления динамизма социальных процессов, которая, по мнению М. Мид, И.С. Кона и других ученых, способствует становлению нового типа общества с “префигуративной культурой” ориентированного, главным образом, на будущее. Это требует принятия новой философии жизни, новых моделей образования.

Вторая глобальная тенденция, которая побуждает современных ученых и практиков серьезно обращаться к проблемам социализации – возрастание значимости индивидуально-личностного начала во всех проявлениях жизни современного человека (“человеческий фактор”).

Правовую социализацию можно определить как процесс усвоения индивидом правовых норм и ценностей правовой культуры окружающей среды. Процесс правового становления личности происходит посредством правового воспитания, а также с помощью предметно-практической деятельности самого индивида. Сущность данного процесса заключается в неуклонном движении от отчуждения к присвоению определенного ценностного ареала правового пространства [1, с. 105]. На этой основе формируются осознанные позитивные социально-правовые и психологические установки, определяющие поведение индивида в обществе. Таким образом, правовая социализация является обязательной и важнейшей предпосылкой правомерного поведения, способной заменить внешние санкции внутренним контролем самой личности.

В методологическом контексте можно выделить три вида правовой социализации:

1. Социализация посредством обучения, которая заключается в приобретении элементарных правовых знаний и усвоении соответствующих норм.
2. Социализация на собственном и чужом опыте, происходящая в результате осмысления юридически значимых событий своей жизни, собственных достижений и ошибок, а также жизненного опыта окружающих людей.
3. Символическая социализация, основывающаяся на абстрактных представлениях человека о праве, государстве, стране, нации.

Основные закономерности правовой социализации в своей основе имеют социальную, педагогическую и психологическую природу. Общие результаты социализации отражаются на правовой. Личность, находящаяся на высоком уровне образованности, социальной, культурной, моральной и интеллектуальной воспитанности и развитости, обладает достоинствами, которые являются фундаментом ее правомерного поведения. Она способна в любых ситуациях практически интуитивно, руководствуясь общими разумными соображениями, выбирать правомерный способ поведения. Однако хорошая правовая социализация полностью исключает отклоняющееся поведение [5, с. 42-43.].

Результат правовой социализации – правовая сформированность личности, ее правовая психология. В педагогическом плане это связано с определенной, а именно – правовой сформированностью ее педагогических свойств, т.е. наличием в них правовой составляющей:

- правовой образованности;
- правовой воспитанности;
- правовой обученности;
- правовой развитости.

В своем высшем проявлении их сформированность выступает в виде правовой культуры личности.

Необходимость всестороннего изучения феномена правовой социализации в целях получения научно-обоснованного представления о закономерностях его протекания и познания факторов, влияющих на его эффективность, актуализируется в рамках социологии права – науки, возникшей на стыке социологии и юриспруденции.

В научных исследованиях юридического профиля по проблемам правовой социализации дается следующее определение данного социального феномена: правовая социализация личности – это «процесс освоения индивидом правовых ценностей, правовой культуры, норм поведения; это механизм формирования и развития социально-правовой сущности личности и как результат – становление субъекта права, успешно функционирующего в правовом поле» [8, с. 27]. В литературе по социологии права правовая социализация представляется в качестве процесса, в ходе которого «субъект осваивает нормы и принципы права и его элементы таким образом, чтобы они имели смысл для него самого и вошли в его собственную систему представлений о мире. Иными словами, в ходе правовой социализации индивид приобретает общие знания правовой культуры, доминирующей в его обществе, и обретает навыки регулирования своего поведения на основе правовых норм» [3, с. 128]. При этом отмечается наличие прямой взаимосвязи между понятиями «правовая социализация» и «правовая культура», что, по мнению авторов, дает основание считать правовую социализацию введением в правовую культуру.

В общем процессе правовой социализации можно выделить правовое воспитание как «процесс формирования системы знаний, убеждений и мотивов правомерного поведения» [2, с. 215]. В юридической литературе правовое воспитание связывают с целенаправленной деятельностью государства, общественных организаций, отдельных граждан по передаче юридического опыта; с систематическим воздействием на сознание и поведение человека в целях формирования определенных позитивных представлений, взглядов, ценностной ориентации, установок, обеспечивающих соблюдение, исполнение и использование юридических норм [6, с. 623]. Правовое воспитание, таким образом, выступает в качестве эффективного механизма правовой социализации, направленной на формирование правового сознания, правовой культуры личности, активной социально-правовой деятельности.

Правовая социализация личности протекает под влиянием как целенаправленных воздействий, так и стихийных, спонтанных, с которыми она сталкивается в ходе жизни, начиная с детских лет. Преобладание стихийности всегда чревато задержками и деформациями в правовой социализации.

Необходимо резкое преодоление стихийности и придание правовой социализации граждан, начиная с дошкольного возраста, целенаправленного, организованного и регулируемого характера.

Сущность правовой социализации здоровой личности – социальна. Ее протекание и результаты обусловлены в решающей степени прижизненно общественными обстоятельствами (принцип социальной обусловленности), а не врожденно и не биологически. Поэтому главные регулятивные возможности совершенствования правовой социализации лежат в социальной сфере, они – в возможностях общества и людей, отвечающих за законность и правопорядок, а также руководителей, родителей, коллективов, всех граждан – патриотов своей страны [4, с. 52].

Правовая социализация – продукт сфокусированного влияния многих обстоятельств. Верно утверждение: человек на 1/3 то, что ему дали родители, на 1/3 – то, что сделали с ним другие люди, и на 1/3 – то, что он сделал с собою сам. Человек не в силах изменить все обстоятельства, но они во многом таковы, какую дорогу он выбрал. Другие люди не в состоянии кардинально изменить человека, пока не начал действовать механизм саморазвития. Каждый в главном таков, каким он сделал себя сам. Потому важнейшим условием регулирования правовой социализации выступает побуждение подростков, молодежи, граждан к саморазвитию, помощь в его эффективном осуществлении.

Непосредственные факторы, влияющие на процесс правовой социализации, лежат в социально-психологическом феномене, именуемом образ жизни. Это целостная микросистема материальных условий, круга людей, с которыми он постоянно общается, и собственной активности человека, слитых в воздействующий на него комплекс. Важно оценить, как этот микромир влияет на правовую социализацию, попытаться

усовершенствовать его влияние, а в необходимых случаях по возможности вообще сменить его.

Изначальная психологическая задача, которая относится к уровню государственных органов, органам власти на местах и к каждому коллективу, группе – это задача коренного перелома в отношении к правовой социализации граждан, подрастающего поколения, к преодолению преобладающей стихийности этого процесса, создание системы регулирования правовой социализации, основанной на упреждении отставания или деформаций ее. Задача эта столь же актуальна, сколь и сложна, особенно в условиях современной Армении.

Подход к созданию такой системы ныне следует искать не в затратных мерах, а в интенсификации, предусмотренных к актуализации возможных мер. Требуется система мер, к которым могут быть отнесены: законодательные, организационные, образовательно-пропагандистские, кадровые, методические, научные.

Задача обеспечения надлежащей правовой социализации граждан особенно важна при построении цивилизованного правового общества Армении. Это не просто особая, дополнительная задача, но и содействующая общей социализации и формированию личности: правовые взгляды – это мировоззренческие взгляды; правовые отношения – это одновременно и моральные отношения; правовые привычки – привычки цивилизованного поведения; правовая позиция – жизненная позиция; правовое поведение – условие жизненного успеха.

Правовая сформированность личности – продукт сфокусированного влияния многих обстоятельств: семьи, школы, среды. Но главное – зависимость от самого человека, от стремления быть честным, достойным, заслуживающим уважения гражданином Армении, а также осознанного выбора друзей и культурного досуга либо, напротив, – бессмысленного времяпровождения. Влияния избранного пути, «школы жизни» велики [9, с. 244].

Хотим мы того или нет, но задачу правового формирования личности граждан, а вместе с ней требуемого укрепления законности и правопорядка не решить, не сведя к минимуму стихийность социально-педагогических влияний, сказывающихся на успехе ее решения, не сделав их управляемыми и педагогически совершенными.

Исследование процесса социализации составляет одну из вечных задач педагогики, социологии, психологии, философии. Эта закономерность проистекает из нескольких важных обстоятельств.

Понятие «социализация» исследуется с разных точек зрения. Исследование социализации имеет междисциплинарный характер, так как изучается по самым различным направлениям – это философия, социология, психология и педагогика.

Список литературы

1. Бабенко А.Н. Правовая социализация как процесс освоения правовых ценностей / А.Н. Бабенко // “Государство и право”. 2005, N2.
2. Лапаева В. В. Социология права. М.: “Норма”, 2008.
3. Социология права: Учебное пособие / О.В. Степанов, П.С. Самыгин. Ростов н/Д., “Феникс”, 2006.
4. Столяренко А.М. Прикладная юридическая психология. М., “ЮНИТИ-ДАНА”, 2001.
5. Столяренко А.М. Юридическая педагогика. Курс лекции. М., 2000.
6. Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Н.И. Матузова и А.В. Малько. М.: “Юрист”, 2004.
7. Тесленко А.Н. Педагогика и психология социализации личности. Учебное пособие. Астана, ЕАГИ, 2011.
8. Усимова И.П. Правовая социализация личности // Дисс. ... канд. юрид. наук. М., 2007.
9. Юридическая педагогика /Учебник [Беличева С.А., и др.]: Под ред. проф. В.Я. Кикотя, проф. А.М. Столяренко. М.: “ЮНИТИ-ДАНА”, 2004.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ (1940-1950-Е ГГ.)

Попов А.А.

Самарский государственный университет, г.Самара

В годы Великой отечественной войны педагогические институты сыграли большую роль в развитии образования. Они выполняли важную педагогическую задачу совместно с учительскими институтами: необходимо было восполнить недостаток педагогических кадров. Учебные программы военного времени не были стандартными, их выполнение зависело от педагогического мастерства преподавателей. Большинство институтов вернулись к довоенным программам.

Проблема нехватки учительских кадров оставалась острой. В 1946-1950 гг. были построены и восстановлены тысячи школ. Число обучающихся в школах (начальных, семилетних, средних), техникумах и других средних учебных заведениях увеличилось на 8 млн. человек. Поэтому в послевоенный период произошел качественный и количественный рост высшей педагогической школы.

В 1945-1946 гг. срок обучения на физико-математических факультетах в педагогических институтах по специальности «математика» составлял четыре года. В соответствии с учебным планом, утвержденным Министерством высшего образования СССР от 15 августа 1947 г., педагогическая практика с отрывом от учебной работы проводилась на шестом и седьмом семестрах по шесть недель. Государственные экзамены проводились по следующим дисциплинам: основы марксизма-ленинизма, педагогика (по особой программе), математика (по особой программе), общая физика. Старшекурсники слушали один или два факультативных курса, по одному из которых сдавали зачет. В качестве факультативных дисциплин предлагались приближенные вычисления (40 часов), теория функций комплексного переменного (80 часов), иностранный язык на третьем и четвертом курсах (120 часов), техника школьного эксперимента с ремесленным практикумом (100 часов), история математики (60 часов).

Следует отметить, что в учебном плане значительное место отводилось методическим и общепедагогическим дисциплинам – педагогике, психологии, истории педагогики, специальному курсу элементарной математики, методике преподавания математики, методике преподавания физики и практике решения задач. На их изучение отводилось 25 % общего учебного времени.

Специальную подготовку составляли математические дисциплины: математический анализ, геометрические курсы (аналитическая, дифференциальная, проективная и начертательная геометрия), алгебраические курсы (теория чисел, высшая алгебра), теория функций действительного переменного, теоретическая механика, астрономия, специальный семинар по математике, факультативные курсы. На данные дисциплины отводилось 52 % учебного времени.

Лекции и семинарско-практические занятия являются основной формой учебной работы. По математическим курсам на лекции отводилось 1122, на практические занятия – 713 часов.

В учебном плане 1947 г. большое количество часов отводилось на семинарские и практические занятия, две курсовые работы (одна из них относилась к разработке разделов школьной математики). Государственный экзамен по педагогике включал в себя курс методики преподавания математики, а экзамен по математике – специальный курс элементарной математики.

В 1951 г. Министерство высшего образования СССР утвердило новый учебный план по специальности «математика» для педагогических институтов со сроком обучения четыре года. По окончании обучения присваивалась квалификация учителя математики и физики средней школы. Данный план предусматривал усиленную подготовку по общественным дисциплинам: был введен курс диалектического и исторического материализма и истории философии (140 часов), произошло усиление методической и психолого-педагогической подготовки: увеличилось количество часов по педагогике, методике преподавания математики, специальному курсу элементарной математики, вводилась педагогическая практика без отрыва от учебной деятельности (два часа в неделю на втором курсе). В учебном плане прописывалось, что государственный экзамен по педагогике сдается вместе с методикой математики.

Е.С. Ляпин указывал в своем докладе, что в изучении высшей математики большую роль должно играть изучение методов численных расчетов [2].

В 1954 г. Министерство высшего образования СССР утвердило новые учебные планы по специальности «математика» для педагогических институтов со сроком обучения в четыре года с присвоением квалификации «учитель математики и физики средней школы» и «учитель математики средней школы». Учебные планы 1951 и 1954 гг., касающиеся математической подготовки учителей математики и физики существенно не отличались. Было сделано перераспределение часов на математические курсы – добавлено 60 часов на высшую алгебру, 28 часов на курс математического анализа, уменьшено количество часов на теоретическую механику и астрономию.

Усилилась методическая и педагогическая подготовка студентов: была введена трехнедельная пионерская практика (в пионерских лагерях) на втором курсе во время летних каникул, увеличено время на заключительную педагогическую практику (32 часа на последнем семестре) и математический практикум (измерение и вычисление – 54 часа на седьмом и восьмом семестрах).

Учебный план для специальности «учитель математики средней школы» несколько отличался от учебного плана для специальности «учитель математики и физики средней школы»: был сохранен курс дифференциальной геометрии, введен новый курс по истории математики, увеличено количество часов на специальный семинар по математике и на математический практикум, исключены методика физики, практикум в учебных мастерских и государственный экзамен по физике.

XX съезд КПСС поставил перед работниками народного образования следующие задачи – развивать политехническое образование в школах, знакомить обучающихся с важнейшими отраслями промышленности и сельского хозяйства, обеспечить связь общественно полезного труда и процесса обучения, воспитывать коммунистическое отношение к труду у подрастающего поколения [1]. Опираясь на поставленные задачи, Министерство высшего образования СССР разработало проекты новых учебных планов для педагогических институтов. Увеличился срок обучения до пяти лет, появились новые специализации – «учитель математики и черчения», «учитель физики и основ производства», «учитель биологии, химии и основ сельского хозяйства».

В 1956-1957 учебном году педагогические институты перешли на новые учебные планы, утвержденные Министерством высшего образования СССР 30 апреля 1957 года.

Математические дисциплины по специальности «учитель математики и черчения» оставались в таком же объеме, что и по плану 1954 г. Новым явилось создание курса «Алгоритмы и математические машины» и специальных курсов. Наряду с теорией чисел и теоретической арифметикой, теория функций действительного и комплексного переменного читались в двух разных курсах. Государственные экзамены включали в себя математику (особая программа), педагогика с методикой преподавания математики, элементарная математика и история КПСС. В качестве усиления профессиональной подготовки вводилась производственная практика, которая на последних курсах была увеличена с восьми до десяти недель.

В качестве факультативных дисциплин рассматривались: функциональный анализ (40 часов), топология (40 часов), номография (40 часов), математическая логика (40 часов); предметы педагогического цикла – избранные вопросы элементарной математики (40 часов), практикум по внеклассной и внешкольной работе (100 часов). Прибавилась одна курсовая работа. Учебный план 1957 г. давал широкие возможности для улучшения качества подготовки учителя математики и черчения средней школы.

Для специальности «учитель математики и физики средней школы» курсы теории чисел и теоретической арифметики читались отдельно, так же как и курсы теории функций действительного и комплексного переменного. Усиливалось внимание политехнической и физической подготовке. Были добавлены следующие курсы: радиотехника и электротехника, практикум в учебных мастерских с элементами технологии материалов, машиноведение с автотракторным практикумом, учебное кино; увеличено количество часов на общий курс физики, черчение, на методику преподавания физики. На последнем семестре проводилась производственная практика продолжительностью две недели.

Таким образом, в послевоенные годы был уточнен профиль преподавателя, выпускаемого педагогическими институтами, отработаны и стабилизированы учебные программы и планы. Учительские институты были преобразованы в педагогические, так как возникла необходимость повысить качество преподавания в средней школе. К концу рассматриваемого периода педагогические институты стали базой в подготовке педагогических кадров для средней школы.

Список литературы

1. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 7. Изд. 8-е. М.: Политиздат, 1971. С. 162.
2. Ляпин Е.С. О постановке преподавания курса высшей алгебры в педагогических институтах. Тезисы доклада. М.: АПН РСФСР, 1954. 7 с.

РОЛЬ МУЗЕЯ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гаджиева С.Ю.

Азербайджанский государственный экономический университет, г.Дербент

Сегодня музей – это уникальное общественное образование, призванное служить местом встреч для продуктивного межкультурного взаимодействия, информационного и ценностного обмена между различными общностями, различными этносами, различными поколениями, различными профессиональными, территориальными и иными субкультурами. Культурно-образовательная деятельность - одно из основных направлений деятельности музея, теоретической основой которой является музейная педагогика; важное звено музейной коммуникации.

Происходящие изменения в сфере культуры и науки привели к переосмыслению образования как социокультурного феномена. В современной ситуации актуален не столько рациональный, сколько

культурологический подход к образованию, который предполагает создание условий для творческого духовного самоопределения личности [2:53]. Обращение к ценностям, накопленным и хранимым человечеством в мировой культуре, предполагает включение индивида в историко-культурное пространство, что создает почву для осознания им себя как субъекта культуры.

Особая роль в решении этой задачи принадлежит музею, который выводит индивида за границы социума, цивилизации в мир культуры. В этой связи для образования представляют интерес социокультурные функции музея. Музей, который существовал как государственное учреждение автономно и самодостаточно, выполнял классические охранительно-трансляционные, просветительские, досуговые, релаксационные функции, теперь становится в полной мере образовательным учреждением, формируя собственные программы, ориентированные на различные типы аудитории [4:69].

Музей в современном обществе - не только научно-просветительское учреждение, но и центр культуры, решающий задачи развития и воспитания личности. Музей, музейные экспонаты имеют уникальную возможность воздействовать на интеллектуальные, волевые и эмоциональные сферы личности подростка одновременно, а каждая экспозиция представляет собой программу передачи знаний, навыков, суждений, оценок и чувств. Музей формирует в юном гражданине чувство сопричастности ко всему, что происходит в окружающем мире, стремление принять посильное участие в важных событиях, происходящих в России, пробуждает в подростках чувство милосердия к старшим, ветеранам войны и труда.

На развитие музееведения влияние оказало теория диалогизма М.М. Бахтина, согласно которой на смену старому типу монологической культуры идет новый – диалогический [1:361]. В этой социокультурной ситуации музей призван был стать местом культурно- исторического диалога, найти новые формы общения посетителя с культурными ценностями.

Сейчас отечественные музеи активизировали работу с детьми стали создавать для них интерактивные мероприятия и экскурсии, музейно- педагогические программы. Отделы массовой научно – просветительской работы и научной пропаганды во многих музеях были преобразованы в отделы музейной педагогики.

Музей можно назвать “волшебной машиной времени”. В ней за короткое время, отведённое на занятие или внеучебное мероприятие, подросток может совершить путешествие в минувшие десятилетия, увидеть прошлое и день сегодняшней, сопоставить, сравнить события разных времён, познакомиться с подлинными документами, увидеть экспонаты, дающие наглядную информацию о трудовых и ратных подвигах предшествующих поколений.

Основное внимание музейной педагогики по-прежнему сосредоточено на детской и подростковой аудитории. В основу школьной музейной педагогики положены идеи осмысления существования мира и индивидуальной жизни человека, она в своем аспекте решает вопрос, каким быть человеку в этом постоянно меняющемся мире[3:39].

Б.А. Столяров утверждает, что, если сущность музея не в передаче знаний, то и педагогика музея не может строиться как чистая дидактика. Речь должна идти о категории ценностного сознания, драматургии культурно-исторического диалога, развертывающего в музее. В музее образование осуществляется через ценностное отношение личности и расширение чувственного опыта в процессе общения с памятником культуры.[5].

Музей не "иллюстрирует" историю, не учит ей, а формирует у человека личные отношения к тем или иным историческим фактам. непосредственный контакт с музейным предметом помогает формированию исторической сознательности человека, под которой понимают "осмысление человеком своего положения в социальном времени и пространстве, своей связи с прошлым и будущим". Задача музея - сделать обучение осмысленным, соотнести научные и эстетические понятия с чувственным опытом детей, развить их способность учиться и собирать информацию.

Список литературы

1. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361 -373.
2. Васичева, Э.В. Музейная педагогика в образовательном пространстве школы /Э.В.Васичева, Л.М. Иванова, Т.А. Соколова.//Методист:науч.-метод.журн.-М.:Методист,2001.-С.53-59.
3. Васильева, Т.Е. Музейная педагогика как средство формирования духовно- нравственных ценностей/Т.Е. Васильева, О.Г. Панченко//Воспитание школьников.-2011.-№4-С.37-41.
4. Комаровская, Е.П. Культурно-образовательная деятельность музеев и музейная педагогика /Е.П. Комаровская, В.М. Ахунов//Вестник Московского университета. Сер.20. Пед. образ.-2009.-№1.-С.69-72.
5. Столяров, Б.А. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея: автореф. дис. д-ра пед.наук:13.00.01/Б.А. Столяров; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.-Санкт-Петербург,1999.-43 с.

ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Салимова Ю.Х.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Пермь

Современное высшее профессиональное образование ставит перед собой главной целью развитие автономной, самостоятельной личности, способной самосовершенствоваться и самообразовываться в условиях постоянно меняющегося информационного пространства. Поэтому возникает необходимость в рассмотрении содержания, используемых методов и средств в организации высшего профессионального образования для достижения студентами уровня профессиональной компетентности, чтобы в дальнейшем могли эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Как правило, в традиционной форме обучения преподаватель сам полностью организует занятия, подбирает материал и оценивает работу студентов. Однако, в последние годы наблюдается тенденция изменения характера взаимодействия преподавателя и студентов, где последние выступают уже не как объекты обучения, а как полноправные субъекты, реализующие образовательный процесс. Происходит перераспределение ролей «преподаватель-студент», где преподаватель является «помощником, советчиком, консультантом, организатором, источником информации, наставником».[Riley, 1997]. Конечно же, речь не идет о полной автономности учащихся в учебном процессе, так как обязательно будет присутствовать контроль их деятельности со стороны преподавателя. Они участвуют в постановке учебных задач, в отборе учебного материала, оценке своих достижений. Таким образом, управляя учебным процессом, учащиеся несут часть ответственности за свое обучение.

Концепция учебной автономности или автономии (learningautonomy) обучающегося изначально рассматривалась зарубежными исследователями в связи с обучением взрослых иностранным языкам в так называемых специальных целях. Затем эта проблема была перенесена на более широкий образовательный контекст и стала предметом многих исследований в рамках непрерывного образования в европейских программах. Над проблемой занимались такие зарубежные исследователи, как Г. Холек, П. Бенсон, Л. Диккинсон, Ф. Дж. Джереми, М. Джози, Д. Литтл, П. Райли и др. Впервые определение автономности было предложено Г. Холеком, как способность учащегося нести ответственность за свою учебную деятельность, самостоятельно устанавливать цели, задачи, определять содержание, также отбирать методы и приемы обучения, при этом самостоятельно оценивать уровень достигнутого. [Holes, 1981. p.77]. Тогда как Д. Литтл определяет автономность не только как способность управлять учебной деятельностью, но и умением перекладывать эти навыки на более широкий учебный контекст. [Little, 1991]. Особый интерес также представляет подход Л. Диккинсона, который автономность сравнивает с такими понятиями, как самоуправление, индивидуализация обучения и самообучение. Суть терминологии по Диккинсону заключается в том, что студент несет ответственность за изучение нового и сам определяет сферу и степень этой ответственности в учебном процессе. [Dickinson, 1987].

Много трудов принадлежат отечественным исследователям, занимавшимся проблемой автономного обучения. Согласно Н.Ф. Коряковцевой, автономия – это способность учащегося продуктивно осуществлять учебный процесс, анализировать и оценивать свою деятельность, накапливая и делаясь своим опытом, при этом эффективно взаимодействуя с образовательной средой, в то же время, принимая на себя ответственность за эту деятельность. [Коряковцева, 2001].

По мнению И.Д. Трофимовой, автономия представляет собой умение личности самостоятельно принимать решения, анализировать и оценивать различные учебные ситуации, принимать себя как субъекта, несущего ответственность за процесс обучения. [Трофимова, 2003. стр.16].

Тогда как Е.Н. Соловова рассматривает автономность, как равную или разделенную ответственность между субъектами образовательного процесса. [Соловова, 2004. стр. 83].

Некоторые ученые, как например М. Джози, выражают мнение, что автономное обучение невозможно, если учащиеся обладают низким уровнем образовательной компетенции и где формой оценивания результатов студента выступает экзамен, но на практике студенты становятся успешными, если созданы необходимые условия для реализации учебного процесса и их потенциала, а также при наличии мотивации. Вот здесь автономность и самостоятельность как раз таки выступают ключевыми условиями для успешной учебной деятельности в рамках курса, имеющего ограниченное количество часов.

Понятие автономности в рамках дисциплины «Иностранный язык» включается в себя не только ответственность учащихся в управлении учебным процессом, но так же способность самостоятельно выбирать способы учебной деятельности, необходимые формы работы, осуществлять анализ результатов деятельности с последующей корректировкой, и, как следствие, способность использовать этот комплекс умений в условиях самообучения. Преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах составляет лишь один академический год, и это означает, что дальнейшее изучение будет происходить самостоятельно. Поэтому студенты должны уметь работать с различными источниками, уметь самостоятельно находить и анализировать необходимую им информацию, что раньше было прерогативой преподавателя. Также важно уметь самостоятельно выстраивать свой учебный график, эффективно сотрудничать с окружающими для достижения общих целей и получения положительных результатов. Поэтому задача помочь студентам стать успешными учащимися и исследователями является очень важной.

Использование современных педагогических технологий в сочетании с информационно-коммуникационными такими, как проектно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, дает возможность студентам максимально проявить свою самостоятельность и ответственность на всех этапах обучения. Необходимо в свою очередь создать условия, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, реализует потенциал обучающегося и раскрывает его как самостоятельную, автономную личность. Педагогическое сопровождение как новая форма партнерских отношений преподавателя и студентов является эффективным условием при формировании автономности у студентов, где учащиеся узнают новое, создают свой собственный мир, анализируют полученные знания. Продуктивным является использование метода проектов, дискуссии, «мозгового штурма», ролевые и деловые игры проблемной направленности, профессиональной направленности. Одним из необходимых условий для достижения цели является информированность обучающихся о задачах, формах учебного процесса, содержании и тех навыках и умениях, которые подлежат развитию на данном этапе обучения. И в конце каждого этапа он должен оценить, удалось ли ему решить поставленные задачи. Например, такой эффективной формой организации деятельности является разработка дистанционных курсов на платформе MOODLE в on-line режиме. Конкурируя с другими коммерческими системами дистанционного обучения, MOODLE выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытом виде, что дает возможность приспособить систему под особенности своего курса, а при необходимости и встроить в нее новые модули. Он позволяет организовать обучение так, что преподаватель и студент, а так же студенты между собой совместно решают учебные задачи, осуществляют взаимообмен знаниями, что является очень важным при формировании самостоятельности, автономности и ответственности у студентов. Если студент решает, что тот или иной навык требует дополнительной отработки, то он возвращается к необходимому разделу. В этом случае могут еще помочь сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий», которые предназначены для обсуждения преподавателем и студентом индивидуальных учебных проблем, рецензирования работ, а для групповых обсуждений существует задание «Форум». Студенты совместно с преподавателем могут участвовать в отборе материала для закрепления материала. Важной особенностью MOODLE является то, он дает возможность студенту и преподавателю совместно участвовать в управлении учебным процессом.

Таким образом, формирование автономности у студентов в рамках обучения иностранному языку является одной из важных задач и необходимым условием успешной организации образовательного процесса. Для решения поставленной задачи необходимо, чтобы студенты были информированы о целях и формах учебной деятельности, готовы к решению любых учебных задач. Они также должны понимать свою роль, как равноправного участника в управлении учебным процессом, несущего ответственность за свою деятельность, способного на самостоятельный поиск необходимого материала, умеющего оценивать результаты достигнутого.

Список литературы

1. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. [Текст] / Н.Ф. Коряковцева // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. МГЛУ; вып. 461. – М., 2001. – С. 16 – 17.
2. Логинова, Т.Г., Мосина М.А., Павлюкевич Л.В. Опыт организации самостоятельной работы студентов в ПГГПУ: материалы внутривузовского конкурса «Модели организации самостоятельной работы студентов в ПГГПУ»/под общ. редакцией А.И. Санниковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. –с. 44-55.
3. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка [Текст] / Е.Н. Соловова. – М., 2004. – С. 83.

4. Трофимова, И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс) [Текст] / И.Д.Трофимова. Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Д. Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с.
5. Циркунова С.А. Формирование стратегий автономности студентов на основе курса «Английский язык для академических целей»/ Науч. журнал «Вестник Иркутского госуд. лингвистического университета №4(25)», 2013. – с.289-295.
6. Dickinson, L. Self-instruction in language learning / L. Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
7. Holec, H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.
8. Little, D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems / D. Little. – Dublin, 1991. – 175 p.
9. Riley, P. The guru and the conjurer. In autonomy and Independence In Language Learning, P. Benson and P. Voller (Eds.) [Text]/ P. Riley. – London : Longman, 1997. – p.114-131.

ЭЛЕКТРОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСКУССИЙ

Ерovenko B.H.

Академия психологии и педагогики ЮФУ, г.Ростов-на-Дону

Технологический прогресс создает предпосылки для возникновения единой системы важнейших сфер человеческой деятельности, к числу которых относится образование как важнейшая сфера социокультурной практики, благодаря функционированию которой осуществляется подготовка рабочей силы востребованной на данном этапе технологического развития квалификации. [2].

Сфера образования реагирует на современные «вызовы» глобализирующегося общества, возникают и теоретически оформляются новые подходы и концепции, соответствующие формату происходящих изменений. Возникают и реализуются потребности в пересмотре традиционных педагогических систем. В отечественной педагогике получает интенсивное развитие линия на понимание педагогической системы как элемента, органически включенного в информационное пространство.

Одним из таких подходов можно считать концепцию отечественного теоретика А.А. Андреева, остро поставившего проблему определения роли и места современной педагогики в развивающемся информационно-образовательном пространстве. Она представлена в учебном пособии, предназначенном для студентов, аспирантов, преподавателей и администрации вузов для совершенствования своих педагогических знаний [1].

Учитывая позиции и подходы, представленные в ранних работах отечественных и зарубежных авторов, автор предлагает для обсуждения формализованную трактовку информационно-образовательной среды – «это педагогическая система (ПС) плюс ее обеспечение, т.е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, менеджмента». Теоретическое ядро информационно-образовательной среды составляет педагогическая система. На этом основании теоретик делает вывод о том, что исследованием данных сложных и противоречивых взаимосвязей должна заниматься специальная отрасль педагогической науки: «науку, которая будет исследовать педагогические процессы в этом новообразовании можно условно назвать «электронной педагогикой».

А.А. Андреев справедливо полагает, что данный термин не сразу получит поддержку со стороны традиционно («ортодоксально») мыслящих педагогов. Однако его аргументация исходит из прецедентов, имеющих в современном мировом и отечественном науковедении: уже существуют и получили научный статус такие дисциплины, как «Электронная коммерция», «Электронная экономика», а также такой проект как «Электронная Россия». Мы разделяем его позицию, согласно которой новой отрасли педагогической науки по праву можно выделить определенное место среди других педагогических наук.

Той же позиции теоретик придерживается и при определении предмета новой отрасли педагогики. Каждая наука, полагает он, в том числе и педагогика, имеет свой предмет – ту область действительности, которую она исследует. По мнению А.А. Андреева, предметом традиционной педагогики является педагогическая система: ее исследование, проектирование и разработка в соответствии с актуализирующимися на том или ином этапе общественного развития задачами. Не вдаваясь в полемику по данному вопросу, еще не получившему окончательного решения в теории и методологии науки и имеющему ряд иных подходов к интерпретации данной проблемы, отметим, что теоретик сохраняет логическую преемственность в своей аргументации в рамках избранной позиции. В силу того, что элементы педагогической системы фактически охватывают все проблемы

педагогической науки, А.А. Андреев полагает, что предметом электронной педагогики, как и традиционной, является тоже педагогическая система, что логически вытекает из предыдущих условий и предпосылок.

В работе А.А. Андреева не содержатся информации относительно характера встроенного данной отрасли педагогического знания в общую систему педагогических дисциплин. Однако этот вопрос, пусть фрагментарно, был затронут Б.В. Олейниковым, Д.А. Цыганком, И.А. Деруга, О.Г. Чередниченко[4], которые рассматривали проблему определения технологических направлений для организации открытого образования в КРАСГУ [3]. По мнению исследователей, электронная педагогика является «новым направлением педагогики (андрагогики)», которая должна заниматься исследованием теоретико-методологических проблем открытого образования. Для проведения таких исследований при Красноярском госуниверситете был создан Институт Информационных Технологий Открытого Образования. В определении предмета педагогики авторы отмечают актуальную тенденцию, связанную с расширением ее предмета за счет включения проблем обучения и воспитания взрослых, однако не уточняется, распространяется ли тематика электронной педагогики только на андрагогические проблемы (проблемы обучения и переквалификации взрослого населения), или же она должна распространять свое влияние и на проблемы обучения лиц, не относящихся к взрослому населению.

Аналогия является тем «методологическим ключом», который позволяет А.А. Андрееву сконструировать и ввести в научный оборот важнейшие формальные атрибуты новой отрасли научно-педагогического знания. Так, по мысли теоретика, структуру любой педагогической системы (античной, средневековой, буржуазной, социалистической, современной) можно представить следующей взаимосвязанной совокупностью семи инвариантных элементов, которые он определяет как «канонические»: цель обучения, содержание обучения, обучаемые, обучающие, средства, методы, формы обучения.

Наличие данных компонентов позволяет проводить исследование педагогического знания, функционирующего на новом уровне, а также его дальнейшую разработку целостного педагогического явления. Однако если структуру педагогической системы открытого образования можно рассматривать как логическое продолжение и развитие канонической семиэлементной системы, то содержание элементов изменяется.

А.А. Андреев определяет наиболее актуальные проблемы электронной педагогики.

1. Проблема отсутствия теории обучения в современных информационно-образовательных средах; следствие этого – отсутствие понятийно-категориального аппарата.

2. Проблема оптимальности: состава учебно-методических комплексов (УМК) для эффективного обучения в современных ИОС; размещения дидактических элементов УМК на различных носителях (бумажных, сетевых, CD-ROM и т.д.); применения тех или иных методик.

3. Проблема структурирования содержания учебных материалов.

4. Проблема оптимизации: психолого-эргономического представления учебного материала, восприятия человеком учебного материала, представленного в электронном виде, понимания электронного учебного материала.

5. Проблема готовности преподавателей и обучаемых к вхождению в современную информационно-образовательную среду.

6. Воспитательные проблемы, вызванные ограниченностью очного контакта участников образовательного процесса.

7. Валеологические проблемы. При Интернет- обучении проблемы сохранения здоровья и пропаганды здорового образа жизни студентов и преподавателей актуализируются и требуют разработки новых подходов для решения.

8. Проблемы качества учебного материала, качества обучения и соответствия образовательным стандартам.

Проблемы, вынесенные А.А. Андреевым на обсуждение, безусловно, являются актуальными.

Оценивая намеченные А.А. Андреевым проблемные поля, согласимся с ним в том, что «сформулированные проблемы являются своеобразным планом действий при становлении информационно-образовательной среды и развитии системы открытого образования. Это – динамический перечень проблем, который постоянно меняется и расширяется. Следует отметить, что на актуальность целого ряда из перечисленных проблем указано и в публикации Б.Ю. Дерешко [3], что свидетельствует о перспективности их дальнейшего специального исследования.

Список литературы

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 64с.
<http://academy.odoport.ru/documents/academ/bibl/5.1.html#05>.

2. Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного технико-экономического развития. М.: ВлаДар, 1993.
3. Дерешко Б.Ю. Проблемы развития электронной педагогики и пути их решения в современных условиях. // Телекоммуникация и информатизация образования. 2004. № 6. С. 73-76.
4. Олейников Б.В., Д.А. Цыганок, И.А. Деруга, О.Г. Чередниченко. Определение технологических направлений для организации открытого образования в КРАСГУ // <http://krasu.openet.ru>

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Арысланбаева А.Б., Каипов Н.П.

Нукусского государственного педагогического института им. Ажинияза, г.Нукус, г.Узбекистан

Одной из главнейших задач высшего и среднего специального образования является введение в практику обучения новых педагогических и информационных технологий, действенных механизмов интеграции образования с наукой и производством. В связи с этим мы считаем проблема внедрения в педагогическую среду применения интерактивных методов и эффективных педагогических технологий обучения одна из важнейших и актуальных задач, как в системе образования высших школ, так и во всех учебных заведениях.

На вопросы, каким же образом нужно построить обучение, чтобы процесс познания стал обоюдно интересен, значим и для педагога, и для учащегося? Каким образом добиться эффективности педагогического процесса в целом? Как интересно, легко, сжато добиться гарантии выполнения поставленной цели педагога? и т.п. Таких вопросов в деятельности учителя очень много. В истории педагогики для этого предлагались различные пути: такие как, воспитание ответственности, внедрение лабораторных или иных методик обучения, развитие мотивации, адаптация учебного материала и т.д. Сегодня появляется новый подход – интерактивное обучение.

Интерактивность, понимая как непосредственный диалог, обретает в наши дни особое значение, связанное с высоким уровнем развития техники. Интерактивными сегодня называют специальные средства и устройства, которые обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером. Появились в системе образования интерактивные методы обучения: «мозговой штурм», «инсерт», «кластер», «бумеранг», «кубики», «синк веин», «зигзаг», «пила» и т.д. Некоторые из них применяются на практике, как технологии обучения, «технология бумеранг», «технология лестница», «кейс-технология» т.д.

Проблемой применения интерактивных методов и педагогических технологий обучения в педагогическом процессе высшей школы у нас в Республике Узбекистан занимаются: Азизходжаева Н.Н., Ишмухамедов Р.Д., Мирсолиева М.Т., Саидахмедов Н., Толипов У., Усманбоева М., Очилов М., Зиемухамедов Б., Абдуллаева Ш. и мн. др.

Изучая состояние проблемы в вузовской практике, пришли к выводу:

- преподаватели считают применение интерактивных методов и педагогических технологий обучения в педагогическом процессе чрезвычайно важно, т.к. интерактивные методы и технологии нацелены гарантировать эффективного достижения результатов поставленной цели.

Одним из эффективных, на наш взгляд, является кейс-технология, или как проще её называют «кейс-стади».

Кейс-стади – технология обучения, представляющая собой упорядоченную совокупность оптимальных способов и средств обучения, научного исследования и анализа информации, коммуникации и управления. Оно инструментально обеспечивает реализацию поставленной образовательной цели и гарантирует достижение прогнозируемых учебных результатов в процессе решения проблем практической ситуации, изложенной в кейсе.

По содержанию цели и задач, кейс-технология, сходится с теоретическими основами проблемного обучения. И в основе проблемного обучения, и в основе кейс технологии лежит педагогическая закономерность развития личности – объективные противоречия есть источник движения и развития.

Работа над проблемой проходит успешно тогда, когда возникает проблемная ситуация, т.е. такое психическое состояние учащегося, испытывающего интеллектуальное затруднение, которое направляет его мыслительную деятельность на решение проблемы. В проблемной ситуации у студента недостаточно знаний, либо он не владеет способами действия для решения данной проблемы.

Проблемное обучение, как творческий процесс, представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения.

«Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности – «разучить» думать самостоятельно». В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.

Проблемная ситуация – это состояние умственного напряжения, специально вызванное с познавательной целью. Примерами проблемной ситуации могут служить следующие:

- Следствие противоречий между школьными знаниями и новыми для учащихся фактами (разрушающими теорию).
- Многообразие концепций и отсутствие надёжной теории для объяснения данных фактов.
- Практический доступный результат и отсутствие теоретического обоснования.
- Противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью.
- Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное, и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает: что ему неизвестно.

Психологической наукой установлена определённая последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации: проблемная ситуация → проблема → поиск способов решения → решение проблемы.

Проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация → проблемная задача → модель поисков решения → решение.

Сначала возникает проблемная ситуация, а потом формируется учебная проблема. Главными признаками учебной проблемы являются:

- Наличие неизвестного, нахождение которого приводит к формированию новых знаний.
- Наличие у учащихся определённого запаса знаний для осуществления поиска в направлении нахождения неизвестного.

Главные условия успешности проблемного обучения:

- Обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы.
- Обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного).
- Значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого.
- Необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с учащимися, когда со вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимися.

Психолого-педагогические цели проблемного обучения:

- Развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений.
- Усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении.
- Воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.
- Развитие профессионального проблемного мышления.

Обобщая выше изложенные мнения, теоретические концепции, можно сделать вывод кейс-технология проблемного обучения эффективнее и целесообразнее, чем традиционные типы обучения, где целью является усвоение результатов научного познания, а кейс-технология проблемного обучения – ставит целью – выработать у учащихся навыки умственных операций и действий.

Список литературы

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство: учеб. пособие. - Т.: ТДПУ, 2003. – 233 с.
2. Новые технологии обучения: метод. сб. / [Ред. Кол. Б.И. Холод (гл. ред.) и др.]. -М.: НМЦВО, 2000. – Вып.27. – 256 с.
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. – 252 с.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ. ТИПОЛОГИЯ ОБУЧАЮЩИХ ЗАДАНИЙ

Соловьёва Ф.Е.

Смоленский государственный университет

Современный период российской истории и образования характеризуется как важнейшими позитивными переменами, так и негативными явлениями, оказывающими влияние на отношение людей к государству, закону, культурным ценностям.

Несмотря на законодательно утверждённые нормы, в российском обществе отсутствует согласие в вопросах выбора жизненных приоритетов.

В этой связи важнейшей целью современного образования является воспитание нравственного, инициативного и компетентного гражданина России, духовно-нравственная консолидация и «социокультурная модернизация российского общества» [1, с. 5].

Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования провозглашается «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [7], а приоритетной целью литературного образования является «воспитание духовно развитой личности, испытывающей потребность в саморазвитии и внутреннем обогащении, расширении культурного кругозора и реализации накопленного духовного опыта в общественной практике; формирование гуманистического мировоззрения, базирующегося на понимании ценности человеческой личности, признании за нею права на свободное развитие и проявление ее творческих способностей; формирование основ гражданского самосознания, ответственности за происходящее в обществе и в мире, активной жизненной позиции; воспитание чувства патриотизма, любви к Отечеству и его великой истории и культуре, а также уважения к истории и традициям других народов» [2, с. 6].

Литература как предмет преподавания обладает огромным гуманистическим потенциалом, позволяющим формировать ценностно мировоззренческую позицию учащихся, их отношение к художественному произведению как особому способу познания мира.

В процессе реализации различных видов деятельности на уроках литературы в 5 – 8 классах – репродуктивной (осмысление сюжета произведения, изображенных в нем событий, характеров, реалий); поисковой, заключающейся в самостоятельном поиске ответа на проблемные вопросы, комментировании художественного произведения, установлении ассоциативных связей с произведениями других видов искусства; исследовательской, ориентированной на анализ текста, сопоставление произведений художественной литературы и выявление в них общих и своеобразных черт; рефлексивной, являющейся условием эстетического самоопределения и формирования индивидуального художественного вкуса учащихся, осознания школьниками сложности собственного внутреннего мира, обретения чувства самоуважения и достоинства, выявления собственного творческого потенциала, приобретения навыка общения и равноправного сотрудничества, происходит поэтапное формирование умений и навыков ценностного освоения учебного материала.

На первом, пропедевтическом, этапе (5 класс) осуществляется первоначальное осмысление понятий аксиологии гуманизма, особенностей их функционирования в тексте на уровне словосочетания, предложения, фрагмента в процессе сопоставления их толкований в словарях и конструирования собственного варианта определения с опорой на полученные на уроке сведения.

В процессе анализа произведений происходит интенсивная работа, ориентированная на обогащение лексического запаса школьников словами и словосочетаниями, с помощью которых наиболее полно и разносторонне раскрывается духовный мир человека, создается психологический портрет литературного героя. Исследовательская деятельность направлена на определение контекстного значения понятий аксиологии гуманизма; ценностного смысла пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений; ценностной функции детали, средств художественной выразительности, имени героя литературного произведения и др.

На этапе обобщения и систематизации знаний продуктивны вопросы и задания, содействующие выявлению ключевой для понимания текста фразы, соотношенной с понятием аксиологии гуманизма, ценностной позиции автора и героя литературного произведения.

На втором, формирующем, этапе (6 класс) осуществляется уточнение и корректировка полученных знаний, усложнение исследовательской работы с текстом за счёт включения заданий, позволяющих определить мировоззренческую позицию писателя в процессе выявления жанровых особенностей произведения, ценностной функции понятия в контексте творчества автора, наблюдения за изменениями лексического состава и интонации стихотворения и др.

Анализ текста ориентирован на выявление символического значения образа цвета в литературном произведении как носителя ценностного смысла; ценностной функции сравнений и риторических фигур, сказочных мотивов в повествовании о реальных событиях; образа героя и рассказчика в процессе сравнения различных редакций произведения. Особое место в системе занимают задания, содействующие установлению сходства в восприятии экзистенциальных ценностей гуманизма в сказках народов мира; формированию представлений о национальной идентичности в ходе сопоставления деталей произведений русских и зарубежных авторов.

На третьем, обобщающем, этапе (7 класс) происходит обогащение полученных знаний в процессе выявления философской основы литературного направления и анализа текста в культурологическом аспекте, содействующего включению литературного произведения в историко-литературный контекст, формированию историко-культурной эрудиции учащихся.

Особое место в системе уроков литературы 7 класса занимают задания, направленные на формирование представлений о ценности традиционных российских религий, системных культурологических знаний о религиозных идеалах.

На четвёртом, систематизирующем, этапе (8 класс) происходит утверждение в воспринимающем сознании системы ценностей гуманизма на основе сравнения мировоззренческих позиций героев, определения особенностей нравственного идеала эпохи, соотношённой со временем создания произведения.

Работа с текстом направлена на обогащение культурно-исторической памяти учащихся, воспитание у школьника активного отношения к действительности, формирование гуманистического мировоззрения в процессе выявления ценностной функции мотивов, высказываний героев о гуманистических ценностях, способа создания образа, сравнения ценностных позиций героев одного произведения, особенностей различных сторон одного социального явления.

Важнейшим условием включения усваиваемых знаний в структуру теоретического способа социальной ориентировки, предполагающего накопление положительного опыта использования знаний о гуманистических ценностях не только в познавательной, но и в оценочной и регулирующей деятельности, является реализация базовых компонентов ценностного исследования, включающего а) актуализацию первоначальных представлений о гуманистической ценности; оценивание обстоятельств, породивших ценностную ситуацию; б) выявление конкретной ценностной проблемы и возможных модификаций её постановки и решения; в) формирование представлений о многообразии ценностных аспектов каждой конкретной ситуации в процессе диалогизации на уровнях «автор – читатель», «читатель-читатель»; г) рефлекссию, прогнозирование возможных последствий принятого решения; д) признание возможности ошибки ценностного решения и определение путей её устранения.

В группу обучающих заданий, ориентированных на формирование знаний о гуманистических ценностях в процессе выявления сущности понятий аксиологии гуманизма, анализа текста, изучения истории и теории литературы в ценностном аспекте, входят трансформационные, информационные, аналитические, исследовательские, систематизирующие, интегрирующие, коммуникативные, рефлексивно-оценочные и прогностические задания.

Трансформационные задания предполагают адаптацию знаний о гуманистических ценностях в соответствии с принципами учета возрастных особенностей учащихся в процессе создания ассоциативных рядов слов, соотношённых с понятиями аксиологии гуманизма.

Например, в процессе изучения сказки «Чего на свете не бывает» в пятом классе учащиеся называют героев произведения, составляют перечень нравственных понятий, соотношённых с образами этих героев.

С образом барина учащиеся связывают такие понятия как тщеславие, эгоизм, гордыня, высокомерие, заносчивость, надменность, кичливость; образ мужика в представлении пятиклассников ассоциируется с трудолюбием, скромностью, добродушием.

Итогом работы является устный рассказ-впечатление с использованием указанных выше понятий и ответ на вопрос: «Почему именно такими вы представляете героев сказки?» [3, с. 36].

Информационные задания направлены на выявление особенностей мировоззрения писателей в процессе изучения автобиографий, воспоминаний современников, дневников поэтов и писателей, знакомства с книгами, рекомендованными в рубрике учебника «Советуем прочитать», виртуальной экскурсии по выставке сочинений писателя, книг о его жизни, фоторепродукций, составления комментариев к книжной выставке, тезисного плана статьи учебника с включением фрагментов, содержащих слова, соотнесённые с понятиями аксиологии гуманизма.

Например, в процессе знакомства с творчеством Тэффи в восьмом классе учащиеся составляют слово о писательнице по материалам статьи учебника, художественный пересказ рассказов «Корсиканец», «Экземпляр», «Олень», «Псевдоним», «Демонстрация», конструируют письменное высказывание с включением понятий аксиологии гуманизма [6, с. 235-237].

Аналитические (определение сущности понятий аксиологии гуманизма в процессе анализа текста в ценностном аспекте) ориентированы на а) выявление ценностной функции деталей, мотивов, средств художественной выразительности, имени героя литературного произведения, его психологического портрета, образа цвета в литературном произведении; б) определение ценностной позиции автора в процессе анализа пространства описания, жанровых особенностей произведения, наблюдений за изменениями лексического состава и интонации стихотворения; в) установление сходства в мировоззренческой позиции поэтов и писателей в процессе анализа текста в аспекте проблемы традиций и новаторства; г) выявление особенностей гражданской позиции писателя в процессе анализа его высказываний о творчестве, писательском труде, проблемах человека, общества и др.

Например, в процессе анализа рассказа Л.Н. Толстого в 5 классе происходит выявление ценностной функции деталей, содействующих воссозданию нравственного облика героев, атмосферы событий, чувств героя и др., определение символического значения детали и её роли в тексте.

Отвечая на вопрос «О каких нравственных качествах героя говорит деталь «костыль подпирается» в описании портрета старика, героя рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник», учащиеся отмечают, что костыль символизирует моральные недостатки, отсутствие нравственной опоры – любви к людям, которые присущи и другому герою, способному на подлость и предательство, – Костылину [3, с. 193].

Исследовательские задания предполагают а) выявление сущности понятий аксиологии гуманизма в процессе лексической работы, составления синонимических и антонимических рядов, сопоставления определений понятия аксиологии гуманизма в различных толковых словарях и др.; б) определение ценностного значения афоризма, крылатого выражения; контекстного значения понятия аксиологии гуманизма; в) выявление нравственной позиции героя в процессе исследования особенностей способа создания его образа, комментирования его высказываний о гуманистических ценностях; сравнения фрагментов произведения, относящихся к различным редакциям; г) определение ценностной позиции автора в процессе наблюдений за изменениями образа рассказчика в различных редакциях произведения и др.

Например, в процессе знакомства с творчеством Х.К. Андерсена в пятом классе учащиеся записывают названия сказок, ставших крылатыми выражениями, и определяют их значение: «Принцесса на горошине» (об изнеженном, избалованном и капризном человеке); «Стойкий оловянный солдатик» (о мужественном и волевом человеке); «Голый король» (о человеке, одержимом манией величия или выдающем себя не за того, кто он есть на самом деле) [3, с. 306].

Систематизирующие задания способствуют а) выявлению ценностной функции слова в контексте творчества автора; различий ценностных установок литературных направлений в процессе сравнения главных категорий; б) определению различий в восприятии гуманистических ценностей героями литературных произведений в процессе сравнительного анализа, составления рассказа о событиях от лица героев; в) формированию системных культурологических представлений о гуманистических и религиозных идеалах, национальной идентичности в процессе сравнения текста литературного произведения и произведений агиографической литературы, установления сходства в восприятии экзистенциальных ценностей гуманизма в сказках народов мира, сопоставления деталей произведений русских и зарубежных авторов; г) обобщению сведений о гуманистических ценностях в процессе выявления темы статьи учебника и поиска афоризма, соотнесённого по смыслу с понятием аксиологии гуманизма.

Например, конструирование рассказа о дне, проведённом в лесу от лица Саньки и Витьки, героев произведения В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой», осуществляется в ходе анализа эпизода, позволяющего судить об их нравственных качествах, составления цитатного плана, устанавливающего последовательность событий, перечня нравственных понятий, соотнесённых с образами героев [4, с. 312].

Шестиклассники подчеркивают зависть и злорадство Саньки и трудолюбие и аккуратность Вити, испытывающего сомнение и раскаяние в собственных поступках.

Интегрирующие задания содействуют расширению и углублению знаний об аксиологии гуманизма в процессе а) сравнения ценностной позиции авторов художественного текста и произведений музыки и живописного искусства, б) обращения к дополнительной учебной информации из других источников – научно-популярной и справочной литературы, средств массовой информации, Интернета и т.п.

Например, на этапе выявления первоначальных впечатлений на уроке, посвящённом анализу стихотворения И.А. Бунина «Догорал апрельский вечер» в седьмом классе, учащиеся обращаются к репродукции картины И.И. Левитана «Весна. Большая вода», полной оптимизма, надежды на счастье; устанавливают сходство в настроении ожидания грядущего обновления, переданном художником и поэтом; прослушивают фрагмент пьесы П.И. Чайковского из цикла «Времена года» («Подснежник», «Апрель») и отмечают эмоциональную взволнованность, чувство восхищения красотой обновляющейся природы, свойственные произведениям слова, музыки и живописи [5, с. 226].

Коммуникативные задания направлены на а) составление устных высказываний о гуманистических ценностях; б) определение ценностной функции образа, позиции героя и автора литературного произведения; объединяющего начала литературных произведений в ценностном аспекте; в) выявление ценностной позиции, уровня мотивации учащихся в процессе установления перспектив освоения понятий аксиологии гуманизма; г) составление письменных высказываний о гуманистических ценностях в ходе подготовки к сочинению – рассуждению о нравственной проблематике и мотивной структуре произведения, сочинению – продолжению произведения, сочинению – воспоминанию о событиях, сочинению в жанре комического рассказа «Случай из жизни», сочинению – рассказу очевидца событий в форме письма.

Например, на уроке-подготовке к сочинению-рассказу очевидца событий, происходящих в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», шестиклассники выбирают имя героя, от лица которого будет идти повествование, составляют перечень фактов, эпизодов, свидетелем и участником которых он был, располагают их во временной последовательности, составляют перечень понятий аксиологии гуманизма, с помощью которых герой будет давать оценку происходящему [4, с. 178-181].

В ходе выполнения рефлексивно-оценочных заданий учащиеся формулируют высказывания с включением понятий аксиологии гуманизма на основе информации, полученной на уроке.

Так, например, рефлексивной задачей на уроке знакомства с некоторыми биографическими сведениями о М.Ю. Лермонтове в пятом классе является осмысление компонентов учебного плана, составленного учителем.

В процессе прослушивания сообщения, отражающего особенности мировоззрения поэта, учащиеся апеллируют к собственному опыту, уточняя и конкретизируя индивидуальные представления. Такая работа – путь к нравственному взрослению, самоопределению, осознанию своих отношений с окружающим миром, осмыслению самого себя как личности, как гражданина.

В части таблицы рабочей тетради «Мои замечания об услышанном» учащиеся фиксируют свои впечатления о наиболее ярких эпизодах рассказа учителя. Такие записи должны содержать ключевые слова, соотнесённые с понятиями аксиологии гуманизма, словосочетания и короткие предложения, отражающие результаты рефлексивной деятельности.

Итогом урока знакомства с некоторыми биографическими сведениями о писателе могут быть письменные ответы на вопросы: «Какие события оказали влияние на формирование мировоззрения будущего писателя?», «Каким вы представляете себе писателя?», «Что в детстве писателя вам представляется привлекательным и что – грустным?» и т. д. [3, с. 114-117].

В процессе выполнения прогнозирующих заданий осуществляется прогнозирование дальнейшего развития действия с учётом ценностной позиции героев.

Например, на этапе создания установки на восприятие текста учитель предлагает учащимся представить, что они прочитали лишь начало рассказа Д. Лондона «Любовь к жизни» до того момента, когда герои расстались на середине реки, и ответить на вопрос: «Можно ли предположить в такой ситуации, чем он закончится?»

Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратить внимание на имена героев, найти в словаре значение слова «человечный» и подумать, как связаны слова «человек» и «человечность», почему у одного из золотоискателей есть имя, а другой назван просто «человек»?

В процессе дискуссии шестиклассники отмечают особенности авторской позиции: называя героя «Человеком», Д. Лондон подчеркивает именно его человечность. Связывая воедино героя рассказа и человечество, автор делает исключение для Билла, дав ему конкретное имя [4, с. 351].

Утверждению в воспринимающем сознании определённой системы ценностей и типа эмоционально-ценностной ориентации, систематизации и прочности усвоения знаний способствуют уроки включения понятий аксиологии гуманизма в процесс освоения учебной информации по преобладающим видам учебной деятельности: уроки анализа текста в ценностном аспекте с использованием приёмов выявления функций

изобразительно-выразительных средств, сравнения и сопоставления литературных произведений с целью установления сходства и различий в восприятии ценностей гуманизма и формирования системных культурологических знаний; уроки изучения истории и теории литературы с использованием приёмов анализа высказываний автора о творчестве, писательском труде, проблемах человека, общества с целью выявления нравственного идеала эпохи и отношения к нему автора; уроки развития речи, направленные на создание устных и письменных высказываний с опорой на определения аксиологии гуманизма.

Изучение литературы в 5 – 8 классах, основанное на глубоком осмыслении аксиологии гуманизма, включающей базовые национальные ценности, такие как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, природа, человечество, содействует реализации приоритетных целей литературного образования – формированию духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма; развитию интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности.

Список литературы

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
3. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 5 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф.Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина (ФГОС. Инновационная школа). – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 344 с.
4. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 6 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф.Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина. (ФГОС. Инновационная школа). – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 344 с.
5. Соловьева, Ф.Е. Методическое пособие к учебнику Г.С. Меркина «Литература». 7 класс / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина. – М.: ООО «ТИД» Русское слово, 2014. – 376 с. – (Инновационная школа).
6. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 8 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина. – М.: ООО «ТИД» Русское слово, 2011. – 320 с.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

ИГРА В АНСАМБЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ДШИ И ДМШ

Овсяюкова С.В.

МОУ ДОД ДШИ №1 г.Липецк

Воспитание детей на народных музыкальных традициях является одним из важнейших средств нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения. Ансамбль является одним из предметов, входящих в цикл дисциплин в ДШИ и ДМШ, цель которого – повышение качества подготовки учащихся и расширение возможностей использования их в развитии музыкальной культуры общества. Возраст учащихся ДШИ и ДМШ наиболее благоприятен для освоения нового материала, учитывая способность к обучению и приобретению навыков детей младшего и среднего школьного возраста. При условии охвата всего комплекса специальных дисциплин, музыкальное развитие учеников выходит на более профессиональный уровень и формирует необходимый для исполнительской деятельности комплекс знаний, умений и навыков с самой первой ступени обучения.

Введение в учебный план дисциплины «Ансамбль» позволяет обеспечить сбалансированность профессионально-исполнительского развития учащихся. Работа в данном направлении, помимо чисто музыкального развития ученика, способствует его личностному развитию: воспитывается чувство ответственности перед коллективом, дисциплинированность, пунктуальность, а также умение понимать эмоциональные состояния других людей и откликаться на них. Кроме того, в процессе коллективного творчества

ребенок приобретает навыки общения в социуме в рамках культуры и искусства, что оказывает влияние на формирование его мировоззрения и вырабатывает приоритеты в общении со сверстниками.

Дисциплина представляет собой процесс совместной исполнительской деятельности, состоящий из множества технологических компонентов в индивидуально-групповой форме обучения. Индивидуальная форма обучения предполагает индивидуальный подход к ученику – участнику ансамбля и индивидуальное изучение партий, а групповая форма состоит в руководстве музыкальным взаимодействием участников ансамбля. В результате прохождения курса ученики должны иметь слуховое представление о типах ансамблей, знать закономерности исполнения, уметь соразмерять собственные возможности с возможностями других участников ансамбля, а также с музыкальными и эмоционально-образными задачами.

Существующий принцип подбора участников ансамбля по соответствию уровня музыкальной подготовки и владения инструментом с учетом межличностных отношений участников ансамбля в принципе верен, но, в условиях ДШИ и ДМШ не всегда выполним. Кроме того, включая в состав ансамбля менее подготовленных в исполнительском плане учеников, возможно значительно повысить их мотивацию к занятиям, самооценку, а также уровень музыкального развития. Коллективные выступления дают возможность играть на сцене детям с разными музыкальными данными, делают их более уверенными в своих силах (испытываю радость успешных выступлений в ансамбле, учащийся начинает более комфортно чувствовать себя и в качестве исполнителя-солиста). В данном случае необходимо подобрать партию, с которой менее подготовленный ученик сможет справиться (при необходимости можно сделать авторские аранжировки).

Формирование межличностных отношений также целесообразно использовать в воспитательных целях и в целях социальной адаптации детей. Если коллектив состоит из людей уважающих и ценящих друг друга, то занятия проходят более результативно, дети чаще встречаются, интенсивнее репетируют. Однако создание такого коллектива достаточно трудная задача. Педагог, контролируя и направляя общение учеников, разъясняя принципы и задачи позитивных отношений в коллективе вне зависимости от личных приоритетов и их влияние на качество работы коллектива в целом, кроме своих прямых задач музыкального обучения выполняет задачи личностного воспитания. Таким образом, в развитии учащихся на занятиях по предмету «Ансамбль» можно выделить два основных направления: 1 – профессионально-исполнительское развитие; 2 – личностное развитие.

К профессионально-исполнительскому развитию относится воспитание музыкальных способностей, такие как: чувство ритма, гармонический, мелодический, полифонический слух, чувство партнёра (совместное создание и умение слышать партию единой музыкальной палитры), чтение с листа, умение держать свою партию правильной нюансировкой, штрихами, фразировкой, формы и характера.

Ритм, ощущение метроритма – тот фундамент, на котором основывается искусство ансамблевой игры. Как правило, у участников детских ансамблей по-разному развито чувство ритма и менее «ритмичные» участники ансамбля тянутся к более сильным в ритмическом отношении, что способствует более быстрому развитию чувства ритма и более успешному формированию учеников. Коллективное музицирование способствует интенсивному развитию всех видов музыкального слуха, в значительно большей степени, чем сольное исполнительство. Разделение музыки на партии создает трудности понимания учеником музыкального произведения в целом. Развитие мелодического слуха даёт возможность исполнять свою партию в соответствии с художественной трактовкой произведения. В вопросе развития гармонического слуха ансамблевая форма игры также оказывается целесообразной и необходимой, так как воспроизведение ансамблем многоголосия, аккордовой вертикали позволяет ученику с первых же уроков участвовать в исполнении многоголосной музыки, что создает наиболее благоприятные условия для развития гармонического слуха. Прослушивание отдельных голосов в своей партии и партии партнера, поиски динамических, тембровых звуковых решений способствуют активизации музыкально-слуховых представлений учащихся. Коллективное музицирование позволяет успешно развивать полифонический слух так как в ансамблевых произведениях часто встречаются элементы и подголосочного, и контрастного, и имитационного видов полифонии. Таким образом, ансамблевая игра с первых уроков развивает умение слышать полифонию.

Чувство партнёра – необходимое условие успешного ансамблевого исполнительства, умение слышать свою партию в звучании всего коллектива, умение слушать партнера по ансамблю, в то же время исполнять свою партию свободно, корректировать звук, характер исполнения в соответствии с общими задачами и конкретными условиями конкретного исполнения, стремясь к созданию единым коллективом единого произведения. Впоследствии, приобретенные умения переносятся и на сольное исполнительство, значительно повышая качество игры за счет переноса приемов ансамблевой игры на работу с концертмейстером. Чтение нот с листа на уроках ансамбля проходит эффективнее и вызывает больший интерес у детей. Необходимость подчинения общему пульсу помогает скорее усваивать правила чтения нот с листа, увеличивает ответственность за правильность текста, способствует приобретению умения, ошибаясь, оставаться в ансамбле, не мешая партнерам.

Чтение нот с листа в ансамбле наглядно показывает недопустимость поправок, остановок, пренебрежения к паузам, нюансам. Приобретается умение пропускать неудавшийся текст и своевременного, точного прихода к тактовой черте, «не высказывать» в паузах, читать обозначения нюансов сразу, вместе с нотами, быстро ориентироваться в музыкальном материале. Игра в ансамбле требует особого внимания к точному выполнению штрихов. Каждое отклонение от общих штрихов нарушает целостность ансамбля и мешает партнерам, а главное, наносит ущерб выразительности исполнения. Синхронность является первым техническим требованием игры.

Важность точного соблюдения каждым участником ансамбля динамических требований должна быть осознана учениками с первых уроков. К тому же нельзя допускать и формальной идентичности исполнения динамических указаний. Умелое использование динамики помогает раскрыть общий характер музыки, ее эмоциональное содержание и показать конструктивные особенности формы произведения. Особо важное значение приобретает динамика в сфере фразировки. Как правило, приобретенные приемы точного исполнения штрихов и динамических оттенков в ансамбле учащийся начинает применять в своих сольных произведениях, что способствует повышению качества исполнения в целом.

К личностному развитию относится воспитание личностных качеств: чувства ответственности, чувства коллектива, коммуникативные умения. Ансамблевые занятия стимулируют интерес ученика к инструменту, к урокам по специальности и прививают любовь к коллективному творчеству; развивают чувство ответственности перед партнером, коллективом за результат общей работы, качество публичного выступления. Понимание исполняемого произведения, положительные эмоции, вызываемые им, создают атмосферу коллективного творчества, необходимого для эффективных занятий и повышения качественного уровня исполнительской деятельности коллектива.

Коллективное музицирование является одной из форм общения, способствующей решению многих психологических проблем: застенчивость, неусидчивость, эгоизм, неуверенность, безответственность и т. д. Кроме того игра в ансамбле объединяет детей, воспитывает волю, упорство в достижении поставленной задачи, помогает преодолеть нерешительность, робость, неуверенность в своих силах; у детей появляются ответственность за посещение репетиций, своевременное выучивание и правильное исполнение своей партии, собранность, сосредоточенность; вырабатывает коммуникативные умения, умение ценить работу партнера, понимание необходимости уважительного отношения к членам коллектива, взаимовыручки, взаимопонимания, без которых невозможно достижение поставленной цели, что, в конечном итоге способствует социальной адаптации личности ребенка в условиях положительного опыта дружеского и творческого общения со сверстниками, младшими и старшими товарищами и педагогами.

Таким образом, коллективные формы музицирования в ДШИ и ДМШ способствуют установлению благоприятной педагогической атмосферы на занятиях, созданию ситуации успешного исполнения музыкальных произведений; способны значительно повысить заинтересованность учащихся и имеют большое значение в плане общего музыкального развития, а также играют значительную роль в подготовке учащегося к дальнейшей профессиональной деятельности и личностного развития.

Задача музыкальных школ состоит не только в подготовке учащихся к поступлению в профессиональные музыкальные заведения, но и в воспитании активных пропагандистов музыкально-эстетических знаний – участников художественной самодеятельности, в увеличении армии любителей музыки, грамотных слушателей наших концертных аудиторий, умением слушать и понимать музыку. Работа с учащимися в ансамбле не только полностью отвечает целям и задачам учебно-образовательного процесса в ДШИ и ДМШ, но и значительно повышает его эффективность. Следовательно, занятия в ансамбле можно назвать одной из эффективных форм музыкального воспитания и развития учащихся.

Список литературы

1. Драгайцева О.В. Ансамблевое музицирование как фактор развивающего обучения. – М., 2005
2. Дронова О.Г. Роль ансамбля в учебно-воспитательной работе с учащимися [sib-artforum.ru/2012_teacher_public/2012_ARTICLE/...](http://sib-artforum.ru/2012_teacher_public/2012_ARTICLE/)
3. Краснова Н.В. Методическая разработка по теме «Ансамблевое музицирование» nsportal.ru/...2013/04/17/ansamblevoe-muzitsirovanie
4. Лаптев И.Г. Детский оркестр в начальной школе: кн. Для учителя. -М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2001.

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Вохмина Л.Л.

ФГБОУ ВПО Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г.Москва

Во все времена люди изучали иностранные языки не для того, чтобы наслаждаться красотой падежных парадигм, скрупулезно подсчитывать количество значений того или иного слова, с восторгом замирать от звучащих на таинственном языке текстов, выученных наизусть, но не ставших от этого понятнее (хотя иногда и находились отдельные чудачки, которые действительно получали удовольствие в подобных занятиях). Люди изучают язык для того, чтобы читать книги и документы тех или иных стран, напрямую общаться с их жителями, переводить нужные и достойные перевода тексты и т.д. Иначе говоря, изучая иностранные языки, люди ставили перед собой, по теперешним понятиям, вполне определенные коммуникативные цели. И для достижения этих целей каждый раз избирался способ, считавшийся лучшим, современным, передовым, научным и пр. Этот способ всегда эксплицитно или имплицитно неизбежно отражал взгляд той или иной группы методистов, преподавателей, деятелей просвещения на процесс порождения речи и природу овладения иностранным языком. Подтверждением этому служит вся история развития методов обучения языку.

В самом деле, широкое распространение грамматико-переводного метода объяснялось прежде всего не модой, не субъективным пристрастием к нему деятелей просвещения, а глубокой убежденностью его сторонников в том, что теоретическое овладение грамматической системой языка, сравнение изучаемого и родного языком для предупреждения нежелательной интерференции должно с неизбежностью создать и в сознании учащегося соответствующую схему-механизм, которая позволяла бы ему безошибочно строить предложения на иностранном языке в ситуациях общения или понимать новые тексты при чтении. Ничего подобного, как известно, не происходило. Старое правило «Чему учишь, то и получишь» срабатывало без осечки: ученик мог хорошо спрягать глаголы, изменять их по временам, склонять существительные, изменять действительный залог на страдательный, единственное число на множественное, вставлять пропущенные предлоги; умел бесконечно анализировать текст, ставить самые изощренные вопросы ко всем членам предложения и т. д., а умение в какой-то степени свободно читать или, тем более, говорить так и не появлялось, несмотря на самые глубокие теоретические «знания» языка.

Со времён грамматико-переводного метода появилась и стойкая нелюбовь учащихся к изучению грамматики, которая ассоциировалась с зубрёжкой, трудоёмкими затратами времени на скучную работу, не приносящую видимую практическую пользу. Отсюда постоянное стремление найти способы овладения иностранными языками очень быстро и без особого труда. К примеру, как легко и повсеместно распространились прямые методы. Зачем учить грамматику и даже читать, если ребёнок овладевает к 3-ём годам всеми премудростями грамматики, прекрасно говорит, общается. Значит, надо учить тем же путём, каким овладевают языком дети. Естественно, что прямые методы не привели к нужному эффекту, поскольку голова взрослого человека, это не *tabula rasa* ребёнка, она уже заполнена формами, словами родного языка. Мозг взрослого человека всячески сопротивляется чужеродным элементам, построенным совсем по другим законам.

В 60-е гг. на методику обучения иностранным языкам большое влияние оказали идеи структурной лингвистики (аудиолингвальный метод Р.Ладо), использование которого, казалось, гарантировало быстрый и легкий успех. Человек, овладев ограниченным набором моделей может с их помощью построить бесконечное число предложений. С каким энтузиазмом учителя овладевали новыми терминами: «субституция», «трансформация», «дрилл», «стимул», «реакция».... Но разочарование в моделях пришло довольно скоро. Успех, достигнутый в выработке навыка автоматической реакции на различные вербальные стимулы, не позволил обучающимся так же автоматически реагировать на те же стимулы в условиях истинной речевой коммуникации. Порождение речи в естественных условиях явилось гораздо более сложным процессом, чем порождение речи по трансформационным или генеративным моделям, в рамки которых хотели его уместить. Оказалось, что ни прекрасно отобранный и градуированный лингвистический материал, ни насыщенность курса упражнениями-дриллами, ни хорошая повторяемость еще не обеспечивают успешности в овладении языком. Механическое манипулирование «моделями» никак не создавали порождающей модели, речевого механизма в сознании учащегося.

Но методика уже предлагала новые пути и подходы, захватившие методистов разных стран, разочаровавшихся в стройной алгебре «моделей», но ищущих новых подходов для обучения теперь уже больших масс людей, переезжающих из одной страны в другую.

Коммуникативность – вот новое направление. В центре учебного процесса встали личность ученика, его потребности, сферы деятельности, индивидуальные психологические особенности,; отсюда и цель обучения – овладение коммуникативной компетенцией, т. е. способностью использовать языковые знаки в постоянно меняющихся речевых условиях для достижения определенных целей общения, или, по-другому, умением говорить что, кому, зачем, как, где и когда надо. Всё это было ответом на вызов новой ситуации в обществе. Назовём лишь важнейшие даты и документы.

Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment") отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. «Компетенции» в понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Что составляет основное содержание данного проекта, проведенного в рамках Совета Европы? Его участники проекта попытались создать стандартную терминологию, систему единиц или общепонятный язык для описания того, что составляет предмет изучения, а также для описания уровней владения языком. Была создана единая сеть понятий, которая может быть использована для описания любой системы сертификации стандартным языком, и, следовательно, любой программы обучения. Вполне можно утверждать, что содержание коммуникативной компетенции на каждом разработанном уровне практически полностью определено и описано, а это значит, что вопрос содержания обучения, этот важнейший вопрос методики обучения, к настоящему времени фактически решён.

Советский Союз, в частности, Институт русского языка им. А.С.Пушкина, довольно рано присоединился к этой работе, и вот уже в 1976 г. на III Конгрессе МАПРЯЛ в Варшаве коммуникативная ориентация обучения стала ведущим принципом в методике обучения иностранным языкам в СССР и русскому языку как иностранному.

Однако никак нельзя утверждать, что советские методисты просто присоединились к общеевропейской системе компетенций, особенно, если мы будем говорить не об описании уровней, сколько о методике овладения столь хорошо описанным языковым и коммуникативным материалом. И здесь важно отметить следующее. В Советском Союзе благодаря заслугам выдающихся учёных: психологов, лингвистов, методистов – методика обучения иностранным языкам была зрелой и развитой наукой. Стоит только вспомнить имена Л.В. Шербы, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Б.В. Беляева, И.В. Рахманова, Н.И. Гез, А.А. Миролюбова, П.Я. Гальперина, С.Ф. Шатилова, и многих других. Идеи этих учёных помогли глубже проникнуть в сложные процессы порождения речи и овладения языком, они дали ключ ко многим загадкам владения речью и формирования внутренних процессов мышления. Именно их разыскания легли в основу отечественной методики обучения иностранным языкам.

Во-вторых, в Советском Союзе после запуска первого искусственного спутника Земли (1957) и полета Ю.А. Гагарина (1961) во всём мире необычайно возрос интерес к русскому языку. Именно в это время на учебу в СССР стали приезжать тысячи иностранных студентов самых разных национальностей, их нужно было в кратчайшие сроки обучить русскому языку, во многих случаях нельзя было опереться на родной язык учащихся, подходящих методик для такой аудитории еще не было создано. Рождалась и развивалась оригинальная методика обучения русскому языку как иностранному.

Таким образом, отечественная методика преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного имела богатую историю и являла собой вполне зрелую науку с богатыми корнями и сложившимися традициями. Однако, когда так часто и упоминают, цитируют работы, проведенные в рамках Совета Европы, может сложиться впечатление, что вся коммуникативная методика тоже к нам пришла из Страсбурга, что она зародилась именно там. Но это не совсем так.

По существу, документы, выработанные Советом Европы для всех стран и народов, много говорят о целях и содержании, но мало подсказывают в отношении путей достижения описанных целей, что, в общем-то понятно, хотя бы с той точки зрения что все наработанные документы изначально сделаны для всех стран, языков и народов. Они не могут и не должны учитывать специфику аудитории. А вот как раз в этом отношении российским методистам поистине есть чем гордиться. Приведём только один весьма показательный факт. 1971 год, Страсбург, выпуск Общеввропейских компетенций владения иностранным языком. А вот другая дата, другое событие. 1967 год – Е.И. Пассов, «Коммуникативные упражнения» [6]. А его диссертационное исследование, посвящённое проблеме коммуникативных упражнений, было проведено ещё раньше. Появление такой работы как раз и стало результатом высокого развития психологической и психолингвистической школы

Советского Союза и России. В этом же поле работали Э.Ю. Сосенко, Б.А. Липидус, М.Н. Вятютнев и многие другие. Именно они разрабатывали коммуникативную методику обучения, создавали новые упражнения, систему упражнений. Другими словами советская методика обучения иностранным языкам была вполне готова к тем идеям, которые разрабатывались в Совете Европы.

Однако для справедливости всё-таки признаем, что на первых порах, при всех замечательных работах наших психологов и психолингвистов многие положения коммуникативного подхода понимались слишком упрощённо. На заре коммуникативности, очаровавшись новыми перспективами, был усвоен по существу только один, хотя и очень важный лозунг: Общаться! Общаться!

Приняв этот лозунг как единственно верный, очаровавшись самим словом «коммуникативность», и как бы забыв уроки психолингвистики, все схемы порождения речи, разработанные отечественными учёными (См. хотя бы Зимняя И.А.[5].), многие и стали общаться, но самым элементарным образом на основе стандартных фраз, стандартных ситуаций, чаще всего лишенных творческих самостоятельных моментов. Необоснованно большое место заняли стандартные ситуации общения с клишированной речью, процесс порождения которой имеет иную психологическую природу по сравнению с обычной (а, значит, творческой) речью. Намети́лась явная тенденция вообще к стандартизации всего разнообразия ситуаций и строгому программированию высказываний в этих ситуациях («Как дать совет», «Как рассказать о планах на будущее» — типичные примеры содержания обучения).

Более всего пострадала грамматическая сторона речи. Меньше всего тогда писали о грамматике, тематика грамматических упражнений практически исчезла с конференций и научных встреч.

Количество ошибок возросло до такой степени, что многие ученики никогда не смогли бы осуществить мечту стать профессиональными переводчиками, учителями русского языка или дипломатами, поскольку никакая интенсивная тренировка на поздних этапах обучения не сможет отладить правильности речевого механизма, если этот механизм не был настроен на правильный ход в начале обучения. «Начало обоснования данной проблемы ознаменовалось, в частности, увлечение функцией языковых явлений за счёт формы, что привело к огромному количеству ошибок в иноязычном общении», - писала тогда Н.И. Гез, немало сделавшая для понимания общей проблемы системы упражнений при обучении иноязычной речи [4, с.22].

Наблюдая и хорошо понимая всю эту картину, очень чётко дал ей характеристику А.А. Леонтьев: «...на практике произошло неправомерное выпячивание упрощенного, вульгаризованного понимания общения, сведение всей проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и к удовлетворению коммуникативных потребностей отдельно взятого учебника». И далее: «...оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникативность стала трактоваться недопустимо упрощенно» [5, с.27].

А что же сейчас? Вполне можно утверждать, что детские болезни коммуникативности закончились. Методисты и преподаватели, овладев творческим наследием наших великих предшественников и современников, вполне понимают всю сложность процессов порождения речи, в которой, реплика, как бы коротка она ни была, проходит сложнейший путь от зарождения мотива, смыслового замысла до готового высказывания, от того «смутного облака», как говорил Л.С. Выготский, которое должно пролиться дождём слов [3, с.41].

Что мы имеем сейчас? Благодаря учёным, мы, наконец, перешли к здравому пониманию, как происходит процесс порождения речи, как образуются грамматические навыки, какие упражнения нужны для этого.

Но чего-же всё-таки не хватает нам, чтобы процесс обучения давал реальные, а не только прокламируемые результаты? Нам всё ещё не хватает полного, или хотя бы достаточного полного, описания грамматики РКИ со всеми нюансами передачи тончайших смыслов и оттенков ситуаций, скрывающихся за грамматическими категориями. Т.е. всё ещё остаётся актуальным чёткое функциональное описание грамматики и лексики русского языка. Многое уже написано, но далеко не всё. Об этом как раз писали наши замечательные учёные В.А. Белошапкова [1] и М.В. Всеволодова [2]. Часто бывает и так, что лингвисты уже добились понимания какого-то явления, а до методистов это описание ещё не доведено, многие учебники не снабжают нас описанием того, что стоит за той или иной грамматической формой, как работает грамматика для выражения тончайших оттенков мысли. Это одна проблема. А вторая – наша, методическая. К сожалению, пока ещё во многих случаях далеко не полон методический аппарат для формирования правильной речи, по существу, есть наборы интересных упражнений, описаны отдельные хотя и очень интересные упражнения (см. хотя бы работы Е.И. Пассова [7]). Однако полноценной законченной и непротиворечивой системы упражнений до сих пор не существует. Но, как кажется, это дело не такого уж далёкого будущего.

Список литературы

1. Белошапкина В.А. О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка нерусским. – Русский язык за рубежом. – 1981, № 5.
2. Всеволодова М.В. Что должно лежать в основе учебников русского языка для иноязычных учащихся. – Русский язык за рубежом. – 2008, № 2
3. Выготский Л.С. Педология подростка. Учгиз, 1931.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований.– Иностранные языки в школе. 1985, № 2.
5. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи. //Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
6. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня. – Иностранные языки в школе. № 2
7. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. Л.Просвещение, 1967.
8. Пассов Е.И. Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методы. Приёмы. Результаты. – М., 2010.

КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 3-4 КЛАССОВ «ХИМИЯ ДЛЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫХ»

Евдокимов А.А.¹, Сагадеева Г.А.²

¹Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики, зав. кафедрой химии, д.х.н., профессор

²МКОУ СОШ №9 г.Аши Челябинской области (с профессиональным обучением), аспирант МГТУ МИРЭА

Современному развитому обществу необходим так называемый «креативный класс». На смену отношения к детям, как к тем, из кого «надо что-то определенное воспитать», разрабатываются и внедряются новые дискурсы. Одним из них является «Компетентное детство»: дети должны как можно раньше становиться самостоятельными и компетентными в выборе и построении своей образовательной и жизненной траектории.

Младший школьный возраст (3-4 классы) – наиболее подходящий для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов. Это время развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, раскрытия индивидуальных особенностей и способностей, выработки навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции. Апробация дискурса проводится за счет внеурочной деятельности, для этого на базе ашинской школы №9 организован курс «Химия для любознательных» для учащихся 3-4 классов [3].

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Это важная, неотъемлемая часть процесса образования детей младшего школьного возраста [2]. Внеурочная деятельность младших школьников с разнообразием форм и методов создаёт для становления личности благоприятные условия, позволяя не только ответить на возникающие у школьников вопросы, но и существенно конкретизировать и расширить их знания в области химической науки [1].

Программа курса внеурочной деятельности «Химия для любознательных» включает в себя:

– Ознакомление с объектами материального мира (формирование первичных представлений о таких понятиях, как атом, молекула, вещества – простое и сложное, чистое вещество и смесь).

– Знакомство с простыми правилами техники безопасности при работе с веществами; обучение тому, как использовать на практике химическую посуду и оборудование (пробирки, штатив, фарфоровые чашки, пипетки, шпатели, химические стаканы, воронки и др.).

– Формирование представлений о качественной стороне химической реакции. Описание учениками простейших физических свойств знакомых веществ (агрегатное состояние, прозрачность, цвет, запах), признаков химической реакции (изменение окраски, выпадение осадка, выделение газа).

– Формирование умений разделять смеси железных опилок с песком при помощи магнита; очищать воду, загрязненную песком, применяя фильтрацию; выполнять простейшие химические опыты по словесной и текстовой инструкциям.

–Расширение кругозора школьников: использование методов познания природы – наблюдение физических и химических явлений, простейший химический эксперимент. Умение наблюдать за физико-химическими явлениями закрепляется ответами на вопросы, заполнением таблиц и т.д.

– Моделирование самодельного химического оборудования для проведения опытов.

Структуру курса определяют химические, психолого-педагогические и общекультурные цели [4].

Химические цели:

- Ознакомление с объектами материального мира (формирование первичных представлений о таких понятиях, как атом, молекула, вещества – простое и сложное, чистое вещество и смесь).

- Знакомство с простыми правилами техники безопасности при работе с веществами; обучение тому, как использовать на практике химическую посуду и оборудование (пробирки, штатив, фарфоровые чашки, пипетки, шпатели, химические стаканы, воронки и др.).

- Формирование представлений о качественной стороне химической реакции. Описание учениками простейших физических свойств знакомых веществ (агрегатное состояние, прозрачность, цвет, запах), признаков химической реакции (изменение окраски, выпадение осадка, выделение газа).

- Формирование умений разделять смеси железных опилок с песком при помощи магнита; очищать воду, загрязненную песком, применяя фильтрацию; выполнять простейшие химические опыты по словесной и текстовой инструкциям.

- Расширение кругозора школьников: использование методов познания природы – наблюдение физических и химических явлений, простейший химический эксперимент. Умение наблюдать за физико-химическими явлениями закрепляется ответами на вопросы, заполнением таблиц и т.д.

- Моделирование самодельного химического оборудования для проведения опытов.

- Создание условий для формирования интереса к естественнонаучным знаниям путем использования различных видов деятельности (рассказ, беседа, активные и пассивные (настольные) химические игры, соревнования, экспериментирование). Доступность излагаемого материала.

Психолого-педагогические цели:

- Развитие и дальнейшее формирование общенаучных, экспериментальных и интеллектуальных умений.

- Развитие творческих задатков и способностей.

- Ликвидация дискомфортных состояний учащихся.

- Обеспечение ситуаций успеха.

Общекультурные цели:

- Продолжение формирования основ гигиенических и экологических знаний.

- Воспитание бережного отношения к природе и здоровью человека.

Содержание занятий подбиралось следующим образом:

- ✓ интеграция учебного содержания (использование не только химического содержания, но и введение в него элементов биологии, физики, литературы, истории и т.д.);

- ✓ частая смена видов деятельности (за 30–40 мин от 3 до 5 раз);

- ✓ использование самых разнообразных организационных форм, в том числе игровых; акцент на практические виды деятельности;

- ✓ отказ от обязательных домашних заданий;

- ✓ обеспечение успеха и психологического комфорта каждому члену курса путем развития его личностных качеств посредством эффективной и интересной для него деятельности, постоянного наблюдения за динамикой его развития и соответствующего поощрения.

Внеурочная деятельность в начальной школе очень многоаспектна, но есть самое главное условие: она должна быть интересна для школьников. При отсутствии интереса, при скуке на занятиях ребенок теряет интерес к обучению и к познавательным занятиям, что может привести к большим проблемам в будущем [1]. Создание условий для формирования интереса к естественнонаучным знаниям на занятиях курса достигается путем использования различных видов деятельности (рассказ, беседа, активные и пассивные (настольные) химические игры, соревнования, экспериментирование) [4]. Для развития познавательного интереса предусмотрено проведение демонстрационных занимательных опытов по химии таких, как «Вулкан» на столе», «Зелёный огонь», «Вода-катализатор», «Звездный дождь», «Разноцветное пламя», «Вода зажигает бумагу» и др.

Основное содержание изучаемого курса

3 класс

Тема 1. Химия – наука о веществах, их свойствах и превращениях

Знакомство с химической посудой и оборудованием: химический стакан, колба, пробирка, пипетка, шпатель, фарфоровая чашка, воронка, штатив.

Правила безопасного обращения с химическими приборами, посудой, реактивами; принцип экономии веществ, с которыми работает химик.

Что такое вещество, отличия веществ от вещей. Форма веществ в разных агрегатных состояниях. Многообразие веществ в природе и жизни человека, свойства вещества.

Интересные вещества:

- вода (рассматриваются различные агрегатные состояния и свойства воды, особое внимание уделяется охране водных ресурсов);

- кислород (нахождение кислорода в воздухе, свойства кислорода, значение для жизни человека и живых организмов, круговорот кислорода в природе, охрана воздуха);

- углекислый газ (рассматриваются процессы дыхания и фотосинтеза, изучаются свойства углекислого газа);

- поваренная соль (изучаются свойства вещества, значение в жизни человека);

- органические вещества – белки, жиры, углеводы, нуклеиновые кислоты(изучаются свойства, способы обнаружения в продуктах питания, биологическое значение).

Превращения живых организмов (на примере лягушонка, бабочки, семени растения), превращения веществ, признаки химических превращений. Физические явления, отличия физических явлений от химических превращений.

Превращения веществ. Признаки химических реакций: изменение цвета, выпадение осадка, растворение полученного осадка, выделение газа.

Демонстрационные опыты:

«Вулкан» на столе», «Зелёный огонь», «Вода-катализатор», «Звездный дождь», «Разноцветное пламя», «Вода зажигает бумагу».

Практические работы:

Изготовление модели «Вулкан».

Изготовление невидимых чернил.

Исследование воды.

Исследование почвы.

Исследование воздуха.

Обнаружение углекислого газа.

Обнаружение белков, жиров, углеводов в продуктах питания.

Исследование чипсов (обнаружение поваренной соли, жиров, углеводов).

Тема 2. Способы разделения однородных и неоднородных смесей

Вещества и смеси. Вещества разного происхождения (природные и искусственные). Разделение неоднородных смесей – с помощью магнита, с помощью воды, отстаивание, фильтрование, хроматография.

Разделение однородных смесей – кристаллизация, выпаривание, дистилляция.

Практические работы:

Разделение смеси железа и древесных опилок.

Разделение смеси железа и серы.

Разделение смесей с помощью делительной воронки.

Разделение смеси песка и воды.

Выделение соли из соленой воды.

Получение соли из смеси песка с солью.

Тема 3. Химические реакции

Что такое химическая реакция. Как можно записать химические превращения. Разные химические реакции, происходящие в природе и в жизни человека (извержение вулкана, фотосинтез, скисание молока).

4 класс

Тема 4. Кристаллы в природе

Твердые вещества: как они устроены? Способы измельчения твердых веществ. Как растут кристаллы? Как получить кристаллы дома, в школе, на заводе

Практические работы:

Выращивание кристаллов соли в домашних условиях.

Выращивание кристаллов медного купороса в школьной лаборатории.

Тема 5. Из чего состоят вещества

Тела, вещества, частицы. О самой маленькой крупинке вещества. Понятие о молекулах и атомах. Как увидеть мельчайшие частицы вещества? Броуновское движение. Диффузия.

Тема 6. Проектная деятельность учащихся

Выполнение исследовательских работ и мини-проектов.

Текущий контроль: контрольные работы, викторины, составление докладов и выступления перед классом.

Особое значение приобретает исследовательская и проектная деятельность в начальной школе как способ одновременно научить ребенка чему-то новому и обеспечить его увлекательным времяпрепровождением. Детей следует знакомить с основами исследовательской деятельности, учить их ставить цель исследования, пошагово выполнять всю работу и приходить к определенному результату. На занятиях курса внеурочной деятельности «Химия для любознательных» учащиеся проводят мини-исследования воды, воздуха, почвы, взятой на пришкольном участке, а также обнаруживают белки, жиры и углеводы в продуктах питания, анализируют состав шипучих напитков и соков для детей. Каждое мини-исследование по желанию ребенка развивается в исследовательскую работу, представляемую на научно-практических конференциях исследовательских работ младших школьников. Пример тем исследовательских работ младших школьников: «Какую воду мы пьем», «Живая вода», «Как спасти нашу реку?», «Загруженность машинами улиц и перекрестков города», «Каким воздухом мы дышим», «Экопродукты моего огорода», «Исследование почвы», «Кока-кола – вред или польза?», «Влияние загрязненной воды на прорастание семян».

В результате изучения данного курса обучающиеся получают возможность формирования личностных, метапредметных, предметных результатов.

Личностные результаты:

- определять и высказывать под руководством педагога общие для всех людей правила поведения при сотрудничестве (этические нормы);
- в предложенных педагогом ситуациях общения и сотрудничества, при поддержке других участников группы и педагога, делать выбор, как поступить, опираясь на этические нормы;
- овладеть начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни,
- наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Метапредметные результаты:

- определять и формулировать цель деятельности с помощью педагога;
- проговаривать последовательность действий;
- учиться высказывать свое предположение (версию);
- учиться работать по предложенному педагогом плану;
- учиться совместно с педагогом и другими учениками давать эмоциональную оценку деятельности товарищей.
- ориентироваться в своей системе знаний: отличать новое от уже известного с помощью педагога;
- учиться добывать новые знания: находить ответы на вопросы, используя свой жизненный опыт, информацию, полученную от педагога, и используя учебную литературу;
- учиться овладевать измерительными инструментами.
- учиться выражать свои мысли;
- учиться объяснять свое несогласие и пытаться договориться;
- овладевать навыками сотрудничества в группе в совместном решении учебной задачи.

Предметные результаты:

- знать / понимать, что изучает химия, что такое вещество, чем вещество отличается от смесей веществ, начальные сведения о превращениях веществ;
- уметь отличать вещества от тел, разделять смеси различных веществ, проводить простейшие химические превращения веществ;
- обращаться с химической посудой и лабораторным оборудованием;

• использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для: безопасного обращения с веществами и материалами; экологически грамотного поведения в окружающей среде; оценки влияния химического загрязнения окружающей среды на организм человека.

Как показывает опыт, теоретические знания и практические навыки, полученные на занятиях курса «Химия для любознательных», для многих ребят оказываются значительно более широкими, глубокими и разнообразными, чем предусматриваемые программой. Объясняется это тем, что для многих ребят интерес к химии не ограничивается занятиями в школе, а продолжается в виде самостоятельной работы дома, в процессе чтения научно-популярной литературы и даже специальной литературы, изучения материалов в сети Интернет.

Список литературы

1. Вознюк Д. Внеурочная деятельность в начальной школе – одна из важных составляющих формирования гармоничной личности школьника [Электронный ресурс]. – <http://fb.ru/article/3863/vneurochnaya-deyatelnost-v-nachalnoy-shkole--odna-iz-vajnyih-sostavlyayuschih-formirovaniya-garmonichnoy-lichnosti-shkolnika>
2. Новосельцева Т.А. Внеурочная деятельность по ФГОС в начальной школе [Электронный ресурс]. – <http://festival.1september.ru/articles/625526/>
3. Сагадеева Г.А. Дискурс «Компетентное детство на базе кружка «Химическая азбука» / Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Часть 2: Мин-во обр. и науки РФ. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес – Наука – Общество», 2013, с 129.
4. Тонких Д.М. Химический кружок с третьеклассниками [Электронный ресурс] – <http://him.1september.ru/article.php?ID=200403102>

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Белоконев Е.В.

Воронежская государственная медицинская академия им. Н.Н. Бурденко, г.Воронеж

Воспитательные возможности дисциплины «Иностранный язык» высоко оцениваются многими учеными. Л.В. Щерба писал, что ничто так не воспитывает в духе интернациональной солидарности, как изучение иностранных языков. По его мнению, «язык – кладезь педагогики, творец души ребенка, база для духовно-нравственных, умственных и гражданских качеств личности» [5, с. 27].

По мнению Е.И. Пассова главная ценность иностранного языка заключается в его воспитательном потенциале и ни какой из других учебных предметов не сравнится с ним [4]. Л.В. Щерба и А.В. Монигетти неоднократно ставили вопрос о возможности формирования отдельных черт личности в преподавании иностранного языка.

Язык является своеобразной призмой, сквозь которую мы смотрим на мир, и, осваивая другой язык, человек получает возможность осваивать иную «картину мира», таким образом, происходит развитие его общей культуры.

Обучение иностранным языкам имеет не только практические, но и общеобразовательные, воспитательные цели. Под воспитательными задачами понимается нравственное воспитание средствами иностранного языка и формирование уважения к другим народам. К сожалению, нравственно-ориентированный потенциал изучения иностранного языка остается за рамками исследования данных методик. Поэтому в практике обучения иностранным языкам практически отсутствует целенаправленная стратегия воспитательного воздействия, направленная на осмыслении гуманистических ценностей, формирование образа Человека как наивысшей ценности и признание его не зависимо от национальной принадлежности, социального положения и личностных качеств.

Изучение иностранного языка в значительной степени способствует гуманитаризации и через нее гуманизации профессионального образования. Диапазон мотивов изучения иностранного языка очень широк. Воспитательная прерогатива принадлежит этической мотивации, т.е. когда интерес к языку основывается на интересе к человеку другой нации, другой страны. И этот интерес к другому есть проявление интереса к Человеку вообще.

В требованиях к уровню подготовки выпускника по специальности 033200 иностранный язык одним из важных является воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений. Такой вид деятельности приводит студентов к скуке, однообразию и разочарованию при обучении иностранному языку, а также не представляет возможностей для формирования духовно-нравственной сферы личности будущего врача.

Ценность изучения иностранного языка воплощается в гуманистическое новообразование личности лишь тогда, когда студент выходит не на изучение языковых носителей, т.е. слов, а на формирование нового уровня мышления, приобретение ценностного отношения к «другому» миру, проявление национальной терпимости и уважение человека любой национальности только на том основании, что он и его жизнь являются наивысшими ценностями. Учебный материал должен преобразовываться с помощью труда педагога в мир духовно-нравственных ценностей. В практике преподавания иностранного языка мировоззренческая функция считается одной из главных, поскольку предполагает расширение кругозора студентов, развивает интеллект и расширяет духовное пространство личности.

Итак, обучение иностранному языку оказывает влияние на личность будущего специалиста: расширяет нравственные ориентации, углубляет профессиональные знания, повышает образованность и культуру студента как будущего профессионала, содействует овладению новыми умениями и навыками общения.

Обратившись к анализу основных учебников при обучении студентов медицинских вузов в процессе изучения дисциплины «иностранному языку» [1], [2], [3] мы сделали следующие выводы:

А) Рекомендованные рабочими и учебными программами учебники и учебные пособия по иностранному языку не направлены на формирование гуманистически развитой личности, на уважение Человека как такового и признание его как ценности.

Б) Предложенные задания не работают на формирование у студентов гуманистических ценностей по отношению к себе, к окружающим и к будущей профессии.

В рекомендованных учебниках и учебных пособиях нет текстов, способствующих формированию гуманного отношения к пациентам, к жизни и здоровью, ценностного отношения к своей профессии. Учебные материалы содержат информацию о болезнях и их симптомах, т. е. направлены на получение только медицинских знаний, обходя при этом самое главное: гуманизм врачебной профессии. Часть текстов из учебников следовало бы изъять из-за потери ими актуальности или же от отсутствия гуманистической ценностной нагрузки.

Анализ программного обеспечения медицинских вузов по дисциплине «английский язык» показал, что комплекс вопросов и заданий учебно-методических пособий ориентирован на формирование преимущественно констатирующих оценок, лишь единичные задания ориентированы на формирование и выработку эмоционально-ценностного отношения к гуманистическим ценностям, на осознание их социальной и личностной значимости.

Вышеизложенные выводы дали нам основание полагать, что проанализированные учебники и учебные пособия не отвечают требованиям высшего медицинского образования, то есть не могут стать средством формирования гуманистических ценностей у студентов.

В содержание учебного материала, используемого при изучении дисциплины «английский язык» по нашему мнению, следует включить:

- тексты, в которых содержится прямая информация о том, что понятия «человек», «человеческая жизнь», «здоровье» являются высшими гуманистическими ценностями;
- тексты с косвенной информацией, позволяющей самостоятельно сделать вывод о ценности объекта, а также обеспечить включение в учебный материал заданий на самостоятельную оценку и выявление ценности объекта, заданий на ценностный выбор и определение способа действия в предполагаемых ситуациях.

На занятиях по иностранному языку мы активно использовали гуманистический воспитательный потенциал дисциплины. Для привлечения студентов к разнообразным видам учебной и внеучебной деятельности с ориентацией на духовно-нравственные ценности, мы использовали различные виды работы от игр и проекта мечты до сократовских бесед.

Игры нашли широкое применение в нашей работе, поскольку игра способствует развитию человека культуры, она переносит человека в иное ценностно-смысловое пространство, которое создается путем абстрагирования от обыденного мира. Игра – это не только достояние детей. Опыт работы Г.А. Китайгородской и ее коллег доказал, что и во взрослой аудитории игра полезна и популярна. Игровая деятельность является наиболее эффективным способом в изучении иностранного языка. Игра позволяет активно использовать эмоциональное в обучении иностранного языка, в игре открывается простор для личной активности и творчества. Вот несколько примеров из нашей практики:

Например, игра “Three wishes” (три желания) является одной из форм духовного общения индивида с художественным образом, одним из элементов общей системы духовного становления личности. Мы поступали

следующим образом: студенты садились в круг и, поочередно передавая из рук в руки символический предмет, который обозначает носителя волшебной силы, записывали на одном из лепестков цветика-семицветика свои желания. По ответам мы судили о степени духовной подготовленности группы студентов и каждого из них в отдельности. Предлагаемая форма актуализирует духовные усилия каждого индивида, он проявляет себя как индивидуальность не просто способная оценивать мир, но и желающая изменить его во имя улучшения будущей жизни.

Dream project (проект-мечта)

В проекте-мечте студент выступает как социальное лицо, соотносящее свои личные интересы с общественными, и как творческое лицо, предлагающее новые решения отдельных жизненных проблем. Тематику проектов диктует сама действительность. Мы использовали следующие: “doctors of future” (доктора будущего), “hospitals of future” (больницы будущего), “patients of future” (пациенты будущего).

Оценку проектов мы производили по разным критериям так, чтобы первые места в состязании заняли несколько авторов: «за самый смелый проект», «за самый красивый проект», «за самый добрый проект» и т.д.

Problems and arguments (проблемы и аргументы) – командная состязательная форма духовно-познавательной деятельности студентов.

Мы разделили участников на две команды. Поочередно выступая то в роли analysts (аналитиков), то в роли pragmatists (прагматиков), команды рассматривали один из жизненных вопросов с двух точек зрения: с точки зрения правомерности заявленной проблемы и с точки зрения ее решения. Представители команд выбирали из «корзины проблем» карточку, на которой были написаны слова, обозначающие какую-то проблему сегодняшнего дня, например: “Spiritual and material values in human’s life” (Духовное и материальное в жизни человека), “Errors in professional work of the doctor” (Ошибки в профессиональной деятельности врача), “Problem of euthanizing” (Проблема эвтаназии), “Problem of gene engineering” (Проблема генной инженерии), “Problem of organ transplantation” (Проблема трансплантации органов).

Команда «аналитиков» выдвигала ряд аргументов в пользу предложенной им проблемы, тем самым доказывая объективность явления. Команда «прагматиков» должна была предложить ряд практических решений проблематичного вопроса.

Ethical problems (Этические проблемы). Такая форма игры напоминает «круглый стол», когда студенты за одним столом обсуждают одну из предложенных этических проблем, например: What do you think about abortions? (Что вы думаете об абортах?)

Очень понравился студентам Day of surprises (День добрых сюрпризов), который мы проводили для наибольшей гуманизации взаимоотношений в группе. День добрых сюрпризов – это этическое упражнение в умении оказывать знаки внимания, это пробуждение жажды доставлять окружающим благо, это веселый, добрый розыгрыш, итог которого заведомо приятен. Социальная роль в этот день у всех одна – быть человеком, доставляющим радость другому человеку.

Особое внимание мы уделяли изучению афоризмов (пословиц и поговорок), которые несут в себе не только культурную информацию, но и гуманистический смысл. Трудно отыскать курс английского языка, который бы обходился без помощи афоризмов. Благодаря их обобщенному характеру, их можно использовать, обучая искусству иносказания и восприятия одновременно иллюстрировать свою мысль и обобщать ее в краткой форме. Ценностные ориентации народа выражаются на афористическом уровне языка. В них содержится информация и формулируются понятия, о том, что «хорошо», «правильно», «важно» или же «плохо», «стыдно», «недопустимо». Задания, связанные с анализом пословиц на изучаемом языке, позволяют раскрыть системы ценностей, принятые в другой культуре и сравнить с ценностями родной культуры. Методика работы с пословицами и поговорками сводится к следующему. Вместо речевой зарядки в начале занятия студентам предлагается объяснить и проанализировать одну из предложенных пословиц и найти ей эквивалент в русском языке.

Brainstorm (Мозговой штурм) – так на межвузовском жаргоне называются задания целью которых является мобилизации всех необходимых знаний «прямо сейчас». В качестве материала мы предлагали этические высказывания “sayings”, типа:

“Hell is paved with good intentions” (Добрыми намерениями выслана дорога в ад);

“The wolf may change his coat, but not his disposition” (Волк может сменить свою шкуру, но только не свой нрав);

“No gain without pain” (Без усилий нет достижений);

“Great deeds live forever” (Великие дела живут вечно);

“Time is the great healer” (Время – великий лекарь);

“A forced kindness deserves no thanks” (Вынужденная доброта не стоит благодарности);

“An ass loaded with gold climbs to the top of the castle” (Груженный золотом осел и на крышу замка взберется);

“He who swims in sin will sink in sorrow” (Кто плавает в грехе, утонет в горе);

“He that will steal an egg will steal an ox” (Кто украдет яйцо, украдет и быка);

Для анализа студентам предлагались следующие пословицы:

Diseases are the interests of pleasures (Болезни – это проценты за полученные удовольствия);

Good health is above the wealth (Крепкое здоровье важнее богатства);

Health is not valued till sickness comes (Здоровье не ценится, пока не придет болезнь);

Early to rise, early to bed makes a man healthy, wealthy and wise (Рано вставать и рано ложиться поможет человеку быть здоровым, богатым и мудрым);

Eat with pleasure, drink with measure (Кушай с удовольствием, пей в меру);

You are what you eat (Мы то, что едим);

Prevention is better than cure (Профилактика лучше лечения);

Hygiene is two thirds of health (Гигиена – две трети здоровья);

He, who has health, has hope; and he who has hope has everything (Тот, у кого есть здоровье, есть надежда; а у того, у кого есть надежда есть все);

Eat to live, not live to eat (Ешь чтобы жить, а не живи, чтобы есть);

A healthy man is a successful man (Здоровый человек – это успешный человек);

An apple a day keeps the doctor away (Одно яблоко в день поможет не обращаться к доктору);

Wealth is nothing without health (Богатство – ничто без здоровья).

Список литературы

1. Афанасова В.В. Английский язык для медицинских специальностей = English for Medical Students / В.В. Афанасова. – М. : Издательский центр "Академия", 2005. – 224 с.
2. Кролик Н.И. Английский язык для студентов медиков : учеб. пособие для вузов / Н.И. Кролик. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 128 с.
3. Марковина И.Ю. Английский язык: учеб. для мед. вузов и мед. специалистов / И.Ю. Марковина, З.К. Максимова, М.Б. Вайнштейн. – М. : ГЭОТАР-МЕД, 2003. – 368 с.
4. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностранного языка / Е.И. Пассов [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, 2001 : Наука, 2001. – 240 с.
5. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. –Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1958. – Т.1. – С.27, 33.

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Субач С.А.

МДОУ детский сад № 163, г.Тверь

С 1 сентября 2013 года в Российской Федерации дошкольное образование впервые стало официально признанным полноценным уровнем непрерывного общего образования. Вместе со вступлением в силу нового закона «Об образовании РФ», для всех дошкольных учреждений стал актуален новейший ФГОС дошкольного образования – федеральный государственный образовательный стандарт.

Новая система координат, повлиявшая на формирование ФГОС дошкольного образования, призывает, прежде всего, ценить, а не оценивать ребёнка. Кроме того, это серьёзный шаг на пути к повышению ценности и обособлению образования в детских садах как самостоятельного звена общего образования.

Теперь образование в ДОУ рассматривается не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный важный период в жизни ребёнка, как важная веха на пути непрерывного образования в жизни человека.

Дошкольный возраст - первоначальный этап усвоения общественного опыта. Игра - наиболее доступный ребенку вид деятельности, своеобразный способ переработки полученных впечатлений. Центральными вопросами при изучении игровой деятельности дошкольников отечественными педагогами, (Эльконин Д.Б., Усова А.П., Иванкова Р.А., Жуковская Р.И., Залогина В.П., Лиштван З.В.) является вопрос влияния игрового

взаимодействия детей на их взаимоотношения, на формирование коллективистических и гуманных качеств личности ребенка.

Детское общество – одно из необходимых условий всестороннего развития ребенка. Черты нового человека – коллективизм, основы правильного отношения к трудовым обязанностям, товарищество, взаимопомощь, сдержанность, навыки общественного поведения – легче формируются в результате взаимодействия с другими детьми.

Именно в дошкольном периоде находятся истоки формирования личности человека. Первую школу человеческого общения ребенок проходит в семье. Там он приобретает первоначальный опыт отношений с близкими людьми, основанных на гуманных чувствах, усваивает азы нравственности, обогащает интеллект. Однако для полноценной социализации личности растущему человеку необходимы сверстники, с которыми бы он мог взаимодействовать как внутри семьи, так и за ее пределами. Группа детского сада для большинства детей является первой организованной малой группой, в которой начинают складываться у ребенка его первые отношения со сверстниками и одновременно определяются первые контуры детского коллектива.

Эмоциональные трудности часто приводят к возникновению конфликтов. У таких детей фактически неразвита произвольность. Усвоение социально-эмоционального опыта идет, прежде всего, через взаимодействие ребенок — взрослый. Моделирование полученного путем наблюдения и взаимодействия опыта ребенок переносит прежде всего в сюжетно-ролевую игру, а затем и во взаимоотношения со сверстниками. Коллективная игра является тем экраном, на котором высвечиваются недостатки и особенности личности ребенка. Роль взрослого – уметь заметить недостатки, проанализировать их, помочь ребенку справиться с ними. Эффективную помощь можно оказать, только находясь в непосредственном взаимодействии с ребенком.

Приучая детей раздумывать над поступками, взрослые развивают в них нравственное сознание. Надо чаще создавать условия, в которых ребенок мог бы проявить самостоятельность, активность. Необходимо привлекать детей к разрешению конфликтов. Дети чувствуют большое эмоциональное удовлетворение от того, что самостоятельно находят выход из создаваемого положения. Воспитание гуманных чувств находится в тесной зависимости не только от уровня этических представлений детей, но и от их способности эмоционально реагировать на различные события: радоваться, возмущаться, сопереживать.

Межличностные отношения проявляются и формируются в процессе общения как информационного, эмоционального и предметного взаимодействия. От характера взаимоотношений ребенка с окружающими во многом зависит, какие личностные качества сформируются у него. Необходимо изучать особенности взаимоотношений детей со сверстниками для того, чтобы целенаправленно оптимизировать их, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат.

Важно, чтобы взаимоотношения дошкольников были благоприятными. Характер взаимоотношений детей, их положение в группе определяются как личными качествами ребенка, так и теми требованиями к нему, которые сложились в группе.

С возрастом дети становятся более наблюдательными, более объективными и точными в оценке поведения окружающих. Они способны уже к дифференциации и обобщению этических представлений.

Таким образом, благоприятными условиями воспитания у дошкольников гуманных чувств и отношений являются:

- эмоциональный комфорт для каждого ребенка.
- сформированность положительных взаимоотношений между детьми.

Для успешной социализации, по Л. Смелзеру, необходимо действие трех фактов: ожидания, изменения поведения и стремления соответствовать этим ожиданиям. Процесс формирования личности, по его мнению, происходит по трем различным стадиям:

- стадии подражания и копирования детьми поведения взрослых;
- игровой стадии, когда дети осознают поведение как исполнение ролей;
- стадии групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ждет целая группа людей.

Дж. Мид различал три стадии процесса обучения ребенка исполнению взрослых ролей. Первая – подготовительная стадия (в возрасте от 1 до 3 лет), во время которой ребенок имитирует поведение взрослых без какого-либо понимания (например, девочка наказывает куклу). Вторая стадия, называемая игровой (в 3-4 года), наступает тогда, когда дети начинают понимать поведение тех, кого они изображают, но исполнение роли еще неустойчиво. В какой-то момент мальчик изображает из себя строителя и укладывает игрушечные блоки один на другой, однако минутой позже он начинает бомбардировать свои постройки, затем становится милиционером, после чего космонавтом. Третья – заключительная стадия (в 4-5 лет, и далее), в которой ролевое поведение становится собранным и целенаправленным и проявляется способность ощущать роли других актеров. Удачным примером или аналогом такого поведения можно считать игру в футбол, когда в ходе перемещения по полю

происходит постоянная смена амплуа игроков. Для взаимодействия с партнерами каждому из игроков необходимо ставить себя на место партнера и представлять себе, что он сделал бы в том или ином игровом эпизоде. Команда возникает и действует только тогда, когда каждый усваивает не только собственную роль, но и роль партнеров.

Решить существующие проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и социализации дошкольников может помочь реализации следующих задач:

- ✓ Совершенствование коммуникативной сферы и формирование навыков общения;
- ✓ Формирование социально приемлемых форм поведения и усвоение моральных норм;
- ✓ Формирование позитивных коллективных взаимоотношений;
- ✓ Обогащение жизненного опыта детей, развитие навыков самоорганизации, инициативы и творчества;
- ✓ Включение всех детей в игровую деятельность;
- ✓ Создание социализирующей среды, способствующей творческой активизации социального опыта дошкольников.

Решение этих задач социализации посредством игровой деятельности предполагает:

- ✓ Формирование у детей дошкольного возраста системы социальных мотивов, навыков совместной деятельности, общения, владения своим поведением, навыков рефлексии;
- ✓ Создание педагогических условий, позволяющих развертывать длительные сюжетно-ролевые игры, более полно использовать воспитательный потенциал сюжетно-ролевой игры;
- ✓ Активное участие воспитателя в организации игр (смена позиций воспитателя и его активности в руководстве игрой в зависимости от социального опыта детей).

При таком подходе к руководству игровой деятельностью детей, можно определить игру как форму практического размышления ребенка о действительности. А вместе с этим и решить проблему социально-личностного развития ребенка.

Список литературы

1. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. СПб: Питер, 2004.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986.
3. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1982.
4. <http://www.firo.ru> Приказ № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

ОТРАБОТКА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Классовская О.А.

Пятигорский государственный лингвистический университет

Система слухопроизводительных навыков (слухопроизводительная база) складывается у студентов уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Задача преподавателя в это время – развитие фонетического и фонематического слуха обучаемых, выработка и автоматизация правильных навыков произношения звуков неродного языка.

Основной формой организации деятельности при отработке и закреплении фонетических навыков являются упражнения. Различные типы упражнений представляется возможным объединить в единую систему, которая «должна соответствовать определённым требованиям, а именно: методу обучения, целям обучения, методической организации учебного материала» [2;5]. При этом необходимо помнить, что система упражнений является достаточно гибкой и «модифицируется в зависимости от разных факторов: от вида речевой деятельности, от места выполнения, от формы выполнения...» [3;91].

О.М. Митрофанова считает, что делить упражнения на группы следует «по принципу ранжированных трудностей» с тем, чтобы они отражали этапность в формировании соответствующих умений и навыков, то есть последовательность входящих в систему упражнений должна соответствовать стадиям формирования умений и

навыков ...» [3;91]. Принимая во внимание перечисленные требования, систему упражнений можно определить как «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учётом последовательности становления умений и навыков в том или ином виде речевой деятельности» [1; 54].

Все упражнения, предназначенные для введения и закрепления различных фонетических явлений, делятся на четыре основные группы: имитационные, дифференциальные, аналитико-ситуативные и тренировочные упражнения на повторение и закрепление звуков [5; 29-40]. Рассмотрим характерные особенности выделенных групп упражнений, целесообразность и специфику их использования на том или ином этапе формирования слухопроизносительных навыков.

Имитационные упражнения – это упражнения, направленные на отработку сходных звуков русского и китайского языков. Фонетические упражнения этой группы можно разделить на два типа – рецептивные (активное слушание образца) и репродуктивные (осознанная имитация, воспроизведение звуков).

Рецептивные упражнения обязательны на начальном этапе обучения, они помогают привлечь внимание к нужному качеству звука, стимулируют выделение конкретного звука, подлежащего усвоению, из потока речи и таким образом способствуют развитию фонетического слуха и произносительных навыков учащихся, готовят почву для упражнений в воспроизведении.

Удельный вес репродуктивных упражнений должен быть значительно выше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона. Сознательности воспроизведения звука уделяется особое внимание, так как простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, и учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка. При регулярном проведении имитационные упражнения этого типа помогают преодолеть межъязыковую интерференцию.

С помощью имитационных упражнений целесообразно отрабатывать звуки русского языка, произношение которых эквивалентно или приближено к произношению аналогичных звуков в родном языке учащихся и, как правило, не вызывает у них трудностей в процессе усвоения фонетической системы русского языка ([ф], [м], [с], [а]) [4; 52-53]. Каждый звук отрабатывается во всех позициях: в начале слова, в середине слова, в конце слова, в сочетании с гласными и с согласными, под ударением и без ударения. Звуки помещаются во все более крупные единицы – от слога к слову, словосочетанию, предложению и к тексту. Материал располагается по принципу от лёгкого к трудному, от благоприятной позиции к трудной.

Дифференциальные упражнения – упражнения, направленные на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем. Эти упражнения используются для отработки звуков русского языка, которые в силу наличия общих свойств кажутся одинаковыми со звуками родного языка учащихся, но отличаются от них по некоторым параметрам (например, китайский и русский звук [л] и др.).

В этой группе выделяются упражнения на различение, когда происходит формирование слухового эталона, и упражнения на опознавание, выполнение которых требует уже сформированных слуховых образцов. В упражнениях на различение тренируемый звук можно выделить в предъявляемых попарно словах и предложениях, а в упражнениях на опознавание – в отдельно предъявляемых словах и предложениях.

Дифференциальные упражнения используются для предотвращения и устранения фонетической интерференции: для отработки фонем, звонких и глухих согласных, сонантов, лабиализованных гласных. Упражнения в слуховой дифференциации очень важны, так как ввиду неразвитости фонематического слуха учащиеся часто подменяют звуки изучаемого языка сходными, но не идентичными звуками родного, и пока учащиеся не заметят между ними разницы, они вряд ли сумеют правильно произнести изучаемый звук.

Аналитико-ситуативные упражнения рассматриваются в связке с дифференциальными, они направлены на отработку звуков русского языка, не имеющих аналогов в родном языке учащихся, например, в китайском языке. Правильное произношение достигается с помощью детального объяснения артикуляции каждого звука, постановка этих звуков без объяснения артикуляции практически невозможна. В русском языке это звуки [р], [ц], [х], [ш], гласный звук [ы], йотированные гласные я, е, ё, ю, а также мягкие согласные. Эти звуки вводятся позже остальных, когда учащиеся достаточно подготовлены к восприятию сложного фонетического материала. Предполагается, что на данном этапе обучения преподаватель с помощью упражнений может воспроизводить или имитировать условия реальной речевой коммуникации, что в дальнейшем облегчает перенос того или иного приобретённого навыка в естественное речевое общение.

Тренировочные упражнения направлены на повторение и закрепление всех уже отработанных звуков русского языка, то есть на окончательную автоматизацию выработанных навыков. Задача тренировочных упражнений – усвоение звукового строя русского языка на практике. Для этого целесообразно давать учащимся материал, ценный в содержательном отношении: песни, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки, загадки,

считалки, скороговорки. На начальном этапе это относительно простые тексты (считалочки, рифмовки и т.д.), на последующих этапах – более серьёзные произведения, образцы поэтического слова. Фонетическая сторона этого материала должна быть тщательно отработана [6; 4]

Тренировочные упражнения могут носить как репродуктивный, так и продуктивный характер, и могут быть поделены на следующие группы в зависимости от языкового материала: скороговорки и считалки, пословицы и поговорки, фонетическое чтение и разучивание стихотворений, песни, загадки.

Поэтапное формирование фонетических умений и навыков достигается последовательным предъявлением четырёх групп упражнений, ранжированных по степени трудности и характеру языкового материала: имитационных, дифференциальных, аналитико-ситуативных и тренировочных упражнений на закрепление пройденного материала.

Список литературы

1. Гез, Н.И. Обучение говорению / Н.И. Гез. – М.: МГПИИЯ, 1980. – С. 54.
2. Митрофанова, О.Д. О методических и психологических требованиях к системе упражнений по русскому языку/ О.Д. Митрофанова // Русский язык для студентов-иностранцев. – М., 1972. – Вып. 12.
3. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку: сб.ст. / под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
4. См.: Вишнякова О.В. Упражнения на отработку норм произношения в русском языке / О.В. Вишнякова. – М.: Высшая школа, 1973. – С.9. Агошкова В.А., Мотовилова О.Г. Практическое пособие по фонетике русского языка для иностранцев / В.А. Агошкова, О.Г. Мотовилова. – М.: Наука, 1979.
5. См.: Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. - №6. – С.29-40. Вишневский Е.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1983. - №6. 6. Гетманская, М.Ю. Синтаксический статус союзных слов в современном русском языке: Автореф. ... канд. филол. наук/ М.Ю. Гетманская. - Ставрополь, 2004.–21с.

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНФОРМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Рубцова А.В.

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

Процесс информатизации высшего образования на сегодняшний день связан с решением проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов, развитием их способности к непрерывному образованию в течение всей жизни и умением эффективно применять информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности.

В этой связи необходимо определение стратегического направления реформирования системы высшего иноязычного многоуровневого образования, в основу которого должен быть заложен концептуальный подход как методологическая и системная основа информатизации образовательных процессов.

Продуктивный подход, на наш взгляд, может служить концептуальной методологической основой реализации стратегии развития открытого информационного образовательного пространства многоуровневой профессиональной подготовки специалистов, поскольку представляет собой современную концепцию развития иноязычного образования и основывается на идее продуктивно-ориентированной образовательной парадигмы [4].

Продуктивный подход трактуется нами как совокупность методологических показателей эффективного управления профессионально ориентированной иноязычной подготовкой студентов, основной целью которого является становление и целостное формирование личности способной к самопознанию и самообразованию в течение всей жизни. Продуктивный подход - это открытая, саморазвивающаяся образовательная система, основанная на сочетании современных научных позиций, обуславливающих развитие общей продуктивно-ориентированной педагогической парадигмы.

Концептуальность продуктивно-ориентированной парадигмы обеспечивается целеполагающим концептом, которым является продуктивность как возможность реализации интегративных связей на уровне методологии, технологии и педагогики (воспитание) в полицентрическом уровне образовательном пространстве.

Данное положение позволяет эффективно реализовывать интеграцию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательную систему профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Интеграционные процессы информатизации образовательной системы на основе продуктивного подхода могут служить условием проектирования информационно-образовательного пространства, которое послужит основанием для развития способности педагогов внедрять в учебно-воспитательную практику электронные учебные ресурсы, осуществлять интернет-общение, управлять проектной деятельностью обучаемых с применением информационно-коммуникационных технологий и т. д. Полагаем, что, в свою очередь, в целом это позволит повысить эффективность профессиональной подготовки студентов за счет возможности концептуально-информационного моделирования и методологической оптимизации новейших технологий образования.

Применение данных технологий, на наш взгляд, способно обеспечить изменение коммуникативных средств учебной деятельности - вербальных и невербальных. В компьютерной среде, в электронном дискурсе формируется новый тип речевой коммуникации, в котором происходит смешение устной и письменной речи. Не меньшую роль играют средства визуализации: включение в сообщение фото, рисунков, визуальных шаблонов. Возможно широкое использование мультимедиа возможности компьютерных средств, схематизированное выражение эмоций, выражающих отношения коммуникантов к сообщениям. Как следствие, происходит расширение спектра речевых средств компьютерного дискурса, их комбинирование в электронной коммуникации (устная речь с письменным комментированием, аудиовизуальная речь с текстовым подстрочником и пр.) [2]. Применение различных технических сервисов и каналов передачи данных влечет за собой не только изменение речевых средств общения, но также кардинально видоизменяет перцепцию партнеров по общению и интерактивные особенности взаимодействий по сравнению с непосредственной коммуникацией [3].

Отметим, что в электронной образовательной среде деятельность педагога и обучающихся разнесена в пространстве и не всегда совпадает во времени. Отсюда, закономерности ее проведения существенно меняются. Бесспорно, что это следует учитывать в реализации методов и приемов обучения иностранному языку в сетевых взаимодействиях. В этой связи необходимо определить новые закономерности осуществления образовательной деятельности с учетом трансформирующихся внутренних психологических условий, предопределяющих успешность учебной деятельности студента в сетевом взаимодействии с преподавателем.

В сетевой среде обучение иностранному языку должно основываться на использовании иных приемов, построенных на сетевых правилах, связанных с осуществлением формализованных приемов управления сетевой коммуникацией: изменение права доступа к сетевому ресурсу, сетевое информирование в разных форматах взаимодействий, осуществление сетевого мониторинга деятельности, овладение различными способами замыкания обратных связей и т. п. Новые методы и приемы взаимодействий могут быть связаны с запуском в Сети масс-коммуникационных процессов, реализацией совместной сетевой деятельности, технологий социальных сетей и пр. [1].

Безусловно, что при использовании сетевых методов обучения иностранному языку следует учитывать закономерности разворачивания индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, осуществляя переход от дидактических к психодидактическим методам в сетевой среде взаимодействий. При этом ведущим принципом должен быть принцип развития субъекта в процессе овладения иностранным языком, что должно стать для педагога первоочередной задачей в перспективной информационной среде общества. Такой подход позволит готовить обучающегося к реализации стратегии «обучение через жизнь» [3].

Таким образом, особое внимание, на наш взгляд, следует уделять внедрению информационных и телекоммуникационных технологий в учебный процесс в высшей школе, которые, несомненно, влияют на продуктивность овладения иностранным языком, расширяют сферу его применения и зону воздействия. В этой связи необходима активизация разработки и применения инновационных средств обучения, к которым можно отнести мультимедиа ресурсы, электронные библиотеки и учебники, локальные и глобальные образовательные сети, информационно-поисковые системы и т.д., позволяющие обеспечивать эффективное формирование информационной культуры личности изучающего иностранный язык и его социокультурное самоопределение в современном глобальном информационном обществе.

Основываясь на вышесказанном, отметим, что проектирование лингводидактической технологии обучения иностранному языку с использованием сетевого ресурса на основе продуктивного подхода должно соответствовать следующим методологическим уровням:

- психолого-педагогическому, ключевыми компонентами которого являются личность обучаемого и деятельность учения, продуктивная иноязычная образовательная деятельность как образовательная цель и способы ее формирования;

- лингводидактическому, ключевыми компонентами которого являются изучающий иностранный язык как целостная личность, представляющая собой «человека культуры» и деятельность «изучение иностранного языка»;

- теоретико-методическому, ключевым компонентом которого является взаимосвязь между коммуникативной иноязычной деятельностью и продуктивной иноязычной образовательной деятельностью обучаемого и условиями её развития;

- организационно-технологическому, определяющему условия обучения иностранному языку в контексте продуктивного подхода с использованием информационно-коммуникационных технологий (цели и содержание, оценка и самооценка, технологии и средства обучения).

В заключение отметим, что современный этап развития лингводидактики в целом характеризуется поиском продуктивных способов оптимизации иноязычного образования с учетом процессов информатизации, как общества в целом, так и системы подготовки специалистов в высшей школе в частности. При этом многие актуальные проблемы обучения иностранному языку в вузе могут быть успешно решены лишь путем интеграции в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий и сетевых ресурсов, обеспечивающих лингводидактическую целостность иноязычного образования и в полной мере позволяющих раскрыть его развивающий и воспитательный потенциал.

Список литературы

1. Ахаян А.А. Виртуальный педвуз. - СПб., 2001.
2. Иванов Д.В. Виртуализация общества. - СПб., 2000.
3. Носкова Т. Н. Сетевая образовательная коммуникация. - СПб., 2011.
4. Рубцова А.В., Ерёмин Ю.В. Некоторые принципиальные вопросы разработки инновационной парадигмы в области иноязычного образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Январь 2014, ART 2131. - СПб., 2014 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2131.htm>, ISSN 1997-8588. [дата обращения 15.11.2014].

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белоусова А.А.

Вологодский государственный университет, г.Вологда

Для начинающего педагога дополнительного образования трудным является разработка образовательной программы. Это обусловлено необходимостью определения методологической, концептуальной основы программы, ее содержания, педагогических технологий; разнообразием существующих программ и собственным выбором.

В качестве содержательной основы программы, прежде всего, выступают государственные нормативные документы, ориентирующие педагога в его методической работе. В последних правительственных документах (федеральный закон о дополнительном образовании, концепция дополнительного образования) раскрываются требования к дополнительному образованию. Оно должно отвечать принципам программноориентированности, непрерывности дополнительного образования, т.е. обеспечения возможности продолжить образование на разных возрастных этапах. На данный момент получение дополнительного образования обеспечивается государственными организациями, негосударственными и частными лицами [1].

В настоящее время сложилось два направления в дополнительном образовании: профессиональное дополнительное образование и общее дополнительное образование. Последнее ориентировано на общее развитие личности ребенка и социализацию. В нашей статье мы будем вести речь об общем дополнительном образовании и программах, предназначенных для него. Исходными принципами дополнительного образования детей являются:

- свободный выбор детьми образовательных учреждений и образовательных программ в соответствии с интересами, склонностями и способностями детей;
- непрерывность дополнительного образования;
- преэминентность дополнительных образовательных программ, возможность их сочетания, коррекции в процессе освоения;

- психолого-педагогическая поддержка индивидуального развития детей;
- творческое сотрудничество педагогических работников и детей;
- сохранение физического и психического здоровья детей [1].

По нашему мнению, в отличие от основного общего образования дополнительное образование имеет свои преимущества, которые выражается в разнообразии содержания, разнообразии форм организации, индивидуальном выборе деятельности, возможности адаптироваться к возникающим изменениям. Все это создает благоприятные условия для личностного самоопределения ребенка.

Огромную роль дополнительное образование играет в развитии потребностно-мотивационной сферы субъекта. Так как главными формами в данной сфере образования являются игра и творчество, то это, несомненно, вызывают интерес у детей и реализуют их личностные потребности. Помимо этого в дополнительном образовании в полной степени реализуются принципы свободы выбора (учреждения, программы, педагога), индивидуального подхода, практической направленности, что свидетельствует о персонифицированном характере дополнительного образования. Также мы можем говорить о доступности дополнительного образования, так как в нем могут участвовать дети из разных социальных групп. Одним словом, оно выступает не только как система подготовки к жизни, но и самосовершенствования человека.

Принцип программноориентированности в дополнительном образовании предполагает наличие образовательной программы. Ее содержание и сроки обучения определяются организацией, осуществляющей образовательную деятельность. В вышеперечисленных нормативных документах сформулированы требования к образовательной программе. Она не должна пропагандировать насилие, социальное, расовое, национальное, религиозное или языковое превосходство, дискриминацию по признаку пола. Она должна обеспечивать свободу выбора и режим ее освоения; соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей; иметь вариативный, гибкий и мобильный характер; отличаться разноуровневостью (ступенчатостью); содержать модульную направленность, обеспечивающую возможность взаимозачета результатов; ориентироваться на метапредметные и личностные результаты образования; иметь творческую и продуктивную направленность; носить открытый и сетевой характер реализации [3].

Расширение спектра дополнительных общеобразовательных программ предполагает ресурсную и нормативную поддержку обновления содержания дополнительных общеобразовательных программ, их методического сопровождения и повышения квалификации педагогов.

Авторство создателя программы очень важно. Оно формируется, по мнению В.В. Серикова, в результате:

- собственной ценностно-смысловой интерпретации материала, опыта, компетенций, формируемых у воспитанников;
- субъективной формулировки целей и постановки задач с учетом субъективно воспринимаемой картины образовательного процесса;
- варьирования содержательных элементов материала и акцентирования внимания на тех или иных субъективно понимаемых аспектах их значимости;
- использования собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и личностно-рефлексивной позиции учащихся в образовательном процессе;
- внесения различных по масштабу авторских модификаций в рекомендуемую педагогическую методику (технологии);
- субъективного способа психологической поддержки и сопровождения познавательной деятельности учащихся;
- субъективных аспектов в профессиональной рефлексии и самооценки собственной эффективности [2].

В образовательной программе, на наш взгляд, должно отражаться личностное начало педагога: мотивированность самостоятельных усовершенствований и творческих приемов; прояснение ценностей, которыми он руководствуется; стремление выявить собственные индивидуальные склонности и воплотить в конкретные формы профессиональной деятельности.

Таким образом, проектирование образовательной программы представляет собой процесс личностного осмысления нормативных, научно-методических материалов и авторского подхода к обеспечению единства личностно-смыслового и когнитивного развития учащихся.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей 4.09.2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/. – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 15.10.2014).

2. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
3. Федеральный закон «О дополнительном образовании» 16.07.2001г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://camps.ru/association/docs/dopobraz.htm>. – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 15.10.2014г).

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Биккулова Г.Р.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г.Москва

Многие современные методики являются коммуникативно-ориентированными [1], и одной из важнейших их целей является обучение общению и владению речевыми средствами. Каждая из методик использует при этом разные средства, методы и принципы. То есть, каждая из методик имеет отличительные специфические черты.

Самой первой специфической чертой коммуникативной методики является то, что целью обучения является не овладение иностранным языком, а “иноязычной культурой”, которая включает в себя познавательный, учебный, развивающий и воспитательный аспект [7]. Второй специфической чертой коммуникативной методики является овладение всеми аспектами иноязычной культуры через общение. Именно коммуникативная методика впервые выдвинула положение о том, что общению нужно обучать только через общение, что стало для современных методик одной из характерных черт [2]. В коммуникативной методике обучения общение выполняет функции обучения, познания, развития и воспитания.

Следующей отличительной чертой предлагаемой концепции является использование всех функций ситуации. Коммуникативное обучение строится на основе ситуаций, которые (в отличие от других методических школ) понимается как система взаимоотношений. Главный акцент здесь ставится не на воспроизведение с помощью средств наглядности или словесное описание фрагментов действительности, а на создание ситуации как системы взаимоотношений между обучаемыми. Обсуждение ситуаций, построенных на основе взаимоотношений обучаемых, позволяет сделать процесс обучения иноязычной культуре максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

Специфической чертой коммуникативной методики является также использование условно-речевых упражнений, то есть таких упражнений, которые построены на полном или частичном повторении реплик преподавателя. По мере приобретения знаний и навыков характер условно-речевых упражнений становится все более сложным, пока необходимость в них не исчерпывает себя, когда высказывания обучаемых не становятся самостоятельными и осмысленными.

Итак, из всего вышеизложенного видно, что многие специфические черты, впервые появившиеся в коммуникативной концепции, были затем переняты другими коммуникативно-ориентированными методиками и успешно используются ими.

Но при этом они во многом отличаются от этой концепции и имеют свои, присущие только им, черты.

Эффективность проектной методики в большей степени обеспечивается интеллектуально-эмоциональной содержательностью включаемых в обучение тем. Также следует отметить их постепенное усложнение. Но отличительной особенностью тем является их конкретность. С самого начала обучения предполагается участие обучаемых в содержательной и сложной коммуникации, без упрощения и примитивизма, которые обычно характерны для учебников для начинающих изучать иностранный язык.

Другой отличительной чертой проектной методики является особая форма организации коммуникативно-познавательной деятельности [1] обучаемых в виде проекта. От чего, собственно, и появилось название методики.

Новизна же подхода в том, что обучаемым дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия. Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение определенного времени. Тема имеет четкую структуру, делится на подтемы, каждая из которых заканчивается заданием к проектной работе.

Особенно важной чертой является то, что обучаемые имеют возможность говорить о своих мыслях, своих планах.

Благодаря работе над проектом создается прочная языковая база.

Специфическим является также подразделение навыков на два вида: навыки изучающего язык и навыки пользователя языком. Для развития первого вида навыков используются фонетическое и лексико-грамматические

упражнения тренировочного характера. Обучение грамматическим навыкам и их тренировка обычно проводятся в виде работы на основе таблиц. Все упражнения, что особенно важно, выполняются на фоне разработки представленного проекта [4].

Для практики в пользовании языком дается большое количество ситуаций, создаваемых с помощью вербальной и предметно-образной наглядности.

Очевидным здесь является то, что специфические черты коммуникативной и проективной методик имеют много сходного, строятся на идентичных принципах, но применяются они в различных способах обучения. В первом случае, обучение основывается на использовании ситуаций, во втором – на использовании проектов.

Перейдем к интенсивной методике и рассмотрим ее специфику. Данная методика основана на психологическом термине “суггестии” [8]. Это и есть первая специфическая черта интенсивной методики. Использование суггестии позволяет миновать или снимать различного рода психологические барьеры у обучаемых следующим путем.

Еще одним отличительным фактором служим активное использование ролевых игр. Специфика интенсивного обучения заключается именно в том, что учебное общение сохраняет все социально-психологические процессы общения. Ролевое общение – это одновременно и игровая, и учебная, и речевая деятельность [3].

Это тоже, несомненно, является специфическими чертами.

Все вышеперечисленное и есть особенности интенсивной методики, которые в большей степени обеспечивают ее эффективность. Эти специфические моменты практически отличны от двух предыдущих методик. Только в одном они, пожалуй, схожи. Все три методики считают необходимым условием успешного обучения коллективную работу в положительной эмоциональной атмосфере. При этом интенсивная методика больше внимания уделяет таким видам деятельности, как говорение и аудирование.

Какие же специфические черты имеет деятельностная методика обучения английскому языку? Необходимо отметить, что таких средств обучения, характерных только для деятельностной методики, довольно много.

В начале отметим, что создатели этой методики считают, что обучать навыкам оформления и умения работы с содержанием сообщаемого следует отдельно. Для того чтобы обеспечить сознательное овладение языковыми средствами и обучение навыкам оформления, их необходимо формировать до того, как будет иметь место обучение умениям работы с содержанием [5]. Из этого вытекает другая специфическая черта данного метода.

В деятельностной методике имеет место разделение между предварительным овладением языковыми средствами и последующим овладением общением на основе имеющихся знаний, умений, навыков использования языковых средств.

Но действительно специфической чертой деятельностной методики составляет выделение того, что называется языковыми речесукоммуникативными единицами [8]. Так как для полноценной коммуникации при обучении недостаточно только речевого статуса языковых единиц – речевой статус должен сочетаться со свободой их выбора в речи.

И последней специфической чертой является использование такого метода, как условный перевод, при котором используется не только то, чем учащиеся уже овладели, так и то, чему их обучают на данном этапе.

Из этого видно, что деятельностная методика значительно отличается своей спецификой от первых трех методов.

И, наконец, выделим специфические черты методики дистанционного обучения.

Специфической чертой обучения иностранному языку дистанционно является самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности, которым он овладевает в данное время. Также специфической чертой является интерактивность, на основе которой строится деятельность каждого обучаемого и руководство педагога. Учебный процесс строится таким образом, чтобы педагог имел возможность на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность обучаемых. Еще одной специфической чертой является то, что несмотря на долю самостоятельной деятельности учащегося, он должен иметь разнообразные контакты в процессе обучения с партнерами по курсу, преподавателем, зарубежными партнерами [6]. Все вышесказанное делает деятельность обучаемых тоже весьма разнообразными – индивидуальными, парными, групповыми, как в малых группах так и со всей группой курса (конференции, коллективные обсуждения).

Специфические черты этой методики, в очередной раз, подтверждает, что она принадлежит к коммуникативно-ориентированным методикам.

И все-таки, независимо от такого большого количества сходных черт, каждая из методик имеет свои специфические черты. Именно благодаря им эти методики и отличаются друг от друга и становятся отдельными, самостоятельными явлениями в методологии.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)//Златоус, 1999, 748с.
2. Гульчевская В.Г., Гульчевская Н.Е. Современные педагогические технологии//Ростов-на-Дону: Издательство РИПК и ПРО, 1999, 346с.
3. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в школе//ИЯШ, 1999, №4, С.11.
4. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка//Москва, 2003, 317с.
5. Кукушин В.С. Теория и методика обучения//Ростов-на-Дону, 2005, 474с.
6. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист, 1993, С.22-23.
7. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростылев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества//ИЯШ, 1987, №6, С.31.
8. Педагогический энциклопедический словарь//Москва, Астрель: АСТ, 2003, 641с.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Астанина С.Ю.

Российская медицинская академия последипломного образования, г.Москва

В настоящее время произошло осознание обществом необходимости серьезного реформирования высшего и непрерывного профессионального медицинского образования. В решении задач, стоящих перед медицинским образованием, особенно в плане его фундаментализации и экологизации, важная роль принадлежит биологическим дисциплинам. Биологическая подготовка как часть фундаментальной подготовки врача в системе медицинского образования развивается в рамках указанных тенденций.

Однако, как совершенно справедливо замечают В.Ф. Антонов и Н.М. Ливенцев [1], ситуация осложняется еще и тем, что временной разрыв между приобретением биологических знаний и использованием их в специальных дисциплинах зачастую в вузе достигает трех-четырех лет. Без соответствующего подкрепления половина полученной фундаментальной подготовки теряется студентами на втором году обучения. Кроме того, слабая преемственность знаний по фундаментальным дисциплинам у обучающихся обеспечивается недостаточной подготовкой преподавателей клинических кафедр по вопросам интеграции знаний фундаментальных и специальных дисциплин.

В государственной программе о «Стратегии развития медицинской науки в Российской Федерации на период до 2025 года» [7] указано, что отличительной чертой современной медицинской науки является ее «биологизация», широкое применение подходов, базирующихся на методах молекулярной и клеточной биологии.

Как справедливо отмечает В.Н. Садовский [8] под системой понимает: «множество взаимосвязанных элементов, выступающих как определенная целостность».

Исследованию мировоззренческих, методологических и прикладных аспектов системности посвящено большое количество трудов известных ученых: В.Г. Афанасьева, А.П. Беляевой, И.В. Блаубега, В.И. Вернадского, Б.М. Кедрова, Э.С. Маркаряна, А. Рапопорта, В.Н. Садовского, В.С. Тюттина, А.Д. Урсула, И.И. Шмальгаузена, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина и др.

Сложность и многообразие элементов, связей, отношений объекта, как системы, обеспечивают иерархическое строение системы – упорядоченную последовательность ее различных компонентов и уровней, взаимосвязей между ними [4].

С этих позиций под системой можно понимать такие сложные объекты, как всю систему профессионального образования, или только систему непрерывного профессионального медицинского образования, или систему практического здравоохранения страны, так как они состоят из множества связанных

между собой элементов, упорядоченных по отношениям и характеризующихся единством общих целей функционирования. Таким образом, мы имеем дело с иерархией систем.

Многоуровневое непрерывное профессиональное образование представляет социально-педагогическую категорию, отображающую идею поступательного развития образовательных потребностей человека как конкретно-педагогического процесса [2].

Системообразующим фактором системы непрерывного профессионального образования являются категории «специальность» и «квалификация», обеспечивающие в определенных социально-экономических условиях жизнедеятельность отдельной личности, общества, человечества. Они составляют профессионально-квалификационный потенциал и включают философские, социальные, экономические, научно-технические, педагогические, психологические производственные компоненты [3;5;8].

Объект нашего исследования – биологическая подготовка врачей в условиях непрерывного профессионального медицинского образования представляет собой систему, интегрирующую биологические, экологические, профессиональные, квалификационные, социальные, методические и личностно-деятельностные факторы.

Для теоретического обоснования системы биологической подготовки врачей в непрерывном медицинском образовании недостаточно накопления сведений из биологических, экологических, педагогических, методических и других наук, так как биологическая подготовка врача имеет особенности – формирование профессиональной готовности врача к решению задач практического здравоохранения. В этой связи система биологической подготовки врача представляет собой целостную, открытую систему, способную функционировать и развиваться во взаимодействии с условиями среды системы – потребностей практического здравоохранения.

Следует отметить, что биологическая подготовка врачей в высшем и дополнительном профессиональном образовании относится к проблемам, изучение которых требует системного подхода по причине многофакторности проблемы: биологической подготовки, практической, педагогической и социальной значимости.

Выделение той или иной системы знаний зависит от точки отсчета, выбранной в связи с задачами исследователя, в данном случае – с задачами биологической подготовки врачей, как составляющей фундаментализации непрерывного профессионального медицинского образования.

В качестве системных объектов биологической подготовки врачей в непрерывном профессиональном медицинском образовании могут выступать как объективно существующие в природе объекты (системно-структурные уровни организации природы: от молекулярного и клеточного до биосферного и ноосферного), так и гносеологические конструкторы, возникающие в процессе дифференциации и интеграции наук о природе:

- комплексная проблема «человек и его здоровье»;
- интегративные науки и теории (биофизика, биохимия, биоинформатика, экология, эволюционная теория и др.).

Система биологической подготовки врачей в непрерывном профессиональном медицинском образовании является подсистемой целостной системы медицинского образования и имеет компоненты, общие с целостной системой непрерывного профессионального медицинского образования: цели, содержание образования, организация процесса, формы, методы и средства формирования квалифицированного специалиста, управление учебным процессом, воспитание, оценка знаний, умений, навыков, формирующих профессиональные компетенции, результат обучения.

В свою очередь система подготовки врачей непрерывного профессионального медицинского образования подразделяется на две подсистемы: высшее образование – «подготовка кадров высшей квалификации (ординатура)» и «дополнительное профессиональное образование».

Анализ компонентов системы биологической подготовки врача позволяет выявить характерные особенности, вызванные интеграцией и обусловленные целями, задачами, спецификой содержания и результатами.

Между компонентами системы биологической подготовки врачей существуют системообразующие связи, которые объединяют компоненты в единое целое – систему. Эти связи многочисленны и разнообразны: между теоретическим и практическим обучением; между процессами конструирования содержания и процессами его реализации; между содержанием биологической подготовки, формами, методами и средствами; между целями и результатами обучения. Эти связи несут системообразующие функции как к системе в целом, так и к ее компонентам.

В качестве системных объектов биологической подготовки врачей в непрерывном профессиональном медицинском образовании могут выступать как объективно существующие в природе объекты (системно-структурные уровни организации природы: от молекулярного и клеточного до биосферного и ноосферного), так и гносеологические конструкторы, возникающие в процессе дифференциации и интеграции наук о природе:

- комплексная проблема «человек и его здоровье»;
- интегративные науки и теории (биофизика, биохимия, биоинформатика, экология, эволюционная теория и др.).

Анализ компонентов системы биологической подготовки врача позволяет выявить характерные особенности, вызванные интеграцией и обусловленные целями, задачами, спецификой содержания и результатами.

Список литературы

1. Амиров Н.Х. О фундаментальной подготовке врача / Н.Х. Амиров, Д.Р. Сидорова, Р.У. Ахмерова // Вестн. высш. школы. - 1988. - № 7 - С. 31-32.
2. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: Радом: РАО ИПТО – 1997. – 225 с.
3. Беляева А.П. Методология и теория профессиональной педагогики. – СПб.; Радом, 1999. – 480 с.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – 270 с.
5. Выготский Л.С. Развитие внешних психических функций: Из неопубл. тр. – М.: Изд-во АПН, 1960. – 230 с.
6. Гуманитаризация содержания образования в профтехучилищах: Метод. Пособие / Подготов. К.М. Андреева; НИИ профтехобразования. – СПб.: 1992. – 32 с.; Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. – М.: 1973. – 464 с.
7. Распоряжение Правительства РФ от 28.12.2012 № 2580-р «Об утверждении Стратегии развития медицинской науки в РФ на период до 2025 года»
8. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 277 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ - ДИАЛОГ И СОТРУДНИЧЕСТВО КУЛЬТУР

Абсатова М., Мошкалов А., Кожахметова Г.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы Республика Казахстан

В Послании Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана отмечается: «Важно усилить воспитательный компонент процесса обучения. Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности. Одной из этих ценностей и главным преимуществом нашей страны является многонациональность и многоязычие» [4].

Как показывает анализ источников, сегодня в мире живет около 4 000 наций, народностей и племен, которые объединены в более 240 многонациональных, многоплеменных государств. В основном они живут в многонациональных государствах. В суверенном, независимом Казахстане проживает около 140 наций, народностей, национальных и этнических групп и существует более 40 конфессий (его независимость признали более 150 государств, с 130-ю установлены дипломатические отношения).

Именно поэтому развитие толерантности является объективной потребностью современного общества. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним.

Слово толерантность в последнее время приобрело большую популярность. Однако его значение неоднозначно, а потому требует подробного разъяснения. Сама идея толерантности имеет давнюю историю, возникла еще в глубокой античности — как решение проблемы отношения к религиозным меньшинствам, и постепенно религиозная толерантность положила начало всем другим свободам, которые были достигнуты в обществе. Примечательно и то, что данное понятие используется в самых разных областях знания: этике, психологии, политике, философии, медицине и др. В разных языках слово «толерантность» имеет синоним «терпимость», при этом его фонетическое звучание практически идентично во всех языках. Например: казахский – толеранттылык, английский – tolerance, итальянский – tolleranza, французский – Tolérance, немецкий – Toleranz, испанский – tolerancia, македонский – толеранција. С целью раскрытия смысла данного понятия и выведения

наиболее приемлемого для нас определения нами был проведен контент-анализ термина «толерантность». В ходе анализа нами была составлена следующая Табл.1:

Таблица 1

Контент-анализ понятия «толерантность»

Источник	Определение толерантности
Декларация принципов толерантности [1]	Означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека.
Энциклопедия «Кругосвет»	Стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений.
Энциклопедия 90х	Терпимость и уважение к обычаям и к образу жизни других людей. Это широкое понятие, которое обозначает принятие человека вне зависимости от его национальной и расовой принадлежности, сексуальной ориентации или вероисповедания. Антоним термина «ксенофобия».
Философский словарь	В ситуации нынешнего религиозного плюрализма: уважение и терпимое отношение одних общин к религиозным взглядам других, признание их права быть другими, иметь и выражать свои верования и убеждения, исключение принуждения в вопросах веры, способность к диалогу и умение сотрудничать с ними. Выражает интеллектуальную, эмоциональную и социальную зрелость, достигнутую такими общинами.
Краткий энциклопедический словарь	1. Способность переносить воздействие лекарственного вещества, яда или антигена без развития соответствующего эффекта. 2. Терпимость к мнению, поведению, образу жизни и т. д. другого человека.
Словарь терминов по общей и социальной педагогике	Отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию; способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации.
Этика: энциклопедический словарь	Моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и т.д. без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения. Является формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным, чем я
Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности	Умение терпеть (выдерживать, выносить, мириться с чем-либо), принимать, признавать существование кого-либо, примирять, приводить в соответствии с самим собой по отношению к кому-либо, чему-либо, быть снисходительным к чему-либо, кому-либо.
Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию	Это человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей. В то же время, толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного
Нысанбаев Н.А. Независимость. Демократия. Гуманизм.	Толерантность – не столько пассивное признание самоценности другой культуры. Это – наивысшая степень уважения и взаимосогласия, когда горизонты культур взаимодействуют, изменяя участников диалога и способствуя их духовному росту.
Барлыбаева Г.Г. Эволюция этических идей в казахской философии.	Предполагает не снисходительность, а доброжелательность, готовность к уважительному диалогу и сотрудничеству

Тесленко А.Н. Педагогика [5]	Принятие особенностей другого человека и собственной личности, понимание эмоциональных состояний людей, готовность к сотрудничеству и продуктивному диалогу во взаимодействии.
---------------------------------	--

Анализируя вышеприведенные понятия, мы можем выявить в них общие положения. В основном толерантность рассматривается как способность терпеливо или снисходительно (в позитивном смысле слова) относиться к другому, к его инакодействию или инакомыслию и уважать его. И гораздо реже в различных трактовках говорится о том, что толерантность – это стремление к взаимодействию, диалогу, гармоничным взаимоотношениям между людьми, имеющими какие-либо различия, направленное на принятие и взаимное понимание.

При всем этом, мы согласны с мнением Барлыбаевой Г.Г., которая в своей работе отмечает, что «...буквальный перевод с латинского «tolerantia» - «терпение» не совсем точно передает содержание понятия толерантности, обедняя его, потому что терпимость традиционно означает лишь готовность снисходительно относиться к чужому мнению, выражает даже некоторое превосходство по отношению к иным – терпимым – воззрениям. Тогда как толерантность предполагает не снисходительность, а доброжелательность, готовность к уважительному диалогу и сотрудничеству»[2].

Также, несомненно прав А.Н. Нысанбаев, который утверждает, что «толерантность – не столько пассивное признание самооценности другой культуры. Это – наивысшая степень уважения и взаимосогласия, когда горизонты культур взаимодействуют, изменяя участников диалога и способствуя их духовному росту. Становясь универсальным, согласие предполагает сбережение и продвижение различий и, следовательно, основывается не на подавлении и насилии, а на внутреннем взаимопонимании, притяжении души, национальных характеров и менталитетов. Согласие в такой постановке вводится в контексте взаимопонимания»[3].

Таким образом, путем глубокого анализа различных трактовок толерантность понимается нами как диалог и сотрудничество различных культур, характеризующее позитивное отношение к инакости других людей, основывающееся на стремлении к гармоничному взаимодействию, выражающегося в желании достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов.

Список литературы

1. Барлыбаева Г.Г. Эволюция этических идей в казахской философии. – Алматы, 2011. – С.159 – 168
2. Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО – М., 2001 – 25 с.
3. Нысанбаев А.Н. Формирование толерантного сознания в современном казахстанском обществе. – Алматы, 2009
4. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана: Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана. Январь, 2012 - <http://www.akorda.kz>
5. Тесленко А.Н. Педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ И ГРАЖДАНСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ

Цыбанова М.В.

МДОУ детский сад № 163, г.Тверь

Формирование гражданской принадлежности происходит в процессе развития и саморазвития личности, в ходе усвоения этносоциальных ролей, культуры межэтнических отношений, принятых в обществе. Дошкольный возраст - первоначальный этап усвоения общественного опыта. Именно в этом возрасте закладываются основы мировоззрения человека, его отношение к окружающему миру. Чувство любви к Отчизне формируется у детей постепенно, в процессе накопления знаний и представлений об общественной жизни страны, труде людей, природе.

Патриотическое воспитание ребенка сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных, чувств. Главная цель патриотического воспитания - возрождение в воспитании дошкольников

патриотических чувств, как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности, посредством воспитания любви к родному краю. Патриотическое воспитание начинается в дошкольные годы, но для того, чтобы с малых лет растить патриотов, педагоги должны представлять себе, в чем состоит своеобразие патриотизма ребенка-дошкольника, каковы пути и методы патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении. По нашему мнению, сам педагог должен быть искренне убежденным патриотом и уметь не проповедовать любовь к Родине, а увлекательно исповедовать и доказывать ее своими делами, полными энергии и преданности.

Актуальность проблемы заключается в том, что современные дети мало знают о родном городе, стране, особенностях народных традиций, часто равнодушны к близким людям, в том числе к товарищам по группе, редко сострадают чужому горю. Явно недостаточной является работа с родителями по проблеме нравственно-патриотического воспитания в семье.

Задача педагогов и родителей – как можно раньше пробудить в детях любовь к Родине, формировать у них такие черты характера, которые помогут стать достойным человеком и достойным гражданином своей страны, воспитывать любовь и уважение к родному дому, детскому саду, родной улице, городу формировать чувство гордости за достижения страны, любовь и уважение к армии, гордость за мужество воинов, развивать интерес к доступным ребенку явлениям общественной жизни.

Работа по патриотическому воспитанию дошкольников позволяет сочетать интересы всех участников процесса:

- Воспитатель имеет возможность самореализации и проявления творчества в работе в соответствии со своим профессиональным уровнем;
- Родители вовлекаются и активно участвуют в значимом для них процессе нравственно-патриотического воспитания детей;
- Деятельность дошкольников организована в соответствии с их интересами, желаниями и потребностями.

Основными задачами патриотического воспитания дошкольников является:

- воспитание у детей любви и привязанности к родному городу Твери;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому;
- расширение представлений о столице нашей родины Москве
- знакомство детей с символами государства и родного города Твери (герб, флаг, гимн);
- развитие чувства ответственности и гордости за свою страну;
- воспитание гордости за людей, прославивших Россию;
- воспитание гордости за подвиги взрослых и детей в ВОВ.

Методы воспитания дошкольников обеспечивают овладение ими знаниями о родном народе, его Родине и на этой основе - развитие национальных черт и качеств молодого поколения.

Достичь качественного уровня патриотического воспитания дошкольников нельзя без учета специфики отдельных регионов, их национальных особенностей. Чувство патриотизма так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и желание сохранять, приумножать богатства своей страны.

Наследование нравственных и эстетических ценностей родной культуры в самом нежном возрасте – это и есть самый естественный, а поэтому и верный способ патриотического воспитания, воспитания чувства любви к Отчизне.

Образовательное учреждение даёт детям возможность для накопления опыта, который ребёнок приобретёт самостоятельно и наиболее успешно с помощью метода проекта. Использование технологии проектирования помогает в работе по данному направлению, так как является эффективным способом развивающего, личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка. Проектная деятельность обеспечивает развитие творческой инициативы и самостоятельности участников проекта; открывает возможности для формирования собственного жизненного опыта общения с окружающим миром; реализует принцип сотрудничества детей и взрослых.

Метод проектной деятельности мы выбрали за основу формирования гражданско-патриотических чувств.

Таким образом, система и последовательность работы может быть представлена следующим образом:

Технология проекта позволяет реализовать такие принципы как:

непрерывность и преемственность педагогического процесса;

- субъект – субъективных отношений на основе диалога со взрослым;
- активности;
- интегративности;
- открытости.

Большую роль в реализации проектов играет привлечение родителей. Благодаря их участию в проектах у детей формируется чувство гордости, повышается самооценка, а у тех детей, родители, которых чаще выполняют роль ассистентов, наблюдается значительное продвижение в развитии. Значение семьи в формировании нравственно-патриотического сознания трудно переоценить. Привлекая родителей к работе над проектом, я создаю в группе дополнительные возможности для раскрытия индивидуальных способностей их детей, выявления творческого потенциала всех участников проекта, расширения возможностей реализации проекта.

Использование проектного метода обучения в практике работы ДОУ один из путей достижения качества образования, его обновления, эффективности развития личности ребенка, сохранения свободного пространства детства. Работа, построенная таким образом, значительно расширяет знания дошкольников о родном городе, стране, воспитывает в нем чувство уважения к Родине, воспитывает настоящего патриота.

Список литературы

1. Александрова Е.Ю., Гордеева Е.П., Постникова М.П. Система патриотического воспитания в ДОУ, планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. М.: Учитель, 2007.
2. Ерофеева Н.Ю. Проектирование педагогических систем // Журнал «Завуч», 2000, № 3.
3. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ. М.: АРКТИ, 2005.

СЕКЦИЯ №3.

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

ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К НАЧАЛЬНОМУ ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Фомичева Л.В.

РГПУ им. А.И. Герцена, г.Санкт-Петербург

Современная проблема школьного образования ребенка с нарушением зрения в условиях инклюзии в своём решении многоаспектна. Один из аспектов – готовность незрячего или слабовидящего учащегося выступать в роли субъекта образовательного процесса наряду с нормально видящими сверстниками. Целью данной статьи выступает актуализация вопросов готовности ребёнка с тяжелым нарушением зрения к освоению образования в условиях инклюзии.

Постановка этих вопросов и их научно-практическое решение, в том числе специалистами в области образования, должны быть направлены на обеспечение ребенку в с глубоким нарушением зрения равных стартовых возможностей к обучению в единой с нормально видящими школьной среде; обозначение критериев оценки возможностей слепого или слабовидящего обучающегося успешно осваивать образовательное пространство, ориентированное на видящих сверстников; на определение направляющих в его преобразовании, чтобы способствовать адаптации обучающегося со зрительной депривацией.

Научно-практические изыскания в области тифлопедагогики позволяют констатировать, что готовность ребёнка с нарушением зрения к получению школьного образования в условиях инклюзии обусловлена рядом факторов. Их знание и осмысление взрослыми, осуществляющими выбор условий школьного образования ребёнка с нарушением зрения, имеют во многом определяющее значение для максимально точной оценки возможностей слепого или слабовидящего успешно осваивать образовательное пространство в общеобразовательной школе. Понятие «готовность к получению образования в условиях инклюзии», безусловно, не стоит приравнивать к известному в общей и специальной педагогике понятию «готовность к обучению в школе». Что же следует понимать под готовностью незрячего или слабовидящего ребёнка к школьному образованию в среде зрячих нормально видящих сверстников?

Очевидно, одним из важнейших показателей готовности ребенка с глубоким нарушением зрения быть успешным субъектом школьного образовательного процесса наряду с нормально видящими сверстниками – достаточное соответствие темпа и общего уровня его развития достижениям обучающихся в соответствии с

возрастными возможностями, которые, в свою очередь выступают базовой основой освоения начального образования. Такое соответствие достигается преодолением ребенком с нарушением зрения в период раннего детства основной типологической особенности дошкольников данной групп – общее отставание в развитии от зрячих сверстников (речь не идет об умственной отсталости), которое проявляется в несовпадении периодов развития слепых и слабовидящих с онтогенетическими периодами.

Готовность ребёнка с глубоким нарушением зрения к освоению школьного образования в условиях инклюзии во многом определяется достаточной развитостью у него таких личностных интегративных образований, как мотивационные (интересы, потребности), психо-моторные (двигательные умения, навыки пространственной ориентировки), коммуникативные (владение речью, языком, способность к вербальной и невербальной коммуникации), сенсорно-перцептивные (ощущения, восприятие), мнемические (представления как образы памяти) в возрастные периоды, характерные нормально видящим детям. Другим важным условием и показателем готовности слепого к школьному образованию в среде зрячих выступает также освоение им разнообразных видов детской деятельности в периоды равные со зрячими. В основе этих достижений лежит развитие у дошкольника с глубоким нарушением зрения компенсаторных механизмов, замещающих ориентировочно-поисковую, информационно-познавательную, регулирующую и контролирующую роль зрения в жизнедеятельности человека.

Научно-практические данные в области тифлопедагогики позволяют выделить ряд факторов, позитивно влияющих на дошкольное развитие и определяющих готовность ребенка с глубоким нарушением зрения к обучению в среде зрячих обучающихся. Ими выступают: - абилитация [1];- обеспечение социальной средой, в которой растет ребёнок с глубоким нарушением зрения, максимально раннего развития и удовлетворения его особых, обусловленных зрительной депривацией, сенсорно-перцептивных потребностей;- освоение ребёнком с нарушением зрения социального опыта в соответствии с возрастными потребностями, посредством целенаправленного решения взрослым вопросов ранней социализации малыша [2]; - коррекционно-педагогическое сопровождение дошкольника.

Уточним, что абилитация в соответствии с международной терминологией определяется как развитие у ребенка функций, изначально у него нарушенных, предотвращение появления у ребенка с нарушениями ограничений активности (жизнедеятельности) и участия в жизни общества. Такая трактовка, может иметь место, однако, рассматривая воспитание, как социальный фактор, во многом определяющий развитие личности ребенка, очевидно, следует расширить трактовку термина. Абилитация по своей направленности должна обеспечить ребёнку с глубоким нарушением зрения реализацию потенциала личностного развития, в период онтогенеза, когда закладывается фундамент социализации индивида. Поэтому абилитацию мы рассматриваем как систему мер медицинской, психологической, коррекционно-педагогической, социальной направленности, обеспечивающей сопровождение физического, психического, личностного, социального развития ребенка с нарушением зрения в период становления компенсаторных основ жизнедеятельности.

Цель абилитация(ранняя помощь) ребёнка с глубоким нарушением зрения – нормализация хода его личностного развития, а первостепенная роль в ней отводится семье, которая, как основополагающий фактор становления личности ребенка (характерно для любой семьи), выступает объектом профессиональной поддержки специалистов в выполнении ею целого ряда необходимых функций как социального института воспитания.

Результат абилитации достигается:

- ранней психологической помощью родителям, узнавшим о факте глубокого нарушения зрения у новорожденного по преодолению ими психологического шока и стресса;
- освоением родителями знаний в области офтальмологии и вопросов реабилитации ребенка с глубоким нарушением зрения;
- поддержкой семьи специалистами: социальной, правовой, психологической, педагогической;
- расширением социальных контактов семьи, повышение компетентности родителей по вопросам развития, воспитания детей с глубоким нарушением зрения;
- сопровождением ребёнка специалистами: коррекционно-педагогического, психологического, медицинского в соответствии с его индивидуальными потребностями;
- подготовкой ребёнка к самостоятельной деятельности в среде детского коллектива.

Но даже успешная для незрячего ребёнка абилитация не всегда выступает для него гарантом быть субъектом общего образования на равнее со зрячими сверстниками. Речь идёт о ситуациях, когда раннее тяжёлое нарушение зрения сочетается с другими проблемами развития, обусловленными поражением других систем организма, прежде всего нервной системы.

Готовность ребёнка с глубоким нарушением зрения к обучению в условиях инклюзии от влияния этого фактора значительно снижается, т.к. часто сопутствующие зрительному поражению детского организма и, прежде

всего, осложняют становление компенсаторных механизмов зрительной депривации. Недостаточная по возрасту компенсация значительно замедляет темп общего развития, осложняет проявление самостоятельности и активности в разных сферах жизнедеятельности ребёнка. Например, врождённая нисходящая полная или частичная атрофия зрительного нерва часто сочетается с грубым поражением головного мозга, которое будет выступать выраженным биологическим фактором, негативно влияющим на общее развитие малыша и осложняющим компенсацию зрительной недостаточности.

В рамках статьи выделим и такой фактор, определяющий готовность ребёнка с глубоким нарушением зрения к получению школьного образования в условиях инклюзии, как своевременное обеспечение социальной средой удовлетворения дошкольником объективно существующих у него вследствие зрительной депривации особых сенсорно-перцептивных потребностей. Своевременное и достаточно полное удовлетворение ребенком общих (относительно возраста) и особых сенсорно-перцептивных потребностей проявляется, в частности, в готовности незрячего успешно использовать осязание, а слабовидящего - зрение, в процессе овладения чтением и письмом (соответственно с использованием точечного рельефного шрифта Л.Брайля и обычного плоскочечного шрифта) на таком уровне, который бы позволил ему осваивать учебную деятельность в общем темпе с нормально видящими учащимися. Так, тотально слепой ребёнок с рождения и без других поражений организма посредством абилитации и коррекционно-компенсаторного сопровождения родителями, специалистами развития чувственной основы ориентировки, познания к концу старшего дошкольного возраста способен освоить шрифт Брайля, первичные умения чтения и письма с его использованием. Или глубоко слабовидящий ребёнок, например, с высокой врождённой миопией или гиперметропией, вследствие неадекватной оценки – переоценки, игнорирования - родителями на протяжении всего дошкольного детства его зрительных возможностей, поступив по их настоянию в массовую школу, может испытывать значительные трудности в освоении учебных умений и навыков в общем темпе и объёме с нормально видящими сверстниками.

Ещё один фактор, который обязательно следует учитывать при решении вопроса об инклюзивном школьном образовании незрячего или слабовидящего ребёнка, это то, насколько широка была социальная среда его жизнедеятельности в дошкольный период жизни. Именно широкий, хотя и в определённых рамках, социальный опыт ребёнка с нарушением зрения выступает основным условием его дальнейшей успешной адаптации к школьной жизни в среде зрячих учащихся. Социальная среда и условия жизнедеятельности малыша с нарушением зрения выступают основополагающим фактором успешности его социализации, личностного развития, которая, в свою очередь, характеризуется опытом и широтой ориентировки в различных видах деятельности, способностью осваивать новые виды деятельности и осмысливать их значимость; опытом и способностью к общению; опытом самовыражения, освоения знаний о себе и др.

Коррекционно-компенсаторное сопровождение развития незрячего или слабовидящего ребёнка – это одно из важнейших условий расширения его возможностей реализовывать свой потенциал в разных сферах жизнедеятельности, так как целью этого процесса выступает профилактика и при необходимости коррекция вторичных нарушений в физическом и психическом развитии воспитанника, в том числе через формирование сенсорных, предметных, социальных, пространственных представлений.

Таким образом, принятие взрослыми (родителями, педагогами) позиции инклюзивного школьного образования старшего дошкольника с глубоким нарушением зрения должно основываться не только на актуализации общей и специфической готовности ребёнка к обучению в школе, но и учитывать то, какие факторы, в каком объёме имели влияние на обеспечение его готовности к освоению начального образования в среде нормально видящих сверстников.

Фомичева Л.В. Некоторые вопросы влияния аномального фактора на личностное развитие ребенка с нарушением зрения. Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: материалы XVI Международной конференции «Ребёнок в современном мире». СПб. 2009.

Фомичева Л.В. К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения.ж. «Специальное образование», ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», вып. 2(34), 2014.

Фомичева Л.В. К вопросу о развитии остаточного зрения у учащихся с практической слепотой. Особый ребенок в политкультурном обществе: материалы XXI Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Детство и массовая культура». СПб. 2014.

ДИНАМИКА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Зарин А., Нефедова Ю.В.

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

В дошкольном возрасте игра является тем видом деятельности, который самым существенным образом влияет на социальное и нравственное развитие ребенка. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью с первых дней жизни наблюдается недоразвитие двигательной, познавательной и эмоционально-волевой сфер, что приводит к определенным трудностям в овладении всеми видами детской деятельности, в том числе, и игрой (Баряева, Зарин 2001, Баряева, Гаврилушкина, Зарин, Соколова 2012 и др.). Это определяет необходимость проведения целенаправленной работы по формированию у них игровой деятельности.

Применяемая в последние десятилетия система коррекционно-развивающей работы в дошкольных учреждениях обеспечивает овладение детьми с интеллектуальной недостаточностью разными видами игр и существенные изменения качества отдельных их параметров. Данная система основана на комплексном подходе, предполагающем реализацию следующих компонентов: изучение игровой деятельности детей, организация пространственно-развивающей среды, ознакомление детей с окружающим природным и социальным миром в процессе их активной деятельности, проведение обучающих игр, общение взрослого с детьми в процессе игры (Баряева, Зарин 2001).

С целью изучения динамики в игровой деятельности нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принял участие 71 ребенок. На первом этапе (при поступлении в детский сад возраст детей составлял 4-5 лет, на втором (после двух лет обучения) – 6-7 лет. Группу составили 30 дошкольников с легкой умственной отсталостью и 41 – с задержкой психического развития. В процессе исследования была использована разработанная нами программа наблюдения за свободной игровой деятельностью дошкольников (Нефедова 2010), которая позволяла изучить комплекс параметров деятельности. В рамках этой статьи остановимся на таких как: наличие интереса к игрушкам и действиям с ними; адекватность самостоятельных действий с игрушками; интенсивность игрового поведения; преобладающее содержание игры; продолжительность самостоятельной игры, игры со взрослым и со сверстниками; использование предметов заместителей. Каждый параметр наблюдения оценивался по балльной системе (от 0 до 6 баллов), в которой определенному числовому выражению соответствовала качественная характеристика его проявления (Зарин 2010).

Полученные результаты изучения игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на первом этапе исследования показали, что больше половины детей с легкой умственной отсталостью и отдельные с задержкой психического развития проявляют лишь поверхностный интерес к игрушкам, не задерживая длительное время своего внимания на них и действиях с ними. Они не стремятся рассмотреть новые игрушки, взять их в руки, действовать с ними.

После периода обучения подобные проявления отмечаются лишь в единичных случаях, и, в основном, у детей с легкой умственной отсталостью. Количество детей, проявляющих устойчивый избирательный интерес к игрушкам, имеющих любимые игрушки, увеличилось до 95% среди детей с задержкой психического развития и до 41% у дошкольников с легкой умственной отсталостью.

В начале обучения у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается неадекватное использование игрушек: они их хаотично разбрасывают, пытаются их погрызть, облизать, сломать. В основном эти действия направлены на незнакомые и мало знакомые игрушки, и встречаются преимущественно у детей с легкой умственной отсталостью. Такие проявления у детей с задержкой психического развития были редкими, хотя некоторые из них пытались катать в кукольной коляске мячи, машинки, а в корзину для продуктов – складывать карандаши, мягкие игрушки и т.п. Как правило, адекватные, хотя и однообразные, действия выполняются с ограниченным количеством хорошо знакомых игрушек. Целенаправленное обучение существенно влияет на качество действий с игрушками. По нашим данным, почти все дети с задержкой психического развития (95%) и примерно половина с легкой умственной отсталостью (47%) оказались способными адекватно использовать как знакомые, так и новые игрушки.

В начале обучения большинство (77%) дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в своих играх редко самостоятельно использовали предметы-заместители, делая это, в основном, лишь по указанию взрослого. Часть детей с задержкой психического развития (14%) и с легкой умственной отсталостью (23%) никогда не использовали предметы-заместители. Наряду с этим были также дошкольники (23%), которые иногда

самостоятельно применяли в играх только те предметы-заместители, которые использовались в процессе обучающих занятий, и могли ответить на вопрос «Что ты делаешь?». Количество таких детей после обучения значительно увеличилось до 50% среди детей с задержкой психического развития и до 59% среди дошкольников с легкой умственной отсталостью. Кроме этого были отмечены случаи, когда дошкольники с задержкой психического развития (32%) и с легкой умственной отсталостью (6%) не только свободно и самостоятельно использовали в игре предметы-заместители, ранее применяемые в процессе обучающих занятий, но иногда могли сделать свой выбор того или иного предмета-заместителя и назвать его именем заменяемого предмета.

Проведенное обучение способствовало также увеличению продолжительности игр дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Количество детей, чьи самостоятельные игры, игры со взрослым и со сверстниками продолжались более 20 минут после обучения составило 66% среди дошкольников с задержкой психического развития и 34% - с легкой умственной отсталостью. Особо следует отметить увеличение продолжительности игр со сверстниками, так как в начале обучения дети с интеллектуальной недостаточностью либо не взаимодействовали друг с другом, либо их контакты были кратковременными, и нередко заканчивались конфликтами.

Дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в возрасте 4-5 лет, впервые поступивших в группу компенсирующей направленности, характеризует низкая интенсивность игрового поведения. У детей с легкой умственной отсталостью наблюдается либо выраженная пассивность (они могут длительное время лежать, сидеть, бесцельно переключать предметы с места на место, не проявляя никаких эмоциональных реакций, либо, наоборот, проявляют беспокойство, нецеленаправленную активность, которая не содержит в себе игрового компонента. Для большинства детей с задержкой психического развития (62%) характерны мало интенсивные, непродолжительные игры, в которых иногда появляются увлеченность и эмоциональные реакции. У многих из испытуемых была выявлена низкая двигательная активность и отсутствие стремления к контактам с другими играющими. Количество детей, чьи игры характеризовались высокой интенсивностью после обучения увеличилось до 59% среди дошкольников с ЗПР и до 18% - с легкой умственной отсталостью.

В возрасте 4-5 лет преобладающим содержанием игры почти половины дошкольников с легкой умственной отсталостью (46%) и отдельных с задержкой психического развития (5%) являются специфические манипуляции предметами и процессуальные действия. Кроме того среди испытуемых с легкой умственной отсталостью отмечаются и отдельные случаи неспецифических манипуляций. Для большинства дошкольников с задержкой психического развития (59%) и многих с легкой умственной отсталостью (53%) были характерны действия с предметами в сочетании с бытовыми (кормление и укачивание куклы, катание коляски и пр.). На первом этапе исследования игровой деятельности лишь у 11% детей с задержкой психического развития и у 3% - с легкой умственной отсталостью наблюдалось отражение взаимоотношений между людьми.

Анализируя данные, полученные в ходе повторного наблюдения, мы отметили, что количество детей, чьи игры отражали взаимоотношения между людьми, увеличилось до 63% среди дошкольников с задержкой психического развития и до 18% среди детей с легкой умственной отсталостью.

Таким образом, игровая деятельность претерпевает существенные качественные изменения в условиях целенаправленного обучения, что указывает на необходимость его организации как для детей с задержкой психического развития, так и с умственной отсталостью. Это создает возможность использования разных видов игр для активизации развития дошкольников и подготовки их к школе.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Союз, 2001.
2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А., Соколова Н.Д. Диагностика – развитие – коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012.
3. Зарин А. Содержание и оценка результатов психолого-педагогического обследования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
4. Нефедова Ю.В. Диагностика психомоторного развития детей с проблемами интеллектуального развития: Учебное пособие / Под ред. А.Зарин. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАРЕЛИИ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Власова Л.П., Гольдфельд И.Л., Макоедова Г.В., Пушкина Т.В.

Институт педагогики и психологии ПетрГУ, г.Петрозаводск.

Современная система отечественного образования предполагает максимальный учет психологических особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. В полной мере это касается и детей с различными психологическими проблемами, включая дошкольников и школьников с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), к числу которых вслед за рядом отечественных авторов, мы относим детей с различными вариантами отклоняющегося развития, дизонтогенеза. Инклюзивное (включающее) образование дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия обучающихся и их участия во всех делах коллектива. Инклюзивное образование направлено на развитие способностей, необходимых для общения, интеграции в общество, раскрывает индивидуальные особенности дошкольников и школьников, выявляет потенциальные возможности детей.

Целостная инновационная концепция сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения и воспитания до настоящего момента не разработана. Однако существует ряд важнейших публикаций, раскрывающих специфику такой работы с различных позиций. (М.В. Жигорева, Н.Н. Малофеев, Л.И. Плаксина, Т.Н. Симонова, Е.А. Стребелева, У.В. Ульяновская, О.Н. Усанова, Н.Д. Шматько, Л.М. Шипицина и др.). Рассматриваются вопросы методологических оснований инклюзии; социальные изменения образовательной деятельности, обсуждаются проблемы развития инклюзивной культуры в образовательном сообществе; осмысливается выбор инклюзивного пути развития образовательных организаций; направленности психолого-педагогических исследований инклюзии. Инклюзивная готовность имеет следующие аспекты – психологический, культурный, социальный, политический, экономический. Участие в инклюзии предполагает осознанное принятие возможности изменения своей жизненной позиции, согласие на пересмотр собственной идентичности. Чтобы инклюзия принималась всеми ее участниками, они должны осознавать, что этот процесс направлен на их общее благо, следовать принципу добровольности. Однако обеспечение формальной правовой возможности инклюзии для людей с ОВЗ в ряде случаев может идти вразрез с интересами их развития. В таких ситуациях инклюзия не всегда работает на благо как самих лиц с ОВЗ, так и других людей. Поэтому остается задача определения условий, способствующих физическому, психическому и личностному развитию людей с ОВЗ, поскольку именно определение таких условий и дает им реальные альтернативы для построения жизненного пути, показывая варианты развития. (Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.)

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой "безбарьерной среды" (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства. Эти препятствия заключаются в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей, принять рассматриваемую форму образования.

В настоящее время в республике Карелия применяются 3 подхода к обучению детей с ОВЗ:

1) обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта в специальных (коррекционных) общеобразовательных организациях; 2) интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных организациях; 3) инклюзивное обучение, обеспечивающее совместное обучение детей с нормой развития и детей с ограниченными возможностями здоровья.

С целью обеспечения конституционного права каждого гражданина на равный доступ к качественному образованию реализуется структурно-содержательная модернизация учебных заведений, информатизация образования, внедрение дистанционных форм обучения. Создаются условия для функционирования учебных заведений с малой численностью учащихся.

Сотрудники кафедры педагогики и психологии детства были инициаторами преобразования образовательного пространства республики Карелия в инклюзивное образовательное пространство. С 2011 года на кафедре ведется подготовка бакалавров инклюзивного образования. Ежегодно на базе кафедры проводятся научно-практические конференции, круглые столы, где обсуждаются вопросы внедрения инклюзивного образования, намечаются пути сотрудничества с различными социальными институтами, обсуждаются результаты проделанного, уточняется организационная стратегия. Процесс включения детей с ограниченными возможностями в образование оказывается очень сложным, как в своей организационной составляющей, так в

содержательной компоненте. Поэтому необходимо создание адекватных моделей и конкретных технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов в образовании, которые позволят сделать этот процесс максимально адаптивным и пластичным.

Очередная межвузовская научно-практическая конференция «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья» прошла в Институте педагогики и психологии ПетрГУ 14 ноября 2014г. В работе конференции приняли участие 157 чел.: научные работники, руководители органов образования и образовательных организаций, обучающиеся, специалисты и все желающие, заинтересованные в улучшении качества образования и жизни детей с ограниченными возможностями здоровья из республики Карелия, Хабаровского края, Магадана, Хабаровска, Волгограда. В рамках конференции работали секции: «Дети с интеллектуальными нарушениями: проблемы и перспективы»; «Аспекты социализации детей с ограниченными возможностями здоровья»; «Опыт, проблемы и перспективы инклюзивного образования и интеграции детей с ОВЗ в Республике Карелия». Были рассмотрены следующие темы:

- современные организационно-правовые модели успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;
- содержательное и технологическое обеспечение коррекционно-образовательной работы, направленной на их интеграцию во все сферы общества;
- технологии и методы сопровождения социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особое внимание было уделено вопросам максимально раннего начала обучения, выявления трудностей социализации отдельных лиц, использования специальных методов, приемов и средств обучения, индивидуализации обучения, расширения образовательного пространства.

Заинтересованное обсуждение вызвал опыт воспитания и обучения детей с синдромом Дауна и с другими синдромами, сопровождающимися умственной отсталостью, с разными вариантами раннего детского аутизма в группах ЗПР и в группах детей без отклонений развития. При этом отчетливо выявился принцип индивидуализации обучения, учета структуры и динамики дефекта, отношения аффективных и интеллектуальных процессов, особенностей семейного воспитания. Естественно, что это возможно только при комплексной работе воспитателя, дефектолога, психолога, учителя-логопеда и семьи.

Наиболее отчетливо особенности инклюзивного образования выявились при включении ребенка с ОВЗ в класс детей сельской общеобразовательной школы. При этом особое внимание уделялось комплексной работе специалистов, расширению образовательного пространства, профориентационной работе и компетенции детей в бытовой и трудовой деятельности сельской местности.

В Карелии с 2006 г., в одной из первых на Северо-западе, Ладвинской общеобразовательной школе начали обучение детей с ограниченными возможностями здоровья на базе Ладвинского детского дома-интерната для умственно отсталых детей. В школе обучаются более 100 детей и подростков с умеренной, тяжелой умственной отсталостью, а также с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Опыт работы с детьми, имеющими тяжелые интеллектуальные нарушения, показал, что они обладают определенными потенциальными возможностями. Воспитанники овладевают социальными формами поведения и несложными видами труда, у них развиваются различные формы коммуникации. Естественно, что педагогическая работа с ними должна проводиться по специальным программам учителями, использующими соответствующие принципы и методы коррекции. В настоящее время в Ладвинской школе проводится апробация адаптивной основной образовательной программы (АООП) общего образования обучающихся с умственной отсталостью умеренной, тяжелой степени, тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) с учетом их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

В своих выступлениях участники конференции также отмечали, что современное образование должно быть ориентировано на конкурентоспособность личности в образовательном пространстве и может осуществляться на протяжении всей жизни, отвечая потребностям личности и общества, которые постоянно изменяются. Сегодня акцент переносится с традиционного обучения как трансляции информации на деятельностные методы и технологии, которые формируют у учащихся ключевые компетенции. Для учеников с трудностями в обучении ключевой навык общения является основой, на которой строится их участие в процессе обучения и их школьные достижения. Организация инклюзивного образовательного процесса позволяет школьникам формировать свои важнейшие социальные компетенции, такие как коммуникативная компетентность - готовность к общению с другими людьми, зачастую имеющими значительные отличия в способе коммуникации, кооперативная компетенция - умение работать в гетерогенных группах и сотрудничать с людьми, умение решать проблемы.

Таким образом, применение инклюзивного подхода в организации образовательного процесса способствует расширению «компетентностного» поля у всех учащихся, а не только у учащихся с особыми образовательными потребностями.

Как свидетельствует практика, организационной формой реализации компетентностного подхода к образованию стали разнообразные интерактивные формы и методы обучения, направленные на развитие ребенка. С целью их внедрения вносятся изменения: в учебный процесс — через использование интерактивных, проблемно-поисковых методов обучения; в организацию внеклассной работы — через специальные учебные семинары, тренинги, кружковую работу, творческие конкурсы, защиту проектов, очно-заочные турниры, олимпиады.

Важным инструментом инклюзивного образования является система дистанционного обучения, которая предусматривает предоставление равных образовательных возможностей, а также повышение качественного уровня образования школьников, студентов. Дистанционная форма обучения школьников дает возможность учесть потребности учащихся, которые по состоянию здоровья или из-за проживания в отдаленных, сельских регионах не могут получить качественные образовательные услуги по традиционной схеме.

В вопросе совершенствования инклюзивного образования особую актуальность приобретает обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями психофизического развития, детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Создания условий для гармоничного развития этой категории детей является приоритетом республиканской образовательной политики. Сеть общеобразовательных учреждений для детей указанных категорий, представлена дифференцированной системой учебных коррекционных учреждений, реабилитационных и медико-психологических центров, учебно-воспитательных комплексов, специальных классов при общеобразовательных школах, учреждений интернатного типа для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

Несмотря на положительный опыт интеграции и инклюзивного образования, конференция отмечает существенные, еще не решенные проблемы:

- нет достаточного количества подготовленных специалистов по инклюзивному образованию, психологов, дефектологов, логопедов;
- комплектация групп и классов, куда внедряется ребенок с ОВЗ, не соответствует по наполняемости нормативным данным;
- недостаточно оборудования и методических пособий для обучения детей с ОВЗ;
- часть детей с тяжелыми и множественными нарушениями нуждаются в сопровождении подготовленных тьютеров, которых явно недостаточно;
- общество недостаточно подготовлено к принятию, обучению детей в общеобразовательных дошкольных учреждениях и школах;
- нет достаточного финансирования, в котором нуждаются дети с ОВЗ.
- требуется нормативно-правовая база инклюзивного образования;
- недостаточно разработаны методики и технологии инклюзивного обучения и др.

В резолюции конференции была отмечена необходимость сотрудничества Министерства образования Республики Карелия и Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «ПетрГУ»; разработки программы и нормативно-правовой базы сотрудничества Министерства образования Республики Карелия и Института педагогики и психологии. Было принято решение о продолжении взаимодействия Института педагогики и психологии с различными социальными институтами по повышению эффективности подготовки кадров и организации инклюзивного образовательного пространства в Республике Карелия;

Список литературы

1. Алехина С.В., Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики Психологическая наука и образование 2014, том 19, №1, 5–16 ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online)
2. Дементьева, И.Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы [Текст] / И.Ф. Дементьева, С.А. Сопыряева // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 182–185.
3. Зигле, Л.А. Инклюзивное образование. Реалии сегодняшнего дня [Текст] / Л.А. Зигле // Школа управления образовательным учреждением. – 2013. – № 9. – С. 4–8.
4. Инклюзивное образование: ожидания и реалии/ материалы подгот. Р.С. Бозиев / // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 78–108.
5. Терашотова Е.Е. Инклюзивное образование: сопротивление среды // Директор школы. – 2012. – № 2. – С. 28–32.

6. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Проблемы интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии. Программа спец. курса. М.: изд-во УРАО, 2005, С.12
7. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. №1.

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Николаев Д.Л.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г.Минск

Повышение качества практической подготовки будущих учителей – актуальная задача современной высшей школы. Одним из высоко перспективных направлений в этой сфере является междисциплинарная интеграция[1; 3; 4]. Значение междисциплинарных связей в процессе профессионализации студентов педагогических специальностей трудно переоценить, они повышают мотивацию будущих специалистов, их информированность, профессионально ориентируют и развивают интеллектуально. А если учесть экономически обусловленное сокращение сроков обучения по ряду дефектологических специальностей, то междисциплинарная интеграция в белорусском высшем образовании приобретает еще большую актуальность.

Подготовка учителей-дефектологов осуществляется на стыке психолого-педагогических и медико-биологических наук в значительно большей степени, чем других категорий педагогических работников. Это определяет особую актуальность междисциплинарных связей медико-биологического и психолого-педагогического направлений. Знание медицинских дисциплин позволяет педагогу более досконально понимать учащихся с медицинскими диагнозами, разбираться в диагнозах пациентов и медицинских предписаниях для них, делать педагогические рекомендации более обоснованными и точными.

В педагогике исторически сложились два важнейших направления междисциплинарной интеграции. Первое направление берёт начало от герbartистской идеи «стержневых» предметов, когда все учебные предметы «работают» на 1-2 ведущие дисциплины. Второе направление вытекает из педагогической концепции Дж. Дьюи и предполагает решение обучающимися узловых междисциплинарных проблем, в которых все задействованные предметы имеют примерно равный статус [2].

Современная концепция междисциплинарной интеграции сочетает оба направления.

В этой связи на кафедре основ специальной педагогики и психологии БГПУ в результате совместных усилий преподавателей психолого-педагогических и медико-биологических дисциплин разработана система учебных заданий междисциплинарного характера. Система направлена на повышение качества преподавания учебных дисциплин, на углубленное понимание студентами сути предмета и выработку у них креативного подхода к поиску решений.

В качестве условий успешной деятельности по решению междисциплинарных задач нами определены следующие:

- регулярное использование преподавателями в учебном процессе форм и методов проблемного обучения (проблемная лекция, проблемный семинар, эвристическая беседа, дискуссия, мозговой штурм, синектика);
- изменение организации взаимодействия преподавателей кафедры на основе командного подхода, предполагающего согласование содержания лекций, практических и лабораторных занятий, подготовку и проведение совместных учебных занятий и воспитательных мероприятий;
- изучение студентами, магистрантами межнаучных связей педагогики и основ методологии межнаучных исследований.

Задания для студентов дефектологических специальностей можно объединить в две группы. Первая группа заданий требует для обоснования определённой педагогической идеи или способа деятельности привлечения знаний из других учебных дисциплин. Вторая группа заданий предполагает объединение знаний и умений из разных научных областей вокруг той или иной актуальной проблемы. Для выполнения заданий второй группы требуется больше креативности.

Содержание междисциплинарных задач предполагает теоретическое осмысление и практическое осуществление таких задач как медицинская и психологическая диагностика; индивидуализация обучения и воспитания учащихся; гигиена и психогигиена урока; профилактика и преодоление дидактогений;

взаимодействие педагога с детьми, страдающими эмоциональными расстройствами, нарушениями поведения и развития; подростковая делинквентность; методы лечебной педагогики.

Методика обучения решению междисциплинарных задач базируется на модели, использующей интерактивные методы обучения. Например, «заседание экспертной группы»: в ходе семинарского занятия студенты группируются вокруг определенной комплексной проблемы, причём каждый выполняет определённую роль — педагога, психолога, физиолога, гигиениста, генетика и т.д. Сообща вырабатываются рекомендации по обучению и воспитанию школьников с учётом возраста, пола, темперамента; решаются вопросы взаимодействия учителя с агрессивными детьми или страдающими какими-либо синдромами (гиперактивности и дефицита внимания, Жиль де ла Туретта и пр.). Каждый член группы использует определённые методы и знания, поддерживая постоянную связь с коллегами и подвергая непрерывной проверке данные «своей» науки. Этапы работы: 1) мотивация; 2) постановка проблемы; 3) выработка идеального решения; 4) построение интегративной модели изучаемого явления или процесса; 5) выбор метода решения; 6) получение, анализ и коррекция результатов. На каждом этапе осуществляется рефлексия.

Другой пример — изучение активных методов обучения с использованием раздела психопатологии. Студенты осваивают методы обучения в малых группах и мозговой штурм, при этом им даётся задание по теме: «Психическая норма или психическая патология». В контексте задания ученик наедине рассказывает учителю об особенностях своего восприятия, которое граничит с психическим расстройством. Студенты знакомятся со расшифровкой стенограммы беседы и ищут ответ на вопрос: здоров ребёнок или болен. Если задание дать целой группе студентов, состоящей из 25-30 человек, то обычно работают 4-5 наиболее подготовленных студентов. Если же их разделить на несколько малых конкурирующих между собой групп и в каждой провести мозговой штурм с записью всех идей, то работают все студенты. Похожие задания могут быть даны по темам: «Расстройства настроения», «Шизофрения», «Неврозы» для постановки диагнозов депрессии или мании, острого психоза или невротического расстройства и их уточнением в соответствии с международной классификацией болезней 10 пересмотра.

Возможны и такие формы решения интегративных задач как мини-конференция, междисциплинарный коллаж, междисциплинарный проект и пр.

В результате использования на практике описанных выше подходов и после всестороннего анализа устных ответов студентов, письменных тестов, зачетных и экзаменационных выступлений было выявлено, что студенты стали

1. лучше ориентироваться в современных методах диагностического исследования и психологической коррекции;
2. свободно оперировать специальными терминами, не испытывать затруднений при работе с документами (в частности, материалами психолого-медико-педагогической комиссии);
3. более грамотно проводить сбор анамнестических данных;
4. эффективно сотрудничать с медицинским персоналом учреждения специального образования, понимать его рекомендации в отношении конкретного ребёнка и с учётом медицинских показаний планировать коррекционные занятия с учащимися, а также работу с их родителями;
5. распознавать симптомы заболеваний и при необходимости оказывать учащимся неотложную врачебную помощь.

Список литературы

1. Межпредметные связи в учебном процессе педагогического вуза: сб. науч. тр. / М-во просвещения БССР, Мин. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького; ред. совет : А.А. Гримоть (отв. ред.) [и др.]. - Минск: МПИ, 1983. — 149 с.
2. Сюткина, О.В. Межпредметная интеграция в образовании в России, Германии и США : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Сюткина; Чуваш.гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова. — Чебоксары, 2006. — 23 с.
3. Титовец, Т.Е. Междисциплинарная интеграция содержания высшего педагогического образования как фактор профессионализма: монография / Т.Е. Титовец. — Минск : БГПУ, 2010. — 272 с.
4. Сиренко, С.Н. Междисциплинарная интеграция в вузе как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов / С.Н. Сиренко // Формирование гражданина и профессионалиста в условиях университетского образования: сборник научных статей в 2 томах. — Габрово: "Експрес", 2013. — Т. 2. — С.171–177.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОЗИТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДОУ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

Пудовкина И.А., учитель-дефектолог высшей категории, Мохова Н.В., учитель-дефектолог первой категории.

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение №72 «Дельфиненок», г.Железногорск, Красноярский край.

Ум в представлениях людей является очень большой ценностью, и в связи с этим интеллектуальное недоразвитие рассматривается как серьезная, отчасти отталкивающая окружающих инвалидность. Это приводит к тому, что многие родители, впервые узнавшие об отсталости своего ребенка, оказываются тяжело потрясенными. Они чувствуют себя оглушенными, ошеломленными, обескураженными. У некоторых возникает реакция отрицания. Они не могут примириться со случившимся и отрицают очевидное: «Мой ребенок совершенно здоров!» Если отклонения в развитии тяжелы и очевидны при рождении, удар переносится менее болезненно, так как родители сами начинают замечать, что с ребенком что-то неладно. Когда установление диагноза затягивается, родителям тяжело свыкнуться с мыслью, что у ребенка могут быть какие-то отклонения в развитии и он нуждается в специализированной помощи. В соответствии с уровнем знаний, культуры, личностных особенностей родителей и ряда других факторов возникают различные типы реагирования. Чувства вины, стыда, гнева и, чего уж тут скрывать, поиск виновных приводят к тому, что родители не способны принять ситуацию адекватно. Это и понятно: ребенок желанный и любимый, но его нарушения неожиданны, и родители это остро переживают. Иногда реакцию родителей можно сравнить с реакцией незаслуженно обиженного человека: «В чем я провинился, почему это должно было случиться именно со мной?».

Рождение «особого» ребенка прерывает нормальный цикл семейной жизни, возникает кризисная семейная ситуация. Способность семьи справиться с этой ситуацией зависит от многих факторов, в том числе от степени умственной отсталости ребенка и тяжести его социальной дезадаптации. В тех семьях, которым удается преодолеть возникшие трудности, основной опорой матери является ее муж. Но, чаще всего, мужу гораздо труднее принять ситуацию «неуспешного» ребенка, тяжелее смириться с тем, что все внимание, весь ритм изменившейся жизни подчинен только малышу с умственной отсталостью. Семья распадается.

Следует отметить, что и в нераспавшихся семьях проблемы ребенка зачастую отвлекают мать от общественно полезного труда, активной общественной жизни, приводит к сужению круга знакомых. Изоляция от общества еще более усугубляет тяжелое психическое состояние родителей, ухудшает взаимоотношения матери и ребенка, нанося вред его воспитанию и способствуя его дезадаптации.

Поэтому исключительно бережного отношения требует к себе семья ребенка с отклонениями в развитии. При первой же встрече специалиста ДОУ с матерью, после обследования ребенка и сообщения об отклонениях в развитии, у нее возникают вопросы: «А сможет ли мой ребенок обучаться в общеобразовательной школе?» или даже: «Разве он не сможет окончить институт?», «У него не будет высокооплачиваемой работы, семьи?». Отвечая на подобные вопросы, педагоги ДОУ, работающие с детьми с отклонениями в развитии, всегда должны помнить об этике общения. При этом важно учитывать каждую мелочь: характер беседы, интонацию голоса, взгляд, мимику, а главное, оценивать и контролировать каждое сказанное близким слово.

Во всех случаях специалистам следует избегать преждевременных пессимистических выводов относительно прогноза развития ребенка.

Родители не всегда могут правильно оценить возможности своего малыша и его успехи: завышают или занижают их. В подобных случаях необходима помощь специалиста, который покажет, какие трудности возникают у ребенка при выполнении того или иного задания, и обучит приемам, позволяющим добиться положительного результата. Прежде всего, необходимо показать матери пусть даже самые незначительные успехи ее ребенка в развитии, как результат совместной деятельности специалистов и родителей, в которой они являются партнерами. Не следует акцентировать внимание на неудачах и неадекватных поступках ребенка. Это обижает родителей, подрывает их веру в себя и ребенка, лишает доверительности отношений специалиста и родителей. Разговор с родителями всегда следует начинать с того, каких успехов добился ребенок и какие задачи предстоит решить в дальнейшем. Объективные трудности можно обсудить, предложив конкретные пути их преодоления. При этом педагогам, работающим с семьями «нестандартных» детей, необходимо учитывать постоянные стрессовые ситуации, которые испытывают такие семьи, и оказывать им терапевтическую помощь, а не наоборот, еще больше травмировать родителей своими нетактичными высказываниями в их адрес и в адрес ребенка. Недопустимыми являются менторский тон, нравоучения при взаимодействии с родителями. Родители —

взрослые люди и ни в чем перед педагогами не провинились, всегда необходимо исходить из того, что рождение больного ребенка может произойти в любой семье. Если мать после беседы уходит подавленная, разуверившаяся в каких-либо возможностях продвижения в развитии своего ребенка, это можно считать «антипсихотерапией» (А.Р. Маллер).

Длительный эмоциональный стресс, который испытывают родители ребенка с проблемами в развитии, формирует определенные особенности их личности, такие как повышенная чувствительность и тревожность, неуверенность в себе, внутренняя противоречивость. Такое эмоциональное состояние в сочетании с беспокойством, неуверенность в себе неблагоприятно отражается на эмоционально-личностном развитии ребенка. Поэтому врачу, психологу и педагогу-дефектологу надо лечить и учить не только ребенка, но и всех членов семьи, особенно у матери необходимо создать положительное отношение к встречам со специалистами. Конкретная помощь ребенку вызывает у родителей наибольшее доверие и желание следовать их советам.

Каждый педагог, работающий с детьми, имеющими отклонения в развитии, знает, что успешность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от того, насколько близкие понимают состояние ребенка, принимают его таким, какой он есть и стремятся ему помочь. Очень важным аспектом оптимизации сотрудничества с родителями является привлечение их к коррекционной работе и участию в жизни образовательного учреждения.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс осуществляется поэтапно. На начальных этапах работы следует избегать бесед, касающихся отдельного прогноза ребенка в плане обучения, социальной адаптации, особенно при тяжелых нервно-психических заболеваниях. Прежде всего, следует научить их внимательно наблюдать за развитием своего ребенка, а также обучить некоторым приемам по уходу, воспитанию и обучению, особенно важно, конкретным приемам коррекционной работы.

Основные направления в работе специалистов с семьей

По В.В.Ткачевой это следующие направления:

- ✓ Гармонизация семейных взаимоотношений.
- ✓ Коррекция психологического состояния матери.
- ✓ Коррекция детско-родительских отношений.
- ✓ Помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических).
- ✓ Обучение специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения

занятий с ребенком в домашних условиях.

- ✓ Обучение специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка.

Ориентируясь на эти направления, педагог-дефектолог решает следующие задачи.

✓ Коррекция неконструктивных форм поведения родителей, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной самооценкой.

✓ Формирование понимания проблем ребенка, а именно: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем ("Он у меня такой же, как все"), и позиции противопоставления себя социуму и переход в позицию взаимодействия («А как его научить?»).

✓ Постепенное исключение гиперболизации проблем ребенка, представления о бесперспективности развития ребенка («Нет, из него никогда ничего не получится»).

✓ Повышение личностной самооценки родителей в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка.

✓ Коррекция внутреннего психологического состояния: переживания, связанные с психофизической недостаточностью ребенка, должны постепенно перейти в осознание возможностей ребенка, в радость от его маленьких успехов.

✓ Осуществление личностного роста матери в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью дефектологов, психологов; переход матери из позиции переживания за недуг ребенка в позицию творческого поиска реализации его возможностей.

Более эффективные результаты в оказании коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии дает индивидуальная работа специалиста с родителями.

Формы индивидуальной работы с родителями.

- ✓ Демонстрация приемов работы с ребенком.
- ✓ Конспектирование матерью занятий, проводимых специалистом.
- ✓ Совместное выполнение упражнений со своим ребенком.
- ✓ Чтение специальной литературы, рекомендуемой специалистом.
- ✓ Реализация творческих замыслов в работе с ребенком.

Этапы психолого-педагогической работы с семьей.

В работе специалиста можно выделить три основных этапа:

Первый этап направлен на привлечение матери к образовательному процессу. Специалист должен убедить мать ребенка с проблемами в развитии в том, что именно в ней очень нуждается ее малыш, что кроме нее, этим процессом заняться некому.

Второй этап. Формирование увлечения матери процессом развития ребенка. Педагог показывает возможность осуществления маленьких, но очень важных для ее ребенка достижений. Мать обучается отрабатывать дома с ребенком те задания, которые дает специалист.

Третий этап характеризуется раскрытием перед матерью возможности личного поиска творческих подходов к обучению ее ребенка и личного участия в исследовании его возможностей.

Именно проявление творчества, по мнению В.В. Ткачевой, позволяет матери при столь длительном стрессе нейтрализовать негативное внутреннее психологическое состояние, изменить свои установки и ценности.

В свете последних тенденций общества к такому явлению как инклюзия, необходимо сообщить родителям ребенка-выпускника ДОО о доступных формах интеграции. Такая информация имеет успокаивающий эффект. Существует несколько моделей, реализация которых предполагает участие в этом процессе специалистов в области специальной педагогики и специальной психологии. Последний помогает педагогам общеобразовательных учреждений организовать обучение и воспитание ребенка с отклонением в развитии в коллективе здоровых сверстников.

Для большинства детей с отклонениями в развитии доступны частичная и особенно временная формы интеграции, способствующие ранней социализации детей с отклонениями в развитии.

Именно позитивный настрой на сотрудничество, возможность родителей видеть успешные, адекватные перспективы в развитии своего ребенка, позволяет расширить выбор эффективных форм педагогического воздействия и отвечает интересам «нетипичного» ребенка и его семьи. И только совместные усилия многих людей: педагогов, врачей, специалистов, и главное, родителей, помогут ребенку с ограниченными возможностями здоровья почувствовать себя полноценной частью не только общественной, но и своей собственной жизни.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.— М., 1995.
2. Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. М., 1996.
3. Гордеева Т.В. Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) // Дефектология. — 2001. — № 1. — С. 60—65.
4. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок (психопатологические и психологические аспекты проблемы): Автореф. дис. канд. мед. наук. М., 1976
5. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьника. Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 1997.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. и Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.
7. Михаэлис К.Т. Дети с недостатками развития. Книга в помощь родителям. М., 1988.
8. Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) // Дефектология. — 2001. — № 1. — С. 60—64.
9. Московкина А.Г., Пахомова Е.В., Абрамова А.В. Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей // Дефектология. — 2000. — № 2. — С. 38—41.
10. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. // Дефектология. — 2005. — № 1. — С. 3—11
11. Ткачева В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. — 1999. — № 3. — С. 30—36. /
12. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М., 1998.
13. Чарова О.Б., Савина Е.А. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием // Дефектология. — 1995. — № 5. — С. 34—40.
14. Шматко Н.Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Успехи и опасения // Дефектология. —

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Варламова М.П., Пяшкур Ю.С.

Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск

В настоящее время отмечается значительное увеличение количества детей с различными трудностями обучения в начальной школе. Трудности усвоения тех или иных школьных предметов являются наиболее частой причиной резкого снижения учебной мотивации у детей. Именно поэтому проблема нарушения чтения у школьников – одна из самых актуальных, поскольку чтение является фундаментом и средством дальнейшего обучения ребенка в школе. Основная задача учителя-логопеда заключается в том, чтобы своевременно выявить расстройства чтения и определить методы и принципы их коррекции.

Впервые термин «общие недоразвитие речи» был введен Розой Евгеньевной Левиной в 50-60-х годах XX века. Она определяла общее недоразвитие речи, как сложное речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы (фонетического, лексического, грамматического) при сохранном слухе и интеллекте.

У детей с общим недоразвитием речи имеются типичные особенности, указывающие на системное нарушение речевой деятельности (Никашина Н.А., Каше Г.А., Спирина Л.Ф., Жаренкова Г.И.). Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи, первые слова появляются к 3-4, а иногда к 5 годам. В речи наблюдаются аграмматизмы, то есть ошибки в построении предложений и их восприятии. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточность в правильном фонетическом оформлении, речь таких детей понятна только близкому окружению. Экспрессивная речь отстает от импрессивной при относительно благополучном понимании обращенной речи. Так же наблюдается малая речевая активность, которая с возрастом без специального обучения падает.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток и на процесс чтения. Изучением нарушения чтения занимались многие ученые, это – Лурия А.Р., Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Ткачев Р.А., Мнухина С.С., Беккер Р., Хватцев М.Е.

В отечественной логопедии нарушения чтения принято называть дислексия. Существуют разные определения данного понятия. Например, Хватцев М.Е. определяет дислексию, как частичное расстройство процесса чтения, затрудненное овладение навыком чтения и ведущее ко многим ошибкам во время его, это всевозможные пропуски букв, слогов, слов, а так же замены, перестановки и замещения слов [1].

Волкова Л.С., указывала что дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [3].

Всемирная федерация неврологии дает следующее определение дислексии. Дислексия – это нарушение, которое представляет собой трудности в овладении чтением, несмотря на нормальное обучение и сохраненный интеллект, а так же хорошие социально-культурные условия развития ребенка в школе и семье [2].

Особенностью дислексических ошибок является их типичность, повторяющийся характер. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т.д. ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т.д. Но эти ошибки не будут типичными, а будут носить случайный характер. Второй особенностью ошибок чтения при дислексии является их стойкий характер. Многие нормальные дети, которые начинают учиться читать, делают ошибки, но они наблюдаются у них недолго, довольно быстро исчезают. У детей страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются продолжительное время, месяцы и даже годы.

Таким образом, целесообразно определить дислексию следующим образом: дислексия - это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

По данным различных авторов, распространенность нарушения чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика. В европейских странах насчитывается до 10% детей с дислексией. По данным Матейчека З. – 2-4 %, по данным Хальгрена Е. – до 10%, по данным Корнева А.Н. – 4-8 %. Бенкер Р., в ходу

своих исследований, установил, что нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы, а в речевой школе количество детей с дислексией достигает 22 % [1].

Проанализировав всю научную литературу (Ананьев Б.Г., Каше Г.А., Лалаева Р.И., Кудрявцева М.З.) по данному вопросу, нами были выделены особенности нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением, из-за чего наблюдается большое количество самых разнообразных ошибок. Чаще всего дети с общим недоразвитием речи произносят бессмысленный набор звуков, из-за чего слово теряет свое значение. Например, «куника» – клубника; «побистро» – побеги быстро; «кантон» – кнутом. Так же наблюдается большое количество замен звуков, которые сходны по буквенному составу, но отличаются по значению. Например, «уголок» – уголёк, «картошка» – карточка. Наряду с буквами заменяются целые слоги. Так, вместо берёза – «пелёса», белочка – «белоська». Так же для младших школьников с недоразвитием речи характерно неоднократные повторения в процессе чтения звуков, слогов, слов, из-за чего наблюдается замедленным темп речи.

У детей с общим недоразвитием речи часто продолжает оставаться неконтекстное восприятие фразы – дети воспринимают при чтении изолированные слова и притом как равноценные. Они не учитывают лексико-грамматические связи слов, а если и учитывают, то не всегда обладают достаточной речевой подготовкой к их восприятию. Младшие школьники часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости, так как у этих детей нет достаточной речевой опоры.

Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит ребенка к отрывистому чтению с характерными паузами между словами. Пауза делается нередко после прочтения каждого слова. Ребенку совершенно безразлично, на какие части при помощи пауз разделяются предложения. Чтение предложений или текста идет по принципу присоединения слов друг к другу [2].

Бедность практических морфологических обобщений у детей, способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Словарный запас у детей с недоразвитием речи весьма ограничен. Дети не знают многих слов и, соответственно, не понимают их значения. Иногда слово понимается лишь в конкретной жизненной ситуации, а не в другом контексте. При чтении слово приобретает новый смысловой оттенок, оно выступает уже как неизвестное, поэтому вызывает трудности у детей. Так же младшим школьникам с общим недоразвитием речи недоступны метафоры, идиоматические выражения, сравнения.

Таким образом, можно сделать вывод, что при дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

1. Замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв.
2. Побуквенное чтение.
3. Искажения звукослоговой структуры слова.
4. Нарушения понимания прочитанного.
5. Аграмматизмы при чтении.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб, 1998.
2. Левина Р.И. Нарушение речи и письма у детей: избр. труды. – М., 2005.
3. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой. – М., 2004.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Варламова Д.П., Пяшкур Ю.С.

Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск

Дети с интеллектуальной недостаточностью имеют самые разнообразные нарушения: опорно-двигательные, интеллектуальные, речевые и эмоциональные расстройства. При обучении таких учащихся, со всеми выше перечисленными нарушениями, прогноз не благоприятен. Учащиеся, имеющие легкие степени

интеллектуальной недостаточности, обучаются в школах восьмого вида, а более тяжелые, находятся в домах - интернатах.

На протяжении многих лет, актуальной проблемой является изучения речевых нарушений различного генеза.

Многие ученые занимались этой проблемой, такие как: Мاستюковой Е.М., Певзнер М.С., Ипполитовой М.В., Петровой В.Г., Каше Р.А., Лалаевой Р.И., Гнездиловой Н.Ф., Власовой В.А., Смирновой А.А., Александровской М.А., Бельтукова В.И., они говорят о том, что у многих обучающихся с интеллектуальной недостаточностью встречаются разнообразные нарушения речи, среди них особенно частыми являются нарушения звукопроизношения, которые затрудняют коммуникацию этих детей.

Нарушения речи у умственно отсталых детей разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизм речевых расстройств этих детей определяется не только наличием общего недоразвития мозговых систем, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологии со стороны систем, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще больше усложняет картину нарушений при интеллектуальной недостаточности [3].

Нарушение речи у детей с недостатками интеллектуальной недостаточностью характеризуется устойчивостью. У обучающихся, такие нарушения сохраняются до старших классов. Дети с интеллектуальными нарушениями могут иметь различные формы расстройства речи, как и у нормально развитых детей.

По мнению С.Я. Рубинштейн, умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих [3].

Анализируя особенности речи у умственно отсталых школьников, В.Г. Петрова выделяет комплекс многообразных факторов, обуславливающих нарушения их речи, отмечая, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности [4].

Среди учащихся специальных коррекционных школ значительный процент составляют дети с нарушением фонетической стороны речи.

По данным Савченко М.А., Юровой Р.А., Лалаевой Р.А. около 65% учеников 1-го класса имеют различные формы нарушений звукопроизношения, ко 2-му классу число таких детей снижается до 60%, а к 3-му классу - до 30%. Эти цифры свидетельствуют не только о распространенности дефектов произношения, но и об их стойкости, о затруднениях в овладении звуковым составом слова. Нарушение звукопроизношения может проявляться по-разному: отсутствием в речи ребенка тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп (свистящие, шипящие, аффрикаты, звуки [р] и [л], смешением звонких и глухих, мягких и твердых согласных), нарушением слоговой структуры слов [1, 2].

При обследовании фонетической стороны речи, учащихся поделились на группы. Первую группу составляют дети с неточным произношением отдельных звуков. У таких детей наблюдается межзубный сигматизм, боковой, ротацизм, параротацизм, одноударный звук [р] и боковой [л]. Дети легко овладевают грамотой.

Во вторую группу входят дети с фонетико-фонематическими нарушениями.

В фундаменте формирования лежат нарушения:

- нарушение дифференциации фонем;
- восприятия звуков речи;
- атаксия артикуляционного аппарата.

У таких учащихся наблюдается трудности в чтении, письме.

Третью группу составляют дети, которые страдают речевым нарушением, как заикание. В различных коррекционных учреждениях, таких учащихся небольшое количество. Если заикание не конвоирует с другими речевыми дефектами, то прогноз этих детей вполне благоприятен.

В четвертую группу входят дети с нарушениями речи алалического характера. Речь такого контингента детей, заключается на уровне лепета. Одной из главной причиной такого нарушения является поражение зон Брока или Вернике на фоне общего недоразвития коры головного мозга. Дети данной группы не усваивают учебный материал.

По данным исследований А.А. Смирновой еще сложнее протекает процесс овладения умственно отсталыми детьми синтаксической стороной речи. Наиболее серьезными, часто встречающимися недостатками являются нераспространенные предложения. Дети пользуются простыми, короткими конструкциями. Они употребляют названия конкретного объекта в качестве второстепенных членов предложения, на которые переходит действие, или орудие, с помощью которого действуют (купили книгу, режут ножом), лицо, на которое направлено действие (дать брату), места действия (в школе, дома). Значительно реже второстепенные члены могут

выражаться наречием, указывающим на время и образ действия (поздно, вечером, быстро, медленно), качественным прилагательным для характеристики признака предмета (красный, сладкий, круглый) и в единичных случаях — относительным прилагательным (песчаный, заводской), сочетанием существительного с предлогом для выражения причины и цели действия (по болезни, за книгами) [5].

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью является более длительным и сложным процессом, чем у детей с сохранным интеллектом. Работа осложняется характерной для этих детей слабостью замыкательной функции коры, трудностью образования новых условно-рефлекторных связей, что обуславливает замедленность и длительность формирования нового звука [6].

Учителю – логопеду важно помнить, что особенностью коррекционной работы с детьми, имеющими интеллектуальные недостатки, определяется продолжительностью и связывается с формированием речевой функции в целом, так как дефекты звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляются на фоне системного недоразвития речи.

Таким образом, необходимо объемное теоретическое изучение структуры дефекта этой группы детей для обоснования содержания и определения точнейших, дифференцированных методов и приемов обучения, воспитания и коррекции. Логопед, проводя различные коррекционные работы, совершенствует знания, умения и навыки.

Список литературы

1. Секачев В.Ю. Логопедия. - М., 1998.
2. Буслаева, Е.Н. Состояние фонематического слуха у учащихся младших классов с нарушением интеллекта. Дефектология. - №2, -2002.
3. Волкова Л.С. Логопедия. - М., 1998.
4. Петрова В.Г. Психологические особенности развития письменной речи умственно отсталых школьников. - М., 1965.
5. Савченко М.А., Юрова Р.А. Некоторые особенности нарушений звукопроизношения у умственно отсталых школьников. Дефектология. - №5, - 1976.
6. Гвоздев А.Н. "Вопросы изучения детской речи", М., 1961.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТНР

Захаренкова С.Н., Япрынцева Н.М., Ефимова И.Ю.

МКДОУ № 72 «Дельфиненок», МКДОУ № 72

Несформированность пространственных и пространственно-временных представлений является одной из причин определяющий низкий уровень социальной адаптации и снижение мобильности и контакта с окружающим миром.

Процесс пространственного анализа и синтеза проходит длительный путь формирования в онтогенезе. Восприятие пространства рассматривается как результат совместной деятельности различных анализаторов. При этом большое значение отводится нормальному функционированию теменно-затылочных отделов мозга (А.Р. Лурия, 1961, 1969, Е.П. Кок, 1967; Е.Д. Хомская 1987; Л.С. Цветкова 1988).

По данным А.Р. Лурия [120, 121], третичные области теменно-затылочных отделов, в частности те, которые находятся в зоне перекрытия теменной. Затылочной и височных долей, обеспечивают синтез поступающей информации, координируя деятельность центральных отделов зрительных. Кинестетических и вестибулярных анализаторов и играют существенную роль в обеспечении сложных симультанных пространственных синтезов. Зона ТРО обеспечивает фактор восприятия пространства и генезис пространственных представлений у детей.

У детей с ТНР пространственные и пространственно-временные представления сформированы не в полном объеме. Наблюдаются синдромы временного отставания отдельных психических функций (сенсорных, моторных, речевых). Отмечается относительная несформированность пространственных отношений, начиная с освоения схемы собственного тела. Дети испытывают затруднения в определении правых и левых частей тела, верха и низа, ошибаются в определении предметов справа и с лева от себя (это усложняется ещё и не устоявшейся,

затянувшейся латерализацией – определения ведущей руки). Запаздывает формирование доминантности руки или расходуется доминантность по руке и глазу (например, ведущая правая и левый глаз).

По экспериментальным данным у 60% детей данной категории этот процесс не сформирован, наблюдаются недостаточно четкие представления о пространственных взаимоотношениях объектов, о схеме тела, стоящего напротив. Слабая ориентировка во времени и пространстве выступает как следствие будущих трудностей усвоения грамматики чтения, письма и счета, следовательно, необходима система специальной коррекционной помощи по формированию пространственных и пространственно-временных представлений.

Поэтому возникла необходимость оптимизации модели взаимодействия сопровождения детей с ТНР специалистами ДОУ.

По итогам комплексной психолого-педагогической диагностики определяется уровень психофизических и речевых возможностей ребенка, с учетом возраста и основных нарушений и выстраиваются конкретные рекомендации.

Каждый специалист определяет критерии эффективности коррекционно-развивающей работы, ведет лист динамики развития ребенка в течение учебного года и отслеживает эффективность коррекционно-развивающей работы в конце каждого периода.

За основу взята авторская методика «Формирование пространственных и пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста» Семаго Н.Я., Семаго Н.Н. и практические материалы. Психологический процесс включает в себя четыре основных этапа.

Эта работа специалистами ДОУ (психолог, логопед, воспитатель, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель) жестко иерархически выстроена. И только после овладения одним этапом переходят к следующему.

Структура заданий от этапа к этапу усложняется, от наиболее простых представлений (топологических, координатных, метрических) к сложным лингвистическим (пространство языка). Каждый этап включает в себя ряд заданий и упражнений, которые подобраны с учетом поставленных задач и возрастных особенностей.

Первый этап работы - освоение телесного пространства. Это наиболее онтогенетически ранняя система ориентации, поэтому формирование пространственных представлений правильно начинать именно с этого этапа работы. Ребенок должен, прежде всего, осознать собственное тело, знать части тела и их взаимное расположение, усвоить, что взаимное расположение частей тела неизменно. Работа на первом этапе включает задачу овладения пространством собственного тела и лица. Определением расположения частей лица и тела по следующим пространственным категориям: «выше всего» - «ниже всего», «выше чем» - «ниже чем», «над» - «под» - «между».

Психолог предлагает задания с анализом расположения частей тела:

- анализ расположения частей лица с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания;
- анализ расположения частей лица с открытыми глазами, с опорой на схематическое или реалистическое изображение;
- работа с зеркалом «Узнай себя и своих друзей в зеркале», рассматривание и ощупывание частей лица.
- Показ и обозначение частей лица (глаза, губы, нос, подбородок, рот, брови, ресницы, уши, ноздри);
- Вопросы – загадки (например, эта часть лица находится выше чем брови, но ниже чем волосы и т.д.);
- Игры с опорой на изображение лица и тела: «Волшебный карандаш», «Нарисуй личико», «Грязнуля», «Как Сережа умывался».

Подобные задания могут быть крайне разнообразными и могут задаваться как взрослыми, так и самими детьми. Вопросы и задания, составленные самими детьми, являются важным этапом формируемого навыка – пространственных представлений схемы лица, тела, поскольку, таким образом, происходит «введение» этих представлений в активную речь.

На данном этапе так же формируются представления о симметричной стороне тела, правой и левой. Знакомим детей с правой и левой стороной тела, названиями рук, их функциональным назначением, самостоятельным обозначением их словом. Предлагаются игровые задания:

- показать и назвать правое ухо, левый глаз и т.д.;
- показать и назвать все части тела которые находятся с левой, правой стороны;
- показать флажком направление: вверх/вниз, вперед/назад, правой рукой вперед, левой вниз, взаимодействие обеими руками;
- игра «Давайте поздороваемся» (дети здороваются разными частями тела). Проводятся подвижные имитационные игры в сочетании со стихами, способствующие развитию чувства темпа и ритма, координации слов и движений: «Муха строит новый дом», «Идет коза рогатая», «Музыканты».

Инструктор по физической культуре на данном этапе предлагает игры, упражнения: «Здравствуйте!», «Мое тело», «Изучаем свое тело», самомассаж, упражнения для мелкой моторики рук.

На втором этапе происходит формирование взаимоотношений тела и внешних объектов с точкой отсчета «от себя». Формируются умения пользоваться системой, когда началом отсчета является сам объект.

Предлагаются дидактические игры и упражнения: «Что где находится»; «Секрет»; «Магазин игрушек»; «Как найти дорогу»; «Найди предмет, который лежит справа/ слева, впереди/ сзади от меня...» Задачей третьего этапа является анализ взаиморасположения объектов между собой в пространстве. Специалисты учат анализу целостного представления о пространстве, над возможностью четкого анализа как его координатных характеристик (верх – низ, впереди – сзади, справа – слева), так и метрических (выше чем, ниже чем). Предлагаемые материалы дают возможность проведения групповых игр, собственного и взаимного контроля. Например, игры: «Если эта комната моя», «Моё любимое место в комнате», «Мячик потерялся», «Клад», «Где бы я мог спрятаться», «Кто первый, кто последний», «Звери катаются на карусели».

На физкультурных занятиях большое внимание уделяется строевым упражнениям, построениям и перестроениям. Желательно, чтобы команды поступали из различных мест зала, площадки, а упражнения выполнялись в специальных условиях. Во время специально организованных физкультурных занятий так же используются специальные игровые упражнения и кратковременные игры, направленные на ориентировку в пространстве: пролезание в обруч правым, левым боком, метание левой и правой рукой, лазание по шведской стенке разными способами (разноименный, одноименный). Музыкально-ритмические и танцевальные упражнения (повороты, приставные шаги вправо – влево, хлопки справа – слева), упражнения с предметами (мячами, степами, кольцами, гимнастическими палками) также направлены на развитие ориентировки в пространстве.

Последний этап работы – вербализация пространственных и пространственно-временных представлений. На данном этапе в работу активно включается логопед. Логопед строит работу в определенной последовательности (освоение последовательности представлений о времени суток, времени года, дни недели, месяцы; предлоги; составление рассказ по сюжетной серии; составление рассказ по картине; логико-грамматические речевые конструкции) и с учетом дидактических принципов, которые для детей с осложненным общим недоразвитием речи приобретают особую значимость.

Во время проведения непосредственно организованной деятельности в старшей группе логопед учит обозначать воспринимаемые пространственные отношения и направления пространства «простыми» предлогами. В подготовительной к школе группе – «сложными».

Таблица 1

Лексические темы	Старшая группа	Подготовительная группа
	ПРЕДЛОГИ	
«Одежда»	НА, В, ПОД, НАД, С, СО, ИЗ	ИЗ, ИЗ – ПОД, ЗА, ИЗ - ЗА
«Обувь»		
«Головные уборы»		
«Обитатели морей и океанов»	-	ИЗ, ИЗ – ПОД, ЗА, ИЗ - ЗА
«Животные разных стран»	-	

Прежде чем логопат научится моделировать любое замкнутое и открытое пространство, «читать» – составлять схемы и планы маршрутов и пространства, логопед учит понимать пространственные термины, начиная с реальных действий ребенка: по инструкции, в действиях с объемными игрушками (рекомендует использовать объемные игрушки, так как ребенку легче выделить пространственные признаки предмета), по схеме. И только потом с опорой на картинки (составление и выкладывание схемы предложение). Итогом этого этапа является самостоятельное построение предложно – падежной конструкции без аграмматизмов.

Успех любой работы зависит не только от правильного планирования, от наличия ярких, современных пособий и игрушек, но и от активного участия всех педагогов, сопровождающих ребенка до школы.

Список литературы

1. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. М., 2005.
2. Конашевич Т.Н Математика. Пространственные отношения. Минск, 2008.
3. Кириллова Ю.А, Лебедева М.Е., Жидкова Н.Ю. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для

- дошкольников с ОНР. СПб., 2005.
4. Рылеева Е. Карта. Схема. План. М. 2000.
 5. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. Дефектология № 1 2000.
 6. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. 2007.
 7. Яцель О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи. М., 2006.

СЕКЦИЯ №4.

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

ИЗУЧЕНИЕ СОПУТСТВУЮЩИХ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГБОУ ВПО ИГМУ МИНЗДРАВА РОССИИ И ИХ РОЛЬ В УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Шаипова И.В.

Иркутский государственный медицинский университет, г.Иркутск

Человеческий организм имеет очень большой запас прочности. Научные расчеты показывают, что срок жизни может быть 150 лет. Молодые люди едят все подряд, сидят до ночи за компьютерами, мало двигаются и говорят, что все в порядке. Но уже после 30-35 лет человек начинает приобретать «букет заболеваний». Утром нет бодрости, днем – сонливость, вечером – усталость это становится нормальным состоянием зрелого человека. Так быть не должно. Рождение болезненных детей (здоровых почти не рождается) говорит о том, что запас прочности человечества истощился. Начался естественный отбор. Количество здоровья уменьшается с каждым поколением. Если принять здоровье наших дедов за 100%, то у отцов его 50%, у нашего поколения – 25%, следующее – поколение все больное с момента зачатия. Выживание обеспечивается только медикаментозными, профилактическими средствами.

Так стоит ли так рисковать? Почему бы не начать заботиться о своём здоровье уже сейчас. Наш мир не стоит на месте, постоянно появляются новые прогрессы в медицине в информационных технологиях. Научные прогрессы это конечно замечательно, но не каждому под силу такой прогресс для кого-то в материальном плане, а для кого-то в физическом. Поэтому в данной статье предложен уход за организмом, что бы достигнув зрелого возраста и иметь большой запас прочности.

Целью данной статьи является объяснить, как определять сопутствующие условия, и решение поступающих проблем.

Данная статья опирается на раннее созданное мной методическое пособие,

«Изучение сопутствующих условий образовательной среды ГБОУ ВПО ИГМУ Минздрава России и их роль в успеваемости студентов». Также на исследовательский проект, который был составлен на протяжении 4 лет, в период с 2009 по 2013 г.г., «Изучение сопутствующих условий образовательной среды МБОУ «Лицей № 1» на примере третьего курса биолого-химического профиля».

Изучение сопутствующих условий любой образовательной среды идет по одной схеме. Мною был разработан план по выявлению сопутствующих условий:

1. Определение сопутствующих условий
2. Вычисление индекса массы тела по формуле А. Кетле
3. Вычисление индекса физической нагрузки
4. Соблюдение упражнений для профилактики работы организма человека
5. Определение правильного зонирования учебного помещения и его обстановка
6. Вычисление шумоизоляции и светооборудования.

Сопутствующие условия воссоединившись, помогают сохранить здоровье студентов на протяжении всего учебного дня. Что же такое сопутствующие условия сбережения здоровья? Само слово сопутствующий трактуется как сопровождающий что-либо, тесно связанный с чем-либо; добавочный. То есть не несущий главную роль, но возникший при каких-то обстоятельствах и сопровождающий на определенном периоде.

В данном случае это: статус питания, распорядок дня, микроклимат общеобразовательного помещения.

Статус питания человека – это состояние его структуры, функции и адаптационных резервов, которое сложилось под влиянием предшествующего питания, то есть употребляемого количества и качества пищи, а также условий её потребления и генетические детерминированные особенности метаболизма веществ. В соответствии с классификацией Кошелева (1968), выделяются 4 статуса питания.

Более подробно об изучении статуса питания можно ознакомиться в методическом пособии, «Изучение сопутствующих условий образовательной среды ГБОУ ВПО ИГМУ Минздрава России и их роль в успеваемости студентов».

Составление распорядка дня это так же одна из неотъемлемых составляющих сопутствующих условий. Большая часть студентов не задумывается об этом не имеют точного представления о проведении своих будней.

Планирование жизни и времени - вещь не сложная. Другое дело, что если вы никогда раньше этим не занимались, то это вам не привычно! Однако через какое то время вам это станет знакомо, потом привычно, удобно и в конце концов вы зададите себе вопрос: а как я вообще жил раньше?

Высокая работоспособность студентов сохраняется длительное время, если учебная и производственная деятельность протекает при благоприятных микроклиматических условиях и световом режиме помещений, правильном подборе мебели, красивой внутренней отделке интерьеров. Особое внимание нужно уделять состоянию воздуха в учебных и производственных помещениях. Повышенная температура и влажность, бактериальная загрязненность, повышенное содержание органических веществ, ухудшение ионного состава воздуха способствует нарастанию утомления и снижению работоспособности студентов. Теплоощущение человека зависит от комплексного воздействия всех метеорологических факторов: температуры, влажности и подвижности воздуха.

Список литературы

1. Бахтина Вельтищев Ю.Е. и др. Обмен веществ у детей, с. 273, М., 1983;
2. Игольницына Л.М. Гигиенические аспекты совершенствования экологического образования. Монография.- Иркутск: Репроцентр А1,2011.-373с.
3. Игольницына Л.М. Эколого-валеологический практикум.- Иркутск.:Репроцентр А1,2010.- 127с.
4. Ловицкий В.Д., Адамова М.В., Зоценко Г.Н. Состояние здоровья школьников и пути его укрепления. Второй национальный конгресс по профилактической медицине (21-23 мая 1996 г), СПб.
5. Тромбах СМ. Степень утомительности уроков и ее изучение. //Сов. Педагогика, 1982, №10, с.58-61.

РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ И КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА

Соколова Л.Н.

МБОУ СОШ №14 «Зелёный шум», Волгоградская обл., г.Волжский

Занятия физической культурой и спортом оказывают положительное влияние на двигательную деятельность школьника. На протяжении всего этапа обучения, начиная с младшего школьного возраста, у ребенка непрерывно развиваются физические качества и повышаются функциональные возможности организма.

Наряду с развитием таких качеств, как быстрота и сила, гибкость и выносливость, большое место отводится развитию ловкости и координации движений.

Ловкость определяется как способность овладеть новыми движениями, с одной стороны и как способность быстро перестраивать двигательную деятельность в соответствии с условиями изменяющейся обстановки с другой [4,с. 59-63].

Ловкость – это способность выполнять сложные двигательные действия быстро перестраивая их в изменяющейся обстановке, то есть умение успешно выполнять нужную задачу в сложных условиях. Качество это органически связано с развитием силы, быстроты, выносливости и гибкости [6,с.160].

Главным направлением в развитии ловкости считается овладение новыми разнообразными навыками и умениями. При этом очень важно повышение координационных трудностей, с которыми должны справляться занимающиеся, исходя из точности движений, взаимной согласованности и внезапности изменений игровой обстановки на площадке.

Для развития ловкости, как умение овладевать новыми движениями, применяются упражнения, включающие элементы новизны. А для развития ловкости, как умение рационально перестраивать двигательную деятельность в сжатые временные сроки, используются упражнения, требующие мгновенного реагирования на внезапно изменяющиеся ситуации [1]. Упражнения по своему содержанию и характеру должны все больше приближаться к двигательной деятельности в данном виде спорта.

Развитие пространственной ориентировки связано с повышением проприоцептивной чувствительности, и уже в младшем школьном возрасте достигает такого уровня, при котором можно разучивать технически сложные движения. Дети хорошо дифференцируют мышечные ощущения, а отдельные сложные по технике упражнения являются для них даже более достижимыми, чем для подростков 13-14 лет [9, с.232].

Эффективным средством для развития ловкости служат подвижные и спортивные игры, акробатика, легкоатлетические прыжки. При выполнении упражнений, направленных на воспитание ловкости, по мнению В.М. Зациорского, Л.П. Матвеева, должны соблюдаться следующие методические приемы: применение необычных исходных положений, «зеркальное» выполнение упражнений, изменение скорости и темпа движений, изменение пространственных границ, в которых выполняются упражнения, смена способов выполнения упражнений [8].

До 12 лет ребенок осваивает примерно 90% общего объема двигательных навыков, которые приобретает в жизни, и чем большим объемом движений он овладевает в этот период, тем легче осваиваются тончайшие элементы технического мастерства в избранной спортивной специализации, то есть этот период является сенситивным в отношении обучения новым движениям [7].

Основной задачей при воспитании ловкости является овладение новыми многообразными двигательными навыками и их компонентами. Упражнения на развитие ловкости целесообразно проводить в начале основной части тренировочного урока и включать их в каждое занятие. Интервалы отдыха должны быть достаточными для относительно полного восстановления. Последующие упражнения рекомендуется выполнять, когда нет значительных следов утомления от предшествующей нагрузки. Достоверный прирост развития ловкости происходит с 8 до 9 лет и с 11 до 12 лет [5, с. 43-57].

Координационные способности обусловлены нервными влияниями (психофизиологическими механизмами регулирования). К ним относятся способности к равновесию, ориентированию, дифференцированию параметров движения, перестроек двигательных действий и т.д. [6, с.272].

Для определения уровня двигательной подготовленности школьников необходимо подбирать тесты, отражающие уровень развития скоростно-силовых качеств, общей выносливости и координационных способностей.

В игровой деятельности баскетболиста элементарные формы проявления быстроты находят свое выражение в скорости восприятия, анализа и оценке ситуации, в скорости принятия решения и начала действия, в скорости передвижения и выполнения отдельных приемов и наконец, в скорости смены одних приемов на другие. Уровень быстроты и ловкости баскетболиста зависит от всех этих сторон, так как они являются составными абсолютного большинства двигательных действий в баскетболе [3]. Быстрота движений помимо многих факторов зависит от степени мастерства. Попытки соединить высокую скорость передвижения и не в совершенстве усвоенные приемы приводят к тому, что либо резко падает скорость передвижения, либо ухудшается точность. Для баскетболиста не приемлемо ни то, ни другое.

Применение на различных этапах тренировки комбинированных упражнений в скорости и технике, с целью развития быстроты баскетболистов, не целесообразно. Использование таких упражнений будет основано лишь при условии совершенного владения приемами.

Однако, в дальнейшем комбинированные упражнения необходимы, что связано с особенностями выполнения технических приемов в игре.

Большинство приемов техники в баскетболе осуществляется в возможно более короткие временные отрезки, на фоне передвижения, которое в идеале должно быть максимально быстрым.

Главной задачей этих упражнений и является совершенствование умений сочетать максимальную скорость передвижения с высокой скоростью и точностью смены выполнения одних приемов другими в соответствии с игровой обстановкой.

В процессе отыскания специальных упражнений по развитию быстроты было обнаружено благоприятное влияние этих упражнений на развитие ловкости [2].

В предложенных упражнениях учитываются дидактические принципы обучения ловкости и координационных способностей учащихся (3 ступени развития ловкости), а так же наиболее распространенные в игровой деятельности чередования способов передвижения (например: прыжки ускорения и т.д.) и характер ускорений (повторение в одном направлении, с изменением направления и т.д.). Помимо этого используются

разные условия старта для партнеров по ускорению (один прыгает, второй в положении готовности к старту; один впереди, второй сзади и т.д.) и разные задачи (одному необходимо выполнить рывок и овладеть мячом, второму догнать соперника и выбить у него мяч; одному выполнить определенные приемы с мячом, второму овладеть мячом и т.д.).

Различие условий старта и решаемых при передвижении задач – неотъемлемая особенность действий баскетболистов.

Список литературы

1. Азарин Л.М. «Что такое ловкость?», М., ФиС, 1984.
2. Баскетбол. Под редакцией Каминас С.А., ФиС, 1978.
3. Гомельский А.Н. «Лидера в одиночку не догонишь», Спортивные игры № 1, 1978.
4. Зациорский В.М. «Вопросы теории и практики педагогического контроля в современном спорте Теория и практика». ФК. № 4, 1971.
5. Корепанов А.Л. «Физиологическая характеристика детей периода второго детства и подросткового возраста.» / Возрастная динамика двигательных и вегетативных функций в связи с мышечной деятельностью. Краснодар, 1991.
6. Лях В.И. «Тесты в физическом воспитании школьников: Пособие для учителей», М., 1998
7. Преображенский И., Шумеев Б «Развитие быстроты и точности реакций баскетболистов в процессе овладения техникой игры» Теория и практика ФК № 2, 1964
8. Фарфель В.С. «Физиология спорта» ФиС 1984.
9. Филин В.П., «Воспитание физических качеств у юных спортсменов», М., ФиС 1974

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Мервинская О.В., Беляева О.А.

Институт физической культуры и спорта СГУ имени Н.Г. Чернышевского

В современном российском обществе происходят социально-экономические и политические преобразования, поэтому особенность становления человека, который умеет адекватно и динамично общаться с окружающим миром, вызывает большой интерес в педагогической науке. В современной высшей школе существуют некоторые противоречия между процессами развития личности и традиционной системой вузовского образования.

В нашей стране одним из основных средств воспитания человека, сочетающего в себе как духовное богатство и моральную чистоту, так и физическое совершенство стала физическая культура.

Физическая культура представляет собой органическую часть общечеловеческой культуры, являясь при этом особой самостоятельной областью. Наряду с этим, физическая культура - это специфичный процесс и результат человеческой деятельности, представляющий собой средство и способ физического совершенствования личности. Важность физической культуры заключается в том, что она воздействует на важные стороны человека, которые передаются генетически и формируются под влиянием воспитания, деятельности и окружающей среды. Физическая культура может удовлетворять социальные потребности не только в общении, игре и развлечениях, но и в некоторых формах самовыражения личности при помощи социально-активной полезной деятельности.

В этом отношении физическая культура представляет собой некий социальный фактор целесообразного воздействия на процесс физического совершенствования человека, который обеспечивает направленное развитие его жизненно значимых физических качеств и способностей. В основе физической культуры заложена целесообразная двигательная деятельность, представленная в виде физических упражнений, формирующих определенные умения, навыки и физические способности, а так же улучшает состояние здоровья и работоспособность человека.

В теории и практике физической культуры выработаны определенные установки по реорганизации системы образования, главной из которых является осуществление гуманистического подхода, в котором личность как высшая социальная ценность переходит из объекта педагогического воздействия в субъект созидательной деятельности.

Личность человека представляет собой синтез психофизиологических, духовных и материальных потребностей человека. Так как человек является сложным и многогранным биосоциокультурным существом,

необходимо учитывать значительное количество неблагоприятных факторов, которые влияют на индивида. Собственно в этом случае и выявляется главная ценность физической культуры как основного позитивного явления, при помощи которого формируется социально-адекватный человек.

Кругозор личности в области физической культуры определяется знаниями. Знания делятся на теоретические, методические и практические. Основой теоретического знания является история развития физической культуры, принципы функционирования организма человека в двигательной деятельности и выполнение двигательных действий, физического самовоспитания и самосовершенствования. С помощью методических знаний получают ответ на вопрос: «каким образом применяются теоретические знания на практике, как саморазвиваться и самосовершенствоваться в области физической культуры?». Практические знания отвечают на вопрос: «как правильно выполнять определенной физической упражнение или двигательное действие?».

Необходимость знаний для самопознания личности в процессе физкультурно-спортивной деятельности определяется необходимостью осознания себя как личности, пониманию своих интересов, стремлений и переживаний. Переживание разных эмоций, которые сопровождают самопознание и развивают отношение к себе, образует самооценку личности. У такой самооценки имеется две стороны — содержательная (знания) и эмоциональная (отношение). Знания о себе сопоставляются как со знаниями об окружающих, так и с идеалом. Результатом становится мнение о том, что у человека лучше, а что хуже, чем у остальных, и каким образом приблизиться к идеалу. Следовательно, самооценка является результатом познания себя в сравнении с другими. При помощи самооценки появляются самоуважение, тщеславие, честолюбие. Студент, в процессе занятий физической культурой ставит перед собой цели различной сложности, т.е. у него есть некий уровень притязаний, который должен соответствовать его реальным возможностям. Если этот уровень занижен, это может сковать инициативу и его активность в физическом совершенствовании, в свою очередь, завышенный уровень может стать следствием разочарования в занятиях, утрате веры в свои силы и т.д.

Мировоззрение индивида определяет направленность его оценок и взглядов в области физической культуры, побуждая его активность, становясь принципами его поведения. Особенность мировоззрения студента придает его поступкам особенное значение и направленность.

Потребность в физической культуре становится главной побудительной, направляющей и регулирующей силой поведения личности. Это может быть потребность в движении и физической нагрузке, в общении, проведении свободного времени с друзьями, в играх, развлечениях, отдыхе, эмоциональной разрядке, самоутверждении, в эстетическом удовольствии, в совершенствовании качества занятий физкультурой и т.д. На основе потребностей возникает система мотивов, определяющая устремленность личности, которая стимулирует и мобилизует личность на определенную активность.

Физическая культура становится серьезным средством в процессе становления личности, так как она способна на формирование интеллектуальных способностей, на реализацию физических качеств, с учетом логики применяемых методов, порядок освоения, оздоровительную значимость специальной нагрузки, на развитие способности к организации и управлению физическим самосовершенствованием, на формирование научного мировоззрения, серьезное отношение к труду, эстетические и нравственные качества, на обучение методам самовоспитания, самосовершенствования, самоконтроля и коррекции. Таким образом, физическая культура способна воздействовать на все стороны личности, то есть способствует развитию полностью сформированной и гармоничной личности. Такая личность гораздо быстрее будет адаптироваться в разных жизненных ситуациях, и ей будет значительно проще найти свое место в социуме.

Итогом деятельности в физической культуре становится физическая подготовленность и уровень совершенства двигательных умений и навыков, значительный уровень формирования жизненных сил, спортивные победы, нравственное, эстетическое и интеллектуальное развитие.

В ходе физического воспитания происходит влияние не только на биологическую основу личности, но и на ее биосоциальное единство. Следовательно нельзя судить о физической культуре личности, основываясь только на развитии ее физических возможностей, не учитывая ее мысли, чувства, ценностные ориентации, направленность и степень развитости интересов, потребностей и убеждений.

Таким образом, физическая культура представляет собой определенный род культурной деятельности, результаты которой необходимы как для общества в целом, так и для индивидуума. В общественной жизни в системе образования, воспитания, в организации труда, повседневного быта, здорового отдыха физическая культура выражает свое воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое и общекультурное значение, способствуя возникновению такого общественного направления, как физкультурное движение.

Вследствие вышесказанного, можно говорить о существенной роли физической культуры в формировании личности студента.

Список литературы

1. Барчуков, И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебник / И. С. Барчуков. – М. : КНОРУС, 2011
2. Беляев, В.С. Здоровье и личностные качества – важнейшие факторы конкурентоспособности / В. С. Беляев, А. И. Михеев. – М.: Советский спорт, 1995
3. Гулько, Я. Н. Социально-биологические основы физической культуры / Я.Н. Гулько. – М., 1994.
4. Давиденко, Д.Н. Физическая культура. Основы здорового образа жизни: учебное пособие / Д.Н. Давиденко, П.В. Половников, Ю.Ю. Глушков. – СПб.: СПбГТУ, 1997.
5. Морозов О.С. Психолого-педагогические и методические основы физических упражнений оздоровительной направленности / О.С. Морозов, В.Ю. Фадеев. – Калининград : КЮИ, 2004
6. Назаренко, Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений / Л.Д. Назаренко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002
7. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2003
8. Физическая культура и спорт (лекционный курс для студентов I – III курсов) / сост. В.Н. Буянов, И.В. Переверзева. – Ульяновск : УлГТУ, 2011.
9. Чоговадзе, А.В. Физическое воспитание и формирование здорового образа жизни студентов / А.В. Чоговадзе, М.М. Рыжак // Теория и практика физической культуры. – 1993. – №7. – С. 8-10

СЕКЦИЯ №5.

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

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ВЫЯВЛЕНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ИТ-СФЕРЕ

Тагиров В.К.¹, Тагирова Л.Ф.²

¹Оренбургский государственный аграрный университет, г.Оренбург

²Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

В современном мире многие компании нуждаются в использовании различных средств информационных технологий, таких как Интернет, электронная почта, Wi-Fi, спутниковая и сотовая связь и многое другое. Однако внедрение ИТ-средств, а также методов их эксплуатации существенно отличается для каждой организации, в зависимости от масштаба и сферы ее деятельности. Например, если для небольшой фирмы достаточно только одной автоматизированной системы учета и одним системным администратором, то крупной организации необходим комплексный подход к созданию сетевой инфраструктуры, включающий создание ИТ-отдела [1].

Следует отметить, что современный ИТ-отдел, как правило, включает в себя базовые должности, необходимые для поддержания работоспособности предприятия: руководитель ИТ-отдела, администратор баз данных, программист, веб-разработчик, администратор информационной безопасности, системный администратор, техник. При этом, каждый специалист занят только своей проблемой, решение которой, в итоге, необходимо для выполнения задач, поставленных перед всем ИТ-отделом.

Подготовкой специалистов такого уровня для обеспечения кадров для ИТ-сферы занимаются различные направления вузов. В том числе к таким направлениям относится бакалаврская подготовка по направлению 230100 - "Информатика и вычислительная техника". При обучении выпускников – будущих специалистов ИТ-сферы педагоги базируются на Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в которых прописаны требования к уровню овладения профессиональными и общекультурными компетенциями [4].

В тоже время, под влиянием постоянно изменяющейся ситуации на рынке труда, в IT-отрасли в последнее время стали популярны новые профессии, отвечающие требованиям работодателей сферы информационных технологий: архитектор программного обеспечения, менеджер по информационным технологиям, системный аналитик, специалист по информационным системам, специалист по тестированию в области информационных технологий и др. [2].

Однако, в высшей школе, при подготовке выпускников технических направлений не учитывается специфика новых IT-профессий и требований к содержанию их подготовки. Содержание образовательных стандартов уже не соответствует, в полной мере, требованиям новых профессиональных стандартов в области информационных технологий, а, следовательно, и требованиям работодателей сферы IT-услуг.

Следовательно, перед системой высшего образования ставится актуальная задача повышения качества профессиональной подготовки будущих IT-специалистов, которая заключается в совершенствовании процесса обучения в вузе студентов технических направлений за счет формирования у последних компетентности в области информационных технологий.

В своем исследовании “компетентность в области информационных технологий или профессиональную компетентность будущих IT-специалистов”, мы определяем, как “интегративное качество выпускников, характеризующее их способность успешно применять знания, умения, навыки и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях сферы информационных технологий и проявляющееся в единстве когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного и личностного компонентов” [1].

Следует отметить, что перечисленные четыре компонента в структуре профессиональной компетентности будущего IT-специалиста взаимосвязаны между собой и представляют единое целое. Обладание выпускниками данным интегративным качеством, в конечном итоге, будет характеризовать степень их профессиональной готовности к самореализации в сфере информационных технологий (Рисунок 1).



Рис.1. Структура и взаимосвязь компонентов профессиональной компетентности будущих IT-специалистов

Конкретизация каждого из компонентов профессиональной компетентности будущих IT-специалистов, в ходе проводимого исследования, показала, что основой каждого из перечисленных компонентов являются определенные профессионально-значимые и личностные качества, необходимые выпускникам, для того чтобы быть востребованными в сфере современных информационных технологий.

Так, когнитивный компонент представлен знаниями в сфере информационных технологий. Деятельностный компонент включает в себя профессиональные умения в IT-сфере и профессиональные IT-навыки. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя мотивационно-ценностную ориентацию к реализации в IT-сфере. И наконец, личностный компонент включает в себя личностные качества IT-специалиста, дающие дополнительные конкурентные преимущества: лидерство, коммуникабельность, умение работать в команде, стрессоустойчивость, стремление к самообучению и развитию, креативность, ответственность, самостоятельность, аккуратность, усидчивость [1].

В ходе проводимого исследования нами было выдвинуто предположение, что, сформированность выявленных качеств выпускников, в итоге будет способствовать формированию у них компетентности в области информационных технологий, которая в свою очередь будет характеризовать степень их готовности к профессиональной деятельности в сфере информационных технологий.

Поиск путей совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов привел нас к необходимости выявления педагогических условий его эффективного функционирования. Другими словами, определения тех педагогических условий, при которых процесс формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов протекал бы более результативно.

В своей работе, под педагогическими условиями формирования профессиональной готовности студентов вуза к реализации в ИТ- сфере, мы понимаем комплекс взаимосвязанных мер педагогического процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение студентами высокого уровня компетентности в области информационных технологий. В своем исследовании нами были выделены следующие педагогический условия:

- интеграция содержания дисциплин профессионального цикла при подготовке будущих ИТ-специалистов, с учетом требований современных работодателей сферы информационных технологий;
- внедрение в образовательный процесс интерактивных форм и методов организации учебной деятельности студентов;
- использование различных средств информационных и коммуникационных технологий и возможностей единого информационного пространства при проведении аудиторных занятий и для организации самостоятельной работы студентов;
- формирование у студентов профессионально-ценностных ориентаций путем вовлечения в профессиональную деятельность в области информационных технологий (Рисунок 1).



Рис.2. Педагогические условия формирования готовности студентов вуза к профессиональной деятельности в сфере ИТ-услуг

При этом, каждое из перечисленных педагогических условий направленно на формирование соответствующего компонента профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов. Так, первое условие направленно на формирование профессионально-значимых качеств, второе –личностных качеств, и, наконец, третье, на формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности в сфере ИТ-услуг.

Следует отметить, что при разработке педагогических условий формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в сфере ИТ-услуг мы опирались на компетентностный, деятельностный, аксиологический, а также личностно-ориентированный подходы, которые находятся во взаимосвязи и определяют совокупность основополагающих принципов организации рассматриваемого процесса. К таковым принципам относятся: профессиональной целесообразности, принцип индивидуализации, ценностного наполнения содержания образования, принцип системности.

Раскрывая сущность каждого из предложенных подходов, хотелось бы отметить, что реализация компетентностного подхода при обучении будущих ИТ-специалистов предполагает не просто передачу студентам некоторого набора теоретических знаний и практических навыков, а формирование у них определенных компетенций, соответствующих задачам и потребностям, которые ставят перед ними потенциальные работодатели сферы информационных технологий. Деятельностный подход предполагает, что усвоение содержания обучения происходит не путем передачи информации, а в процессе собственной активной учебно-познавательной деятельности студентов и предполагает использование современных интерактивных форм и методов организации учебного процесса при подготовке современных ИТ-кадров. Внедрение аксиологического подхода в вузовской подготовке направлено на формирование и развитие у будущих ИТ-специалистов ценностных ориентаций, в том числе в профессиональной деятельности, в осознании значимости ценности своей профессии. В основе личностно-ориентированного подхода лежит признание индивидуальности каждого студента, внимательное изучение его личностных свойств. При этом используются индивидуальные способы учебной работы и индивидуальные механизмы усвоения, реализованные как на аудиторных занятиях, так и при организации самостоятельной работы.

Выбранные подходы и принципы выступают в качестве требований к содержанию процесса формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Это, в итоге, находит отражение, с одной стороны, в выявленных педагогических условиях, с другой – в методике их реализации. Для реализации перечисленных на Рисунке 2 педагогических условий, в ходе проводимого исследования нами была разработана авторская образовательная технология, направленная на формирование компонентов компетентности в области информационных технологий.

Внедрение указанной образовательной технологии предполагает использование при обучении студентов совокупности интерактивных форм и методов, а также средств информационных и коммуникационных технологий, применяемых как на аудиторных занятиях, так и как для организации самостоятельной работы студентов. Таким образом, предложенная образовательная технология позволит сформировать профессионально-значимые и личностные качества студентов технических направлений вузов, что будет способствовать формированию компетентности в области информационных технологий, которая, в конечном счете, будет характеризовать степень профессиональной готовности будущих ИТ-специалистов к профессиональной деятельности в сфере информационных технологий.

Список литературы

- 1 Насейкина Л.Ф., Тагиров В.К. Реализация компетентно-ориентированной оценки профессиональной подготовки ИТ-кадров в вузе / Энергетика: состояние, проблемы, перспективы: труды VII Всероссийской научно-технической конференции. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. – С. 365-370 с.
- 2 Профессиональные стандарты в области ИТ. [Электронный ресурс]. - Режим доступа <http://www.apkit.ru/committees/education/meetings/standarts.php> (дата обращения: 20.10.2014).
- 3 Сиднева И.Е. Педагогические условия формирования готовности студентов к организационно-управленческой деятельности. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/167/pedagogicheskie_usloviya_formirovaniya_gotovnosti_studentov_k_organizacionnoupravlencheskoj_deyatelnosti/ (дата обращения: 20.10.2014).
- 4 Федеральный Государственный Образовательный стандарт Высшего Профессионального образования по направлению подготовки 09.03.01 – “Информатика и вычислительная техника”. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/230100b.pdf>. (дата обращения: 20.10.2014).

ЕСТЕСТВЕННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Козина Е.Ф.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

В основу ФГОС НОО II поколения положен деятельностный подход, предполагающий первостепенность роли ребенка в «открытии» знаний об окружающей его действительности, соответствующих современному уровню НТР. Это удовлетворяет актуальным в настоящее время ориентирам и технологиям преподавания учебного предмета «Окружающий мир» в начальной школе: проблемно-диалогической (ПДО), критического

мышления, эмпирическому методу, личностно-ориентированному, предметно-практическому подходам и т.д., – требующим от учителя соответствующего уровня подготовки. Данное требование было учтено при разработке и апробации в рамках Научно-исследовательского института столичного образования МГПУ (НИИСО МГПУ) программы повышения профессиональной квалификации «Применение инновационных технологий в курсе “Окружающий мир” как реализация ФГОС НОО второго поколения» (авторский коллектив – Е.Ф. Козина, И.В. Потапов, Т.М. Смирнова): аудитория (категория) – слушатели курсов направления подготовки «Повышение квалификации учителей начальных классов г.Москвы» (ООП «050708.65 – Педагогика и методика начального образования»; форма обучения – очная; длительность курса (аудиторная нагрузка) – 36 ч (6 ч / день; лекций – 18 ч, практических занятий – 18 ч). Она также была создана с учетом современных требований ФГОС ВПО по направлению подготовки «050100.62(68) – Педагогическое образование» и нацелена на ознакомление слушателей с основными концепциями современного естествознания (КСЕ) и современными тенденциями в области обучения младших школьников предмету «Окружающий мир». Достижение этой цели возможно при решении задач: 1) ознакомить слушателей с основными КСЕ и раскрыть возможность использования данных знаний на уроках дисциплины «Окружающий мир» в современной школе; 2) раскрыть технологические особенности естественнонаучной работы с младшими школьниками по разным авторским программам предмета «Окружающий мир» различных учебно-методических комплектов (УМК), дидактических систем; 3) показать методику конструирования разнообразных занятий обществоведческой и естественнонаучной направленности с целью соблюдения преемственности в формировании целостной научной картины мира у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Процесс преподавания данной образовательной программы направлен на отработку у слушателей следующих компетенций: способность реализовывать учебные программы базовых и элективных интегрированных и однопредметных естественнонаучных курсов в различных образовательных учреждениях; готовность применять современные методики и технологии (ИКТ, деятельностные и т.д.) для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на начальной образовательной ступени конкретного учебного учреждения; способность применять знание теоретических основ и технологий начального естественнонаучного образования, формировать предпосылки научного мировоззрения младших школьников, развивать их умение наблюдать, анализировать, обобщать. В результате обучения слушатель должен: 1) знать: теоретические основы естественнонаучного образования (в том числе на начальной образовательной ступени); содержание учебной дисциплины «Окружающий мир» и требования, предъявляемые к ее изучению, согласно ФГОС НОО II поколения и Примерной программе предметной подготовки; многообразие традиционных и инновационных технологий обучения младших школьников по данному курсу и особенности реализации в нем деятельностного подхода; технологию разработки современного урока «Окружающий мир» с учетом требований ФГОС НОО; особенности системы учебников нового поколения «Планета знаний» как средства реализации ФГОС НОО, организации дифференцированного подхода к обучению; 2) уметь: ориентироваться в многообразии современных программ по ознакомлению младших школьников с окружающим миром и технологиях проводимой работы; объяснять особенности, структуру УМК и давать им аргументированную оценку; корректировать содержание авторских курсов, исходя из современной КСЕ; планировать урок по курсу «Окружающий мир» в соответствии с его авторской концепцией и с использованием активизирующих учебный процесс технологий; реализовывать дифференцированный подход в обучении по курсу «Окружающий мир»; организовывать наблюдения учащихся за природными объектами и явлениями, использовать их результаты в учебном процессе; проводить естественнонаучную опытно-практическую работу с младшими школьниками и организовывать их проектную исследовательскую деятельность; 3) владеть: специфической для курса «Окружающий мир» методикой обучения (отбирать формы работы, соответствующие содержанию, и формулировать цель занятий с учетом требований ФГОС НОО; разрабатывать и проводить разные типы уроков, в том числе с использованием ИКТ); навыками работы с учебными пособиями по вариативным программам «Окружающий мир» и самостоятельного поиска необходимой методической информации.

Программа «Применение инновационных технологий в курсе “Окружающий мир” как реализация ФГОС НОО второго поколения» структурирована в соответствии с разделами:

I. Научные основы школьных курсов естественнонаучного цикла (начальная ступень обучения) (12 ч). Рассматриваемые вопросы: 1) проблемы адаптации уровня современного естествознания в содержании школьных курсов «Окружающий мир»; 2) типичные ошибки в преподавании начального естествознания в разделах «Землеведение (география)», «Ботаника», «Зоология», «Экология»; 3) исследовательская деятельность младших школьников с объектами живой и неживой природы (наблюдения, опытно-экспериментальная работа).

Содержание блока. Проблемы повышения научного уровня содержания курса «Окружающий мир»: типичные ошибки и их преодоление. Современные представления о многообразии органического мира, системе

живой природы, разнообразии и классификации растений и животных, об основных функциях растительного и животного организма (питании, дыхании, размножении и развитии), взаимосвязях флоры и фауны (биотические взаимоотношения), структуре биоценозов (природных сообществ). Системный (биогеоценотический) и фактологический подходы к изучению последних в начальной школе.

Определение перечня природных объектов, процессов и явлений, за которыми (в рамках школьной программы) устанавливается наблюдение. Особенности организации наблюдений в природе за объектами и процессам; система заданий для школьников по изучению установленных объектов, явлений и процессов. Организация наблюдений за взаимосвязями между неживой и живой природой, влиянием деятельности человека на природные объекты.

Современные экологические представления: регулирующая роль факторов внешней среды, организация биотического сообщества (биоценоза), структура экосистем, эволюция экосистем (экологическая сукцессия).

Содержание практических работ младших школьников экологической направленности. Составление учащимися плана экоисследований своей местности на основе проведенных ими во время экскурсий наблюдений. Исследовательская экологическая экскурсия в начальной школе.

II. Обучение младших школьников предмету «Окружающий мир» в соответствии с требованиями ФГОС НОО II поколения (12 ч). Вопросы: 1) содержание и оценка качества современного начального естественнонаучного образования; 2) многообразие подходов к обучению младших школьников предмету «Окружающий мир» в современных УМК; 3) технология организации и проведения современного урока «Окружающий мир».

Содержание блока. Состояние современного начального естественнонаучного образования российских школьников (сравнительные результаты Международных исследований «Trends in Mathematics and Science Study») и особенности его реализации в предметной области «Обществознание и естествознание». Содержание действующей Примерной программы по предмету «Окружающий мир»: цель, личностные, метапредметные и предметные результаты изучения курса; тематические блоки. Модели построения современных курсов «Окружающий мир»: блочная, антропоцентрическая, эволюционная и т.д. Деятельностный подход в обучении младших школьников дисциплине «Окружающий мир». Основные формируемые способы действия.

Технология современного урока «Окружающий мир»: многообразие, требования к организации и проведению, технологическая карта, «понятийная гроздь». Возможность применения инновационных технологий в курсе «Окружающий мир»: коммуникативно-деятельностной, алгоритмированной, проектной, работы в малых группах сотрудничества и т.д. Своеобразие проблемно-диалогического обучения младших школьников «Окружающему миру»: универсальный урок и концептуальные нюансы (УМК «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», системы общего развития младшего школьника Л.В. Занкова и развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Сочетание педагогических технологий работы с младшими школьниками в вариативных программах «Окружающий мир» авторских коллективов: З.А. Клепинина, Н.И. Ворожейкина; А.А. Плешаков (УМК «Школа России», в том числе курс И.П. Топинцев как вариативный УМК «Успешный старт»), А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая (УМК «Перспектива»); А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов и др. (УМК «Школа 2100»); Н.Ф.Виноградова, Г.С. Калинова (УМК «Начальная школа XXI века»); О.Т. Поглазова, В.Д. Шилин (УМК «Гармония»); Л.М. Цветова (УМК «Школа знаний, доброты и здоровья»), Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов, О.Н. Федотова (УМК «Перспективная начальная школа»); В.И. Сивоглазов, Е.В. Саплина, А.И. Саплин (УМК «РИТМ»); В.А. Самкова, Н.И. Романова (УМК «Начальная инновационная школа»); Е.П. Суворова, Е.А. Купирова, В.А. Преображенский (УМК «Диалог»); А.А. Гин, С.А. Фаер, И.Ю. Андреевская (УМК «Образование для Новой Эры»); Е.В. Копп (УМК «Открываю мир»); Н.Я. Дмитриева, А.Н. Казаков (система Л.В. Занкова); Е.Н. Букварева, Е.В. Чудинова (технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова).

III. Система учебников нового поколения «Планета знаний» как средство реализации ФГОС начального общего образования (12 ч). Вопросы: 1) планируемые результаты освоения программы по курсу «Окружающий мир» в составе УМК «Планета знаний» и их диагностика; 2) возможности типографского и электронного учебника «Окружающий мир» (ЭУ) в ознакомлении младших школьников с природой и обществом; 3) основные виды занятий и специфика структуры урока «Окружающий мир» в составе УМК «Планета знаний»; 4) возможности применения инновационных технологий.

Содержание блока. Учебно-методическая система «Планета знаний». Характеристика содержания предмета «Окружающий мир» в составе УМК «Планета знаний». Особенности интеграции естественнонаучной и социальной составляющих содержания курса. Планируемые результаты освоения программы «Окружающий мир» в составе УМК: предметные и метапредметные (регулятивные, познавательные, коммуникативные, личностные). Базовый и повышенный уровни освоения содержания курса. Диагностика планируемых результатов освоения программы по курсу «Окружающий мир». Особенности структуры, содержания проверочных и

диагностических работ. Система учебников нового поколения по курсу «Окружающий мир» как средство реализации ФГОС НОО: возможности современного электронного и типографского учебника в ознакомлении младших школьников с природой и обществом.

Специфика структуры урока «Окружающий мир» в УМК «Планета знаний». Основные виды занятий: уроки-экскурсии, уроки – практические занятия, уроки с демонстрацией натуральных объектов и их изображений, уроки – игры. Реализация на занятиях системно-деятельностного подхода в обучении. Возможности применения в курсе «Окружающий мир» инновационных технологий (дифференцированный подход, групповая работа, проблемное обучение, проектная деятельность, исследовательские, ИКТ, мультимедийные технологии).

В процессе реализации программы предусмотрен поэтапный контроль: 1) вводный – комплексный тест «на входе»; 2) промежуточный – разработка исследовательского проекта (презентация) (раздел 1), сообщение на тему ««Окружающий мир» в начальной школе: проблемы, новации и перспективы (из собственного опыта преподавания дисциплины)» (предварительное задание), презентация аналитической записки к авторской программе «Окружающий мир», разработка технологических карт и конспектов уроков «Окружающий мир» в соответствии с требованиями ФГОС НОО в технике ПДО, с применением ИКТ (раздел 2) и ЭУ (раздел 3); 3) итоговый – тест «на выходе» по тематическим областям на выявление уровня подготовки слушателей, портфолио. После изучения каждого раздела для уяснения динамики подготовки обучающихся рекомендуется также выполнение блоков контрольных заданий, где каждое естественнонаучное задание имеет обязательный методический крен, например: «Оцените роль опытов в естественнонаучном образовании. Определите место опытно-экспериментальной работы в процессе изучения младшими школьниками “Окружающего мира”. Приведите по одному примеру опыта для каждого класса. Результаты отразите в таблице (класс, раздел программы, тема урока; содержание опытов; проблема; гипотеза и задачи; вывод)».

Необходимость понимания слушателями практической значимости изучаемого базового академического материала обусловила разработку в качестве методического сопровождения «Учебно-методического пособия для организации самостоятельной работы студентов (цикл естественнонаучных дисциплин)» с аналогичным подходом к структурированию материала в тандеме «теоретический научный блок – методика его подачи в пропедевтическом курсе “Окружающий мир” с целью формирования познавательных УУД». Все задания в нем (логические, проблемные, исследовательские, проектные) носят интегрированный характер, позволяющий обучающимся осознать возможность применения сведений из академических наук в работе с младшими школьниками, например: «В какие более крупные системы могут объединяться клетки? Выстройте цепочку. Докажите, что организм животного – единая целостная система. Сравните свое доказательство с представленным в учебнике А.А. Вахрушева и др.».

Естественно-методическая пере- / подготовка учителей начальных классов требует организации учебного процесса с учетом обязательного изучения современной КСЕ, достижений НТР и используемых в рамках преподавания учебного предмета «Окружающий мир» в разных УМК технологий работы (метод зеркальной экстраполяции).

ИДЕЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ КАЗАХСКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ

Абсатова М.А., Усенова А.М.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Республика Казахстан

Современные происходящие в Казахстане позитивные процессы, связанные, прежде всего, со стабилизацией общественно-политической жизни, социально-экономического положения людей, модернизацией образования, выдвигают принципиально новые требования к профессиональной подготовке молодых специалистов.

Государством определен социальный заказ на воспитание человека профессионально компетентного, нравственно развитого, конкурентоспособного, способного к сотрудничеству, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, нести ответственность за судьбу страны.

Вместе с тем, как свидетельствует анализ существующей практики, при ориентации учебно-воспитательного процесса высшей школы на подготовку специалиста имеет место отсутствие деятельности по привитию обучающимся социальной успешности.

Необходимо отметить, что анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что интерес к

социальной успешности и попытки осмыслить этот сложный и важный социальный феномен восходят к глубокой древности. Покажем образец активнейшего приобщения степняка-кипчака к общечеловеческой культуре на примере жизни и деятельности крупного ученого Абу Наср аль-Фараби (870-950), насыщенных гуманистическими идеями. Жизнь ученого многоаспектна и отражена в многочисленных трактатах, таких как «Афоризмы государственного деятеля», «Указание пути к счастью», «Трактат о религии», «О взглядах жителей добродетельного города» и др. Аль-Фараби оставил огромное наследие, затрагивающее основы почти всех отраслей знаний раннего средневековья, за что еще при жизни получил прозвище Второй учитель (после Аристотеля) [1].

Ученый указывал, что человеку для достижения поставленной цели, кроме знаний ремесла нужно учиться строить хорошие отношения с людьми, набирать опыт общения, способствовать установлению межличностных связей: «Сила, с помощью которой человек в состоянии определить свои действия по отношению к тому, что он видел, в целом или в каждом городе, или в каждой общине, или в каждом отдельном случае, по отношению к тому, с чем он сталкивается в городе или народе, или в каждом отдельном случае, древние называли рассудительностью. Эта сила приобретается не только знанием всего содержания ремесла и его овладением, но и опытом общения с людьми» [1].

Мы полагаем, что сегодня проблема сущности человека снова вернулась на круги своя, она осталась такой же острой и нерешенной как во времена Аль-Фараби. На заре качественно нового этапа развития общества вновь актуально звучат его бессмертные слова о высших признаках человеческого совершенства. Совершенным «человеком может стать только тот, - завещал он, - кто соединит в себе двенадцать врожденных природных качеств» [1].

Далее он перечисляет эти качества. Мы ниже приводим эти слова мудреца, которые представляют огромную ценность не только в дидактическом плане, но и несут определенную методологическую функцию в психологическом раскрытии структуры личности и структуры деятельности человека, без знания которых невозможно определить структуру и содержание самого образования, а также форм и методов учебно-воспитательного процесса.

Итак, «человек должен иметь абсолютно совершенные органы, силы которых настолько хорошо приспособлены для совершения тех действий, которые они должны выполнять, что если этот человек предпринимает какое-либо действие с помощью какого-либо органа, то он выполняет его с легкостью; умеет от природы отлично понимать и представлять себе все, что ему говорить, осмысливая сказанное ему в соответствие с тем, что имеет в виду говорящий, и с тем, как обстоят дела сами по себе; умеет хорошо сохранять в памяти все, что он понимает, видит, слышит и воспринимает, не забывая из всего этого почти ничего; обладает умом пронзительным и прозорливым, так, чтобы, заметив малейший признак какой-либо вещи, он мог быстро схватить то, на что признак указывает, обладать выразительным слогом и уметь излагать с полной ясностью все то, что он задумает; иметь любовь к обучению и познанию, достигая это легко, не испытывая ни усталости от обучения, ни мук от сопряженного с этим труда; быть воздержанным в еде, в употреблении напитков и в совокуплении, от природы избегать игру и испытывать отвращение к возникающим из нее удовольствиям; любить правду и ее поборников, ненавидеть ложь и тех, кто прибегает к ней; обладать гордой душой и дорожить честью; его душа от природы должна быть выше всех низких дел и от природы же стремиться к деяниям возвышенным; презирать динары и прочие атрибуты мирской жизни; любить от природы справедливость и ее поборников, ненавидеть несправедливость и тиранию, и тех, от кого они исходят; быть справедливыми по отношению к своим людям и к чужим, побуждать к справедливости и возмещать убытки жертве несправедливости, предоставляя всем то, что он полагает добрым и прекрасным; быть справедливым, но не упрямым, не проявлять своенравности и не упорствовать перед лицом справедливости, но быть совершенно не преклонным перед всякой несправедливостью и низостью; проявлять решительность при совершении того, что он считает необходимым, и быть при этом смелым, отважным, не зная страха и малодушия» [2].

Таким образом, на наш взгляд, ученый выше перечислил все необходимые качества, умения, способности, характерные сегодня молодежи с его умением достигать поставленных целей, а также с проблемой поиска средств, с помощью которых личность добивается жизненного успеха. Такие качества, как развитие способности конструктивно строить взаимоотношения с окружающими – умения сотрудничать, разрешать конфликты, на основе навыков анализа ситуации, мотивов, интересов, поступков других людей, понимания себя рассматриваются в качестве основной характеристики социальной успешности личности.

Необходимо отметить, что понимание значения собственной уникальности, ощущение индивидуальной неповторимости, внутренней свободы, ценности личных переживаний - эти важные характеристики человека присущи самосознанию величайшего казахского мыслителя XIX века, просветителя, национального символа

казахов Абая. Размышления гуманиста о нравственной личности, идеи свободомыслия и творческой активности, глубокие раздумья о смысле жизни, вливаясь в его гуманистическое мировоззрение, нашли свои системные отражения во всем его творчестве.

Самостоятельно направив свои волевые и познавательные усилия на самосовершенствование, на определение своего места в обществе, на творческую, поистине созидательную деятельность. Абай средствами художественного слова сумел показать народу глубины человеческой психики. Своими произведениями он стремился помочь человеку познать действительность через свои чувства и переживания. Изучив в детские годы ряд восточных языков, он начал осваивать русский язык лишь в зрелом возрасте. С помощью этого языка он освоил не только русскую культуру, но и западноевропейскую.

Самобытностью и оригинальностью отличаются взгляды Абая – поэта, просветителя, родоначальника новой казахской литературы. В огромном наследии Абая важное место занимают «Слова назидания» – плод его многолетних раздумий – представляющее собой философско-моралистические, психолого-педагогические высказывания поэта. Слово пятнадцатое «И действительно, умный стремится принести пользу людям; уши его открыты советам, а память – кладовая светлой грусти. Он постоянно ищет в мире удивительное, необычное, и дни этих поисков представляются ему потом самым прекрасным временем его жизни» [3]. Такое суждение вписывается в современную характеристику личности, способной понимать ситуации повседневности, прогнозировать их развитие, видеть и предвидеть варианты реального поведения в них других людей, готовой сотрудничать, действовать самостоятельно и ответственно.

Обобщая вышеизложенное, хотелось бы отметить, что все просветители стремились создать своеобразную модель мира, на основе которой осуществляется целостное, гармоничное, активное развитие личности, нацеленное на социальную успешность.

Список литературы

1. Аль-Фараби Естественно -научные трактаты, Алматы,1987
2. Антология педагогической мысли Казахстана // Сост. К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев. – Алматы, 1995.-512с.
3. Абай Кунанбаев. Слова назидания. – Алматы, 1995. -128с.

КОНТЕНТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОДНА ИЗ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЧАСТЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Лопатухина Т.А., Залевская Т.В., Егорова Е.В., Осипова А.В.

Донской государственный технический университет, г.Ростов-на-Дону
Ростовский государственный экономический университет, г.Ростов-на-Дону
Ростовский государственный медицинский университет, г.Ростов-на-Дону

Известно, что гармоничное сосуществование традиционной знаниево-центристской и гуманистической парадигм в наше время подвергается изменениям вследствие инновационной и творческой деятельности преподавателей, а также – в результате появления новых цивилизационных вызовов. Гуманистическая парадигма как интегративная сущность объединяет три варианта, реализующихся в практике личностно-ориентированного образовательного процесса, такие как компетентностно-ориентированная, субъектно-компетентностная и сетевая разновидности. Все три указанные разновидности имеют общие характеристики следующие вида: приоритетность интересов обучающихся, отказ от жесткого педагогического взаимодействия его субъектов, четкость целенаправленности и обозначенности этапов достижения поставленных целей; ориентация на приобретение практических компетенций в ходе создания продуктов образовательной деятельности с помощью владения определенными образовательными технологиями и алгоритмами реализации последних.

Можно констатировать, что термин «образовательная парадигма» понимается, чаще всего, как модель характера функционирования субъектов образовательной деятельности, при этом контент учебной дисциплины остается за пределами сферы интересов педагогического сообщества. Если мы обратимся, в качестве примера, к такой учебной дисциплине, как «Иностранный язык в профессиональной сфере», то здесь мы сталкиваемся с неотобранностью содержания, незнанием подъязыка будущей специальности выпускника вуза, отсутствием добротных учебников, игнорированием функций языка и необходимости обучения иностранному языку в системе, структуре, на текстовом материале как основе взаимосвязанному обучению всем видам речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение – монолог, диалог, полилог, письмо, перевод).

Следует подчеркнуть, что в иноязычном высшем профессиональном образовании контент приобретает особую значимость, т.к. иностранный язык носит в тех вузах, которые не готовят специалистов в области иностранных языков, прикладной к специальности выпускника характер и является вспомогательным средством овладения ею.

Как отмечают педагоги-практики, Федеральный Закон об Образовании в Российской Федерации 2012 г., запускаемый Правительством Российской Федерации новый образовательный проект 2014 г., касающийся того, чтобы все выпускники вузов работали по специальности, которую они получили согласно диплому, контент всех учебных дисциплин по-прежнему остается большой проблемой. Особенно остро данная проблема стоит в иноязычном вузовском образовании в плане 1) отбора содержания и 2) стандартизации последнего. Рассмотрим эти два момента более подробно.

1. Отбор содержания включает соответствующие процедуры:

а) установление реально существующего профессионального подязыка на основе анализа аутентичных текстов монографий, учебников, научных статей с учетом исторического развития науки, с привлечением терминологических словарей, энциклопедий, глоссариев и продуктов кодификации профессионального подязыка;

б) преломление подязыка науки в учебные тексты на основе текстоцентрического подхода, который представляет собой общетеоретическую установку, обуславливающую организацию иноязычного образовательного процесса на основе текста, что согласуется с положениями лингвистики текста и исследования М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, С.Д. Кацнельсона, И.И. Мещанинова, Л.В. Щербы и других корифеев русского языкознания, а также – с достижениями лингвистов Копенгагенской школы глоссематики;

в) приложение текстоцентрического подхода к определенному подязыку подвергается прохождению через несколько стадий, связанных с определенным типом взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса, что можно представить в виде следующей схемы: отбор содержания реальной науки с помощью аутентичных текстов подязыка науки (деятельность преподавателя); → получение из аутентичных текстов подязыка науки текстов учебных, относящихся к прагмалингвистическому стилю, по терминологии С.Г. Тер-Минасовой, с переносом и сохранением в них средств организации текстов аутентичных (деятельность преподавателя); → научение обучающихся технологиям и алгоритмам работы с текстами прагмалингвистического стиля (при педагогическом руководстве, сопровождении и консультировании обучающихся); → самостоятельный отбор обучающимися профессионально-ценностных и потребностно-значимых аутентичных текстов с учетом духовных и нравственных законов;

г) фиксация отобранного контента определенной учебной дисциплины в учебниках и хрестоматиях по иностранному языку.

2. Стандартизация контента подязыка учебной дисциплины должна быть закреплена определенными государственными документами. Контент не представляет собой замкнутую, закрытую, конечную лингвистическую единицу, он позволяет осуществлять процесс его совершенствования за счет аутентичных текстов, а также за счет совершенствования разного рода: эпистемно-информационного и собственно-языкового.

Стандартизированный контент имеет ряд положительных моментов: а) обучение иностранному языку в системе и структуре, т.е. с учетом уровней языка и видов речевой деятельности; б) возможность отказа от британских учебников как основного дидактического материала, поскольку они не соответствуют основным лингвистическим и педагогическим требованиям, выдвигаемым к учебникам такого рода (отсутствие представленности подязыка, системного подхода к предъявлению фонетики, лексики, грамматики, реализации педагогических принципов последовательности, движения от простого к сложному, современных продуктов речевой деятельности и самое главное – наличие непонимания и неприятия текстоцентрического подхода в процессе обучения иностранному языку); в) обеспечение текстовых построений для развития мышления и совокупности интеллектуальных операций обучающихся, а также организации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности – чтение, говорение (монолог, диалог, полилог), аудирование, письмо и перевод.

Недостатки существующих иноязычных образовательных контентов в обобщённом виде можно классифицировать на:

– несоответствие требованиям мотивационно-потребностные сферы обучающихся (ценность, интерес, профессиональная актуальность);

– несоответствие целям по содержанию дидактических единиц;

– несоответствие требованиям технологичности (системность, результативность, воспроизводимость и т.п.);

Всё вышесказанное подтверждает необходимость разработки и внедрения в иноязычный образовательный процесс новой контентной образовательной парадигмы, которая представляет собой модель отбора и пересмотра

образовательного контента с учетом содержания текстов аутентичной научной дисциплины и потребностей обучающихся, направленных на достижение профессиональной компетентности в опоре на современные образовательные технологии, также – духовные и нравственные законы.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований в области ценностных ориентаций личности [1, 2], психического развития личности [7, 9, 10, 12], мотивации обучения [4, 6, 3] и профессионального образования [1, 8] выявляют проблему разработки ценностного образовательного контента как актуальную и позволяют выделить следующие последствия использования недостаточно адекватных образовательных контентов:

- снижение уровня учебной мотивации;
- недостаточность развитости общей и профессиональной культуры;
- значительное снижение уровня развитости интеллектуальных операций;
- низкая успеваемость;
- неудовлетворенность образовательным процессом;
- неспособность специалиста конкурировать на профессиональном рынке труда;

Наш подход к устранению описанных выше проблем основывается на разработанной нами авторской модели образовательной потребности [5] и исходит из ориентации на развитие общей, профессиональной и личностной культуры обучающихся как интегративной единицы развития мышления и интеллектуальных операций.

Одним из вариантов решения проблемы отсутствия адекватного потребностного контента является разработанная нами авторская технология создания потребностного текстового полосного контента иноязычного образования, которая учитывает выделенные ранее недостатки существующих контентов и имеет прикладной характер. Предлагаемая технология отбора иноязычного образовательного контента является алгоритмизированной последовательностью выполняемых шагов и последовательно приводит к заранее планируемому результату.

Отметим, что мы считаем необходимым организовывать иноязычный образовательный контент в полосном представлении, т.е. в виде полосы тем, отражающих основное текстовое содержание иноязычного образования. Следовательно, можно предложить следующее определение полосного текстового контента: под полосным текстовым контентом мы понимаем системную логически взаимосвязанную последовательность текстов, которая отбирается для каждой учебной дисциплины с привлечением метода контентного анализа с помощью положений корпусной лингвистики текста.

На первом шаге технологии происходит отбор аутентичных текстов по подъязыкам профессиональной специальности и указанным ранее функциональным стилям с целью их контент-анализа для определения логики дисциплины, содержания дисциплины, лексико-грамматических и стиливых особенностей текстов и составление итогового перечня аутентичных текстов.

На втором шаге осуществляется составление преподавателем прагмалингвистических текстов на основе отобранных аутентичных текстов и их включение в образовательный процесс через экспертное руководство, поддержку, сопровождение, консультирование, самостоятельную работу.

На третьем шаге необходимо провести проверку репрезентативности корпуса текстов в ходе педагогического сотрудничества субъектов образовательного процесса, которая реализуется через следующую последовательность: выделение критериев репрезентативности, проверку аутентичных текстов на соответствие критериям репрезентативности, проверку прагмалингвистических текстов на соответствие критериям репрезентативности, внесение корректив при реализации обратной связи.

На четвертом шаге производится представление лексических полей (конкорданса) на основе корпуса прагмалингвистических текстов различных подъязыков в сотрудничестве субъектов образовательного процесса. Конкорданс – это алфавитный перечень всех слов текстов, объединенных в корпус, с указанием контекстов их употребления. Построение конкорданса является основным способом получения данных из корпуса с помощью специализированных компьютерных программ лингвистического контент-анализа текстовых корпусов.

На пятом шаге выделяются тематические группы на основе контентного анализа частотности употребления их в корпусе по подъязыкам и функциональным стилям в сотрудничестве субъектов образовательного процесса. Под тематической группой мы понимаем выделенную в пределах семантического поля лексическую группировку, в которой лексические единицы объединены по денотативному признаку, устанавливающему соответствие между предметом объективной действительности и понятием, формирующим понятийное мышление обучающихся на основе понятийной и информационной подструктур образовательной технологии.

На шестом шаге тематических группы распределяются в полбном текстовом контенте иноязычного образования для включения в рабочие программы, тематические планы, дидактические материалы. Данная операция представляет собой следующую последовательность: 1) выкладывание в виде полосы взаимосвязанных тем, соответственно логике их нахождения в аутентичном корпусе текстов; 2) выявление научных дисциплин (подязыков); 3) выявление частотных средств; 4) перенос выявленных частотных аутентичных средств организации текста на прагмалингвистические тексты; 5) разработка способа включения полученных прагмалингвистических текстов в систему учебника; 6) обучение студентов работе с прагмалингвистическими текстами их специальности.

На заключительном седьмом шаге обучающиеся проводят самостоятельный отбор профессиональных и карьерно-ориентированных текстов. На данном шаге обучающиеся должны быть способны самостоятельно найти тексты, соответствующие по содержанию конкретным духовно-нравственным потребностям обучающихся и провести смысловую обработку найденной аутентичной профессиональной информации для использования в профессиональных целях (теория, практика, научные исследования и т.п.)

Для дальнейшего исследования данного направления можно предложить проблему создания ценностного образовательного контента гуманитарных, естественных и технических дисциплин, представленного в виде полосы тем и соответствующего образовательным потребностям обучающихся, разработанного с помощью алгоритма предложенной авторской потребностно-контентной технологии. В целях большей результативности и эффективности использования нашей технологии представляется целесообразным её включение в контентную образовательную парадигму как один из способов реализации контентной образовательной парадигмы в образовательной практике [11].

Список литературы

1. Белогуров А.Ю., Гадыев В.Т. Стратегия развития профессионального образования в России: поиск направлений в условиях современных социально-культурных инноваций // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2014. - №4. - С. 21-26.
2. Бражникова А.Н. Доброта, терпимость и эмпатия в структуре нравственно-психологических отношений личности студентов // Психологический журнал. - 2014 - т. 35 №3. - С. 29-39.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник "шкалы академической мотивации" // Психологический журнал 2014.- т. 35 № 3.- С. 96-107.
4. Гулевич О.А. Социальные верования и мотивация обучения: роль организационной справедливости // Психологический журнал. - 2014.- т. 35 №3, С. 20-28.
5. Егорова Е.В., Лопатухина Т.А. Концептуальная модель образовательной потребности. // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2014.- № 2 (75).- С. 83-87.
6. Журавлев А.Л., Юревич А.В Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья // Психологический журнал. - 2014. - № 1. - С. 5-15.
7. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // Психологический журнал. - 2012. – т.33 №1. - С. 30-39.
8. Колбакаш Е.Ф. Содержание интеграционного треугольника "Военная педагогика - язык - военно-профессиональная культура " // Вестник военного университета. - 2010. - №2 [22]. - С. 36-40.
9. Костылев С.В. Концепция формирования нравственно-патриотических ценностей курсантов высших учебных заведений // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2010. - №3. - С. 37-44.
10. Логинова Н.А. Очерк теории индивидуального психического развития Б.Г. Ананьева // Психологический журнал. - 2014.- № 2.- С. 91-102.
11. Лопатухина Т.А., Данко С.П., Залевская Т.В., Осипова А.В. Современные образовательные парадигмы и технологии их реализации в локальном компетентностном карьерно-ориентированном образовательном пространстве // Европейский журнал социальных наук – 2014. - №7 (46). - Том 1. - С.64-78.
12. Шалова С.Ю. Профессионально-педагогические ценности в современном обществе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2009. - №5. - С. 15-21.

ОБУЧЕНИЕ ЛЮДЕЙ С УЧЕТОМ УМЕНЬШЕНИЯ У НИХ ГОРИЗОНТА ПЛАНИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА В РОССИИ

Раменская Г.П.¹, Раменский С.Е., Раменская В.С.²

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, г.Екатеринбург

²Уральская государственная юридическая академия, г.Екатеринбург

Под «сроком окупаемости затраченных человеком усилий» можно понимать время, в течение которого должны окупиться вложенные индивидом для усвоения новых знаний средства, усилия, ресурсы (интеллектуальные, материальные, финансовые, информационные). Длительность этого периода человек обычно для себя устанавливает подсознательно. С термином «срок окупаемости» связано выражение «горизонт планирования» - «промежуток времени, на который составляется план как на уровне экономики в целом, так и на уровне отдельного предприятия» [3]. В данном контексте горизонт планирования рассматривается как промежуток времени, который сам для себя устанавливает человек, например, при оценке необходимости приобретения профессиональных знаний.

В течение 2014 года произошло существенное ухудшение уровня жизни значительной части россиян. Ведущий отечественный экономист, ректор Академии народного хозяйства (ныне РАНХиГС) В.А. Мау считает, что в настоящее время экономика страны испытывает влияние одновременно трех кризисов: 1) мирового экономического кризиса; 2) циклического кризиса, характерного для развитых стран; 3) собственно российского, обусловленного практически полным раскрытием потенциала страны [11]. В течение января – июля 2014 года, упали, впервые за пять лет, реальные доходы населения Сибирского, Уральского и Дальневосточного округов (последние данные Федеральной службы государственной статистики за сентябрь 2014 года) [2]. Состояние экономики Свердловской области определяют результаты работы предприятий машиностроения и металлургии. В настоящее время на этих заводах быстро нарастает многомесечная задолженность по выплатам зарплат, уменьшается заработная плата, происходит увольнение рабочих, вводится режим неполной занятости (сокращение рабочих часов, рабочей недели) [6]. В ноябре текущего года министр финансов РФ А. Силуанов заявил о необходимости россиянам в ближайшее время «затянуть пояса» [1]. Растет стоимость потребительской корзины, падает платежеспособный спрос, происходит увеличение налогового бремени для населения.

Согласно сведениям органов службы занятости, по состоянию на ноябрь 2014 года, на одного безработного Свердловской области приходится 2,6 свободных рабочих мест. Но негативное влияние оказывает территориальная разобщенность. Вакантные места обычно имеются в крупных городах региона, которые практически недоступны для жителей маленьких и небольших населенных пунктов из-за высокой стоимости жилья и больших транспортных расходов [8].

Усиливает эффект сокращений специфика моногородов, в которых, даже в соответствии со смыслом этого термина, небольшое количество предприятий предлагают работу. Например, после 1 января должны уволить более 800 работников предприятия «Ураласбест», что существенно увеличит социальную напряженность в городе, в котором проживает 66 тысяч человек. Трудно устроиться на работу уволенному работнику завода после пятидесяти. На низкооплачиваемые свободные рабочие места (900 городских вакансий), как правило, никто не претендует [9].

Дополнительную напряженность на рынке труда вносят вынужденные переселенцы с Украины. По состоянию на 4 декабря 2014 года, общее количество украинских беженцев на территории РФ приблизилось к 1 миллиону. Это количество оценивается как «огромная», «беспрецедентная» цифра для новейшей истории Европы [4]. В течение 2014 года Средний Урал играет роль «перевалочной базы» для вынужденных переселенцев, которые транзитом едут на Дальний Восток, в Сургут. Часть беженцев старается остаться в Екатеринбурге, найти там работу [10]. Не имея особого выбора, понимая свой временный статус, такие люди готовы работать за меньшую заработную плату, которая приобретает демпинговый характер, давая возможность меньше платить «резидентам». Усиление конкуренции за рабочие места сильнее ощущают молодые люди, начинающие свою трудовую деятельность, и пенсионеры, которые продолжают работать. Неустойчивый статус этих людей на рынке труда в большей степени уменьшает у них горизонт планирования.

Сложная экономическая ситуация в стране и желание сохранить привычный уровень жизни приводит к тому, что многие стремятся все больше работать. В результате возникает физическая и психическая усталость, растет напряжение в личных и общественных отношениях, что вызывает увеличение эмоциональных реакций как в обыденной жизни, так и во время обучения студентов и пенсионеров.

Согласно информационной теории эмоций, разработанной П.В. Симоновым [7], эмоция может быть определена как «механизм, компенсирующий дефицит информации, необходимой для удовлетворения потребностей». Величина эмоции (Э) может быть определена как произведение величины потребности решения определенной задачи (П) (берется со знаком «минус») и количества недостающей для этого информации – разности между информацией, необходимой для решения задачи (Н), и существующими сведениями (С). Используемая формула имеет вид: $\text{Э} = \text{П} (\text{Н} - \text{С})$.

Необходимость (потребность) обеспечения привычного уровня жизни, в том числе питания, для человека и лиц, от него зависящих, осталась примерно той же, а может быть и увеличилась. Со ссылкой на результаты социологических обследований, «усиление негативных ожиданий» россиян «в течение последних недель» было отмечено в газете «Аргументы и факты – Урал» в номере за 3 декабря 2014 года [5]. Проблемы прогнозирования будущего состояния макроэкономики, социально-экономических отношений в стране увеличивают величину разности, показанной в круглых скобках формулы, что, согласно модели, должно приводить (и действительно приводит) к росту эмоций.

Сильные эмоциональные переживания значительного количества россиян способствуют более простому характеру решений, которые принимает индивид. Работники более часто применяют при оценке новой информации критерий «необходимость усвоения этих знаний сейчас», вместо правила «знания, которые когда-нибудь могут пригодиться».

Все вышесказанное определяет необходимые изменения в организации учебного процесса студентов и пенсионеров. Усиливается роль практикоориентированных знаний, как при изучении отдельных курсов, так и междисциплинарных предметов. Для создания творческой обстановки в учебной аудитории особое внимание необходимо уделять вопросам актуализации, конкретизации излагаемого материала, что должно приводить к успешному прохождению промежуточных точек (с формальной точки зрения - усвоению зачетных единиц), а в конечном итоге – всего курса. Особенно при изучении междисциплинарных предметов должны быть отражены основные черты современной экономической ситуации в стране в увязке со специальными разделами других курсов.

Список литературы

1. Антон Силуанов: Россиянам придется «затянуть пояса». [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: <http://news.mail.ru/politics/20239106/?frommail=1>
2. Впервые за пять лет упали реальные зарплаты. [электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.dengiekat.ru/news/145/2626/>
3. Горизонт планирования. Финансовый словарь. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://vslovar.ru/slovo/finansovyyj-slovar/gorizont-planirovanija>
4. МИД: количество украинских беженцев в РФ приближается к 1 млн человек. [электронный ресурс] Режим доступа. – URL.: http://news.mail.ru/politics/20345073/?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter; дата обращения 4 декабря 2014 года
5. Послание от народа // Аргументы и факты – Урал. 2014. 3-9 декабря. №49 (1778). С. 1 – 2.
6. Режут по живому. Заводчане Урала остаются без работы // Аргументы и факты – Урал. 2014. 17-23 сентября. №38 (1086). С. 18.
7. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975.
8. Сколько в области безработных? // Аргументы и факты – Урал. 2014. 26 ноября – 2 декабря. № 48 (1096). С. 17.
9. Смирнов А. Город в беде. Безработица у ворот // Аргументы и факты – Урал. 2014. 19 – 25 ноября. № 47 (1095). С. 17.
10. Урал превратился в перевалочную базу для беженцев с Украины. [электронный ресурс] – Режим доступа. - <http://news.mail.ru/inregions/ural/66/society/19683515/?frommail=1>
11. Чеботарев А. Три кризиса России. Как низко падет рубль и чем замещать импорт // Аргументы и факты. – 2014. 12 – 18 ноября. № 46 (1775). С. 11.

ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Белик Е.В., Победоносцева Е.А., Козак А.В.

Южный федеральный университет, г.Ростов-на-Дону

В свете современных тенденций развития постиндустриального общества среди всех отраслей науки, обеспечивающих конкурентные преимущества экономики страны, особая роль отводится математике и математическому образованию. Это связано, прежде всего, с расширением области интеграции математики с другими науками, где ее аппарат выполняет не только функции количественного расчёта, а в большей части предлагает методы точного исследования и средства предельно чёткой формулировки задач и проблем в различных предметных областях.

В этих условиях высшее образование призвано отвечать социальному заказу общества — каждый грамотный специалист должен иметь представление о математических моделях, используемых в его специальности, самостоятельно применять математический инструментарий адекватно решаемым задачам профессиональной деятельности.

В таком контексте значительно возрастает роль математических дисциплин в подготовке высококвалифицированных специалистов различных уровней. Особенно актуально задача построения и совершенствования системы математической подготовки стоит для нематематических специальностей и профилей, характер деятельности по которым требует определенных математических знаний и умений, но они не определяют сущность будущей профессиональной работы [5, с.4]. Ее решению посвящены диссертационные исследования О.В. Авериной, Г.Г. Пичугиной, С.А. Розановой, Я.Г. Стельмах, И.М. Тарасовой и др. В них рассматриваются ключевые аспекты обучения математике студентов различных специальностей вуза (юридических, технических, биологических, экономических, медицинских и др.).

Особый интерес для исследования представляют вопросы теории и методики математической подготовки бакалавров нематематических профилей («Биология», «Химия», «История», «Физическая культура» и др.) направления «Педагогическое образование».

В соответствии с государственным образовательным стандартом будущий учитель готовится к следующим видам профессиональной деятельности: педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской. Осуществление последней предполагает решение ряда задач, приоритетными среди которых являются сбор, анализ, систематизация и использование информации по актуальным проблемам науки и образования; разработка, апробация и обоснование эффективности применяемых педагогических технологий; постановка педагогического эксперимента и т.д.

Однако анализ результатов экспериментальных и аналитических исследований по современным вопросам теории и методики школьного образования показывает, что для обоснования выводов и подтверждения теорий применяется в основном элементарный математический аппарат. Для численной обработки педагогического эксперимента учителя активно используют графики, диаграммы, средние значения показателей. Специфической особенностью педагогических исследований является малочисленность выборки, и для исключения влияния случайных факторов на результат необходимо применение более обширного арсенала математико-статистических методов.

Причины такого положения вещей необходимо искать в системе подготовки педагогических кадров. Структура основных образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» включает изучение дисциплин математического цикла, следовательно, успешное завершение обучения предполагает овладение соответствующими компетенциями. Однако организация обучения без учета уровня подготовки студентов различных профилей к восприятию общих понятий и дедуктивной системы изложения, отсутствие интеграции между учебными и профессиональными задачами формализует процесс обучения математике, определяя доминирование социального мотива — сдачи зачета или экзамена по соответствующей дисциплине. Следствием этого является ситуация, когда математические знания не переходят в область ценностно-смысловых установок личности.

Опыт практического существования дисциплины «Основы математической обработки информации» в системе подготовки бакалавров «Педагогического образования» показывает, что одним из путей преодоления возникших противоречий является использование принципа профессиональной направленности в качестве концептуальной основы математической подготовки.

В настоящее время существует два подхода к определению принципа профессиональной направленности в обучении. Первый предполагает такую организацию учебного процесса, которая способствует формированию профессионально-значимой мотивационной сферы будущего учителя. Основой данного подхода является формирование профессиональной направленности личности [4, с.147]. Второй подход выражается в необходимости органического сочетания общего и профессионального образования и ориентирует на целенаправленное обучение применению получаемой системы знаний в области приобретаемой профессии [3, с.101]. Сущность такого подхода – в построении системы обучения на основе межпредметных связей общенаучных и специальных дисциплин.

Использование органической связи данных подходов является наиболее перспективным с точки зрения комплексного решения обозначенной проблемы.

Поскольку профессиональная направленность обучения в вузе имеет сложную структуру, которая наряду с мотивационно-целевыми аспектами непосредственно касается существа вопросов отбора содержания образования, форм и методов обучения, то можно говорить о построении методической системы профессионально направленного обучения математике студентов нематематических профилей [2, с.19]. В этом контексте необходимо наполнение математической учебной деятельности профессионально-педагогическим содержанием, то есть все методические составляющие: задачи, содержание, методы и формы организации обучения должны быть ориентированы на конкретный профиль подготовки.

Остановимся подробнее на некоторых аспектах построения методической системы курса «Основы математической обработки информации» на основе принципа профессиональной направленности.

С целью конкретизации задач курса и определения концептуального ядра математического знания, необходимого для успешного осуществления профессиональной деятельности по каждому конкретному профилю, предполагается:

- Установление интеграционных связей математики с дисциплинами профессионального цикла, выделение содержательных линий, необходимых для дальнейшего изучения специальных дисциплин;
- конкретизация формируемых компетенций;
- учет уровня начальной подготовки студентов по предмету, их мотивационных установок и профессиональных интересов.

Для решения этих задач на начальном этапе осуществлялось консультативное взаимодействие преподавателей математики и специальных дисциплин, проводилась первичная диагностика образовательного уровня студентов в данной предметной области, характера мотивационных ценностей и профессиональных приоритетов.

Процесс проектирования содержания дисциплины базировался на понятийном, логическом и методологическом анализе содержания курса с учетом комплекса характеристик профессиональной подготовки педагога по конкретному профилю.

При конструировании системы практических задач профессионально-педагогической направленности учитывались различные подходы к классификации учебных заданий:

- в соответствии с типологией учебных целей в когнитивной области предусмотрена логическая структура постановки учебных заданий, предполагающая «восхождение» из одного когнитивного уровня в другой, то есть последовательное усложнение мыслительной деятельности [1, с.81];
- в соответствии с этапами учебно-познавательной деятельности использовались различные виды заданий: рецептивные, репродуктивные, продуктивные, что способствовало постепенной трансформации обычного задания в творческое, предусмотренное для самостоятельной работы [1, с.80];
- в соответствии с принципом социальной эффективности и ценностно-мотивационными установками студентов использовались задачи профессионально-значимого содержания двух типов: из конкретной предметной области и профессионально-педагогической направленности.

Идеализированные модели профессиональных задач, решаемые в процессе научно-исследовательской деятельности педагога каждого профиля, предполагают использование тождественных математико-статистических методов. Практически каждому учителю приходится отслеживать динамику учебных достижений, проводить анализ типичных ошибок и их причин, прогнозировать результаты, обосновывать эффективность используемых методов, приемов, разрабатываемых технологий и т.д. Поэтому в задачах профессионально-педагогической направленности моделируются именно эти ситуации будущей профессиональной деятельности.

Задачи предметной области имеют определенную специфику, которая обуславливается, в первую очередь, различием ценностно-мотивационных ориентаций, положенных в основу выбора студентом конкретного

профиля. Поэтому формулировка проблемы в такой задаче должна осуществляться в контексте конкретной науки, с использованием ее понятийного аппарата, моделей и методов.

Например, при изучении числовых характеристик дискретной случайной величины студентам, обучающимся по профилю «Русский язык и литература» может быть предложено следующее задание: «Выявить и изучить статистические закономерности стиля двух равных текстов (двух стихотворений, имеющих одинаковое количество слов) согласно звуковым характеристикам языка – ударению, сложности восприятия и темпу речи, используя числовые характеристики случайной величины X – длины словоформ по фонемам».

Контрольно-оценочная система предполагает наличие специальных структур и систем мониторинга социально-значимых результатов по освоению различных видов деятельности, которые способствуют формированию профессиональной компетентности. Это означает доминирование практико-ориентированных и ситуационных заданий, интегрированных задач профессиональной направленности, выявляющих как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовленности студента.

Изучение курса завершается анкетированием. Вопросы анкеты сгруппированы по трем блокам для получения и анализа информации: 1) о степени удовлетворенности студентов изучением курса; 2) о системе ценностно-мотивационных установок; 3) для выбора направлений совершенствования методической системы обучения.

Анализ курсовых работ, отчетов по практике, анкет студентов, повышение качества успеваемости по предмету позволяют констатировать позитивную тенденцию в изменении динамики формирования ценностно-мотивационных установок, повышения уровня овладения системой общекультурных и профессиональных компетенций, предполагающих использование математико-статистических методов. Это позволяет сделать вывод о том, что реализация принципа профессиональной направленности в качестве концептуальной основы методической системы обучения математике студентов нематематических специальностей направления «Педагогическое образование» способствует повышению мотивационной направленности обучения и обеспечивает трансляцию учебного знания дисциплины на сферу профессиональной деятельности специалиста соответствующего профиля.

Подводя итоги, хочется отметить, что, к сожалению, в настоящее время наметилась тенденция сокращения или даже полного отказа от математических дисциплин при реализации ООП по многим профилям. Считаем такую ситуацию в корне неправильной, поскольку недооценка роли математических дисциплин в реализации требований к результатам освоения ООП неминуемо приведет к значительному снижению качества подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Список литературы

1. Дорофеев А.В. Профессионально-педагогическая направленность в математическом образовании будущего педагога: монография / А.В. Дорофеев. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 227 с.
2. Князева О.Г. Профессиональная направленность обучения математике в технических вузах. //Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – №2-1 – С. 17-21.
3. Кудрявцев А.Я. К проблеме принципов обучения.//Советская педагогика. – 1981. - №8. – С. 100-106.
4. Самсонова С.А. Взаимосвязь принципов фундаментальности и профессиональной направленности обучения теории вероятностей и математической статистике будущих специалистов // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 8 – С. 146-149.
5. Тарасова И.М. Проектирование математической подготовки студентов нематематических специальностей классического университета: автореферат дис... канд. пед. наук. – Владивосток, 2006.

ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Дегтерев А.С., Ларионова С.О.

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

В настоящее время актуальность исследования проблемы Интернет-зависимости становится все более очевидной в связи с ростом количества интернет-пользователей в России и в мире. Все больше пользователей ежедневно подключаются к «Всемирной паутине». В связи с возрастающей компьютеризацией и интернетизацией российского общества стала актуальной проблема патологического использования Интернета. Речь идет о так называемой «Интернет-зависимости». Интернет-зависимость – психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и

болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета [3]. Кроме того, Интернет-зависимость определяется как нехимическая зависимость — навязчивая потребность в использовании Интернета, сопровождающаяся социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами. В настоящее время данная проблема наиболее актуальна, так как находится на стадии изучения и разработки адекватных методов и форм профилактики данного вида зависимости.

По данным различных исследований, Интернет-зависимыми сегодня являются около 10 % пользователей во всем мире. Российские психиатры считают, что сейчас в нашей стране таковых 4-6 %.

Наибольшая предрасположенность к возникновению Интернет-зависимости наблюдается у людей, имеющих трудности в межличностном общении. В Интернете благодаря анонимности, доступности и ощущению безопасности человек может формировать доверительные отношения с малознакомыми людьми, не опасаясь негативных последствий, ведь в случае неудачи всегда есть возможность просто отключиться от Интернета или уйти на другой ресурс. В виртуальной реальности не имеют значения такие характеристики социального статуса, как: внешний вид, возраст, пол, род деятельности и т. д. Интернет позволяет формировать новую идентичность, создавать новый образ и осуществлять нереализованные потребности личности.

На сегодняшний день 38 % аудитории российского Интернета составляет молодежь, при этом отмечается, что количество молодежи, среди Интернет-пользователей растет быстрее, чем количество представителей других возрастных групп. Но и среди молодежи выделяется категория наиболее частых пользователей Интернета — студенческая молодежь.

По мнению Л.В. Мардахаева, студенческая молодежь имеет специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, их духовный мир находятся в состоянии становления, формирования [7]. В связи с этим, именно данная категория предрасположена к возникновению различных видов зависимости, в том числе и Интернет-зависимости.

Как правило, такую предрасположенность имеют студенты, у которых наблюдаются интровертированные черты характера: сосредоточенность на собственном внутреннем мире, трудности в установлении социальных контактов с окружающими, ориентация на собственный внутренний мир: чувства, мысли, переживания и т.д.

Кроме того, для студенческой молодежи в целом характерны следующие психолого-педагогические особенности: проблема выбора жизненных ценностей; присвоение социально значимых свойств личности; развитие способности к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; развитие саморефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями; проблема смысла жизни; появление жизненных планов; поиск профессии; освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц и др. [5].

По результатам эмпирического исследования, проведенного в Уральском государственном педагогическом университете на базе Института социального образования среди студентов 1-3 курсов, обучающихся по специальности «Социальная работа», было выявлено, что 12 респондентов (16%) имеют Интернет-зависимость и 26 респондентов (35%) предрасположены к ее возникновению.

В большинстве случаев Интернет-зависимость возникает вследствие неспособности личности в реальной жизни выстраивать и поддерживать полноценные социально-психологические отношения с другими людьми, неумения ощущать границы между нормой и отклонением.

В качестве основных критериев Интернет-зависимости исследователи предлагают рассматривать следующие: сложность контроля времени, проводимого в Интернете; лабильность настроения при его использовании; включение в различные виды деятельности в сети Интернет и пренебрежение деятельностью вне сети.

Более того, психолого-педагогические характеристики личности Интернет-зависимых студентов проявляются в эмоционально-волевой сфере — высокими показателями личностной тревожности, депрессии, агрессивности и враждебности и низкими показателями силы воли, стрессоустойчивости, самооценки и уверенности в себе; в коммуникативной сфере — повышенными уровнями одиночества и конфликтности и в мотивационной сфере — ее направленностью в сторону избегания неудач.

Исходя из актуальности обозначенной проблемы становится необходимым разработка адекватных мероприятий и соответствующих средств деятельности, направленных на предотвращение данного вида зависимости и на актуализацию ценности для человека реального мира, что и предполагает вторичная профилактика в целом.

Вторичная профилактика представляет собой комплекс различных мероприятий (социальных, психологических, педагогических, медицинских, правовых и др.), направленный на предотвращение перехода нарушений развития в хронические (устойчивые) формы и предупреждение возникновения вторичных дефектов (нарушений), например, социальной дезадаптации, эмоционально-поведенческих расстройств, коммуникативных нарушений, личностных деструкций, разрушения собственного «Я».

Соответственно, учитывая психолого-педагогические особенности студентов и специфику проявления Интернет-зависимости, было предположено, что проектная деятельность является наиболее эффективным средством вторичной профилактики Интернет-зависимости у студентов.

В проектной деятельности цель изначально определена, деятельность является управляемой, изначально определены ограничения деятельности (сроки, ресурсы, время, качество, допустимый уровень рисков), деятельность направлена на создание определённого, уникального продукта или услуги.

Возможности проектной деятельности в профилактике Интернет-зависимости у студентов представлены следующим образом:

- посредством проектной деятельности каждый шаг планируется, просчитывается;
- проект имеет сроки реализации; можно спланировать результат, за короткий срок реализовать цель;
- проект имеет критерии оценки результатов;
- проект выделяет этапы [1], реализация этих этапов определяет эффективность работы.

Решая проблему Интернет-зависимости у студентов, содержание проекта должно включать в себя такие мероприятия, методы и формы, как психогимнастические упражнения, систематические тренинги общения, личностного роста [6], методы формирования сознания (пример, беседа, метод проблемных ситуаций, диспут, лекция), методы стимулирования деятельности (метод естественных последствий, «взрыв»), методы социально-психологической помощи (психологическое консультирование, коучинг: организационное консультирование, социально-психологический тренинг и аутотренинг) [2; 4].

Все вышеперечисленное, следовательно, будет способствовать: активному участию студентов в мероприятиях, тренингах, лекциях, высокой посещаемости занятий студентами, созданию благоприятных, психологически комфортных условий для взаимодействия участников проекта, формированию у студентов адекватной позиции по проблеме Интернет-зависимости, снижению количества Интернет-зависимых и склонных к ней студентов; развитию значимых социально-профессиональных умений и качеств личности специалиста социальной сферы.

Именно проектная деятельность является наиболее эффективным средством профилактики Интернет-зависимости у студентов, так как данный вид деятельности предусматривает проведение своевременной диагностики Интернет-зависимости у студентов; дифференцированный и индивидуальный подход в работе со студентами; групповую форму работы со студентами; наиболее адекватные возрастной категории методы работы.

Проблема вторичной профилактики Интернет-зависимости на сегодняшний день выявляется в связи с возрастанием популярности сети Интернет. Многие молодые люди – студенты стали настолько увлекаться виртуальным пространством, что начали предпочитать Интернет реальности, проводя за компьютером до 18 часов в день. Резкий отказ от Интернета вызывает у таких людей тревогу и эмоциональное возбуждение [3], что указывает на еще большую актуальность рассматриваемой проблемы.

Таким образом, изучая данную проблему можно прийти к выводу о том, что на современном этапе только разрабатываются соответствующие средства вторичной профилактики Интернет-зависимости.

Список литературы

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика: учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Волыкин, В.И. Педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособие / В.И. Волыкин. – 2-е изд. – Ростов-н/Д : Феникс, 2008. – 282 с.
3. Интернет-зависимость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – 3-е изд. – М. : Айрес-пресс, 2008. – 256 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. пособие / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
6. Павлова, Е.А. О необходимости и возможностях профилактики Интернет-зависимости у учащихся: доклад / Е.А. Павлова: Самарский гос. ун-т. – Самара, 2003. – 8 с.
7. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.

РОЛЬ КАДЕТСКОГО ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОГО КОРПУСА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПАСАТЕЛЕЙ МЧС РОССИИ

Батунова И.В.

Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, г.Иваново

В связи с возросшими требованиями к качеству подготовки учащихся как средних, так и высших профессиональных образовательных учреждений появилась необходимость в преобразовании форм организации учебного процесса, методов, средств обучения и контроля уровня освоения. В настоящее время, в условиях нестабильности экономических и политических отношений в стране система народного образования переживает кризисную ситуацию. Реализация требований современной жизни в условиях модернизации системы общего образования поставила перед профессиональной школой принципиально новую общепедагогическую задачу - подготовить учащихся кадетского пожарно-спасательного корпуса не только к труду и познанию, но и к полноценному подготовительному профессиональному образованию.

Развитие кадетского движения, с одной стороны, обусловлено социально-экономическими изменениями в обществе, нарастанием кризисных ситуаций среди молодого поколения России. Неспособность значительного числа выпускников массовых общеобразовательных школ адаптироваться к новым условиям жизни и труда в нестабильном обществе стала одной из наиболее острых социальных проблем современности. Существующая опасность потери молодого поколения российским государством, снижения уровня его образованности, усиление его оттока в криминогенную среду вызывает необходимость приоритетного решения проблем среднего общего образования, отказа от традиционных стереотипов обучения и градации образовательных учреждений.

Актуальность и значимость данной статьи определяется прежде всего тем, что в соответствии с новой социокультурной ситуацией, сложившейся в нашей стране и мире, повышаются требования к профессиональной подготовке учащихся кадетского корпуса.

Кадетское образование представляет собой четко регламентированную систему предоставления воспитаннику необходимого объема знаний, воспитания у него умений и привития на этой основе навыков общественно-полезной деятельности. При этом, одной из задач обучения является профессиональная ориентация (начальное профессиональное образование) учащегося с целью раннего определения его способностей и склонностей и правильного их использования в деле служения государству и обществу.

В то же время кадетский пожарно-спасательный корпус – это полноценная система патриотического образования и воспитания личности. Образование и воспитание слиты в нем неразрывно. Если отдавая ребенка в престижную гимназию, родители могут быть уверены в качестве образования, которое он получает, то в кадетском корпусе учащийся получит дополнительно воспитание, основанное на уважении к старшим и любви к родине. Кадетское воспитание представляет собой строго согласованное с общими началами российского государственного устройства систему формирования личности воспитанника. При этом целью воспитания является подготовка воспитанника к служению Отечеству на государственном уровне, в первую очередь, на поприще спасательной службы.

Таким образом, целью кадетского образования и воспитания является подготовка государственного человека – патриота, готового брать на себя ответственность за судьбу своей страны и родного края; инициативного, самостоятельного, мобильного гражданина с лидерской позицией; просвещенного культурного разумного, зрелого в суждениях и поступках человека, способного к жизнетворчеству и созиданию; благородного и благопристойного мужчины, заботливого семьянина.

Зачастую на начальном этапе обучения у воспитанников и их родителей возникают трудности, связанные с адаптацией к новым условиям, с необходимостью подстраиваться к новому коллективу и новым педагогам, к незнакомой системе отношений «офицер-воспитатель – кадет», к новой предметно-развивающей среде. Кадетский пожарно-спасательный корпус включает ряд особенностей жизни и учебы обучающихся. Это:

- ✓ жесткая регламентация распорядка дня;
- ✓ преобладание групповых видов деятельности;
- ✓ подчинение и субординация;
- ✓ совмещение учебной деятельности с выполнением обязанностей, связанных с бытом, с получением дополнительного образования, со служебной деятельностью.

Кадеты учатся соблюдать дисциплину, принимать ответственность за свои поступки, ощущать себя частью коллектива.

Уникальность кадетского образования, в том числе и в Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, заключается в совокупности реализуемых идей и специфических особенностей, среди которых:

- ✓ оптимальное сочетание образовательных программ, реализующих компонент кадетского воспитания, программ дополнительного образования, направленных на формирование практических знаний по основам подготовки к службе спасателя;

- ✓ приоритетность воспитания в кадетском образовании, создание культурно-образовательной и ценностно-смысловой среды, насыщенной общечеловеческими и национальными ценностями, нормами морали, православной культуры, символами и ритуалами МЧС России;

- ✓ постоянное пребывание в коллективе, необходимость выстраивания отношений и коммуникаций разного содержания и характера в различных ситуациях с ровесниками и со взрослыми, что требует толерантности, принятия и понимания другого человека;

- ✓ особый уклад жизни сочетающий гуманистические основы и военизированное, но не военное образовательное учреждение, с регламентированной системой жизнедеятельности, с организацией и строгим соблюдением не только воинских ритуалов, но полным выполнением всех основных требований организации внутренней службы и внутреннего порядка, определяемых воинским уставом с учетом возрастных особенностей и психологии детей;

- ✓ возможность непрерывности образования, обеспеченная профессиональной диагностикой и ориентацией, предпрофильной и профильной подготовкой, введением вариантов довузовской подготовки, а также воспитанием потребности в постоянном самообразовании;

- ✓ постоянное педагогическое сопровождение воспитанников, осуществляемое офицером-воспитателем, оказание им профессиональной поддержки и помощи психологического, социального и медицинского характера.

Руководство академии и кадетского пожарно-спасательного корпуса предоставляют все необходимые условия для решения задач повышения качества и совершенствования содержания образования; обеспечения условий, способствующих сохранению здоровья кадетов; использования современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих личностно-ориентированное обучение.

Таким образом, система кадетского образования в своей профессиональной части должна готовить своих воспитанников как специалистов начального профессионального уровня общего профиля, в соответствии ведомственной подчиненностью и со сложившимися традициями, а так же в соответствии с определенными федеральными и региональными заказами на подготовку работников специальностей государственной службы. Сегодня кадетский пожарно-спасательный корпус Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России может стать частью социального пакета для министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. При этом одной из приоритетных задач развития кадетского образования должна стать разработка системы существенных привилегий для выпускников-кадет при продолжении ими профессионального образования в высших учебных заведениях МЧС России, при их поступлении на государственную службу.

Список литературы

1. Беспалова В.В., Вагина, И.В., Современные тенденции развития профессионально-педагогического образования в России [Текст]/ И.В. Вагина// всероссийской научно-практической конференции «Подготовка учителя для XXI века: теория и практика» Н.Новгород: 2010
2. Батунова, И.В. Проблемы и перспективы развития профессионального образования в современной России [Текст]/ И.В. Батунова//Международная научно-практическая конференция: Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития – Волгоград: Инновационный центр развития образования и науки, 2014.
3. Батунова, И.В. Буренин, С.В. Кадетский корпус – кадровый резерв МЧС России [Текст]/ И.В. Батунова, С.В. Буренин//IX Международная научно-практическая конференция: Пожарная и аварийная безопасность – Иваново: Ивановский институт ГПС МЧС России, 2014.
4. Батунова, И.В. Буренин, С.В. Коршунов, С.Ю. Вопросы гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания кадетов Центра по обучению кадетов Ивановского института ГПС МЧС России [Текст]/ И.В. Батунова, С.В. Буренин, С.Ю. Коршунов // IX Международная научно-практическая

СПОСОБЫ ФАСИЛИТАЦИИ В ОБЩЕНИИ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ОВЛАДЕВАЮЩИМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Бутко С.С.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Суть этих условий заключается в создании таких взаимоотношений с учителем, в котором ребенка не формируют, не заорганизовывают его, а просто предлагают быть самим собой путем выявления в нем «самости», обращенности на самого себя. Такая система взаимоотношений предполагает совместный личностный рост Учителя и Учащегося, их совместное личностное развитие.

Это факт был отработан и экспериментально проверен в личной педагогической практике известным педагогом-фасилитатором К. Роджерсом. «Если я могу создать определенный тип отношений с другим человеком, - писал он, - то он обнаружит в себе способности использовать эти отношения для своего развития, что вызовет изменение и развитие его личности. ...Чем более я принимаю другого человека, чем более он мне нравится, тем более я сам способен создать отношения, которые он может использовать. Под принятием я понимаю теплое расположение к нему как человеку, имеющему безусловную ценность, независимо от его состояния, поведения или чувств... Это принятие каждой меняющейся частицы внутреннего мира другого человека создает для него теплоту и безопасность в отношениях с вами, а защищенность, проистекающая от любви и уважения, мне кажется, является очень важной частью помогающих отношений. [5]

Путь к фасилитирующему (помогающему) общению – это организация целенаправленного взаимодействия с учащимся, сущность которого состоит в педагогической поддержке личностного совершенствования школьника. Такая педагогика сотрудничества представляет собой обширный пласт гуманистических идей и педагогических технологий, в котором необходимо особо выделить для освоения и применения:

— идеи на осуществление нетрадиционных пока форм обучения и воспитания межличностных отношений между учителем-творцом и его учениками.

— идеи, связанные с нетрадиционным подходом к обучению, воспитанию и развитию ребенка-творца. [3]

Необходимо отказаться от упрощенного понимания «творчества» в обучении, от понимания его как явления нетрадиционное, необычное. Необходимо привыкать к тому, что творческое поведение учащегося должно быть нормой, что творческое мышление школьника – это тоже норма, к которой необходимо стремиться.

При проектировании обучающих программ очень важно учитывать то, что обучение творческому поведению учащихся, их творческому подходу к освоению знаний не должно сводиться к созданию у субъекта соответствующей установки. Дело во много раз сложнее.

В условиях совместной деятельности осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, установками (Б.Ф. Ломов) и происходит взаимная коррекция действий в направлении цели общения (Н.Н. Обозов). При этом большое значение имеет степень общности и согласованности целей и задач и степень сформированности ценностно-нормативных систем участников общения (Г.А. Китайгородская, Ю.Я. Голиков). Человек определяет в общении существенно важные ориентиры для своего поведения и сверяет то, что он делает, с ожиданиями окружающих, их мнениями, чувствами и требованиями (А.В. Петровский). [6]

Данный подход перекликается с психологическим направлением социальной перцепции (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Дж. Брунер, Б.Д. Парыгин, Т. Ярошевский). В рамках личностной теории восприятия личность рассматривается как открытая структура, а восприятие других людей, явлений и событий зависит от индивидуальных различий, "коммуникабельности внутренней жизни" человека (Брунер, Ярошевский). Успешность же коммуникаций определяется определенной направленностью на другого человека, психологической "повернутостью" к людям (А.А. Бодалев, Г.М. Андреева), что позволяет управлять своим восприятием и даже организовывать его, оценивая эмоционально-психологические реакции партнеров, прогнозировать ход общения. Таким образом, социальное общение включает в себя как восприятие, так и понимание людьми друг друга (А.А. Бодалев, Б.Д. Парыгин). [4]

Взаимопонимание способствует осуществлению совместной деятельности и межличностного общения. Понимание в общении определяется личностным и субъективным значением, которое коммуникативная ситуация имеет для человека. Следует обращать внимание на "субъективную интерпретацию", т.е. субъективное

понимание событий индивидом, который видит мир сквозь призму своих убеждений, ожиданий и интересов (Л. Росс, Э. Уорд), призму многокультурности (Г.Д. Дмитриев), согласно типу своего темперамента, предметно-практических предпочтений, эмоциональных оценок форм общения (Л.А. Петровская). [1]

Открытость собеседников друг другу во многом определяется степенью их взаимного доверия. Доверие есть "условие общения" (Т.П. Скрипкина), определяющее качественную сторону процесса взаимодействия. Субъектам общения необходимо умение находить наиболее подходящие формы выражения собственных мыслей и чувств. Умение "подать самого себя" предполагает наличие коммуникативной компетентности, которая целеориентирована на развитие адекватной ориентации человека в собственном психологическом потенциале, в потенциале партнера, в ситуации и задаче общения и обеспечивает реализацию личностью своей субъективности в общении (Ю.М. Жуков и др., Е.Л. Мелибурда, Л.А. Петровская).

С психолингвистических позиций коммуникация трактуется как расшифровка полученного сообщения, перевод воспринятой мысли в план собственного сознания, протекающее в процессе общения декодирование партнерами сообщений друг друга (Т.А. Дейк, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.Н. Соковнин, Э.П. Шубин). Универсальным средством коммуникации, посредством которого проводится кодирование и декодирование информации, является речь.

В качестве предмета речевой деятельности выступает мысль, смысловое содержание высказывания. Как всякая деятельность, речевая деятельность включает в себя мотивационно-побудительный, ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический) и исполнительный уровни, являясь "динамической системой конкретных действий и операций", направленных на достижение поставленной цели (А.А. Леонтьев).

Исследователи отмечают, что в оперировании языком большое значение приобретают такие характеристики субъектов коммуникации, как целеполагание, формирование и удовлетворение потребностей, эмоциональные состояния, скрытые мотивы, мировоззренческие ценности (Т.А. Дейк, В. Кинч). Внутренним мотивом речевой деятельности становится коммуникативно-познавательная потребность, реализуемая посредством решения специально разработанных и структурированных коммуникативных задач на иностранном языке. [6]

Следовательно, активизация развития у студентов умений фасилитации иноязычного общения требует учета принципов обучения иностранному языку, таких как:

1. Принцип языковой наглядности, выражающийся в анализе текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения: аутентичных текстов, тематических подборок речевых образцов, системы речевых действий и операций.

2. Принцип сознательности, который предусматривает опору на определенную систему правил изучаемого языка, сознательную систематизацию языкового материала с последующим выходом языковых правил в речевые действия.

3. Принцип речемыслительной активности, когда специально организованный предмет речевой деятельности стимулирует умственную активность учащегося, а внутренним мотивом речевой деятельности становится коммуникативно-познавательная потребность.

4. Принцип функциональности, предполагающий деятельностьную основу обучения иностранному языку с развитием способности учащихся использовать языковые средства в различных ситуациях общения с целью установления разного рода взаимодействия.

5. Принцип коммуникативности, способствующий тому, что мотивированное высказывание вызывает переход от первичного осознания языковых явлений и речевых механизмов к интуитивной реализации автоматизированных речевых умений.

Функция фасилитации (облегчения общения) учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера облегчают педагогическое взаимодействие, способствуют самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию. [2]

Сформированность функции фасилитации в процессе обучения предметам вооружает учащихся языковым инструментарием, который поможет школьнику быть успешным и реализовать себя в любой творческой деятельности.

Для того чтобы подойти к пониманию процесса развития фасилитационных умений у студентов в процессе обучения их иностранному языку, мы подытожили различные подходы к определению условий эффективных личностных преобразований, встречающиеся в психолого-педагогической литературе.

Таким образом, истоки развития и саморазвития личности лежат в обучении на содержательно-оценочной основе, а умение содержательной оценки студенты приобретают прежде всего в коллективной учебно-

познавательной деятельности, где на фоне положительно-критических отношений складывается общественное мнение, эталоны, нормы и взгляды. Педагогическое общение, фасилитируемое его участниками и одновременно фасилитирующее раскрытие их личностного потенциала, рассматривается в исследовании как процесс осознанного саморазвития субъектов общения.

Список литературы

1. Майер А.А. Проекция принципов диалогичности и проблемности на процесс профессиональной подготовки педагога дошкольного образования: Сборник тезисов докладов Всероссийской конференции "Образование в век глобализации". - М.: МСЭУ, 2003. - С. 47 - 49.
2. Ромашина С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. - 204 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: 1994.
4. Ромашина, С.Я. Фасилитация развития субъектов в дошкольном образовании / С.Я. Ромашина, А.А. Майер. - С. 8-13.
5. Ромашина С.Я. Принципы проблемности и диалогичности в реализации функций дидактического коммуникативного воздействия учителя на класс // Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: Материалы III Московской международной конференции "Образование в XXI веке - глазами детей и взрослых" в рамках Всероссийской конференции "Образование в век глобализации". - М.: "Лингвастарт", 2003. - С. 50 - 52.
6. Социально-психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности: Учебное пособие./ С.Я. Ромашина, О.И. Давыдова, Е.В. Шарапановская, Ю.В. Атемаскина, А.А. Майер - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. - 298 с.

ТРЕБОВАНИЯ СТАНДАРТОВ СИСТЕМЫ НПО И ПК К ОБЪЕМАМ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ, ПОЛУЧЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТАМИ

Ларин С.Н.¹, Юдинова В.В.², Юрятина Н.Н.²

¹ФГБУН Центральный экономико-математический институт РАН, г.Москва,

²АНО ДПО Институт международных стандартов учета и управления, г.Москва,

Для успешного функционирования в условиях рынка каждое предприятие или организация должны грамотно проводить политику в области непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации (НПО и ПК) своих сотрудников. Решение этой задачи на крупных предприятиях достигается за счет создания и внедрения собственной системы НПО и ПК, а на средних и мелких предприятиях – за счет повышения квалификации специалистов на соответствующих курсах обучения, семинарах и практических тренингах, проводимых, как правило, другими обучающими организациями за пределами этих предприятий.

С целью повышения эффективности системы НПО и ПК на крупных предприятиях разрабатываются стандарты обучения, которые могут охватывать практически все или только ключевые профессии/должности специалистов предприятия. В основу стандартов системы НПО и ПК положен признак должностной/профессиональной принадлежности, так как квалификационные требования к компетенциям сотрудников предприятия определяются исходя из их должностных и профессиональных обязанностей, в соответствии с которыми устанавливаются необходимые объемы знаний, умений и навыков по конкретной должности или профессии. Обычно система внутрифирменных стандартов системы НПО и ПК охватывает на весь персонал предприятия.

По аналогии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в действующей системе стандартов НПО и ПК предприятия представлена совокупность требований, обязательных при реализации основных программ повышения профессиональной квалификации специалистов той или иной должности/профессии. В рамках действующей системы стандартов НПО и ПК предприятия устанавливается состав требований к повышению профессиональной квалификации специалистов, а так же объему знаний, умений и навыков, полученных ими в результате обучения. Кроме того, устанавливается состав требований к структуре основных программ повышения профессиональной квалификации в целом и их отдельным разделам, в частности, а также требования к условиям практической реализации этих программ. Как правило, структура основной программы повышения профессиональной

квалификации разрабатывается специализированными учебными заведениями с учетом особенностей производственной деятельности конкретного предприятия. Эти учебные заведения должны иметь лицензию на образовательную деятельность, по учебным программам, согласованным с руководством предприятия. В общем случае могут использоваться типовые программы повышения профессиональной квалификации специалистов предприятия.

В структуре каждого стандарта системы НПО и ПК устанавливаются требования к категориям и квалификационным характеристикам персонала, а также его ключевым компетенциям в зависимости от занимаемой должности или профессиональной квалификации. Также определяются формы и потребность в проведении НПО и ПК по категориям персонала предприятия. Кроме этого определяются условия организации и планирования НПО и ПК специалистов предприятия. В дополнение к указанным выше требованиям в структуре каждого стандарта могут устанавливаться правила и порядок расчета ожидаемых расходов финансовых ресурсов предприятия на проведение НПО и ПК своих специалистов, а также определяться эффективность обучения персонала в системе НПО и ПК предприятия.

Для определения целей профессионального развития, состав специалистов предприятия внутри каждой должности/профессии целесообразно классифицировать по различным уровням (категориям). Эта классификация для бюджетных организаций ранее обычно соответствовала Единой тарифной сетке разрядов (ЕТС). Однако с 1 июня 2011 года в России ЕТС повсеместно отменена, а организациям предоставлено право использовать новые системы оплаты труда (НСОТ). В настоящее время НСОТ разрабатываются организациями самостоятельно с учётом требований и рекомендаций, утверждённых в соответствующих постановлениях Правительства РФ [1].

Для целей НПО и ПК в системе стандартов предприятия или организации обычно выделяются следующие категории персонала: по профессионально-должностному признаку и содержанию труда; по виду осуществляемой деятельности [2].

Рассмотрим основные категории персонала предприятия или организации по профессионально-должностному признаку и содержанию труда. К ним относятся:

- руководители высшего звена - специалисты, осуществляющие руководство и стратегическое планирование деятельности предприятия или организации, определяющие политику их развития и механизмы достижения текущих и будущих целей;
- ведущие менеджеры - специалисты, принимающие участие в стратегическом планировании и разработке механизмов достижения целей предприятия или организации, а также отвечающие за реализацию политики развития бизнеса по направлениям;
- инженерно-технический персонал - специалисты, выполняющие административно-управленческие функции, характер которых предназначен для обеспечения и обслуживания деятельности руководителей и ведущих менеджеров при выработке и реализации ими управленческих решений;
- рабочие - квалифицированные специалисты сферы материального производства, занятые физическим трудом.

По виду осуществляемой деятельности сотрудников предприятия или организации можно разделить на производственно-технологический персонал и прочих специалистов, служащих и рабочих.

К категории производственно-технологический персонал относятся специалисты, выполняющие работы по проектированию, эксплуатации, ремонту, реконструкции, наладке, испытанию оборудования, а также его обслуживанию в процессе производства. В состав производственно-технологического персонала входят:

- оперативные руководители - специалисты из числа оперативного персонала, осуществляющих оперативное руководство работой закрепленных за ними объектов и подчиненным персоналом;
- оперативный персонал - специалисты, непосредственно осуществляющие управление и обслуживание производственных установок;
- ремонтный персонал - специалисты, осуществляющие техническое обслуживание, ремонт, наладку и испытание оборудования, приборов и устройств, а также их текущий ремонт в процессе производства;
- оперативно-ремонтный персонал - специалисты из числа ремонтного персонала с правом непосредственного управления технологическим оборудованием;
- вспомогательный персонал - специалисты вспомогательных профессий, выполняющих работу в зоне действующего оборудования, приборов и устройств;
- другие специалисты, служащие и рабочие, не относящиеся к ПТП, выполняющие работу в зоне действующего оборудования, приборов и устройств [2].

Требования к уровню знаний, умений и навыков, а также к их объемам, полученным специалистами в результате обучения в рамках системы НПО и ПК, разрабатываются в соответствующих управленческих структурах предприятий применительно к каждой категории персонала или некой их совокупности (нескольким

категориям определенного уровня) с учетом характера и направлений профессиональной деятельности специалистов этих категорий. После чего они утверждаются распоряжением (приказом) по предприятию и фиксируются в действующей системе стандартов НПО и ПК его сотрудников. Система внутрифирменных стандартов НПО и ПК обеспечивает управляемость внутренних процессов, а, следовательно, позволяет достигать эффективного и качественного их выполнения за счет повышения квалификационных компетенций сотрудников. Система внутрифирменных стандартов НПО и ПК предназначена для повышения эффективности управления персоналом и содержит основные требования по организации его обучению и повышению квалификации.

Таким образом, основная цель повышения профессиональной квалификации специалистов заключается в обновлении их теоретических и практических знаний в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Потребность предприятия в НПО и ПК персонала определяется в соответствии:

- с утвержденными целями и задачами развития деятельности предприятия;
- с составом ключевых профессий/должностей для достижения утвержденных целей и задач.

При этом должны учитываться ключевые квалификационные характеристики и компетенции профессий/должностей. Кроме того, подлежат учету такие сведения, как: прогноз текучести кадров по основным должностям/профессиям; ситуация на региональном рынке труда по основным должностям/профессиям; число на предприятии специалистов пенсионного и предпенсионного возраста по основным должностям/профессиям; планируемые изменения в технологии, производственных процессах, ввод нового оборудования, сокращение штатов предприятия и необходимость в переобучении и повышении квалификации специалистов в связи с этими обстоятельствами.

Результаты определения потребности в переобучении и повышении профессиональной квалификации специалистов предприятия с учетом периодичности обучения персонала служат основанием для разработки планов проведения НПО и ПК. Как правило, на эти цели предусматривается расходование собственных средств предприятия. Для проведения НПО и ПК персонала в соответствии с требованиями законодательства и действующей системы стандартов в планах предприятия отдельной строкой предусматриваются расходы на эти цели в объемах не менее 1,5% фонда оплаты труда (ФОТ), включая 0,75% ФОТ - на подготовку промышленно-производственного персонала [2].

Для оценки результатов повышения профессиональной квалификации специалистов могут использоваться требования к составу общих и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть специалист в процессе своего обучения, а также требования к оценке качества освоения сотрудниками предприятия основной программы повышения профессиональной квалификации. В составе профессиональных компетенций обычно выделяют в зависимости от уровня квалификации специалиста, его категории и занимаемой должности следующие группы ключевых компетенций: управление деятельностью; управление ресурсами; управление персоналом; управление информацией; управление качеством; управление проектами. Они составлены на основе Стандартов Европейской Система Усовершенствования Качества (EQUIS - European Quality Improvement System) и Британского профессионального стандарта компетентности менеджеров (MCI - Management Charter Initiative).

Оценка эффективности обучения по основным программам повышения профессиональной квалификации обычно включает в себя текущий контроль знаний, промежуточную и итоговую аттестацию специалистов предприятия. Конкретные формы и процедуры оценки эффективности обучения по каждой профессии/должности в целом по программе или по ее отдельным профессиональным модулям разрабатываются управленческими структурами предприятия самостоятельно или с привлечением специалистов специализированных образовательных учреждений. Они доводятся до сведения повышающих профессиональную квалификацию сотрудников предприятия до начала обучения.

Для оценки результатов повышения профессиональной квалификации специалистов предприятия на соответствие объемов их персональных знаний, умений и навыков поэтапным требованиям соответствующей программы повышения квалификации создаются фонды оценочных средств, позволяющие оценить уровень освоения специалистами общих и профессиональных компетенций. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются управленческими структурами предприятия самостоятельно, а для итоговой аттестации – разрабатываются и утверждаются специализированным образовательным учреждением после предварительного положительного заключения управленческих структур предприятия.

Оценка эффективности повышения профессиональной квалификации специалистов предприятия по каждой профессии/должности осуществляется в соответствии с установленными требованиями в двух основных направлениях:

- оценка освоения объемов персональных знаний, умений и навыков по конкретной профессии/должности;

- оценка уровня общих и профессиональных компетенций.

Необходимым условием допуска к итоговой аттестации является представление документов, подтверждающих освоение специалистами предприятия общих и профессиональных компетенций при изучении им теоретического материала и прохождении производственной практики по каждому из основных направлений их профессиональной деятельности. В качестве основных критериев при проведении аттестации могут использоваться уровень профессиональной квалификации сотрудника и достигнутые им результаты при исполнении должностных/профессиональных обязанностей.

Итоговая аттестация специалистов предприятия может включать защиту ими практической квалификационной работы. Обязательные требования к такого рода работам заключаются в следующем:

- тематика практической квалификационной работы должна соответствовать содержанию одного или нескольких профессиональных модулей соответствующей программы повышения профессиональной квалификации;

- сложность практической квалификационной работы должна предусматривать использование объемов персональных знаний, умений и навыков не ниже уровня (разряда) той или иной профессии, установленного в соответствующем стандарте НПО и ПК.

Показателем эффективности системы стандартов НПО и ПК является «индекс готовности человеческих ресурсов», который определяется как процентное отношение числа сотрудников, полностью готовых к достижению целей предприятия согласно паспортам профессий/должностей, к необходимому числу сотрудников по перечню ключевых профессий/должностей.

Затраты на формирование системы стандартов НПО и ПК персонала относятся на себестоимость и могут, по решению правления предприятия, отчисляться из прибыли. Для отнесения этих затрат на себестоимость необходимо, чтобы направления подготовки соответствовали квалификационным характеристикам и должностным обязанностям специалистов предприятия.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №14-06-00012 «Инновационные технологии и методы непрерывного профессионального обучения и карьерного роста персонала организаций».

Список литературы

1. Ильясов Ф.Н. Тарифная сетка, система грейдов на основе закона Вебера. // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2012. № 6. С. 128-135.
2. Стандарт организации профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации. СО-ЕЭС-ПП-1-2005. Утвержден РАО «ЕЭС России» 8 ноября 2005 года [Электронный ресурс]. Код доступа – URL: <http://www.alppp.ru/law/trud-i-zanjatost-naselenija/trud/47/standart-organizacii-professionalnoj-podgotovki-perepodgotovki-povyshenija-kvalifikacii-s.html>.

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «КУЛЬТУРА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»

Сокольникова Ф.М., Текеянова М.В.

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г.Якутск
ГБПОУ РС(Я) «Якутский сельскохозяйственный техникум», г.Якутск

Социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране за последние годы, выдвинули новые требования к профессиональной подготовке специалиста. Реально защищённым в социальном плане может быть лишь всесторонне образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий и требований рынка. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения. Владение совокупностью

умений организации общения и совместной деятельности - необходимое условие успеха современного человека. Поэтому культура делового общения является одним из основных компонентов профессиональной культуры [4].

Проведенный нами мониторинг состояния профессиональной подготовки будущих специалистов в новых социально-экономических условиях позволил сделать вывод о том, что объективная потребность формирования у будущих кадров профессиональных качеств, обусловленных конкретными социально-экономическими условиями; возрастающий творческий, общественный характер профессиональной деятельности специалиста; настоятельная необходимость постоянного самосовершенствования и саморазвития личностных характеристик, обеспечивающих успех социального взаимодействия деловых людей, требуют внесения корректив в учебно-воспитательный процесс, готовящих кадры сельскохозяйственного профиля. Разрабатывая программу формирования культуры делового общения студентов сельскохозяйственного профиля обучения, мы исходили из закономерностей развития и функционирования модели формирования культуры делового общения; собственная работа особенностей коммуникативной деятельности студентов; анализа существующей практики профессиональной подготовки будущих специалистов, а так же представления о том, что формирование культуры делового общения процесс управляемый. Так как большинство использованных нами в качестве операционных методик (стандартизированные и разработанные самостоятельно) - на уровне оценивания тех или иных качеств и характеристик, для большей достоверности полученных данных мы сочли необходимым коррелировать их с данными самооценки личности.

Самооценка является структурным важнейшим компонентом самосознания личности, сущность которого состоит в осознании себя и в определенном отношении к самому себе. Самооценка - одна из наиболее изученных сторон самосознания, её можно рассматривать как «ядро» самосознания, фундаментальное свойство личности, играющее ведущую роль в структуре ее мотивационной сферы, в регуляции человеком своего поведения и деятельности, в формировании качеств личности, самокритичности, уверенности в себе, уровне притязаний. Нами была изучена самооценка уровня выраженности качеств и умений, характеризующих культуру делового общения методом анкетного опроса по 10-бальной шкале студентов 1-2 курсов ГБПОУ РС(Я) «Якутский сельскохозяйственный техникум». В результате обработки анкет мы получили следующие данные:

Таблица 1

Качества и Умения	1 курс, в %			2 курс, в %		
	зани-жена	адек-ватна	завы-шена	зани-жена	Адекватна	завышена
Стремление к саморазвитию культуры делового общения	11,43	48,57	40	12,76	61,7	25,54
Умение выразительно, грамотно говорить	12,00	47,42	40,58	7,09	69,5	23,41
Умение слушать собеседника	13,14	41,14	45,72	9,21	69,52	21,27
Умение управлять своей мимикой, пантомимикой, интонацией, голосом	17,14	38,85	44,01	6,38	63,8	29,82
Умение создавать оптимальный эмоциональный настрой	15,42	34,85	49,73	9,2	53,9	36,9
Умение устанавливать первичный контакт	9,73	43,42	46,85	10,63	56,75	32,62
Умение аргументированно высказывать своё мнение	16,0	35,42	48,58	9,92	58,86	31,22
Умение планировать своё время	16,0	40,0	44,0	8,52	60,99	30,49
Умение быть терпимым, доброжелательным к мнению собеседника	8,0	42,28	49,72	9,93	45,39	44,68
Умение разрешать конфликтные ситуации	9,14	44,58	46,28	7,09	72,35	20,56
Умение выявить психологический тип собеседника, особенности его характера, темперамента	12,0	39,42	48,58	7,00	61,7	31,3
Владение приемами стимулирования интереса слушателей	20,0	41,14	38,86	12,05	58,86	29,09
Умение использовать основные логические категории и законы	9,72	44,0	46,28	9,92	73,75	16,33
Умение создать имидж, адекватный	16,0	31,42	52,58	8,52	57,44	34,04

ситуациям делового общения внешний вид						
Владение современными информационными технологиями	20,	42,28	37,72	11,36	58,15	30,49
Умение вести деловую переписку в соответствии с нормативными требованиями	13,72	40,28	46,0	10,36	49,6	40,04
Умение вести себя в соответствии с правилами делового этикета	24,0	30,28	45,72	14,18	56,04	29,78

Как видим, по всем 17 качествам, характеризующим коммуникативный процесс, самооценка студентов 1-го курса очень завышена (от 37,72% до 52,58%), тогда как у студентов 2-го курса завышение колеблется от 16,33% до 44,68%. Объясняется это тем, что студенты второго курса имели возможность углубить познания по вопросам культуры делового общения в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла и элективного курса, позволяющих формировать адекватную самооценку. В разработке содержания элективного курса «Культура делового общения» были использованы материалы работ известных педагогов и психологов, ролевые игры и психологические тренинги. Но, учитывая направленность слушателей, мы решили расширить возможности формирования культуры делового общения посредством использования информационных технологий. Это оказалось весьма эффективным. В процессе работы в Интернет студенты совершенствовали навыки организации опосредованного коммуникативного процесса; овладевали умениями грамотного ведения деловой переписки, организацией дискуссии на профессиональные темы. В завершении элективного курса был проведен срез по основным характеристикам культуры делового общения в соответствии с разработанными критериями, в ходе которого было выявлено, что уровень развития способностей к деловой коммуникации повысился у 12% студентов. Но главным итогом этой работы явилось осознание необходимости и стремление к саморазвитию культуры делового общения у большей части слушателей, когда важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить, находить нестандартные решения и проявлять готовность к обучению в течение всей жизни [3].

Список литературы

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – М.: ИНФРА-М, 2006. - 295 с.
2. Кузин Ф.А. Культура делового общения. – Москва, 1997. -240 с.
3. Варламова С.Г., Васильев Н.Н., Сокольникова Ф.М. Формирование субъект-субъектного взаимодействия в проектной деятельности. - В сб.: Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе Киров, 2014. С. 384-386.
4. Сокольникова Ф.М. Активные методы обучения в преподавании дисциплин «Основы менеджмента», «Управление персоналом». Педагогика, психология и образование: от теории к практике./Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, ИЦРОН, 2014. С. 61-63.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ЗНАНИЕМ И УПОРСТВОМ! ИТОГИ ГОДА НАУКИ В СВФУ

Петухов К.М., Петрова Н.С., Зедгенидзе Н.Ю.

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова», г. Якутск

Необходимость интегрирования университетского научно-технологического комплекса в мировую инновационную систему требует совершенствования инструментов и механизмов обеспечения научно-технического сотрудничества Северо-Восточного федерального университета (СВФУ) с российскими и зарубежными вузами, научно-исследовательскими организациями. В связи с этим чрезвычайно важно уделить

внимание созданию и развитию многосторонних механизмов сотрудничества с ведущими российскими и зарубежными научно-исследовательскими центрами и расширению кооперации, налаживанию научных контактов и выстраиванию инструментов и механизмов сотрудничества с научно-исследовательскими организациями других стран мира.

Одной из ведущих тенденций развития высшего образования в мире стало создание научно-инновационной образовательной среды посредством различных моделей сетевого объединения вузов. С 2013 года началось сетевое взаимодействие федеральных университетов, нацеленное на обеспечение качественного образования, открытости и доступности ведущих научно-образовательных центров страны.

2014 год в СВФУ был объявлен Годом науки и проходил под девизом «Знанием и упорством!». В рамках реализации Концепции Года науки предполагалось дальнейшее развитие эффективной инфраструктуры исследований и разработок, активов научно-технической сферы, использование исследовательского оборудования, информационно-аналитических систем в сфере научно-технической деятельности, средств научной коммуникации и системы популяризации науки.

Целью проведения Года науки в СВФУ явилось повышение результативности и эффективности научно-исследовательской и научно-инновационной деятельности студентов, магистрантов, аспирантов, интернов, ординаторов, стажеров-исследователей и молодых ученых, а также научно-педагогических работников университета. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: популяризировать науку и научно-инновационные исследования среди школьников, студентов, учащейся молодежи; увеличить публикационную и патентную активность исследователей, в том числе международную; развивать интеграционные связи с российскими, зарубежными вузами и научно-исследовательскими организациями. На эти призывы члены кружка откликнулись с энтузиазмом: студенты 3 курса СТО Ольга Сыморот и Нюргуяна Прядезникова разработали тему «Мировые открытия студентов-медиков», в которой привели примеры выдающихся открытий в медицине, сделанных их сверстниками, студентами-медиками разных эпох, впоследствии ставшими ведущими учеными в своих областях знаний. Результаты своей работы студенты также представили на научных конференциях российского уровня; имеют публикации в изданиях, индексируемых в РИНЦ.

Ключевым событием среди научных мероприятий, проведенных в рамках Года Науки, явился Форум федеральных вузов, идея проведения которого была выдвинута и поддержана в ноябре 2013 года на совещании проректоров по науке федеральных вузов, проходившем в г.Архангельске на базе Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. Главная задача форума- привлечение внимания к научным исследованиям молодых ученых, аспирантов и студентов федеральных университетов, развитие сотрудничества в области науки и инноваций, демонстрация обществу актуальности и необходимости внедрения научного знания в жизнь на доступном языке молодежи. Форум научной молодежи был посвящен вопросам реализации сетевого взаимодействия научной молодежи федеральных университетов РФ по самым различным аспектам. В ходе проведения научного мероприятия студенты представили свои разработки, идеи и проекты, которые в будущем могут изменить нашу жизнь к лучшему. Форум научной молодежи федеральных университетов дал импульс для будущих фундаментальных научных открытий.

Формы работы форума: пленарное заседание; научная конференция «Аммосов-2014»; выставка инновационных достижений; выездные сессии с проведением мастер-классов, круглых столов; научно-деловые игры в области управления научной деятельностью и инновационным проектированием. Работа конференции проводилась по 14 направлениям, также были организованы научные дебаты «ScienceSlam-FU». Scienceslam-FU— это соревнование между молодыми учеными, представляющими свой ВУЗ. Участники рассказывают о каком-либо научном событии, определении, явлении (тема выбирается самими участниками) в формате stand-up максимально интересно, познавательно, юмористично за отведенные 10 минут. Победителя среди участников (слэмеров) определяют аплодисментами зрители. Один университет делегирует максимум два участника. Наиболее популярным формат слэмов стал в Германии, откуда он и пришел в Россию.

На кафедре пропедевтической и факультетской терапии с эндокринологией и ЛФК МИ СВФУ функционирует ряд студенческих научных кружков, в том числе научно-творческих: «Терапия», «Лечебное питание», «MD (медицинский английский)». В рамках СНК «Терапия» студенты более глубоко изучают отдельные заболевания, анализируют факторы риска развития хронических неинфекционных заболеваний. СНК «MD» призван помочь студентам в оформлении публикаций различного уровня, а также в чтении медицинской литературы, рекомендаций на английском языке. Невозможно отделить лечение любого заболевания от правильного питания: терапия начинается с назначения лечебного стола. Для изучения закономерностей в назначении лечебных столов создан СНК «Лечебное питание». Как правило, студенты посещают несколько кружков одновременно для всестороннего и углубленного изучения медицинской проблемы, активно публикуются [1, 4, 5].

Кружковцы приняли участие в Форуме научной молодежи федеральных университетов, посвященном вопросам реализации сетевого взаимодействия научной молодежи. Студенты ведущих российских университетов имели великолепную возможность вместе собраться, представить свои проекты и исследования, поделиться друг с другом опытом и знаниями.

В текущем году, в рамках V конгресса с международным участием «Экология и здоровье человека на Севере», студенты 3 курса стоматологического отделения представили интегрированный доклад «Поговорки о еде. Медицинское обоснование», в котором привели хорошо известные афоризмы и поговорки и подвели научную базу, раскрыли причинно-следственные связи с точки зрения врача. В частности, студенты процитировали классиков: «Грешник тот, кто живет для того, чтобы есть, и святой тот, кто ест, чтобы жить. Последний достоин всяческой похвалы» (А.С. Пушкин), «Человек похож на то, что он ест. Выбирайте!» (А.С. Пушкин). Эта работа особенно актуальна в 2015 году, провозглашенном Президентом Российской Федерации Годом русской литературы в России.

Таким образом, 2014 год ознаменовался для наших кружковцев участием в научных мероприятиях высокого уровня: I Форум студентов федеральных вузов, Всероссийский конкурс студенческих работ, IX Национальный конгресс терапевтов, Всероссийский молодежный научный форум «Эрэл», V Конгресс с международным участием «Экология и здоровье человека на Севере»[6].

Подводя итог, можно сказать, что работа студенческого научного кружка является ведущим «педагогическим инструментом», позволяющим эффективно формировать как научно-педагогические кадры, так и будущих врачей для практического здравоохранения. В современном мире существует много способов формирования положительного образа науки как одной из наиболее привлекательных и важных областей человеческой деятельности. Одним из таких способов популяризации становится проведение научных форумов, на которых осуществляется содержательный обмен информацией о передовом научно-техническом опыте, инновационных достижениях и перспективных научных исследованиях [2,3].

Как известно, главное это сделать первый шаг. Надеемся, что именно это движение навстречу новым открытиям студенты сделали благодаря I Форуму научной молодежи федеральных университетов и работе в научных кружках университета!

Список литературы

1. Нестерова Н.Г., Петрова М.Н. Анализ факторов риска остеопороза у женщин разных возрастных групп//Современные проблемы ревматологии. 2012. Т. 4. № 4. С. 199-204.
2. Петрова М.Н. Подагра в Якутии: особенности питания жителей севера, факторы риска и коморбидный фон//Современные проблемы ревматологии. 2013. Т. 5. № 5. С. 51-61.
3. Петрова М.Н. Комплексный подход к изучению подагры в медицинском институте //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 8-4. С. 131-134;
4. Петухов К.М. и соавт. Возрастная структура пациентов с хроническим алкогольным панкреатитом в г. Якутске//Международный научный институт «Education». -№3.-2014.- С.42-45.
5. Петухов К.М. Организация свободного времени студентами различных факультетов/Сб. материалов всероссийской НПК, проводимой в рамках Форума научной молодежи федеральных университетов «Аммосов - 2014», СВФУ, 15-19.09.2014.- С.803-808.
6. Петухов К.М. и соавт. Анализ госпитализаций пациентов с хроническим панкреатитом до и после принятия Государственных мер по ограничению продажи алкоголя/Сб. научных трудов V Конгресса с международным участием «Экология и здоровье человека на Севере». Якутск, СВФУ имени М.К.Аммосова, 24-29 ноября 2014.г - С.687-692.

ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Низамова Г.А., Ишмуратова И.А., Ханнанова Ю.И.

Казанский национальный исследовательский технологический университет, г.Казань

На сегодняшний день система высшего образования в нашей стране претерпевает значительные изменения: происходит процесс модернизации и переход образования на многоуровневую структуру. Данные

изменения являются следствием кардинальной смены в российском обществе социальных, экономических, политических ориентиров и переоценки ценностей.

Согласно новым нормативным документами, касающимся сферы образования: «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства...» [3].

Основными тенденциями развития и современные требования общества подняли проблему ориентации образования не только на усвоение студентом определенной суммы знаний, но и развитие его личности, познавательных и созидательных способностей.

В настоящее время образовательный процесс современного вуза актуализирует перевод студента из ранга объекта обучения в ранг активного субъекта учебно-профессиональной деятельности, а также активизирует самоуправляемую творческую учебно-профессиональную деятельность студентов. Реализация данной деятельности на уровне традиционного научно - методического обеспечения процесса подготовки будущих специалистов является достаточно сложной, поэтому на сегодняшний день становятся востребованными активные формы и методы обучения, воспитания, контроля.

Изменение требований к уровню профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях, целей, содержания образования выдвинуло на одно из первых мест проблему самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов [1]. Актуальность проблемы самоорганизации, в первую очередь, связана с тем, что самоорганизация является важнейшей частью системы организации учебно-профессионального процесса, которая, в свою очередь, является одним из важнейших компонентов системы, обеспечивающей качество образования.

В психолого-педагогической литературе не существует единого, установившегося определения самоорганизации, несмотря на широкую представленность этого феномена в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях различных направлений. Самоорганизация рассматривается в связи с различными аспектами учебно-профессиональной деятельности, к числу которых относятся формирование навыков рационального ведения учебно-профессиональной деятельности, организация самостоятельной работы студентов, формирование и совершенствование самообразовательной деятельности, самовоспитание, самореализация личности в деятельности [1].

С.Н. Михневич, рассматривая в своей статье понятия самостоятельности и организованности в различных ракурсах, приводит определение термина «самоорганизация». Самоорганизация – это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [2].

Компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности представляют собой способности субъекта рационально организовывать и

поэтапно выполнять свою учебно-профессиональную деятельность, осуществлять ее коррекцию, учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности профессионально значимой учебной работы и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, компетенций и опыта [1].

Из выше приведенных определений следует, что сформированность компетенций самоорганизации у студентов в огромной степени определяет их активность в обучении, качество подготовки, а также эффективность и результативность их учебно-профессиональной деятельности.

К сожалению, в большинстве случаев в вузах мало внимания уделяется развитию у студентов компетенций самоорганизации, на первый план, как правило, выходит знаниевый компонент, то есть овладение профессиональными знаниями. В связи с этим, как показывает педагогическая практика, многие студенты испытывают трудности, связанные с недостаточным уровнем сформированности умений планировать свою деятельность, рационально использовать свое время, организовать себя, работать с книгой, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли, работать в команде.

Студенты, владеющие компетенциями самоорганизации, характеризуются многообразием интересов, сознательной работой над выработкой своего мировоззрения, над волевыми чертами характера, отличаются настойчивостью в достижении целей. А так же в значительной мере владеют своими психическими процессами: умеют длительно сосредотачивать свое внимание в процессе работы, используют рациональные приемы запоминания, проявляют мыслительную активность и т.д. [2]

Одним из возможных путей эффективного формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов является разработка и применение в учебном процессе вуза

специальной педагогической системы и комплекса педагогических условий формирования исследуемых компетенций.

С.С. Котова в своей диссертационной работе выделяет необходимые педагогические условия, влияющие на успешное формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов:

- включение студентов в совместную с педагогом деятельность по организации, контролю и самоконтролю своей профессионально значимой учебной работы;
- внедрение в процесс обучения программы психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов, нацеленной на формирование компетенций самоорганизации;
- интегрированное применение активных форм, методов обучения и специально разработанных задач и заданий, нацеленных на формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов;
- формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции [1].

На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых, С.С. Котова также в своей диссертации определяет набор компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов и его содержание: компетенции определения и формулирования цели и задач учебно-профессиональной деятельности; компетенции планирования и конструирования процесса учебно-профессиональной деятельности; компетенции анализа и диагностики состояния учебно-профессиональной деятельности; компетенции организации осуществления учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом; компетенции оценки учебно-профессиональной деятельности и ее результатов, предполагающие формирование и развитие рефлексивной позиции; компетенции корректирования и совершенствования организации и осуществления учебно-профессиональной деятельности [1].

Она также определяет и обосновывает в своей работе критерии формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов - продвижение от низкого уровня (имитирующе-репродуктивного) к среднему (комбинирующе-продуктивному), и от среднего к высокому (творческо-преобразующему) уровню сформированности данных компетенций [1].

В условиях конкуренции на рынке труда гораздо больше возможностей и перспектив имеют выпускники активные, творческие, обладающие, помимо знаний и высокой квалификации, способностью к самообразованию, к самосовершенствованию, к поиску и реализации новых, эффективных форм организации своей деятельности [2]. Поэтому, из выше сказанного можно сделать вывод, что в современных условиях для воспитания будущих специалистов различных сфер возрастает значение формирования у студентов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Так как самоорганизация занимает значительное место в структуре учебно-профессиональной деятельности и является одним из основных звеньев системы ее самоуправления, вопрос формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов в современных условиях требует дальнейших изучений и поисков путей решения на теоретическом и практическом уровнях.

Список литературы

1. Котова С.С. Формирование компетенций самоорганизации учебно - профессиональной деятельности студентов вузов. Текст.: дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008-225с.
2. Куприна А.В., Михневич С.Н. О самоорганизации студентов-первокурсников в вузе // Актуальные проблемы права, истории и экономики. Профилактика преступности несовершеннолетних: сборник материалов Международной научно-практической конференции. - Шадринск: Каргап. филиал ОГУП "Шадринский Дом Печати", 2012. - С. 126-135.
3. Федеральный закон от 29.12.2014 №273-ФЗ «Об образовании в РФ».

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Парфёйников С.А., Бережная Е.С., Бондарева Т.М., Григорян Э.Р.

Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал
ГБОУ ВПО ВолгГМУ МЗ РФ, г.Пятигорск

В процессе интеграции России в общеевропейское образовательное пространство выявилась потребность государства в компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистах. Актуальность формирования профессиональных и особенно ключевых компетенций обусловлена необходимостью расширения профессионального признания, сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций.

Само понятие «ключевые компетенции» (key skills) предопределяет то, что они являются ключом, основанием для других, специальных, предметно-ориентированных. Кроме того, владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере практической деятельности: профессиональной, общественной, а так же и личной жизни. В настоящее время не существует единого подхода к трактовке дефиниции «ключевые компетенции». Однако можно сформулировать следующие их существенные признаки:

- ключевые компетенции представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приемы) достижения человеком значимых для него целей (результатов);
- ключевые компетенции позволяют достигать результатов в неопределенных, проблемных ситуациях. Они позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, т.е. справляться с ситуациями, для разрешения которых никогда нет полного комплекта наработанных средств [1,2].

Заметим, что важнейшее условие для этого – личный опыт участия в тренинговых занятиях по интерактиву. Другими словами, освоение преподавателем активных методов и приемов обучения просто невозможно без непосредственного включения в те или иные формы. Можно прочитать горы литературы об активных методах обучения, но научиться им можно только путем личного участия в игре, мозговом штурме или дискуссии. Следует помнить о некоторых правилах организации интерактивного обучения.

- Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников семинара в процесс обсуждения.

- Правило второе. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятия, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. Сказывается известная закрепощенность, скованность, традиционность поведения. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение учеников за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

- Правило третье. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. В работе не должны принимать участие более 30 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах. Важно, чтобы каждый был услышан, каждой группе предоставлена возможность выступить по проблеме.

- Правило четвертое. Отнеситесь со вниманием к подготовке помещения для работы. Аудитория должна быть подготовлена с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах, т.е. должен быть создан комфорт. Заранее должны быть подготовлены материалы, необходимые для творческой работы.

- Правило пятое. Отнеситесь со вниманием к вопросам процедуры и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например, полезно договориться о том, что все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважение его достоинства.

- Правило шестое. Отнеситесь со вниманием к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

В заключение отметим, что интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач. Главное – оно развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Использование интерактива в процессе обучения, как показывает практика, снимает нервную нагрузку, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий. До недавнего прошлого – это наименее разработанная в дидактике форма организации познавательной деятельности. Групповые (коллективные) формы обучения, или организованный

диалог, появились в нашей отечественной школе еще в 1918 году. Они связаны с опытом педагога А.Г. Ривина [3].

При таком обучении формируются и развиваются такие качества, как самостоятельность студентов, ответственность за принятие решений; познавательная, творческая, коммуникативная, личностная активность учащихся, определяющие поведенческие качества компетентного работника на рынке труда и способствующие социализации личности. В условиях развивающего обучения необходимо обеспечить максимальную активность самого учащегося в процессе формирования ключевых компетенций, т.к. последние формируются лишь в опыте собственной деятельности. В соответствии с этим многие исследователи связывают инновации в образовании с интерактивными методами обучения, под которыми понимаются «... все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [4].

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо.

Интерактивные и активные методы имеют много общего. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения.

В общем, интерактивный метод можно рассматривать как самую современную форму активных методов.

К интерактивным методам могут быть отнесены следующие: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д.

Рассмотрим наиболее важные, на наш взгляд, интерактивные методы с точки зрения формирования ключевых компетенций. Проектная деятельность обучающихся среди современных педагогических технологий, с нашей точки зрения, является наиболее адекватной поставленным целям образования – формированию ключевых компетенций. Метод проектов можно рассматривать как одну из личностно ориентированных развивающих технологий, в основу, которой положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод применим при наличии действительно значимой проблемы (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск.

Выпускник образовательного учреждения в современных условиях для адаптации к изменчивым жизненным ситуациям, в том числе в профессиональной деятельности, должен обладать широтой знаний, умения их интегрировать и применять для объяснения окружающих его явлений. Все это подтверждает необходимость использовать в проектной деятельности, проектов практической направленности. Приобретенный обучающимися опыт практической деятельности может быть использован для решения проблем, возникающих в повседневной жизни, в быту, на производстве. Практико-ориентированные задания повышают эффективность образовательного процесса за счет повышения мотивации к освоению данной области познания, которая проявляется только в условиях лично значимых для обучающихся.

В отличие от учебно-исследовательской деятельности, главным итогом которой является достижение истины, работа над проектом нацелена на всестороннее и систематическое исследование проблемы и предполагает получение практического результата – образовательного продукта. Продуктом может быть видеофильм, альбом, плакат, статья в газете, инструкция, театральная инсценировка, игра (спортивная, деловая), web-сайт и др. Проектная деятельность предполагает подготовку докладов, рефератов, проведение исследований и других видов творческой деятельности.

В процессе выполнения проекта обучающиеся используют не только учебную, но и учебно-методическую, научную, справочную литературу. Роль обучающего сводится к наблюдению, консультированию и направлению процесса анализа результатов в случае необходимости.

В ходе выполнения проекта обучающийся оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс; при этом происходит как закрепление имеющихся знаний по предмету, так и получение новых знаний. Кроме того, формируются надпредметные компетенции: исследовательские (поисковые), коммуникативные, организационно-управленческие, рефлексивные, умения и навыки работы в команде и др.

Кейс-метод (Case study) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, бытовых или иных проблемных ситуаций (от англ. case – «случай»). При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск, анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией.

Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [5].

В кейс-методе происходит формирование проблемы и путей ее решения на основе пакета материалов (кейса) с разнообразным описанием ситуации из различных источников: научной, специальной литературы, научно-популярных журналов. В кейсе содержится неоднозначная информация по определенной проблеме. Такой кейс одновременно является и заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий. Кейс-метод по отношению к другим технологиям можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, менее сложные методы познания. В него входят: моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии, игровые методы.

В качестве задания обучающемуся (или группе обучающихся) можно предложить сделать доклад, подготовить проект или компьютерную презентацию. В сущности, кейс интегрирует рассмотренные ниже методы. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает, как показывает практика, позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. При работе с кейсом у обучающихся формируются следующие компоненты ключевых компетенций: умения решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения.

Формирование творческой личности, обладающей креативным мышлением, в современных условиях является актуальной задачей. В связи с этим все более предпочтительными становятся поисковые методы: исследовательский и эвристический (частично-поисковый), в основе которых лежит проблемное обучение. Эти методы в наибольшей степени удовлетворяют требованиям компетентностного подхода, направленного на развитие активности, ответственности и самостоятельности в принятии решений. Оба эти метода сходны между собой; различие состоит в степени самостоятельности обучающихся.

Исследовательская форма проведения занятий с применением элементов проблемного обучения предполагает следующую деятельность обучающихся:

- ознакомление с областью и содержанием предметного исследования;
- формулировка целей и задач исследования;
- сбор данных об изучаемом объекте (явлении, процессе);
- проведение исследования (теоретического или экспериментального) – выделение изучаемых факторов, выдвижение гипотезы, моделирование и проведение эксперимента.
- объяснение полученных данных;
- формулировка выводов, оформление результатов работы.

Данный подход дает возможность понять ход научного исследования, различной трактовки полученных данных и нахождения правильной, соответствующей реальности, точки зрения.

При исследовательском методе от обучающихся требуется максимум самостоятельности. Следует, однако, отметить, что в группах с различным уровнем знаний обучающихся, особенно на начальном этапе изучения предмета, целесообразно применять эвристические методы при активном участии преподавателя. Эвристическими могут быть беседы, лабораторные работы, задачи, предполагающие самостоятельный поиск обучающимися новых знаний [3,4,5].

Такая деятельность предполагает, что после коллективного обсуждения плана выполнения работы экспериментальные задания обучающиеся выполняют самостоятельно, без соответствующих указаний преподавателя. В подобном практикуме нет определенности фронтального метода работы. В случае выполнения работы «парами» функции между обучающимися распределены: каждый обучающийся работает со своими реактивами, индивидуально решает свои проблемы, обдумывает свои действия в процессе выполнения эксперимента и решения теоретических заданий. Основные выводы студенты формулируют также самостоятельно до обсуждения в группе результатов экспериментов, которые проводятся в конце выполнения всей работы.

Исследовательская деятельность позволяет сформировать такие ключевые компетенции, как умения творческой работы, самостоятельность при принятии решений, развивает наблюдательность, воображение, умения нестандартно мыслить, диалектически воспринимать явления и закономерности окружающего мира, выражать и отстаивать свою или групповую точку зрения.

Учебные дискуссии представляют собой такую форму познавательной деятельности обучающихся, в которой субъекты образовательного процесса упорядоченно и целенаправленно обмениваются своими мнениями,

идеями, суждениями по обсуждаемой учебной проблеме. Дискуссии как форма взаимодействия субъектов обучения в последнее время находят все большее применение в практической деятельности преподавателей в профессиональных образовательных учреждениях различной ступени подготовки. Их целесообразно использовать при проведении проблемных учебных конференций, симпозиумов, в обсуждении проблем, имеющих комплексный межпредметный характер. Содержание докладов, сообщений может быть связано с изучаемым материалом, но может и выходить за рамки программы, в том числе иметь профессиональную направленность.

Дискуссия делает возможным использовать элементы педагогики сотрудничества по типу «обучающий – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся», в которой стираются противоположности между позициями обучающего и обучающихся, а кругозор участников образовательного процесса становится общим достоянием.

Во время дискуссии формируются следующие компетенции: коммуникативные (умения общаться, формулировать и задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения, уважение и принятие собеседника и др.), способности к анализу и синтезу, брать на себя ответственность, выявлять проблемы и решать их, умения отстаивать свою точку зрения, т.е. навыки социального общения и др.

Игра – вид деятельности, который присущ и детям, и взрослым, поэтому использование данного вида деятельности в образовательном процессе известно давно, однако важным является применение такого аспекта этой деятельности, который способствует появлению непроизвольного интереса к познанию основ естественных наук. При этом должно происходить серьезное и глубинное восприятие изучаемого материала. Игра не должна привести к неправильному пониманию той или иной проблемы, обучающиеся должны проникнуться сложностью изучаемого материала и понимать, что процесс учения является не только интересной игрой. Использование разных типов игр – деловых, имитационных, ролевых для разрешения учебных проблем вносит разнообразие в течение предметного образовательного процесса, вызывает формирование положительной мотивации изучения данного предмета. Игра стимулирует активное участие обучающихся в учебном процессе и вовлекает даже наиболее пассивных.

Метод «мозгового штурма», направленный на генерирование идей по решению проблемы, основан на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблемных задач. Задание может содержать профессионально значимый или междисциплинарный вопрос. При этом все идеи и предложения, высказываемые участниками группы, должны фиксироваться на доске (или большом листе бумаги), чтобы затем их можно было проанализировать и обобщить. Последовательное фиксирование идей позволяет проследить, как одна идея порождает другие идеи. Дух соревновательности активизирует мыслительную деятельность обучающихся.

По окончании «штурма» все предложенные идеи (решения) подвергаются анализу, в котором участвует вся группа. Метод «мозгового штурма» позволяет вовлекать в активную деятельность максимальное число обучающихся. Применение данного метода возможно на различных этапах занятия: для введения новых знаний, промежуточного контроля качества усвоения знаний, закрепления приобретённых знаний.

«Мозговой штурм» является эффективным методом стимулирования познавательной активности, формирования творческих умений обучающихся как в малых, так и в больших группах. Кроме того, формируются умения выражать свою точку зрения, слушать оппонентов, рефлексивные умения.

Образовательный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность студентов в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Коллективный поиск истины стимулирует интеллектуальную активность субъектов деятельности. Такое взаимодействие позволяет обучающимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение, толерантность и др.

Сравнительный анализ рассмотренных методов, а также практика преподавания позволяют сделать вывод, что не все они в одинаковой степени могут быть применимы при обучении общеобразовательным предметам естественнонаучного цикла. Исследовательская, дискуссионная форма организации занятий, а так же «мозговой штурм» являются эффективными методами формирования компетенций при проведении аудиторных занятий.

При этом следует учитывать, что метод проектов и кейс-метод в большей мере по сравнению с другими нами описанными методами способствуют формированию таких компетенций, как умения выделять проблему и находить пути ее решения, оценивать собственную деятельность, ответственность. Исследовательский метод – творческий подход к осуществлению деятельности, общенаучные умения, и, наравне с дискуссиями, играми и «мозговым штурмом» развивает коммуникативные качества личности, толерантность.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что обучающемуся целесообразно сочетать различные методы и формы организации образовательного процесса, чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования.

Рассмотренные интерактивные методы могут быть применимы при обучении различным дисциплинам в профессиональных образовательных учреждениях, как среднего, так и начального, и высшего профессионального образования для формирования компетенций. А в своей концептуальной основе – при проектировании инновационных педагогических технологий, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных профессиональных кадров.

Список литературы

1. Иванов, Д.А. На какие вызовы современного общества отвечает использование понятий ключевая компетенция и компетентностный подход в образовании? / Д.А. Иванов // Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Моск. центр качества образования, 2008. – С. 3-56.
2. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.iori.hse.ru
3. Двумичанская, Н.Н. Теория и практика непрерывной общеобразовательной естественно-научной подготовки в системе «колледж – вуз» / Н.Н. Двумичанская, Е.И. Тупикин. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 254 с.
4. Иоффе, А.Н. Активная методика – залог успеха / А.Н. Иоффе// Гражданское образование. Материал международного проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 382 с.
5. Сурмин, Ю. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин // Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Потёпкина В.В.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

В настоящее время проблема модернизации контрольно-оценочных систем знаний выпускников учебных заведений получает широкое обсуждение среди ученых и практиков в области педагогики, а также среди общества в целом. Необходимость разработки новых условий и требований, нацеленных на модернизацию контрольно-измерительных систем, коснулась и высшие учебные заведения.

Одно из направлений модернизации связано с сочетанием традиционных форм контроля (традиционные экзамены) с современными методами контроля качества учебных достижений. Особенно острой эта проблема становится при обучении иностранному языку, где коммуникативный и интерактивный подходы стали доминирующими. Все больше изменяется сама функция контроля. До сегодняшнего времени контроль выполнял важную регулирующую роль в процессе учебно-познавательной деятельности студентов. Ведь обучение не может быть полноценным без «обратной связи» между преподавателем и студентами, без регулярной и объективной информации о том, как студенты применяют полученные знания и приобретенные навыки и умения для решения практических задач [3]. Признавая первенство за регулирующей функцией контроля, ученые-педагоги имеют различные подходы к проблеме расширения его функций.

Проблема контроля непосредственно связана с целями обучения и уровнем развития методической науки. Так как на современном этапе ведущей целью в обучении иностранным языкам является овладение коммуникативной компетенцией, достижение этой цели требует расширение не только образовательных, но и воспитательных задач контроля. В ходе контроля не только преподаватель получает представление об уровне обученности студента, но и студент получает возможность сознательно корректировать собственную речь, выявлять пробелы в коммуникативных навыках. Получив объективную оценку своих навыков, студент с помощью преподавателя может правильно спланировать процесс освоения недостающих умений и навыков. Ведь при интерактивном подходе важна комфортная для студента психологическая атмосфера.

Вопрос контроля с выставлением отметок часто обсуждается в педагогической литературе, а также педагогами - практиками. Мы считаем, что под гнетом отметки студент может испытывать постоянное чувство

тревоги, страха, а у студентов с неустойчивой нервной системой чувство тревоги может вызвать подавленное состояние и психические расстройства. Постоянное опасение получить плохую отметку способно привести к неуверенности в себе и сформировать ощущение неспособности свободно говорить на чужом языке. Появляется так называемая «языковая зажатость» [1]. Поэтому важны такие методы обучения иностранному языку, при которых порождается чувство радости успеха, которая послужит незаменимым стимулирующим фактором и сформирует ближайшую мотивацию.

Нельзя не согласиться с мнением исследователей, полагающих, что балльно-рейтинговая система оценивания уровня знаний и умений позволяет создать психологически ненапряженную атмосферу обучения (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, И.В. Ратова). Балльно-рейтинговая система позволяет объективно контролировать всю учебную деятельность студентов, стимулирует их познавательную активность и помогает планировать учебное время. Кроме того, такая оценочная система поможет развитию демократичности, инициативности и здорового соперничества в учёбе.

Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости строится на регулярной работе в течение всего семестра и на систематическом контроле преподавателем уровня учебных достижений студентов. Нельзя не согласиться с распространенным в профессиональном педагогическом сообществе мнением, что суть рейтинговой системы заключается в следующем:

- итоговая оценка по дисциплине, которая вносится в зачетно-экзаменационную ведомость, зачетную книжку и уже в конце обучения, – в приложение к диплому, отражает не только итоги сдачи экзамена или зачета, но и результаты учебной работы в течение всего семестра;
- для того чтобы объективно оценить результаты работы студента, в учебный процесс вводится система разнообразных по форме и содержанию контрольных мероприятий (контрольных точек), каждое из которых оценивается определенным числом баллов (как правило, контрольными точками являются коллоквиумы, тестирования и др., за успешное выполнение которых студенту выставляются не оценки, как прежде, а начисляются баллы);
- существование трех поэтапных видов контроля (текущий, промежуточный и итоговый) и возможность набрать как можно больше баллов в течение семестра снижают порог психологической напряженности студентов;
- итоговый рейтинг по дисциплине представляет собой сумму баллов, полученных студентом за прохождение контрольных точек, включая финальные (зачет/экзамен);
- итоговый контроль (зачет/экзамен) является частью общей оценки, а баллы по нему – частью итогового рейтинга, который накапливается при изучении дисциплины [2].

Необходимость введения балльно-рейтинговой оценки уровня знаний и умений обуславливается следующими факторами:

Во-первых, изменяется восприятие студентами объективности оценивания их достижений в учебе. Объективность выступает основополагающим принципом, а также основным требованием, предъявляемым к оценке. Вместе с тем, объективность является сильным психологическим фактором для студентов в процессе учебного периода и особенно при подготовке к экзаменам. В балльно-рейтинговой системе экзамен перестает быть окончательным аттестационным решением, потому что он только добавит баллы к тем, которые набраны за семестр.

Во-вторых, благодаря балльно-рейтинговой системе появляется возможность более точно оценивать качество учебы. Общеизвестно, что при оценивании уровня знаний нельзя полностью исключить фактор субъективизма. А в балльно-рейтинговой системе этот фактор можно свести к нулю. Например, возможен такой случай: за все текущие и рубежные контрольные точки получены наивысшие баллы, а за экзамен – средний. В этом случае по общей сумме баллов все равно может получиться балл, позволяющий поставить в зачетную книжку заслуженную пятерку (по традиционной шкале оценок).

В-третьих, эта система снижает уровень тревожности студентов при обучении, прежде всего в период сессии. Так, в случае если по завершении курса студент получает значительную сумму баллов, он может быть освобожден от сдачи экзамена или зачета.

Кроме того, практический опыт применения балльно-рейтинговой системы показывает, что качество подготовки к учебным занятиям повышается, что немаловажно для занятия в будущем достойного места на рынке труда, успешности.

Итак, можно сделать вывод, что смыслообразующим фактором введения балльно-рейтинговой системы является повышение качества образования, а также повышение уровня притязаний учащихся. Студент, попадая в высшее учебное заведение, где действует рейтинговая система оценки знаний, претендует на то или иное

положение в рейтинге, и это создает дополнительную мотивацию овладения знаниями. Познавательную профессиональную деятельность студента на каждом последующем курсе мотивирует желание добиться более значимых результатов. Его активность приводит не только к усвоению учебных знаний, умений, навыков, выраженных в баллах, но и к саморазвитию, самостоятельности, успешности.

Соотнося вышеуказанные показатели с балльно-рейтинговой системой оценки учебных достижений, мы считаем, что основная задача преподавателей иностранного языка при контроле заключается в правильном установлении стандартного количества баллов за выполнение поставленных заданий.

Список литературы

1. Алексеева, Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: методическое пособие. / Л.Е. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, –2007. – 136 с.
2. Балльно-рейтинговая система оценки знаний [электронный ресурс] / ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России. – режим доступа: http://www.rzgmu.ru/students/balno-rating_system
3. Калмыкова, Е.И. Организация контроля уровня сформированности навыков и умений устной речи / Е.И. Калмыкова // Методические указания контроля по организации контроля в системе обучения иностранным языкам. – М.:МГПИИЯ им. М.Тореза,1991.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Бондарева Т.М., Парфейников С.А., Бережная Е.С., Григорян Э.Р.

Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал
ГБОУ ВПО ВолгГМУ МЗ РФ, г.Пятигорск

В современном медицинском и фармацевтическом образовании в последнее время проявляются тенденции, позволяющие говорить о переходе этой системы в новое качественное состояние. Высшая медицинская школа – это новая высокотехнологичная система учебного оборудования, новые учебные программы, электронные средства обучения, новые условия для реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Высшая фармацевтическая школа должна обеспечить выпускникам систему интегрированных теоретических и практических знаний, умений и навыков, помочь освоить высокие фармацевтические технологии, сформировать способность к социальной адаптации специалиста. Реализация этих задач способствует целевой подготовке провизора, опирающегося на прочную мотивационную установку, глубокую специализацию, актуализацию интеллектуальных и личностных возможностей студентов.

Преподаватели высшей фармацевтической школы – особая категория педагогов, имеющих специфические функции, условия и методы работы, квалификационные и личностные характеристики. В своей работе преподаватель ориентируется на то, что сегодня фармацевтические вузы готовят провизоров для работы в условиях изменения системы финансирования здравоохранения, совершенствования его структуры и задач. Соответственно, повышается ответственность преподавателей фармацевтического вуза за результаты своего труда.

В настоящее время поиски путей повышения эффективности профессионального образования связывают с компетентностным подходом.

Актуальность компетентностного подхода освещена в материалах модернизации образования и рассматривается как одно из важных положений обновления содержания образования. Это обусловлено тем, что профессиональная деятельность характеризуется возрастающей сложностью и динамикой, основной же задачей компетентностного обучения является формирование специалиста, способного решать профессиональные проблемы в новых ситуациях [1].

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, иными словами компетентностный подход – это подход, при котором результаты признаются значимыми за пределами системы образования.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание, кем-то предложенное к усвоению, а обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком

подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование становится высокомотивированным и в подлинном смысле личностно ориентированным, обеспечивающим максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [2].

Компетентностный подход в образовании предполагает освоение студентами умений, позволяющих действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов. Основной ценностью становится освоение студентами таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Кроме того компетентностный подход предполагает формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций как конечного результата образования.

Важнейшим признаком компетентностного подхода является способность студента к самообучению в дальнейшем, а это невозможно без получения глубоких знаний и самостоятельной работы. Знания полностью подчиняются умениям; студент должен при необходимости уметь быстро и безошибочно воспользоваться источниками информации для разрешения тех или иных проблем. Компетенция – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации.

Ключевыми называют компетенции, которые являются универсальными, применимыми в различных жизненных ситуациях. Это своего рода ключ к успешности. Основные ключевые компетенции:

- Информационная компетенция – готовность к работе с информацией.
- Коммуникативная компетенция – готовность к общению с другими людьми, формируется на основе информационной.
- Кооперативная компетенция – готовность к сотрудничеству с другими людьми, формируется на основе двух предыдущих.
- Проблемная компетенция – готовность к решению проблем, формируется на основе трех предыдущих.

Компетентностно-ориентированный подход к образованию ставит преподавателей перед необходимостью разрабатывать и внедрять в свою работу новые педагогические технологии, методики, парциальные программы, отвечающие запросу современного образования.

Существуют две основы компетентностно-ориентированного подхода в обучении:

- 1) Современные образовательные технологии: деловые игры, ролевые игры, метод кейсов и др.
- 2) Компетентностно-ориентированные задания, которые требуют умения применять полученные знания на практике при решении реальных задач.

Компетентностно-ориентированная технология образования предполагает наличие проблемного подхода в обучении и воспитании, который основан на создании проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению. Так же очень продуктивным в обучении студентов является использование индивидуальных и групповых проектов, которые предполагают активную самостоятельную работу студентов, что актуально в случае сокращения аудиторных часов.

Компетентностно-ориентированные задания в подготовке студентов на фармацевтическом факультете могут использоваться как при закреплении полученных теоретических знаний, так и при их систематизации, контроле, мониторинге качества, рейтинговой системе оценки знаний др.

Использование компетентностно-ориентированных заданий позволяет реализовать компетентностный подход при подготовке провизоров, способствует более качественному усвоению знаний, развитию мышления, повышению уровня сформированности профессиональных способностей, приобретению навыков, позволяющих успешно адаптироваться в профессиональной деятельности [2].

Различают три уровня сложности компетентностно-ориентированных задач:

- 1) Уровень воспроизведения. Включает воспроизведение методов, прочтение и интерпретирование данных таблиц, схем, графиков, карт, выполнение простых вычислений.
- 2) Уровень установления связей. Включает установление связей и интеграцию материала из разных разделов дисциплины, выполнение многошаговых вычислений, составление выражений, упорядочение данных.

3) Уровень рассуждения. Включает решение нестандартных задач, формулировку обобщений и выводов, умение их обосновывать.

В качестве инновационных оценочных средств так же используют тестирование, модульную и рейтинговую системы оценки качества знаний, учебные портфолио, проекты.

Тестовые технологии являются объективными и эффективными для проверки качества подготовки студентов на разных стадиях обучения. Система тестового контроля активизирует работу студентов в течение всего семестра, обеспечивает более прочное усвоение материала. Систематический тестовый контроль обеспечивает эффективное усвоение учебного материала, формирует у студента самоконтроль и самооценку, что является элементами мировоззрения. Также поэтапная диагностика знаний в течение всего курса позволяет преподавателю своевременно корректировать методику преподавания, в зависимости от пробелов в знаниях студентов.

Таким образом, при применении компетентностно-ориентированных заданий в подготовке провизоров основное внимание должно уделяться овладению навыками, которые определяют готовность выпускника к продуктивной деятельности, самостоятельности, гибкости и неоднозначности решения профессиональных задач, формированию у студентов способностей использовать полученные знания в различных ситуациях.

Для определения основных путей успешной организации компетентностно-ориентированного обучения в медико-фармацевтическом вузе необходимо, прежде всего, обозначить и раскрыть принципы такой работы.

Выделены следующие принципы компетентностно-ориентированного обучения будущих провизоров в медико-фармацевтическом вузе. Принцип развивающего характера обучения, который предполагает направленность на всестороннее развитие личности и индивидуальности студента, а также ориентацию будущего провизора на саморазвитие общекультурных и профессиональных компетенций.

Принцип активности обучающихся и уменьшение доли педагогического руководства деятельностью студентов. Учебно-воспитательный процесс необходимо строить таким образом, чтобы акцент переносился с преподавательской активности педагога, который планирует, задает вопросы, ставит задачи и оценивает (преполагает в широком смысле) на учебную деятельность, основанную на инициативе и творчестве самих обучающихся, т.е. студенты должны стать активными участниками, как реализации, так и оценки процесса обучения. Именно в такой ситуации будет царить дух непрерывного учения, понимания того, что незнание чего-либо – это естественное состояние человека, являющееся источником постоянного личностного и профессионального развития.

Следование принципу активности в учебно-воспитательном процессе предполагает:

- учет индивидуальных интересов и потребностей студентов;
- наличие на занятиях атмосферы сотрудничества и сотворчества;
- предоставление студенту возможности самостоятельного выбора, например, темы исследования;
- использование активных методов обучения: перекрестный блиц-опрос, диспуты, дискуссии, взаимообучение и взаимоконсультирование.

Принцип научности требует, чтобы содержание профессионального обучения знакомило студентов с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние фармакогнозии как науки.

Принцип связи обучения с практикой предусматривает, чтобы процесс обучения в вузе предоставлял возможность реализовывать полученные знания в профессиональной фармацевтической деятельности.

К правилам реализации данного принципа мы относим следующие:

- решение большого количества методических заданий в процессе изучения дисциплины;
- использование методов, ориентированных на практическое применение профессиональных знаний, умений [3].

Важным компонентом компетентностно-ориентированного обучения будущего провизора являются и изменения в процедуре текущей, промежуточной и итоговой аттестации студентов. Оценка качества подготовки студентов должна проводиться в двух направлениях: оценка уровня освоения дисциплины (когнитивный компонент); оценка компетенций обучающихся (деятельностный компонент).

Уровни развития профессиональных компетенций студентов можно охарактеризовать следующим образом:

1) Высокий уровень. Студент владеет системой профессиональных знаний, рассматривает предложенные вопросы с различных позиций, подтверждает теоретические положения собственными примерами; умеет актуализировать профессиональные знания и находить верное решение исходя из условий конкретной ситуации.

2) Средний уровень. Студент излагает теоретические положения по данным вопросам аргументировано, достаточно полно, предлагает собственное решение различных задач.

3) Низкий уровень. Студент излагает основные теоретические положения по предложенным вопросам; проявляет умение решения поставленной задачи [4].

В заключении хотелось бы сказать, что компетентностный подход требует совершенствования образовательных технологий, но именно в современных условиях он является одной из гарантий качества образования.

Компетентностный подход является системным, междисциплинарным, в нем есть и личностные и деятельностные аспекты. На основе компетентностного подхода к организации образовательного процесса происходит формирование у обучающихся ключевых компетенций, которые являются неотъемлемой составляющей его деятельности как будущего специалиста и одним из основных показателей его профессионализма, а также необходимым условием повышения качества профессионального образования.

В период внедрения в систему начального профессионального образования Федеральных государственных образовательных стандартов приоритетным является практическая направленность содержания образования, связанная с организацией учебной, производственной практики обучающихся, активным внедрением профессионально-ориентированных технологий обучения и воспитания, усилением междисциплинарных связей и способностью личности интегрировать в сознании разнопредметные знания. В этих условиях особое значение приобретает компетентностно-ориентированная среда, без которой становится невозможным формирование общих и профессиональных компетенций лежащих в основе успешной профессиональной деятельности выпускника. Главной целью деятельности всех учебно-исследовательских и творческих объединений, клубов по интересам является формирование мировоззрения будущего специалиста и способности использовать профессиональные умения в практической деятельности, в жизненных нетиповых ситуациях.

Список литературы

1. Аверченко, Л.К. Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций / Л.К. Аверченко, И.В. Доронина, Л.И. Иванова // Высшее образование сегодня. – М.: Логос, 2013. – С. 35-39.
2. Ибрагимов, Г.И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода / Г.И. Ибрагимов // Инновации в образовании. – М: Эйдос, 2011. – № 4. С. 5-14.
3. Минько, Э.В. Менеджмент качества образовательных процессов: / Э.В. Минько, Л.В. Карташева и др. // Учебное пособие под ред. Э.В. Минько, М.А. Николаевой. – М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 400 с.
4. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова // Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 101 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Руднянская Е.И.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

В современных условиях реализации требований новых ФГОС НОО значительно возросла роль естественнонаучного образования как важнейшего направления работы учителя начальных классов в формировании у младших школьников естественнонаучной картины мира, экологической культуры, основ гражданской идентичности и нравственных норм взаимоотношений человека и природы. Отношение человека к природе определяется тем, насколько глубоко нормативно – ценностные аспекты понятия природы взаимодействуют с его абсолютной системой ценностей. Экологическая ответственность связана с такими качествами личности, как самоконтроль, умение предвидеть ближайшие и отдаленные последствия своих действий в природной среде, критическое отношение к себе, к другим членам общества. Формирование экологической ответственности как стержневого качества личности – одно из важнейших направлений в экологическом образовании студентов. Заглавная роль в процессе экологического образования принадлежит воспитанию, поскольку тот или иной уровень культуры человека – общий или экологический – есть результат воспитания. Основы экологической культуры, как и любой другой, закладывается в детском возрасте, поэтому будущие учителя должны уделять повышенное внимание к проблемам экологического образования детей младшего школьного возраста, которое объясняется двумя основными причинами:

- необходимостью рассмотрения экологического образования как непрерывного и систематического процесса в течение всего периода школьного образования;
- актуальностью формирования экологической культуры в наиболее благоприятный период эмоционального взаимодействия ребенка с природными объектами.

Согласно образовательному стандарту в начальной школе при изучении естествознания в курсе «Окружающий мир» младшие школьники должны осознать целостность окружающего мира, освоить основы экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде. Экологическая грамотность, экологическая культура у ребенка формируется лишь при благоприятных социальных условиях в семье, детском саду, школе, ближайшем природном и социокультурном окружении. Поэтому перед высшей школой поставлена задача: сформировать выпускника как экологическую личность, которая могла бы быть экологически умеренной в потребности общения с естественной природной средой и в тоже время экологически активной в ее сохранении.

Процесс формирования экологической культуры студентов – это стимул для духовной и практической деятельности, который может рассматриваться в контексте решения ряда задач, главная из которых носит глобальный характер – понимание губительных последствий загрязнения природной среды обитания и уничтожения ее объектов. Однако анкетирование студентов показало, что они пока не обеспокоены не только глобальными экологическими проблемами, но даже теми, которые актуальны для южного региона России. Вопрос об охране природных объектов они рассматривают как возможность защиты от неблагоприятных факторов среда, а свою природоохранную деятельность видят в основном при поддержании чистоты на улицах и в местах отдыха. Такое узкое трактование экологических проблем в последствии будет перенесено и на работу с младшеклассниками. В процессе изучения естественнонаучных дисциплин применяются современные методы в преподавании, которые стимулируют работу студентов с литературными источниками, их научно-исследовательскую деятельность с объектами природы и активизируют потребность участия в улучшении природного окружения. Использование видеофильмов, обучающих и контролирующих компьютерных программ, введение лабораторного краеведческого практикума, приобщение к уходу за комнатными растениями в аудитории, проложение экологической тропы в школе, проведение экологических экскурсий и другие виды деятельности – реальный вклад в будущую педагогическую деятельность. Однако первой задачей формирования экологической культуры студентов, несомненно, является приобретение ими глубоких экологических знаний на основе личного восприятия мира природы с эмоционально - оценочным отношением к ее элементам. Такой подход в преподавании воспитывает нравственно и духовно зрелых, компетентных граждан, способных оценивать свое место в окружающем мире. Выдающийся духовный наставник отец Александр Мень говорил: «Когда духовность не развивается, духовные вещи постепенно становятся для нас тем же, чем для глухого музыка». Можно сказать то же и об экологических знаниях. Большие возможности для формирования экологической культуры студентов открываются на интегрированных занятиях при изучении растительного и животного мира с включением произведений русской литературы. Из всех литератур мира, как подчеркивал И.Ф. Смольянинов, русская литература в силу своего традиционного реализма всегда была особенно близка к природе, горячо вдохновлялась ею и воссоздавала ее во всей поэтической полноте, глубине и красочности. Студенты соглашались с тем, что природа должна служить источником вдохновения, вспоминают, что в школе учили много стихотворений о красоте родной природы, но с сожалением говорят о том, что сейчас не вспоминают их, так как нет необходимости. Междисциплинарная система построения занятий помогает студентам обращать внимание на природу не только с потребительских позиций, но и видеть потребность в познании своего края, ближайшего окружения, а затем и перенести свое видение в учебный процесс начальной школы. Практические занятия в вузе ориентируют студентов на последующую экологическую научно – исследовательскую деятельность с младшими школьниками. Такие задания, как: сравнительная характеристика раковин моллюсков и условий их обитания; дождевые черви и их реакции на экологические факторы; комнатные растения и их условия произрастания; экологические условия для выращивания растений из семени; изготовление поделок из природного материала на экологические сюжеты позволят проводить с учащимися внеурочную работу с экологической направленностью.

Обучение студентов проектной деятельности по экологии переносится и в начальную школу. Но современное образование требует и современного подхода в обучении младших школьников, одним из направлений которого могут служить информационные технологии. Они имеют определенные педагогические цели, включающие как развитие личности обучаемого, подготовку к самостоятельной проектной деятельности в условиях информационного общения, так и развитие навыков в исследовательской деятельности, которое необходимо в изучении мира природы. Такие проекты как «Эта хрупкая планета», «Краснокнижные растения и животные», «Помоги зимующим птицам», «Насекомые – труженики сада» и другие вполне по силам учащимся начальной школы. Для них становятся интересны постоянные наблюдения за объектами природы, описания роста

и развития растений и поведения животных, связанные с климатическими факторами. Могут ли современные младшеклассники понимать беды в природном окружении? Безусловно. Приведем пример из интегрированного занятия, проведенного студентами во время педагогической практики на тему: «Как писать письмо». Ученикам было предложено составить письмо – обращение к любому обитателю леса. Вот некоторые из них.

«Дятел! Мы благодарим тебя за то, что ты поедаетшь вредных мошек и жучков. Извини, дорогой друг, что в нашем городе мало деревьев».

«Милые синицы! Мы узнаем вас по голосу. Он очень ласковый. Спасибо! Когда я слушаю, у меня поднимается настроение. Я зимой буду вас подкармливать!». «Здравствуй иволга! Мне очень нравится твоя ярко – желтая окраска. Ты - украшение леса. Прости людей, что они спиливают деревья, и тебе мало места для строительства гнезда. Когда я вырасту, то буду защищать лес от пожаров».

«Спасибо тебе, березка, за вкусный полезный сок. По телевизору показали, как люди собирают березовый сок, и мне стало жаль белоствольную березку».

«Дорогая липа! Извиняюсь за то, что люди обрывают твои пахучие, целебные цветки. Ведь они так хороши при простуде».

В изложении детей видна потребность чувствовать себя открывателем, исследователем, искателем, но и защитником живых существ. Ответы учащихся удивили студентов в том плане, что к животным обращались в основном мальчики, а к растениям - девочки. Обучение элементам экологических знаний, развитие умений и навыков в природном окружении связаны с развитием чувства эмоционально – положительного общения с природой, которые являются путеводной звездой в работе с младшими школьниками. Могут ли участвовать дети в несложных мониторингах? Безусловно, особенно учащиеся сельских школ. Поэтому студенты овладевают подобной работой на занятиях полевой практики, проходящей в окрестностях города и на территории Волго-Ахтубинского природного парка. Важным элементом в экологическом воспитании младших школьников является ролевая игра, позволяющая детям приобрести разнообразный опыт взаимодействия с окружающим миром. Она выполняет вполне конкретную природоохранную цель для усвоения правил поведения в окружающей среде. Игра обогащает личный опыт ребенка примерами позитивного взаимодействия с объектами природы. Это крайне важно в современной ситуации, предоставляющей им бесконечное множество негативных примеров. Экологической игре должен учиться и будущий учитель, что осуществляется на семинарских занятиях. Но теоретические занятия не могут заменить процесс формирования навыков и умений непосредственно в природе. Поэтому студенты участвуют в ряде акций, повышающих их уровень экологического образования. Они ухаживают за насаждениями Мамаева кургана – святого места не только Волгограда, но и России. Участвуют в очистке озер оазиса зоны степей - Волго – Ахтубинской поймы; помогают в создании экологических тропинок для начальных классов и проводят с учениками экологические экскурсии; участвуют в оказании помощи в приютах для бездомных животных.

Итак, высшая школа строит экологическое образование будущих учителей таким образом, чтобы вместе с вооружением экологическими знаниями воспитать будущего учителя, владеющего экологосообразным поведением.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

**Студнева М., академик Грачев С., Косталевская А., профессор Маев И., профессор Овсянников К.,
академик Лопухин Ю., профессор Левитан Б., Егорова В., профессор Marshall Т., Антонова Е.,
профессор Сучков С.**

МГМСУ им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия
Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, Москва, Россия
РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия

АГМА, Астрахань, Россия

EPMA (European Association for Predictive, Preventive and Personalized Medicine), Brussels, EU

AMEE, Dundee, UK

UCC (United Cultural Convention), Cambridge, UK

Центр образования №204 им. А.М. Горького, Москва, Россия

Autoimmunity Foundation, Los Angeles, CA, USA

В настоящее время многие страны ставят национальной задачей создание многоуровневой, непрерывной и интенсивной системы образования на протяжении всей сознательной жизни. Такой подход к образованию обеспечивает максимальную эффективность индивидуализации учебного процесса, помогая ребенку выстраивать свою собственную учебную траекторию и раскрывая при этом свои собственные таланты.

Личностно-ориентированное образование обеспечивает развитие ребенка в выбранном им самим направлении, способствуя неуклонному росту мотивации познавательной деятельности. Интеграция же основного и дополнительного образования обеспечивает:

- развитие в избранном направлении;
- оптимизацию совместной деятельности ученика и учителя в рамках ПАРЫ как образовательного тандема;
- оптимизацию нагрузки за счет индивидуализации самого процесса образования.

Цели непрерывного образования заключаются в укреплении способности человека адаптироваться к преобразованиям в экономике, профессиональной жизни, культуре и обществе. При этом в качестве основной цели рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности.

При реализации принципа преемственности непрерывного образования составляется модель многоступенчатой подготовки специалиста в границах такой системы. Модель характеризуется поэтапным процессом развития личности, переходящей по мере усвоения информации от одного уровня непрерывной подготовки к другому.

Таким образом, процесс подготовки специалистов в системе непрерывного образования каждого уровня требует последовательное изучение целого ряда циклов, а именно:

- естественно-научных дисциплин;
- общепрофессиональных дисциплин;
- специальных дисциплин.

Поэтапное изучение таких циклов во взаимной связи друг с другом совпадает с одним из требований принципа преемственности – движением от простого к сложному. Изучение специальности на первом уровне подготавливает к необходимости изучения естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, а изучение специальных дисциплин – к рассмотрению вопросов специальности на более высоком уровне, т. е. на основе следующих, более сложных моделей. Поэтому в соответствии с принципом преемственности различные дисциплины должны быть преемственно связаны между собой, и при подготовке специалистов в системе непрерывного образования необходимо учитывать принцип преемственности в границах всех уровней непрерывной подготовки специалистов.

С учетом последствий реструктуризации система непрерывного образования в педагогическом смысле становится комплексом уникальных образовательных площадок, призванных обеспечить поступательное развитие профессиональных и личностных качеств индивидуума на каждой ступени его образовательного процесса.

Важной частью новой модели образования (на уровне школьного в особенности) является выделение специфических методов и подходов к обучению на разных возрастных ступенях. В этом плане особый интерес представляет точка старта обучения высоким технологиям школьников (как правило, старших) классов на базе ведущих НИИ и ВУЗов с мощным и современным исследовательским потенциалом.

В этой связи следует заметить, что в системе общего образования РФ, начиная с 2006 года, поддерживается около 3 тысяч школ, внедряющих инновационные образовательные программы, весьма насыщенные технологиями передовых поколений. Не исключено, что к 2020 году будет завершен организационный переход на принципы профильного обучения, которое будет строиться не как жесткий набор специализаций, а как возможность построения школьником индивидуальных траекторий личностного развития.

Другим важнейшим компонентом новой модели образования является ее ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты (компетентностный подход: именно здесь могут активно использоваться проектные методы и студенческий азарт, вовлекающие и аспирантов, и студентов, и школьников в практическую деятельность).

Переход на более раннее распределение выпускников вузов существенно улучшит планирование подготовки специалистов в сочетании с возможностью наиболее полно и эффективно специализировать студентов по профилю конкретных предприятий. Это будет способствовать скорейшей адаптации студентов к условиям предприятия.

Одной из эффективных форм сотрудничества вузовских ученых и специалистов промышленности в подготовке кадров и проведении научных исследований также стали научно-производственные учебные центры. Здесь был накоплен большой опыт подготовки специалистов без отрыва от производства, комплектования студенческого состава рабочей молодежью, проявляющей интерес к получению образования.

Филиалы профилирующих кафедр на предприятиях стали организационными центрами целевой подготовки кадров. Базовые предприятия, где организовывались филиалы кафедр, выделяли необходимые производственные площади, оснащали учебные лаборатории, предоставляли уникальное оборудование для проведения учебных и научно-исследовательских работ, давали возможность повышать квалификацию.

Как логическое продолжение школьного профильного сегмента, в систему академического и прикладного бакалавриата на уровне ВУЗов будет вовлечено более двух третей выпускников общеобразовательной школы. А процедура формирования компетентного специалиста, основанная на воспитании его как творческой личности, будет во многом решаться не только на завершающем этапе – этапе послеВУЗовской производственной адаптации, но и начинаться на этапе обучающих тренингов в доВУЗовском (школьном) периоде обучения.

Такая система обеспечит достижение и поддержание качества подготовки специалистов-профессионалов в университетах России на уровне мировых стандартов, а также их академической, профессиональной и межрегиональной мобильности, позволит создать открытую систему университетского образования, которая обеспечит подготовку специалистов, социально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями образования, а также комплексно личностно подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях.

Список литературы

1. Высшее профессиональное образование – синтез теории и практики. Под редакцией М.Б.Сапунова, И.Б. Федорова – 2009 г.
2. Жуков, Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики: Учебное пособие. / Г.Н. Жуков [и др.]. – М.: Гардарики, 2005. – 382 с
3. Пшеничникова, А.Б. Подготовка научных кадров в соответствии с магистерской программой 550822 «Молекулярная и клеточная биотехнология» / А.Б. Пшеничникова, // Биотехнология: состояние и перспективы развития: Материалы II Международ. конгресса, т. II, Москва, 10-14 ноября 2003. – М., 2003.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Кищенко Ю.М., Бандура А.Ф.

Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал ГБОУ ВПО ВолгГМУ МЗ РФ, г.Пятигорск

На рубеже нового тысячелетия на рынке образовательных услуг сложилась обстановка острой конкуренции между вузами. Учебные заведения вынуждены совершенствовать стиль и методики ведения учебного процесса, расширять формы обучения. Основой повышения качества системы подготовки высококвалифицированных специалистов, становится применение педагогических средств, интегрирующих новые информационные и традиционные образовательные технологии. Разработка и ведение новых

образовательных программ, методическое обеспечение учебного процесса на основе создания кафедральных учебно-методических комплексов (УМК) позволяет преподавателям достаточно свободно выбирать образовательные технологии и стиль общения со студентами. Педагоги отбирают содержание, оптимальные методы и средства обучения соответствующие задачам изучаемой дисциплины. Содержание технологий обучения предстает через структуру учебной информации, которая предоставляется студентам в комплексе задач, упражнений и заданий, обеспечивающих учебные и профессиональные навыки и умения, позволяющие накопить первоначальный опыт профессиональной деятельности. Формы организации учебных занятий предполагают овладение студентами знаниями, навыками и умениями, их соотношение по объему, чередованию, а так же формам контроля, которые способствуют закреплению полученных знаний.

Технология обучения – это, с одной стороны, содержание учебной дисциплины, а с другой, формы реализации содержания в учебном процессе. Технологии обучения предполагают организацию, управление и контроль процесса обучения.

На сегодняшний день можно выделить традиционные и инновационные технологии обучения. Практика показывает использование в большинстве традиционных технологий обучения, основанных на репродуктивных методах обучения (пересказ учебного материала, выполнение заданий по образцу, лабораторная работа по инструкции), а в лучшем случае творчески-репродуктивные (сочинения, вариативные упражнения, решения задач с применением ПК, анализ производственных ситуаций, деловые игры). При таком подходе профессиональная подготовка сводится к овладению совокупностью теоретических знаний, а во время промежуточной и итоговой аттестации оценивается в основном когнитивный компонент профессиональной подготовки. Этого не достаточно для обеспечения качества подготовки специалистов. Поэтому интенсификация обучения, на сегодняшний день остается одной из главных проблем высшей школы.

Глобализация, информационный взрыв и улучшение качества внешней среды заставляют пересмотреть подходы к изучению организационного поведения как мультидисциплины.

Организационное поведение на сегодняшний день представляет собой четко обозначенный предмет. В рамках данной дисциплины проводят исследования, определяющие эффективность управления организацией по средствам управления человеческими ресурсами.

Основы дисциплины, разработанные на Западе, в наше время широко применяются в организационных системах российских фирм.

Это научное направление раскрывает такие тематики как: организационная культура, трудовой стресс и формы борьбы с ним, выбор карьеры, адаптация внутри организации, удовлетворенность трудом, организационные обязательства, рабочие группы, коммуникационный процесс, трудовые конфликты, организационная власть и политика, неформальная организация, управленческие роли, управленческое лидерство, организационное развитие, поведенческое принятие решений, что позволяет говорить об эффективном изучении следующих компетенций:

1. Общекультурных (ОК):

- способность занимать активную гражданскую позицию (ОК-3);
- умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6);
- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-7);
- способность находить организационно-управленческие решения и готовностью нести за них

ответственность (ОК-8);

- стремление к личностному и профессиональному саморазвитию (ОК-10);
- умение критически оценивать личные достоинства и недостатки (ОК-11);
- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладанием высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12);

– способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации (ОК-19);

– способность учитывать последствия управленческих решений и действий с позиции социальной ответственности (ОК-20).

2. Профессиональных (ПК):

- знание основных этапов эволюции управленческой мысли (ПК-1);
- способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования (ПК-2);
- готовность к разработке процедур и методов контроля (ПК-3);
- способность эффективно организовать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-5);

- владеть различными способами разрешения конфликтных ситуаций (ПК-6);
- способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций (ПК-7);
- способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений (ПК-8);
- способность анализировать взаимосвязи между функциональными стратегиями компаний с целью подготовки сбалансированных управленческих решений (ПК-9);
- способность участвовать в разработке маркетинговой стратегии организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию (ПК-10);
- способность участвовать в разработке стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию (ПК-13) [2].

Организационное поведение направленно на улучшение эффективности управления персоналом, что влечет за собой эффективность предприятия в целом. Исходя из этого, преподаватели должны разрабатывать и использовать активные методы обучения (деловая игра, ситуационные задачи, исследовательские и эвристические методы), способствующие повышению интереса, самостоятельности и творческой активности студентов в усвоении знаний [1].

Наиболее перспективным направлением развития творческих способностей личности является проблемное обучение. Используя этот метод, преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблемный семинар можно провести в форме теоретической игры, где студенческие группы доказывают друг другу преимущества, свои концепции, методы, или оценивают определенную теоретическую модель, методику и степень их пригодности в данных условиях. Основная цель проблемного обучения это формирование профессионально ориентированного мышления.

В процессе обучения еще одним аспектом является ведущая роль профессорско-преподавательского состава (ППС). В условиях радикальных социальных, экономических и политических преобразований профессорско-преподавательский состав высшей школы сумел не только сохранить свой статус, но и получил свое дальнейшее развитие. Это находит выражение как в росте численности ППС, так и в качественном его росте. В постиндустриальном обществе роль преподавания возрастает. Традиционные функции образования дополняются такими важными функциями, как повышение социальной мобильности, снижение социальных рисков, роста образованности общества, что заставляет размышлять о содержании образования и ценностных ориентирах в системе его организации.

Активно развивающаяся внешняя среда ориентирует высшую школу на поиск новых подходов и методов и внедрения их в практику, что позволит получить более сформированный компетентный личностный портрет будущего специалиста.

Список литературы

1. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе: учебное пособие / А.И. Артюхина, В.И. Чумаков. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2012. – С. 16-20.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) "бакалавр"): Приказ Минобрнауки РФ от 20.05.2010. – N 544(ред. от 31.05.2011) (Зарегистрировано в Минюсте РФ 15.07.2010 N 17837). URL: www.consultant.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ОПАСНОСТИ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Зарубина Р.В.

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

В настоящее время в России идет процесс осмысления новых подходов к обеспечению безопасности не только государства, но и общества, и личности. Социальные опасности непосредственно связаны с обществом. Поэтому, в настоящее время, изучение ЧС социального характера является одной из важнейших проблем. Перед государством стоят такие задачи, как разработка моделей обеспечения социальной безопасности, поиск методов происхождения, а также подготовка специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности.

Наша страна подвергается ежедневно опасностям. И эти опасности происходят внутри нашего общества и нашего государства. Социальные опасности разделены на следующие группы: преступления против личности, преступления в сфере экономики, преступления против социума и общественного порядка. В числе опасностей в Ростовской области присутствуют практически все опасности, о которых говорилось выше. Мы рассмотрим три вида социально-опасных явлений, которые являются актуальными на сегодняшний день.

Безработица. Для Ростовской области в настоящее время актуальным социальным явлением является безработица. Безработица - это социально - экономическое явление, обусловленное жесткими условиями рынка труда. Высокий уровень безработицы влечет за собой бедность и социальную нестабильность. По данным за 2012 год Ростовская область находится на 43 месте по уровню безработицы. По сравнению с 2000 годом ее уровень снизился почти на 9 %. В 2013 году по данным Роствостата численность безработных по области сократилась до 16,6 тыс. человек. Данные о численности безработицы можно увидеть в Табл.1. Так как Ростовская область является относительно стабильным регионом России, где имеется сбалансированный хозяйственный комплекс, численность безработных могла бы и сокращаться дальше.

Таблица 1

Усредненные статистические данные об уровне занятости и безработицы в Ростовской области по годам

Год	Экономически активные	Занятые	Безработные	Уровень безработицы
2012	2160000	2030000	130000	6,02
2011	2170000	2011000	159000	7,35
2010	2162000	1995000	167000	7,73
2009	2197000	2013000	184000	8,38
2008	2222000	2080000	143000	6,42
2007	2198000	2051000	147000	6,69
2006	2131000	1958000	173000	8,13
2005	2133000	1951000	182000	8,52

Но, в связи с обострением международной конкуренции ситуация на рынке труда будет формироваться в зависимости от сдвигов в экономике, сокращения бюджетных программ, что повлечет за собой освобождение работников бюджетной сферы. Также окажет серьезное влияние сокращение инвестиционных ресурсов. Но, то, что Россия не может отменить обязательства перед крупными инвестиционными проектами (ЧМ по футболу 2018), может обеспечить занятость в соответствующих производствах. К способам разрешения безработицы можно отнести самозанятость населения, то есть развитие малого и среднего бизнеса, финансирование государством крупных инфраструктурных проектов. А особое значение в решении проблем безработицы имеет создание новых рабочих мест.

Наркомания. Еще одной проблемой Ростовской области является наркомания. Жители области все чаще употребляют синтетические наркотики, которые особенно губительны для здоровья и психики человека. Во время рейдов по ночным клубам наркополицейские все чаще видят молодых людей, находящихся в наркотическом опьянении. Однако проверяя их с помощью тестов, в организме дозы наркотического вещества не обнаруживается. Это обусловлено тем, что синтетические наркотики можно обнаружить только сразу после их употребления.

Запретить синтетические вещества также сложно, как и выявить их. Изготовители такой «продукции» идут на всяческие уловки, такие, например, как добавление в состав запрещенного наркотика нового вещества, получая, таким образом, совершенно другой препарат, который не является запрещенным.

Следует отметить, что возрастает и доступность синтетических наркотиков. Так, например, в 2011 году медицинским освидетельствованием было выявлено 355 человек, а в 2012 уже в 8 раз больше – 2965 человек [1].

За 2013 год правоохранительными органами было зарегистрировано 5007 преступлений, которые связаны с незаконным оборотом наркотиков. Отмечен рост изъятий кокаина по сравнению с 2012 годом, где его вообще не было отмечено. За 2013 год было изъято 397 г данного наркотического средства. Количество изъятого героина наоборот понизилось с 30 кг до 25 кг. В обороте наркотиков по Ростовской области присутствует несколько видов наркотических препаратов, которые имеют различную стоимость среди кругов наркоманов.

Наркоситуация в Ростовской области осложняется благоприятным климатом для произрастания наркосодержащих растений, в том числе и дикорастущей конопли. Еще одной причиной развития наркомании является миграция граждан из потенциально наркоопасных стран, которые компактно расселяются по всей территории области и трудоустраиваясь в отраслях, не требующих специального образования. Затем часть таких

«гостей» начинает осуществлять криминальную деятельность, в том числе оборот и распространение наркотиков среди молодежи. В 2013 году сотрудниками правоохранительных органов было проведено 35 проверочных мероприятий по Ростовской области [2].

Возможная «гуманитарная катастрофа» на территории Ростовской области. Еще одну опасность для жителей РО, нависшую над областью не так давно, выделила Романова Е. В своей статье она описала ситуацию с прибывающими в нашу область гражданами Украины, мигрирующими в связи с чрезвычайной обстановкой на территории их страны [4].

В связи с событиями, происходящими последнее время на территории Украины, Ростовская область стала прибежищем для граждан этого государства. По официальным данным на 9 июля было размещено 25,343 тысячи украинцев. Также Ростовская область стала своеобразным военным постом. Власти региона регулярно сообщают об обстрелах территории РФ со стороны Украины.

Прием беженцев в российское общество является важной задачей, но в то же время требует больших затрат. В связи с этим встает вопрос – сможет ли регион включиться в процесс государственной важности и во сколько это обойдется области. Содержание одного беженца в сутки обходится в 800 рублей, что означает, что на содержание 25 тысяч беженцев выделенных 240 млн. хватит только на 12 дней, а остальные средства будут, вероятно, взяты из регионального бюджета.

А так как долг Ростовской области в последние годы вырос до 15 млрд. рублей, то содержание беженцев может стать для нее непосильной ношей. Такая ситуация может ухудшить социально-экономическое положение в регионе. Но, если объем затрат на беженцев будет предусмотрен правительством, то это значит, что затраты области на беженцев будут минимальны. Также, следует учитывать, что часть беженцев будут переселять и в другие регионы.

Проблемой может стать и недовольство местных жителей. Так как отсутствие у беженцев средств к существованию может привести к кражам, грабежам, разбоям и др. также есть риск, что война на Украине может захлестнуть и приграничные регионы России. Примерами этому могут служить обстрелы приграничной зоны Ростовской области, провокации, взятие людей в заложники. Поэтому, распоряжением губернатора Ростовской области от 4 июня введен режим чрезвычайной ситуации на территории области.

Это далеко не все проблемы, которые можно было бы выделить в нашей области. Но мы выбрали главные на сегодняшний день явления, которые продолжают развиваться в нашем регионе. Но сколько еще угроз нависает над Россией со стороны внешнего мира?

Чтобы защитить общество от возникновения и последствий ЧС социального характера, нужно проводить профилактическую работу и прогнозировать возможность возникновения таких ситуаций. Поэтому огромное значение имеет работа правоохранительных органов и государства, а также деятельность социума и безопасное поведение отдельной личности.

Попов В.П. в своей статье писал, что наша страна подвержена опасностям больше, чем другие развитые страны [3]. А это значит, что нам грозит более опасные проблемы, чем описанные выше опасности. Мы сами подводим себя к вымиранию. И чтобы нас не постигла такая участь, мы должны менять ситуацию в положительную сторону. И прежде всего, начать каждый должен с себя.

Список литературы

1. Гусаченко Наталья. В Ростовской области набирают популярность синтетические наркотики. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://donnews.ru/V-Rostovskoy-oblasti-nabirayut-populyarnost-sinteticheskie-narkotiki_13546.
2. Официальный портал Правительства Ростовской области. Ежегодный доклад о наркоситуации в Ростовской области и о работе антинаркотической комиссии РО в 2013 году. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://donland.ru>.
3. Попов В.П. Главные социальные проблемы России последнего десятилетия./ Н.П. Попов // мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2011. №2. С.17-22.
4. Романова Елена. Эксперты: чем грозит Ростовской области нашествие беженцев. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://doninformburo.ru>.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ

Горева Е.А.¹, Петренко А.В.²

¹Южно-Уральский государственный медицинский университет, г.Челябинск

²Южно-Уральский государственный университет, г.Челябинск

В XXI веке осуществляется переориентация системы высшего образования на новые ценности, определяемые гуманизацией педагогического процесса и межличностных отношений. В настоящее время перед вузами ставится ответственная задача – подготовить специалистов новой формации с учетом современных требований, используя новые методы, приемы, технологии. Выпускник высшей школы должен стать конкурентоспособной личностью, что предполагает высокий уровень общего развития, владения коммуникативными умениями, высоким профессионализмом, умениями принимать самостоятельные решения, нестандартно мыслить и адаптироваться в изменяющихся условиях. [1]

Перспективы современной экономики определяются переходом к новому этапу развития производительных сил, где будут превалировать наука, образование, сфера услуг и т.д. Производство материальных благ, безусловно, сохранит свою значимость, но его экономическая эффективность будет первостепенно определяться использованием высококвалифицированных кадров, новых знаний, технологий и методов управления. На передний план выдвигается способ производства и передачи знаний и, собственно, сам человек – его интеллектуальный потенциал. Интеллектуальный капитал стал самым значимым ресурсом инновационного развития общества, гораздо более важным, чем природное или накопленное богатство. Уже сейчас во всех странах человеческий капитал предопределяет темпы экономического развития и научно-технического прогресса. Соответственно усиливается и интерес общества к системе образования как основе производства этого капитала. [2]

Образование и наука являются одними из основных отраслей инновационной деятельности. Поэтому, с переходом на инновационный путь развития, выдвигаются новые требования к организации профессионального образования. [1]

Поэтому тезис «образование через всю жизнь» для людей должен стать, по сути, образом повседневной жизни. Человек учится в буквальном смысле слова каждый день, приобретая все новые и новые компетенции – профессиональные, общекультурные, трудовые, познавательные и др.

В настоящее время в условиях инновационного развития экономики и общества основным ресурсом становится мотивированный мобильный высококвалифицированный специалист-профессионал.

Основы профессионализма закладывает в абитуриента и в последующем молодого специалиста общество, которое постоянно обучает его в течение всей жизни в разных формах профессионального образования. Но окончательно формирует и шлифует себя как профессионал сам человек, вырабатывая определенные для себя индивидуальные эталоны и стратегии развития и профессионального поведения. [3]

Профессионализм – это мера и степень совершенства человека в своей профессиональной деятельности, глубокое доскональное знание своего дела и умение делать его хорошо и эффективно. Однако это не только высший уровень знаний, это определенная система ценностей, человека, отношение его к людям, к себе, к представлению своего места в профессиональном обществе.

Анализируя данные различных социологических опросов, работодатели отмечают, что для успешного трудоустройства молодых специалистов необходимо наличие как профессиональных, так и личностных компетенций. Среди причин, мешающих молодым специалистам трудоустроиться, работодатели отмечают отсутствие профессионального опыта, высокие амбиции вчерашних студентов, несоответствие уровня их профессиональных знаний требованиям рынка труда, слабую мотивацию к труду. [3]

Введение Федеральных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС) и формирование образовательных программ, адекватных современным экономическим требованиям и потребностям труда, должны способствовать устранению перечисленных выше негативных тенденций и вывести качество образования на новый более высокий уровень.

В основе Федеральных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС) лежит компетентностный подход как идеология и методология решения проблемы, который раскрывает основную идею, главные цели, принципы, этапы и механизмы достижения целей.

При компетентностном подходе цели образования, как и его ожидаемые результаты, отражены в терминах компетентностей и компетенций. Рассмотрим содержание этих понятий.

Компетентность – личностная характеристика, отражающая способность решения задач и готовность к своей профессиональной деятельности в той или иной сфере. Основным показателем компетентности отражается соответствием индивидуальных показателей работника ожиданиям работодателя и общества. Понятие компетентности включает не только обучающую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. [3]

Компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик, которые задаются работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Различают компетенции профессиональные и личностные. В теории считается, что для успешной работы нужны профессиональные компетенции, которые первоначально формируются в вузе. Но как показывает практика, личностные компетенции не менее важны, они весьма важны для достижения карьерного роста. Ситуацию с подготовкой молодых специалистов можно улучшить, если целенаправленно работать не только над формированием профессиональных компетенций, но и развивать личностные компетенции в учебном процессе.

Таким образом, развитие компетенций, как профессиональных, так и личностных позволит повысить конкурентоспособность и востребованность молодых специалистов на рынке труда. [2]

Формирование современного мотивированного и востребованного на рынке труда специалиста, обладающего новым мировоззрением и фундаментальными знаниями, владеющего комплексом компетенций – основная цель высшего образования на современном этапе развития общества. Более всего методологически обоснованным в реализации данной цели в современном образовании является компетентностный подход.

Список литературы

1. Горева, Е.А. Метод проектных технологий как фактор активизации самостоятельной работы студентов [Текст]: сб. материалов II научно-практической конференции ГОУ ВПО «ЧелГМА Росздрава» Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации (11 февраля 2011 г.)/ Челябинск, 2011.- С.22-23.
2. Мильнер, Б.З. Управление знаниями [Текст] / Б.З. Мильнер. - М.: Инфра-М, 2003.-178 с.
3. Российское образование - 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / Под ред. Я. Кузьминова. И. Фрумина. - М.: изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. - 336 с.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

ОСНОВНЫЕ ПУТИ НАПОЛНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НОВЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

Стебеньева Т.В., Юдинова В.В., Юрятина Н.Н.

АНО ДПО «Институт стандартов международного учета и управления», г.Москва

Реформирование образовательной сферы в России связано с необходимостью поиска решений важнейших проблем жизнедеятельности человека в информационном пространстве. При этом важно учитывать глобальные вызовы развития мировой экономики в XXI веке, которые создали такие условия, когда одним из определяющих факторов прогрессивного развития мирового сообщества становится широкомасштабная информатизация всех сфер его жизнедеятельности. Естественно, эти процессы не могли не затронуть образовательную сферу посредством создания и эффективного внедрения инновационных образовательных технологий: информационных ресурсов (баз данных и знаний, электронных образовательных ресурсов (ЭОР), электронных библиотек и т.д.) и телекоммуникаций, программного обеспечения и сетевых информационных технологий, концептуальных основ парадигмы личностно-ориентированного обучения и методологических подходов к ее практической реализации. Исходя из этого, в качестве стратегической цели формирования информационного пространства образовательной сферы будем понимать внедрение современных инновационных образовательных технологий (СИОТ), сформированных на основе ЭОР, в практическую деятельность (образовательный процесс) учебных заведений. По мнению ряда ведущих специалистов, развитие и внедрение СИОТ, сформированных на

основе ЭОР, сегодня является одним из перспективных среди целого ряда направлений научно-технического прогресса в сфере образования.

В числе других перспективных направлений информатизации сфере образования следует выделить следующие:

- повышение качества образования на всех его уровнях;
- реализация принципов опережающего получения знаний и парадигмы личностно-ориентированного обучения;
- расширение практики использования методов развивающего обучения через внедрение СИОТ, сформированных на основе ЭОР;
- повышение доступности получения знаний посредством развития системы дистанционного образования и информационной поддержки образовательного процесса [3].

При этом внедрение СИОТ, сформированных на основе ЭОР, можно рассматривать в качестве прорывных критических информационных технологий, поскольку именно они становятся базой современного образовательного процесса, благодаря применению средств информационно-вычислительной техники, формированию технологической инфраструктуры и единого информационного пространства высшего учебного заведения (ВУЗа). В результате этих трансформаций в ВУЗах создается инфраструктура телекоммуникационных сетей и распределенных баз знаний технологий, доступных для всего контингента обучаемых. По существу, внедряя в образовательный процесс СИОТ, сформированные на основе ЭОР, можно успешно решить проблему изменения качественного состояния информационной среды не только одного отдельно взятого ВУЗа, но и всей сферы образования в целом. Кроме того, данный подход позволит создать необходимые условия для выявления и формирования творческой индивидуальности будущих специалистов, реализовать новые возможности для опережающего получения ими знаний и развивающего образования в интересах каждого обучаемого, а так же повысить совокупный интеллект общества.

В понимании ведущих специалистов сферы образования СИОТ, сформированные на основе ЭОР, представляют собой определенным образом унифицированную информационную среду, в которой при помощи многогранной совокупности форм, методов, способов и средств создания, сбора, передачи, хранения и обработки дидактического контента объединены современные научно-технические знания, соответствующие предметным областям конкретных учебных дисциплин и обеспечивающие реализацию конкретных образовательных программ [4]. Опираясь на это определение, можно обосновать прямую зависимость повышения эффективности реализации образовательных программ от уровня интеграции в них ЭОР в рамках СИОТ. При этом наличие в рамках СИОТ различных ЭОР определяется многообразием средств обучения, применяемых в образовательном процессе.

Практические аспекты применения ЭОР в рамках СИОТ основывается на использовании дидактических возможностей современной информационно-вычислительной техники и коммуникационных технологий. ЭОР в рамках СИОТ функционируют в информационной среде ВУЗа, в состав которой входят технические средства (вид используемой техники и средств связи), программные средства поддержки (программное обеспечение для реализации технологии обучения) и организационно-методические компоненты (учебные планы и образовательные программы, инструкции преподавателям и обучаемым, организационно-технологические карты учебных занятий, дидактический контент учебных дисциплин и др.). При этом под информационной образовательной средой (ИОС) ВУЗа будем понимать информационное пространство, в котором посредством сетевых технологий, программных и технических средств, а также организационно-методического сопровождения, сформирована система, предназначенная для повышения доступности образовательного процесса, развития творческой индивидуальности будущих специалистов и эффективности их подготовки [1].

К наиболее характерным возможностям функционирования ИОС ВУЗа следует отнести обеспечение свободного доступа к структурированному дидактическому контенту учебно-методических и обучающих комплексов ЭОР, получение консультаций в on-line или off-line режимах, а также формирование индивидуальных траекторий обучения по тому или иному предмету для каждого обучаемого. Поэтому решение основной проблемы информатизации сферы образования заключается в достижении коренной рационализации интеллектуальной деятельности обучаемых и повышения эффективности и качества их подготовки как будущих специалистов за счет использования ЭОР в рамках СИОТ.

На основании вышеизложенного, многие специалисты уделяют повышенное внимание поддержке образовательного процесса, научных исследований и организационного управления ВУЗом на основе системной интеграции ЭОР в рамках СИОТ, а также созданию и развитию единого образовательного информационного пространства, которое открывает принципиально новые возможности для познавательной деятельности

обучаемых и развития их творческой индивидуальности как будущих специалистов. Практическая реализация такого подхода позволит:

- повысить эффективность и качественный уровень знаний обучаемых;
- интенсифицировать процесс научных исследований в ВУЗах на основе развития творческой индивидуальности обучаемых;
- сократить затраты времени и финансовых ресурсов для улучшения условий обучения и получения профессионального образования, а также повышения квалификации специалистов;
- повысить оперативность и эффективность управления отдельными ВУЗами и сферой образования в целом;
- облегчить доступ к международным информационным ресурсам в сфере образования и научных исследований [2].

Однако для создания единого информационного пространства в сфере образования необходимо решить ряд проблем. Они заключаются в следующем:

1. Оснащение ВУЗов современными техническими средствами. Решение этой первоочередной задачи сдерживается, главным образом, организационно-экономическими факторами, поскольку, информатизация в малых масштабах оказывается неэффективной, а увеличение масштабов информатизации делает ее чрезмерно дорогостоящей и не позволяет быстро получить отдачу от вложенных средств. Поэтому в настоящее время более актуальной становится проблема внедрения ЭОР в рамках СИОТ в инвариантных средах и стандартах.

2. Подготовка квалифицированных специалистов и создание необходимых условий для их обучения. Недостаток специалистов в области СИОТ (особенно сетевых) напрямую связан со слабой их материальной заинтересованностью и недостаточным стимулированием к работе в сфере образования, что характерно для России.

3. Организационные мероприятия по созданию единого информационного пространства в сфере образования. Создание ИОС и внедрение ЭОР в рамках СИОТ в образовательный процесс невозможно без постоянного контроля со стороны соответствующих государственных, региональных и муниципальных структур, а так же координирующего участия квалифицированных педагогов и научных специалистов, выраженного в различных формах.

4. Перевод образовательных ресурсов на электронные носители. Решение этой проблемы откроет реальные возможности доступа к образовательной информации для более широкого контингента обучаемых. Совершенствование существующих технологий такого перевода остается одной из актуальных проблем развития дистанционных форм обучения и внедрения ЭОР в рамках СИОТ в сфере образования.

5. Интеграция национальных СИОТ в мировое информационное пространство. Она проявляется в интернационализации образовательной деятельности и выражается в таких формах международного сотрудничества, как:

- развитие институционального партнерства и создание стратегических образовательных альянсов;
- участие в международных научно-исследовательских проектах;
- формирование новых интернациональных стандартов обучения, учебных планов и образовательных программ для реализации парадигмы личностно-ориентированного обучения;
- индивидуальная и институциональная академическая мобильность обучаемых и профессорско-преподавательского состава.

В процессе создания единого информационного пространства в сфере образования становится необходимым наличие организационных структур, интегрирующих все ЭОР в рамках СИОТ, осуществляющих переход на использование многоуровневых адаптивных ЭОР, а также информационные взаимосвязи участников образовательного процесса и обмен знаниями между ними. В качестве такого рода структуры может выступать сеть Интернет, позволяющая в открытом доступе реализовывать групповые взаимодействия, обладающая массовой интерактивностью коммуникаций, широкими возможностями сохранения и использования их результатов, способностями интегрирования и оперативного объединения ЭОР в рамках СИОТ в мощные сетевые информационно-образовательные ресурсы.

Практически все СИОТ, формируемые на основе описанных выше подходов, можно отнести к числу прорывных технологий обучения, обеспечивающих быстрое накопление интеллектуального потенциала и устойчивое социально-экономическое развитие общества. Внедрение СИОТ в сферу образования принципиально меняет устоявшиеся педагогические функции и приводит к тому, что сам педагог становится консультантом, исследователем и организатором своего информационного пространства, которое целиком и полностью интегрировано в ИОС ВУЗа. Переход к применению многоуровневых адаптивных ЭОР в рамках СИОТ способствует активному развитию и преобразованию деятельности обучаемых, формированию у них как

будущих специалистов творческой индивидуальности за счет выработки новых навыков, операций, процедур и способов выполнения действий, новых целевых и мотивационно-смысловых установок, новых форм опосредования окружающей действительности и новых видов своей деятельности в ИОС.

Таким образом, применение в образовательном процессе СИОТ, сформированных на основе многоуровневых адаптивных ЭОР, позволяет: обеспечить его индивидуализацию и личностно-ориентированную направленность с учетом уровня подготовленности обучаемых, их индивидуальных способностей усвоения дидактического контента, а так же личных интересов и потребностей в получении знаний; сделать более самостоятельной познавательную деятельность обучаемых, придать ей поисковый характер; стимулировать обучаемых к постоянному стремлению и готовности к самообразованию; расширить возможности для установления междисциплинарных связей; обеспечить гибкость и мобильность образовательного процесса, постоянное и динамичное обновление его дидактического контента.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №14-06-00024а «Модернизация сферы высшего профессионального образования: комплексное исследование особенностей применения электронных образовательных ресурсов».

Список литературы

1. Алфеева, Е.Л. Модель информационной среды профессиональной деятельности в образовании // Информационные технологии, 2006, №10. С. 65-71.
2. Гужов В.В. Анализ инновационных решений и технологий, направленных на модернизацию системы образования в РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://www.rkpr.inion.ru/files/download/100021985/100021985.doc?1367920278657>.
3. Иванов С.Ю., Иванов А.С. Образование: ракурсы и грани // Вестник высшей школы Alma mater, 2009, №2. С.59.
4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. 2-е издание, дополненное. – М: ИИО РАО, 2008. – 274с.

ПРОЕКТ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Студнева М., профессор Golubnitschaja О., профессор Овсянников К., профессор Abe Н., Косталевская А., профессор Bush Т., профессор Маев И., профессор Dik van Gent, академик Грачев С., профессор Rose N., профессор Betsou F., академик Лопухин Ю., профессор Pozzilli P., академик Белов Ю., профессор Saatcioglu F., профессор Левитан Б., профессор Sobol Е., академик Величковский Б., Егорова В., Антонова Е., профессор Marshall Т., профессор Сучков С.

Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, Москва, Россия

МГМСУ им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия

РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия

АГМА, Астрахань, Россия

EPMA (European Association for Predictive, Preventive and Personalized Medicine), Brussels, EU

AMEE, Dundee, UK

ISPM (International Society for Personalized Medicine), Tokyo, Japan

Erasmus MC University, Rotterdam, The Netherlands

University of Bonn, Bonn, Germany

School of Medicine & School for Public Health, Johns Hopkins University, Baltimore, MD, USA

Steinhardt School, New York University, Long Island University School of Visual and Performing Arts and Rosemary

Kennedy School, New York, USA

UCC (United Cultural Convention), Cambridge, UK

University of Oslo, Oslo, Norway

Technical University of Munich, Munich, Germany

Université du Luxembourg and IBBL (Integrated BioBank of Luxembourg), Luxembourg

Центр образования №204 им. А.М. Горького, Москва, Россия

University Campus, Bio-Medico, Rome, Italy and Queen Mary St. Bartholomew's and The London School of Medicine,

University of London, London, UK

The Autoimmunity Foundation, Los Angeles, CA, USA

Проблема фундаментального медицинского образования подразумевает под собой поиск конкретных путей внедрения принципов международной образовательной практики в образовательные стандарты российских медицинских ВУЗов. Для модернизации и интеграции общеизвестных стандартов необходимо объединение естественных и медицинских наук, которая может стать концептуальной основой университетского образования. В силу новизны данного направления, стоит не только совершенствовать, но и в отдельных случаях радикально менять систему подготовки медицинских кадров, не только повышая их квалификацию и расширяя технологический спектр предоставляемых населению услуг, но и разрабатывая принципиально новые (многоуровневые и многоступенчатые) подходы к формированию академических школ новых поколений.

На границе 70-х годов прошлого столетия мировая аудитория стала свидетелем всплеска в сфере нано- и биотехнологий, а достижения фундаментальных наук получают такой толчок к развитию, что к 90-м уже остро ощущается необходимость систематизации накопленных знаний и разработки процедурных аспектов внедрения (трансляции) накопленных знаний в практику. Общие же тенденции развития плотно концентрируются вокруг активно обновляемой модели здравоохранения, получившей название предиктивно-превентивной и персонифицированной медицины (ПППМ).

Основами превентивной медицины являются:

- 1) молекулярная диагностика, в особенности определение полиморфизма по единичным нуклеотидам (ПЕН);
- 2) интеграция диагностики и лечения;
- 3) мониторинг лечения;
- 4) фармакогеномика - это применение геномики для разработки новых лекарств;
- 5) фармакогенетика;
- 6) фармакопротеомика - это применение протеомики при разработке новых лекарств.

Так, например, общие принципы построения и функционирования геномов изучает геномика, анализируя структуру и особенности экспрессии генофондов разных уровней сложности. А динамика изменений в таких генофондах влияет, помимо прочего, и на восприятие лекарственного средства, определяя параметры эффективности терапии, длительность действия, побочные эффекты, способствуя при определенных условиях

формированию генорезистентности к лекарственным средствам, либо, наоборот, - повышенной восприимчивости к препарату (фармакогеномика).

Реализация целей и задач ПППМ приведет со временем к замене существующей модели взаимоотношений «лечащий врач-пациент» на модель «врач-консультант-здоровый человек» и обеспечит переход от системы, ориентированной на лечение заболевания, к системе охраны индивидуального здоровья с использованием программ по управлению здоровьем собственным.

Специалисты в области ПППМ должны быть экспертами не только в междисциплинарных (правовых, организационных и статистических аспектах) профессиональной деятельности, но и в фундаментальных открытиях, дающих ключ к поколениям принципиально новых технологий с одной стороны и к персонализации протоколов диагностики, превенции и профилактики, с другой.

Для формирования специалиста такого масштаба, обладающего знаниями в данной области и способного выстраивать междисциплинарную систему охраны здоровья, необходимо не менее 10-12 лет общей и 4-8 лет целевой подготовки, при этом процедура формирования компетентного специалиста должно решаться не только на этапе послеВУЗовской производственной адаптации, но и начинаться на этапе проведения обучающих тренингов в доВУЗовского (школьного) обучения – одновременно с профильными семинарами.

Таким образом, на 1-м (доВУЗовском) уровне образования будет осуществляться ознакомление школьников с современной моделью ПППМ (без углубленного изучения каких-либо отдельных аспектов).

На 2-м (ВУЗовском) уровне будет проводиться углубленное изучение фундаментальных (теоретических) и прикладных (трансляционных) аспектов ПППМ среди студентов;

Сердцевиной же 3-го (постВУЗовском) уровня станут междисциплинарные аспекты ПППМ, аффилируемые к ординаторам и аспирантам.

Планируемая образовательная модель должна содержать в себе:

- образовательно-методическое ядро и образовательные (в том числе экспериментального характера) площадки;

- ключевые платформы базовых знаний;

- систему групповых и частных векторов, демонстрирующих приоритетные направления и содержательные потенциалы интенсивности и качества развития знаний.

Реформа педагогического процесса и создание в структуре медицинских ВУЗов кафедр, а позднее - факультетов ПППМ с участием ведущих НИИ и профессиональных обществ и ассоциаций, а также биофармацевтических компаний будет отражать системный подход к формированию инновационной инфраструктуры, ориентированной на:

- модернизацию управления современным здравоохранением;

- разработку алгоритмов принципиально новых поколений (доклинической диагностики и фармакопревенции);

- эффективное преодоление системных препятствий в сфере коммерциализации разработок с формированием высокоэффективной модели ПППМ.

Сложившаяся на практике ситуация диктует необходимость организации в медицинских ВУЗах специальных учебных программ, включающих в себя технологические, психологические и юридические аспекты постановки доклинического диагноза и разработки при необходимости персонализированного протокола превенции и профилактики с применением соответствующей доказательной базы и процедуры информирования “здоровых” лиц из групп риска и их родственников.

Становится очевидным, что обществу необходима новая научно-практическая школа для формирования специалистов новой генерации, использующих нетрадиционные для сегодняшнего дня критерии и технологический арсенал, основанные на достижениях системной биологии и трансляционной медицины.

Список литературы

1. Фарма – 2020: проблемы и перспективы/ Александр Гордеев, Елена Укусова, Дмитрий Чувелев/ ООО «Парк-медиа» совместно с центром высоких технологий «ХимРар».
2. Стратегия развития медицинской науки в РФ на период до 2025 года.
3. Дополнительной профессиональной образовательной программы для получения дополнительной квалификации «Менеджер фармацевтического инжиниринга» / В.В. Береговых [и др.] – М.: МИТХТ, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

Цветочкина И.А.

Сибирский федеральный университет, г.Красноярск

Социально-экономические и политические преобразования в России требуют новые подходы в сфере образования. Образование признается важнейшим фактором общественного развития, обеспечивающим становление рыночной экономики и формирование в социуме новых культурных ценностей: свободы выбора, самостоятельности действия, предприимчивости и ответственности за состояние общества. С 2011 г. событием в системе высшего профессионального образования является переход вузов на реализацию федерального государственного стандарта третьего поколения, существенно изменившего систему подготовки студентов. Приоритетным направлением становится формирование готовности будущих специалистов действовать в информационном обществе, стремления к творческой преобразующей деятельности, умения ориентироваться в нестандартных ситуациях. Специалист готовится не к освоению какой-либо узкой профессии, да еще и на всю жизнь, а к отраслевому рынку труда. Результатом, мерой качества подготовки выпускника в этом случае становится интегральная характеристика - компетентность или совокупность компетенций.

Проведение экономических реформ, эффективное использование экономического потенциала невозможно без профессионального менеджмента, который для России сегодня имеет особое значение. Важнейшей тенденцией современного развития менеджмента является профессионализация управленческой деятельности. Потребность общества и производства в эффективном профессиональном управлении требует развития и совершенствования образования в области менеджмента.

Прежде чем говорить о специфике обучения, необходимо определиться с особенностями профессии менеджера. Авторы приводят разнообразные наборы навыков и способностей, необходимых специалисту в сфере управления. Например, М. Вудкок и Д. Фрэнсис в определение способностей и навыков, позволяющих менеджеру эффективно управлять, включают: способность управлять собой, разумные личные ценности, четкие личные цели, упор на постоянный личный рост, навыки решать проблемы, изобретательность и способность к инновациям, высокая способность влиять на окружающих, знание современных управленческих подходов, способность руководить, умение обучать и развивать подчиненных, способность формировать и развивать эффективные рабочие группы [1].

Благодаря формализации менеджмента удалось выстроить требования к деятельности управленцев. Управленец должен обладать тремя группами свойств: иметь определенные личностные качества, уметь решать профессиональные задачи и уметь пользоваться технологиями менеджмента, которые обеспечивают решение управленческих задач. Основным критерием результата деятельности менеджера, его профессионализма, является выполнение организацией поставленных целей.

Все перечисленные особенности необходимо учитывать при составлении программ обучения и методик преподавания. Подготовка менеджера — это не передача знаний от преподавателя студенту, а прежде всего, самоподготовка, т. е. получение знаний из собственного опыта, где ответственность за результат обучения лежит на самом обучающемся. Обучение менеджера связано с побуждением к совершенствованию, развитием профессиональных и личностных качеств, повышением его требований к самому себе [4].

Особенностью ФГОС ВПО нового поколения состоит в том, что он разрабатывается на основе компетентностного подхода. Компетентностный подход предполагает перенос основного внимания с качества образовательных программ и организации учебного процесса на конечные результаты обучения и освоения программ. Основой компетентностного подхода является квалификационная модель в формате компетенций. Компетентность — это способность (готовность) на основе полученных знаний, умений, навыков и личностных качеств успешно осуществлять профессиональную деятельность. Компетентностный подход акцентирует внимание на обладание не только необходимым объемом знаний, но и умением применять их в различных ситуациях. Качество подготовки, конкурентоспособность выпускника зависят от уровня приобретенных компетенций [2].

В соответствии с новым стандартом менеджер должен обладать общими и профессиональными компетенциями, включающими в себя:

- способности находить организационно-управленческие решения и готовности нести за них ответственность;
- стремления к личностному и профессиональному саморазвитию;

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- способности использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач;
- способности эффективно организовать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды;
- способности оценивать экономические и социальные условия осуществления предпринимательской деятельности и др.

Менеджеры - это профессионалы, управляющие другими профессионалами. А чтобы профессионально управлять людьми, нужно глубоко понимать их мышление и поведение, уметь выявлять способности и потенциальные ресурсы. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, мировоззренческих, нравственных проблем, приобретение таких качеств, как инициативность, мобильность, динамизм, конструктивность, предпринимательство и адаптивность.

Для развития высокого профессионального уровня менеджера необходимо использовать интерактивные образовательные технологии, которые позволяют приобрести такие умения и навыки, которые вознесут его на новый профессиональный уровень мышления и деятельности. Интерактивность в обучении – это нахождение в постоянном, активном взаимодействии, в режиме диалога, общего действия всех участников процесса обучения. Главной особенностью использования методов интерактивного обучения является интеллектуальная активность, так как сама организация учебного процесса призвана активизировать мышление его участников.

Вовлекаясь в интерактивную деятельность, студенты учатся критически мыслить, решать поставленные задачи на основе анализа информации, извлекаемой из различных источников, участвовать в дискуссиях, доказывать правильность своего мнения, совместно решать значимые проблемы.

При организации активного обучения преподаватель должен не только сформировать учебную задачу, провести ее моделирование и наметить возможные пути решения, но и преподнести условия обучающимся так, чтобы пробудить интерес к исследованию и создать ситуацию успешности. В связи с этим технологическая система познавательной деятельности обучающихся складывается из логической цепочки методов: «исследование – диалог – игра», где исследование предполагает формирование способности студентов ставить проблемы и генерировать идеи по их решению; диалог – это обмен информацией с учетом разных позиций и точек зрения участников; игра – моделирование предметно-содержательного и социально-психологического опыта будущего специалиста.

Существенное преимущество учебных занятий с использованием интерактивных методов обучения, их эффективность, определяют следующие факторы:

- организация учебной деятельности студентов построена на групповых способах обучения;
- изменяется характер домашних заданий, которые направлены на творческую деятельность и способствуют выработке умений переноса и применения полученных знаний на практике;
- гибкая структура учебного занятия позволяет преподавателю варьировать содержание, методы, средства и формы работы со студентами в зависимости от творческого замысла учебного занятия.

Поделив интерактивные методы на определенные группы довольно сложно. В одном занятии одновременно могут сочетаться и оригинальная форма проведения, и необычная компоновка содержания. Из всего многообразия методов обучения представим те, которые на наш взгляд позволяют при интеграции в реальный учебный процесс достигать поставленных программой, стандартом образования целей по каждому учебному предмету.

Первая группа представлена дискуссионными методами. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу. Участие в дискуссии - сложный интеллектуальный процесс, который предполагает владение целым спектром интеллектуальных умений критического мышления. Участники должны быть хорошо осведомлены в предмете дискуссии, знать историю вопроса, предвидеть возможные последствия того или иного решения. Для активного и плодотворного участия в дискуссиях необходимо быть компетентным в обсуждаемых вопросах, уметь работать с информацией, иметь навыки общения, быть толерантным к чужому мнению, уметь принимать совместные решения.

В зарубежной педагогике разработан и успешно применяется метод кейс-стади (case-study, или ситуационный анализ). Метод построен на предъявлении для обсуждения проблемной ситуации, но обязательно в виде текста. Причем этот текст должен быть построен на реальной, жизненной ситуации. В тексте должно быть достаточно материала для анализа фактов, аргументации собственной позиции. Ситуационный анализ стимулирует дискуссионное обсуждение проблемы, возможность рассмотрения ее с разных сторон. Кейс-стади

представляет систему заданий, направленную на самостоятельное освоение знаний через поиск решений представленной в ситуации проблемы. Выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных и личностных компетенций обучаемых.

Вторую группу методов представляют игры. Игра - это деятельность, которая в учебном процессе направлена на развитие умений сотрудничества и взаимодействия, саморазвитие и самокоррекцию личности. Она формирует личностный и профессиональный потенциал обучаемого; развивает психологическую готовность к будущей деятельности, способствует адаптации, развивает уверенность в себе. Игровое обучение происходит в рамках ситуации, имитирующей профессиональную деятельность, носящей условный характер. Чаще всего в учебном процессе применяют ролевые и деловые игры.

Ролевая игра как метод характеризуется наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками для ее решения. Участники берут на себя должностные, социальные роли и в специально создаваемой игрой ситуации, воссоздают деятельность людей и отношения между ними. В ролевых играх действия игроков стимулируются самим игровым комплексом, в который включаются элементы среды, внешние по отношению к объекту моделирования. Игроки самостоятельно анализируют сложившуюся по ходу игры ситуацию, за счет чего достигается самоорганизация участников [3, с. 76].

Деловая игра – метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем организации коллективной деятельности по заданным правилам и нормам. Применительно к условиям учебного процесса деловую игру называют формой моделирования будущей профессиональной деятельности специалиста и отношений с другими людьми. В деловой игре студенты выполняют квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебные и профессиональные элементы (цели, средства, действия и др.). Знания и умения усваиваются не абстрактно, а в процессе совместного решения профессиональных задач.

При организации игр в процессе обучения обеспечивается:

- повышение интереса студентов к учебным занятиям;
- рост их познавательной активности, характеризующийся тем, что они осваивают большее количество информации, основанной на примерах конкретной действительности;
- более правильная оценка реальных ситуаций обучающимися за счет накопленного в процессе деловой игры опыта и использования этого в профессиональной деятельности;
- развитие их экономического и аналитического мышления;
- реализация системного подхода к решению поставленной проблемы [5].

Ролевые и деловые игры позволяют за короткий срок в несколько приемов добиться целей, на достижение которых при традиционном обучении уходят многие часы и огромные усилия преподавателя.

Активно внедряются в учебную деятельность тренинги. Они являются сравнительно новой формой организации учебного процесса. В обучении тренинги стали применяться для моделирования ситуаций межличностного взаимодействия в процессе отработки каких-либо навыков, развития способности адекватного познания себя, других и т.п. В практике используют сенситивный, корпоративный, коммуникативный, мотивационный, креативный тренинги, тренинг лидерства, конкуренции и власти, тренинг делового общения и др. [3, с. 106-107].

Как показывает практика, применение интерактивных методов обучения позволяет не только повысить уровень профессиональной подготовки обучаемых, представляющий собой конечный результат образовательного процесса, но и сделать этот процесс более интересным и продуктивным. Здесь одновременно происходит и развитие профессионального мышления студентов, и усвоение практических навыков работы с людьми.

Интерактивное обучение предполагает обязательную обратную связь с обучающимися, учет их запросов по поводу содержания, способов совместной познавательной деятельности и характера атмосферы взаимодействия. Формы и методы получения обратной связи могут быть различными: устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение, ролевое проживание происходящих в человеке изменений. Обратная связь – это по своей сути модель, помогающая учиться. Она дает возможность по-разному интерпретировать содержание знаний, событий, деятельности, сопоставлять это содержание с собственным знанием, ситуацией, поведением, ощущением.

Необходимо отметить, что компетенции формируются не отдельной дисциплиной, а некоторой их совокупностью. Внедрение в образовательный процесс интенсивных технологий обучения является важным условием, обеспечивающим подготовку высококвалифицированного, востребованного, конкурентоспособного специалиста. Приоритетными методами обучения менеджменту являются интерактивные методы, в которых главное внимание уделяется практической отработке передаваемых знаний, умений и навыков, формированию профессиональных компетенций будущего менеджера.

Список литературы

1. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Пер. с англ.— М.: Дело, 1991.— 320 с.
2. Пак Ю.Н., Пак Д.Ю. Компетентностно-ориентированные образовательные программы в контексте ГОС нового поколения // Высшее образование в России. 2012. №2. С.130-136.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2007. – 176 с.
4. Пономарев И. Работа менеджера, особенности его обучения // Менеджмент сегодня. 2002. №2.
5. Шарипов Ф.В. Педагогические технологии // Высшее образование сегодня. 2012. №6. С.30-39.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИКТ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Хвалина Е.А.

Тульский государственный университет, г.Тула

Успешное освоение, быстрое внедрение и рациональное использование новой техники зависит от умения специалистов выполнять и читать чертежи, эскизы, схемы и другую техническую документацию. Дисциплина «Инженерная графика» в системе технического образования входит в ряд базовых общеобразовательных дисциплин. Данная дисциплина является основой графической грамотности, которая приобретает особое значение в условиях современного производства, оснащенного станками с программным управлением, робототехникой и системами автоматизированного проектирования.

Одним из важнейших направлений модернизации российского образования является внедрение в учебный процесс средств информационных, коммуникационных технологий, информационных компьютерных технологий. При работе со средствами информационных компьютерных технологий (ИКТ) осуществляется процесс индивидуализации, т.к. в процессе обучения учащийся должен уметь целенаправленно использовать компьютер для изучения дисциплины и саморазвития. Использование в процессе обучения средств ИКТ дает:

- учащемуся: повышение мотивации обучения и познавательного интереса; становление активной субъектной позиции в учебной деятельности; формирование информационных, коммуникационных компетентностей; формирование познавательной самостоятельности;
- преподавателю: нестандартное отношение к организации образовательного процесса; возможность создания условий для индивидуального самостоятельного обучения студентов и развития их познавательной деятельности.

В Тульском государственном университете дисциплина «Инженерная графика» преподается иностранным гражданам, обучающимся на этапе предвузовской подготовки (очное обучение) в течение двух семестров. Она является общепрофессиональной дисциплиной, формирующей базовые знания, необходимые для ее усвоения на первом курсе, при изучении специальных дисциплин, выполнения студентами курсовых, дипломных проектов и для последующей профессиональной деятельности.

Целью изучения дисциплины «Инженерная графика» на этапе предвузовской подготовки является формирование у иностранных граждан уровня базовой общеинженерной образованности на неродном (русском) языке, необходимого для успешного осуществления учебно - познавательной деятельности в условиях российского вуза; развитие мышления студентов, их интеллектуальных и творческих способностей; усвоение графического языка и формирование графической компетентности.

На этапе предвузовского обучения иностранные учащиеся изучают только основы инженерной графики, необходимые для дальнейшего обучения на первом курсе. Основные разделы инженерной графики: геометрические элементы конструкций изделий; геометрические построения: простые геометрические фигуры, деление отрезков прямых, углов, окружностей на равные части, построение сопряжений на чертежах; выполнение эскизов деталей; основные положения ГОСТов Единой конструкторской документации (ЕСКД): линии, форматы, основные надписи, масштабы, шрифты чертежные; основы начертательной геометрии: виды проецирования: центральная проекция, аксонометрическая проекция, прямоугольные (ортогональные проекции); проецирование отрезка прямой линии на плоскости проекций; проекционное черчение: нанесение размеров и предельных

отклонений; изображения – виды, разрезы, сечения. На этапе предвузовского обучения для иностранных учащихся изучение машинной графики рабочей программой не предусмотрено. Однако этих разделов недостаточно для студентов, изучающих инженерную графику на родине, знающих русский язык и информатику, а также желающих иметь более глубокие знания по ней.

ВТУЛГУ при организации учебного процесса по инженерной графике используются ИКТ при чтении лекций, на практических и индивидуальных занятиях и самостоятельной работе иностранных учащихся.

Различные виды активизации внимания студентов позволяют глубже усвоить предмет, прививают интерес к более глубокому изучению графики. При чтении лекций, проведении практических и индивидуальных занятий удобно использовать электронные презентации формата Microsoft PowerPoint, состоящие из набора слайдов. Построение и демонстрация презентации, красочной, динамичной, с большим объёмом графической информации, позволяет воздействовать на зрительную и эмоциональную сферу сознания студентов, представляя учебный материал большим блоком, который идёт в подсознание. Это является гарантией лучшего запоминания учебного материала.

На кафедре ОТДИУ (общетеоретических дисциплин для иностранных учащихся) существует набор презентаций для изучения различных тем по инженерной графике, как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, например: «История развития чертежа», «Комплексный чертеж точки и прямой», «Виды» и др. Студенты под руководством преподавателя сами разрабатывают презентации. Иностранцам учащимся интересны наглядные красочные изображения, они осваивают материал быстрее и лучше запоминают содержание. В отличие от традиционных видов наглядных средств электронные презентации могут быть не только использованы в процессе чтения лекции по «Инженерной графике», но и предложены студентам на электронных носителях.

Инженерная графика – техническая дисциплина, подчиненная ГОСТам, изучаемая по средствам создания, оформления и чтения чертежей. Залог успешного ее освоения и применения компетентным специалистом – знание ГОСТов, а это тексты, говорящие с нами техническим языком. Возникает необходимость уметь читать такие тексты и применять полученные знания на практике. Сделать этот процесс интересным, а главное эффективным преподавателю помогают ИКТ. Очень эффективно использовать компьютерные технологии при создании как электронных, так и обычных плакатов, необходимых при изучении инженерной графики, а также, необходимых при оформлении чертежей ГОСТов.

В новых условиях обучения большая доля учебного материала отводится на самостоятельное изучение студентами. В связи с этим возникает необходимость такой учебно-методической разработки, которая способствовала бы быстрому и полному освоению учебного материала студентами, развитию графических навыков выполнения чертежей.

Изучая инженерную графику, иностранные учащиеся используют ИКТ для самостоятельного углубленного познания данной дисциплины. Например, при более подробном изучении разделов предмета и для самостоятельно изучения машинной графики.

Для более углубленного изучения инженерной графики иностранные граждане, используя технологию системно-модульного структурирования и ИКТ, могут реализовать системность в усвоении информации, получить целостное восприятие всего содержания учебной дисциплины и выбирать индивидуальную траекторию продвижения в усвоении содержания инженерной графики. Особое внимание они уделяют изучению ГОСТов ЕСКД.

Представление содержания дисциплины «Инженерная графика» в виде нелинейного информационного поля, структурированного модульно, позволяет учащимся:

- наглядно и целостно воспринимать содержание дисциплины;
- отслеживать связь между темами дисциплины и осознавать перспективы изучения инженерной графики;
- активизировать познавательную деятельность: самостоятельно, творчески с интересом углубить изучение инженерной графики и дополнительно выполнить чертежи изделий;
- самоанализировать работу по дисциплине, самооценивать и сравнивать результаты своей работы с результатами других учащихся.

Позволяет преподавателю:

- адаптировать содержание дисциплины к потребностям учащихся;
- учитывать интересы и проблемы учащихся;
- разработать гибкий график усвоения нового содержания и новых методов.

Технология системно-модульного структурирования подробно изложена в работе [1].

В современных условиях все шире используется внедрение компьютерных графических программ в учебный процесс. Несмотря на то, что изучение компьютерной графики на этапе предвузовской подготовки

иностранных граждан программой дисциплины «Инженерная графика» не предусмотрено, студенты могут успешно под руководством преподавателя или самостоятельно во внеурочное время использовать компьютер для выполнения чертежей.

На кафедре ОТДИУ в качестве обучающей системы для выполнения чертежей на компьютере используется графическая система КОМПАС – ГРАФИК LT, которая позволяет выполнять графические работы на плоскости и в трехмерном пространстве.

На базе подсистемы КОМПАС разработано учебное пособие, основная цель которого – помочь иностранным учащимся приобрести навыки в выполнении графических работ с помощью компьютера [2].

При работе с данным пособием иностранные студенты могут выполнять индивидуальные задания двух видов: работа в чертежно-конструкторском редакторе и работа в редакторе трехмерных твердотельных моделей. По каждой теме индивидуальные задания сгруппированы в три группы А, Б, В. Задания групп А, Б, В отличаются по степени сложности. Самые простые задания в группе А, а самые сложные в группе В.

При работе в чертежно-конструкторском редакторе КОМПАС-ГРАФИК 5 LT студенты выполняют на плоскости задания по образцу с использованием различных команд построения [3].

В заданиях группы А дан подробный алгоритм построения геометрической фигуры на плоскости. Учащиеся должны внимательно прочитать текст алгоритма, изучить команды, необходимые для построения, выполнить чертеж на компьютере и распечатать на формате А4.

При выполнении заданий группы Б одну операцию построения геометрической фигуры учащийся выполняет самостоятельно без подробного описания, руководствуясь теоретическими материалами по работе с программой.

В заданиях группы В дан алгоритм построения геометрической фигуры, в котором уровень самостоятельности учащихся повышается.

В зависимости от степени подготовленности по инженерной графике, русскому языку, информатике иностранные студенты могут сами выбирать для выполнения любые задания групп А, Б, В.

Работа на компьютере построена так, что студенты не просто изучают графический пакет КОМПАС, а продолжают изучение инженерной графики. С целью наибольшей эффективности изучения инженерной графики процесс обучения организован так, что иностранные студенты сочетают ручную графику и выполнение чертежей на компьютерах. Следует отметить, что студенты изучают компьютерную графику очень заинтересованно, и даже слабые студенты на таких занятиях работают с большим интересом.

Таким образом, организация учебного процесса по инженерной графике на кафедре ОТДИУ направлена на формирование у студентов не только графической грамоты, но и на освоение новых информационных технологий.

Разработка электронных презентаций и изучение инженерной графики по ним на аудиторных и внеаудиторных занятиях; самостоятельное использование технологии системно-модульного структурирования содержания дисциплины и изучение компьютерной графики активизируют поведение и мышление учащихся; развивают интерес к предмету; вовлекают учащихся в познавательный поиск, в умение самостоятельно находить и перерабатывать информацию; развивают индивидуальные способности.

Список литературы

1. Хвалина Е.А. Реализация модульных технологий в вузе //Вестник ТулГУ. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин.-Вып. 13. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2014.- С.31 – 34.
2. Хвалина Е.А., Суханова Т.В. Компьютерная графика: Учеб. пособие для иностранных студентов подготовительного отделения. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2007.- 96 с.
3. Хвалина Е.А., Суханова Т.В. Программное обеспечение курса «Инженерная графика» для иностранных студентов // Труды науч.-техн. конференции « Научное программное обеспечение в образовании и научных исследованиях». – С-П.: Изд-во Политехнического ун-та, 2008.- С. 306 - 310.

ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Студнева М., профессор Маев И., профессор Овсянников К., академик Грачев С., профессор Abe H., Косталевская А., профессор Golubnitschaja O., академик Лопухин Ю., профессор Левитан Б., академик Величковский Б., Егорова В., профессор Marshall T., профессор Сучков С.

МГМСУ им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия
Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, Москва, Россия
РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия

АГМА, Астрахань, Россия

EPMA (European Association for Predictive, Preventive and Personalized Medicine), Brussels, EU

AMEE, Dundee, UK

ISPM (International Society for Personalized Medicine), Tokyo, Japan

UCC (United Cultural Convention), Cambridge, UK

Центр образования №204 им. А.М.Горького, Москва, Россия

В настоящее время основной задачей является разработка концепции и стратегии радикальных преобразований в сфере здравоохранения и медицинского образования с учетом современных мировых тенденций. Важнейшими направлениями преобразований существующей системы должны являться: модернизация существующей инфраструктуры, системы функционирования и управления, широкое внедрение в практическую медицину высоких медицинских и информационных технологий, разработка адаптированных к условиям отечественного здравоохранения, критериев нормативных актов, протоколов, а при необходимости, осуществление законодательных изменений.

Стратегия инновационного развития России базируется на реализации интеллектуального потенциала страны и потому предъявляет высокие требования к уровню и качеству профессионального образования. В связи с этим, инновационная модель развития здравоохранения предусматривает тесное взаимодействие системы здравоохранения, медицинской науки, государства и бизнеса, планирование научных медицинских исследований в зависимости от потребностей здравоохранения, активное внедрение научных результатов в медицинскую практику, а также целенаправленную подготовку специалистов, способных обеспечить внедрение научных достижений.

В декабре 2004 г. Правительством Российской Федерации были утверждены Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, в которых центральное место занимает «повышение качества профессионального образования», «развитие современной системы непрерывного профессионального образования» и «повышение инвестиционной привлекательности сферы образования». Для достижения этих целей сформирован комплекс мероприятий по совершенствованию содержания и технологий образования, структуры образовательной системы, организационно-финансовых механизмов и законодательной базы сферы образования, а также по укреплению связей между образованием, наукой, производством и рынком труда.

Таким образом, единая система непрерывного образования - это сочетание государственных, общественных форм образования, а также самообразования, призванных обеспечить поступательность всестороннего развития личности на основе интеграции учебной и общественно-практической деятельности.

В соответствии с планируемой инфраструктурой в систему непрерывного образования предстоит внедрить три основных элемента, а именно:

- осуществить поэтапный и последовательный переход от системы управления ВУЗами к управлению конкретными (адресными) программами с отказом от аккредитации ВУЗов в пользу аккредитации учебных программ;

- открыть дорогу для введения так называемой кредитно-модульной системы образовательных программ;
- создать единую сеть независимых центров оценки качества образования.

Многоуровневая система позволит более оперативно реагировать на потребности экономики и социальной сферы, а также будет отвечать интересам личности, давая возможность строить гибкие образовательные траектории. С этой же целью в указанные выше законы включаются положения, расширяющие круг организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, а также устанавливающие новый порядок общественно-профессиональной аккредитации таких программ, что обеспечит мобильность этого сектора непрерывного образования в быстроменяющихся условиях профессиональной деятельности.

Массовый переход на систему многоуровневого образования предполагает достаточно радикальное изменение содержания государственных образовательных стандартов. В настоящее время реальное содержание стандартов – это очень подробное, регламентирующее по времени и видам занятий, изложение того, чему нужно

учить специалиста (дидактические единицы). В то же время стандарты весьма ограниченно определяют задачи «на выходе» и еще меньше – компетенции выпускников и способы их контроля.

Опыт российских вузов, успешно реализующих многоуровневую подготовку, подтверждает, что акценты в содержании стандартов должны быть радикально смещены в направлении установления общих и профессиональных компетенций выпускников и методов оценки уровня их подготовки; кроме того, стандарты должны включать требования к условиям, необходимым для достижения требуемого уровня качества. Одновременно с этим степень регламентации образовательных программ и видов учебного процесса должна быть существенно уменьшена; инструментом, обеспечивающим сравнимость и измеримость различных образовательных программ и оценку учебной работы студента (включая самостоятельную), может служить система зачетных единиц (кредитов).

В России система дополнительного профессионального образования явилась пионером использования различных моделей дистанционного образования, основанного на применении информационно-коммуникационных технологий. По мере их развития дистанционное образование стало самой динамично развивающейся формой обучения как по основным, так и по дополнительным образовательным программам. Дистанционное образование как важнейший элемент непрерывного образования и действенный инструмент доступа к качественным образовательным услугам развивается в условиях системной государственной поддержки. Создание инфраструктуры образовательных ресурсных центров, приобретение и поставка телекоммуникационных средств и компьютерной техники, разработка образовательных информационных ресурсов и целевая переподготовка кадров поддерживаются в рамках Федеральной программы развития образования, федеральных целевых программ «Развитие единой образовательной информационной среды» и «Электронная Россия», инновационного проекта развития образования с использованием кредита Международного банка реконструкции и развития. Наряду с организацией внутривузовских подразделений дистанционного образования и собственных сетей географически распределенной образовательной деятельности, создаются региональные и общенациональные порталы, региональные и международные образовательные сети, виртуальные университеты как форма кооперации учебных заведений, а также корпоративные образовательные структуры.

Переход к деятельностной парадигме образовательного процесса и широкому использованию информационно-коммуникационных технологий, необходимость встраивания высшей школы в систему непрерывного образования и глобальные образовательные сети определяют задачи кардинальной педагогической модернизации российского высшего образования.

В соответствии с последней редакцией закона «Об Образовании» профессиональные образовательные программы (начального, среднего и высшего профессионального образования) должны включать учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы по реализации образовательных технологий.

Одна из перспективных форм, которая реализуется в ряде вузов для повышения качества образования и усиления его связи с производством, – это университетские учебно-научно-инновационные комплексы (УНИК). Специфика УНИК состоит в том, что благодаря кооперации научных, учебных и производственных мощностей обеспечивается новое качество образования, развитие научных исследований и коммерциализация результатов научно-технической деятельности. На практике было опробовано несколько форм организации УНИК:

- Факультет (кафедра) вуза – лаборатория НИИ вуза или РАН – опытное производство НИИ вуза или РАН;
- Факультет (кафедра) вуза – лаборатория РАН – малое предприятие;
- Факультет (кафедра) вуза – лаборатория РАН – инновационно-технологический центр;
- Факультет (кафедра) вуза – лаборатория РАН – региональный инновационный фонд;
- Факультет (кафедра) вуза – лаборатория НИИ вуза или РАН – крупное промышленное предприятие.

Создание УНИК на базе структурного подразделения вуза (кафедра – лаборатория НИИ вуза – опытное производство вуза) без образования либо привлечения юридического лица позволяет избежать проблем, связанных с взаимодействием двух и более юридических лиц, особенно если они имеют различную организационно-правовую форму. В данном случае проще решаются вопросы, связанные с интеллектуальной собственностью, а также обеспечивается организация совместного образовательного, научного и инновационного процессов. Недостаток данной формы УНИК – это отсутствие свободных рыночных структур.

Представленные «успешные практики» соединения образовательной и инновационной деятельности в вузах показывают, что при установлении связей с возрождающимися или новыми частными предприятиями начинает активно развиваться научно-образовательная кооперация.

Высшее образование становится социальным стандартом поколения, вступающего в активную жизнь в 21 веке. За счет этого будет обеспечена конкурентоспособность России в мировой экономике, постоянное рождение инноваций и готовность к восприятию и использованию нового в отраслях не только экономики, руководствуясь при этом интеллектуальной составляющей модернизированного образовательного процесса, но и жизни в целом, принимая во внимание ментальные, социальные и политические последствия системы воспитания принципиально новой генерации.

Список литературы

1. Высшее профессиональное образование – синтез теории и практики. Под редакцией М.Б.Сапунова, И.Б.Федорова – 2009 г.
2. Использование интерактивных и инновационных методов преподавания правовых и экономических дисциплин [Электронный ресурс]: Электронный научный журнал / Санкт-Петербургский государственный университет низкотемпературных и пищевых технологий – Электронный журнал – СПб: СПбГУНиПТ, 2011.
3. Стратегия развития медицинской науки в РФ на период до 2025 года.
4. Химико-биологическое образование: современные тенденции и технологии в подготовке кадров.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Монахов Д.Н., Монахова Г.А., Монахов Н.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г.Москва,
Академия социального управления, г.Москва

Дистанционные образовательные технологии обеспечивают целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося (школьника, студента, слушателя курсов повышения квалификации) и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации. [1]

Дистанционные образовательные технологии (далее ДОТ) позволяют индивидуализировать учебный процесс. Рассмотрим некоторые инструменты, которые позволяют разрабатывать электронные курсы (лекционное сопровождение, интерактивности, тесты и т.д.) на основе PowerPoint для дистанционного обучения. [1, 2, 5]

Остановимся на наиболее часто встречающихся инструментах: Articulate Studio'13, Adobe Presenter 9 и iSpring Suite 7.

Adobe Presenter 9 предлагает пользователю большое количество функций: Конвертация PowerPoint во Flash; добавление аудио- и видеофайлов, медиафайлов, внешних ресурсов и персонажей; настраиваемый плеер для просмотра курсов и тестов; публикация в системы Дистанционного Обучения.[3, 4]

Несмотря на достоинства у данного программного обеспечения имеется ряд недостатков: полноценное использование некоторых функций требует наличие дополнительного инструментария (например, Adobe Captivate 6 для тренажерной работы); возможность коллективной работы в реальном времени доступна только для тех, кто зарегистрирован в Adobe Connect; отсутствие поддержки формата HTML5 ограничивает применение мобильного обучения.

Articulate Studio '13 обладает более расширенными функциями по сравнению с Adobe Presenter 9, а именно возможностью конвертировать PowerPoint в формат HTML5, использовать приложение для iPad; переводить презентацию на другие языки; записывать видео с экрана.

В то же время, Articulate Studio не позволяет в должной мере использовать возможности PowerPoint, так как не поддерживает многие эффекты перехода и анимации. не достатком является и самая высокая цена из данных трех инструментов.[4]

iSpring Suite 7 позволяет превратить презентацию PowerPoint в профессиональный учебный курс нелинейного характера, осуществляющий на практике сценарии с ветвлением, готовый для просмотра в интернете или на компьютере. При этом появляется возможность прикреплять необходимые ресурсы для обучения (например, задания для выполнения практических работ или дополнительный материал по теме). [2, 3]

iSpring Suite 7 позволяет быстро конвертировать PowerPoint в формат HTML5. Это дает возможность разрабатывать современные, качественные электронные материалы для онлайн презентаций и дистанционного обучения в том числе и с помощью мобильных устройств. Разработчики - учителя и методисты - могут выбрать наиболее подходящий метод публикации готовых курсов, тестов, анкет, интерактивностей: Web для размещения в интернете на сайте или в авторском блоге; СДО с использованием пакетов SCORM-, AICC, Tin Can API или СДО iSpring Online с публикацией.[3]

В зависимости от целей создания учебного пособия можно выбрать один из режимов конвертации, предлагаемых iSpring:

- Один Flash-файл – презентация со всеми внешними файлами (аудио, видео) будет упакована в единый Flash-файл, который можно отправить по e-mail, вставить в другой проект или опубликовать на сайте.
- Создание HTML – iSpring сгенерирует HTML-код, готовый для размещения на сайте. Вам необходимо лишь скопировать его и вставить в исходный код страницы.
- Создание EXE – в этом случае iSpring создаст файл, который можно будет проигрывать на ПК без предварительной установки Flash-плеера.
- Полноэкранный режим – эта опция позволяет использовать учебное пособие для просмотра в полноэкранном режиме.
- Отдельные Flash-файлы – на основе каждого слайда будет создан отдельный Flash-файл. Такие файлы могут быть загружены во Flash-приложения, управлять которыми можно только с помощью API, предоставляемого iSpring Presenter или iSpring SDK.
- ZIP – сохранения в одном архивном файле. [5]

Не нужно разрабатывать несколько вариантов курса под компьютеры, планшеты, смартфоны. Всего одна включенная опция, и контент можно смотреть на компьютерах и ноутбуках, мобильных устройствах (iPad и iPhone, Windows и Android-устройствах). Это позволяет использовать данные авторские учебные разработки в мобильном обучении. [2, 3]

Появившаяся новинка этого года возможность оживлять курсы и тесты разными персонажами, которые можно анимировать. Библиотека персонажей прилагается, но можно создавать новые и оригинальные анимации по желанию.

При этом любые учебные пособия становятся более наглядными за счет использования аудио и видео информации, гиперссылок, анимации. Это обеспечивает мультимединость данным образовательным продуктам.

Для повышения эффективности процесса обучения преподаватель может создавать интерактивные тесты и опросы, которые помогают не только проверять знания, но и закреплять изученный материал (если использовать сценарии с ветвлением). При этом преподаватель выстраивает своеобразную программу обучения. Разветвлённый сценарий теста ведёт обучающихся разными траекториями в зависимости от их ответов и ошибок и приобретает функцию не столько контроля, сколько обучения. Достоинство тестов с разветвленным сценарием, прежде всего, заключается в активизации учебной деятельности учащихся. Обязательный характер усвоения каждого шага программы позволяет достичь более высокого уровня знаний. Процесс обучения для каждого индивидуален по темпу и характеру продвижения от первого шага к последующим. При этом более подготовленный учащийся продвигается быстрее, а тот, кто менее подготовлен - медленнее; но он тоже проходит все запрограммированные шаги полностью и в конечном итоге без ошибок усваивает весь материал на хорошем уровне. Следование принципу индивидуального темпа и управления в обучении создает условия для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и за разное время.

В этом году появилась новая опция (для её включения в окне Публикация необходимо установить Проигрывание и навигация) - восстановление просмотра при повторном запуске теста. В случае прерывания тестирования при его повторном запуске, учащемуся будет предложено продолжить тестирование с того вопроса, на котором он остановился в прошлый раз. При этом все отмеченные ранее ответы сохраняются.

Кроме того, преподаватель может настроить получение результатов теста таким образом, чтобы они приходили одновременно на сервер школы, вуза, ФПК и указанную электронную почту.

Новшество этого года в iSpring Suite 7 заключается в возможности создавать эффектные интерактивности, которые включаются в дистанционный авторский курс.

Еще одним достоинством данного инструмента является русскоязычный интерфейс программы.

К недостаткам можно отнести отсутствие записи видео с экрана и инструментов аннотирования слайдов презентации.

Итак, эволюция ДОТ детерминирована с одной стороны, техническим прогрессом средств коммуникации, с другой стороны, процессами информатизации и демократизации образования. Переход от одного исторического этапа развития к другому обусловлен развитием информационно - коммуникационных технологий.

Список литературы

1. Монахов Д.Н. Мобильное обучение в условиях информационного неравенства// Высшее образование в России. № 4. 2014. С. 157-159
2. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Сетевая парадигма образования: инструментарий обучения// Профессиональное образование. Столица. №4. 2014. С.22-24
3. Режим доступа: <http://www.ispring.ru>, 21.01.2014.
4. Режим доступа: <http://www.ispring.ru/articles/ispring-suite-vs-articulate-studio-and-adobe-presenter.html>, 22.12.2014.
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Волохо Н.И.

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 72 «Дельфиненок», компенсирующей и оздоровительной направленности» г.Железногорск,
Красноярский край

Речь играет важную роль в жизни человека, формирование личности которого возможно только в результате полноценного общения. Известно, что овладение речью складывается из двух, параллельно протекающих процессов: усвоения ребенком языковых средств (произношение звуков, словарный запас, грамматический строй речи) и овладения умением пользоваться ими в условиях общения. В период дошкольного возраста происходит активное формирование и развитие речи ребенка; его можно назвать периодом познания. В эти годы ребенок неустанно обогащает свой словарный запас, благодаря активным, настойчивым вопросам. Освоение языка позволяет детям свободно рассуждать и, главное, свободно общаться. Имея речевые нарушения, ребенок лишается полноценного общения, расстройство речи неизбежно травмирует психику, ухудшает состояние здоровья в целом.

Важнейшие условия правильной речи – это плавный длительный выдох, четкая и ненапряженная артикуляция. Правильное речевое дыхание, четкая артикуляция являются основой для голосообразования. Нарушения дыхательной функции наблюдаются у большинства детей с речевой патологией и обусловлены различными факторами: незрелостью клеток дыхательного центра, недостаточной иннервацией органов дыхательного аппарата, нарушением проходимости носовой полости вследствие полипов, хронических ринитов и т.п. У детей отмечается ослабленное речевое дыхание: фонационное дыхание становится поверхностным, аритмичным, объем выдыхаемого воздуха уменьшается, используется нерационально, нарушается временное соотношение фазы выдоха и реализации артикуляторной программы высказывания.

Постановка правильного дыхания быстро и эффективно позволяет исправить речевые нарушения, включая заикание. Сокращается время для постановки и автоматизации речевых звуков, речь становится более четкой и внятной.

С сентября 2008 года в нашем детском саду функционирует разработанный логотерапевтический кабинет БОС производства ЗАО «Биосвязь» (Санкт-Петербург), в котором используется новая методика обучения с применением биологической обратной связи (БОС), суть которой состоит в обучении пациента управлению физиологическими функциями собственного организма с помощью специального аппаратно-программного обеспечения БОС. Новый сформированный тип диафрагмально-релаксационного дыхания с максимальной величиной дыхательной аритмии сердца (ДАС) затем используется для обучения ребенка новым навыкам артикуляции, голоса, речи.

Без правильного дыхания, плавного долгого выдоха невозможно корректировать дефектную речь ребенка и взрослого, начиная с дислалии и заканчивая заиканием.

Важнейшим преимуществом метода биологической обратной связи является то, что пациент сам активно участвует в процессе коррекции речи.

С точки зрения практического логопеда применение метода БОС по дыхательной аритмии сердца (ДАС-БОС) в коррекции речи имеет ряд положительных моментов:

- специальные игровые компьютерные программы позволяют применять метод ДАС-БОС у детей, начиная с 5 лет;
- метод гармонично сочетается с любыми традиционными методиками;
- позволяет добиться значительно лучших и более устойчивых результатов, чем применение только традиционных приемов;
- позволяет достаточно объективно синхронизировать дыхание, артикуляцию и голосоподачу;
- успешнее идет работа над просодическими компонентами речи – темпом, ритмом, интонацией, ударением;
- позволяет успешно работать над звукопроизношением, в частности над автоматизацией и дифференциацией звуков;
- компьютерная программа позволяет развивать у ребенка сенсорные ощущения, формировать пространственную ориентировку, развивать слуховое внимание, высшие психические функции – память, внимание, мышление.

Сеансы БОС посещают дети, имеющие различную речевую патологию:

- Фонетико-фонематическое недоразвитие;
- ОНР;
- Дизартрия;
- Алалия;
- Заикание

В анамнезе у детей отмечались перинатальная энцефалопатия, синдром гипервозбудимости, астено-невротический синдром, невроз навязчивых движений, аденоиды, гипертензионный синдром, бронхиальная астма, заболевания сердца.

Курс БОС-терапии составляет в среднем 20 занятий. Дифференциация носового и ротового выдоха достигается значительно быстрее, чем в ходе проведения дыхательных упражнений с применением традиционных методик. Уже через 10 сеансов постановки диафрагмально-релаксационного дыхания ротовой выдох становится более длительным и глубоким. Дети легко концентрируют внимание на ощущениях движений диафрагмы, поскольку им становится интересно заниматься дыханием, благодаря использованию занимательных игровых сюжетов. Необходимо отметить, что применение мультимедийных компьютерных программ стимулирует работу ребенка, позволяет осуществлять контроль над собственной речью и испытывать положительные эмоции от проделанной работы.

Доступность логотерапевтического кабинета БОС изменила подходы логопедов к исправлению речевых нарушений. Уже после 15 сеансов БОС педагоги отмечают значительную динамику в коррекции речи: постановка звуков проходит значительно быстрее, чем обычно. Это происходит потому, что под контролем приборов БОС вырабатывается навык произвольной регуляции дыхания: силы, длительности и плавности выдыхаемой воздушной струи, что чрезвычайно важно при постановке большей части звуков. Значительно быстрее происходит автоматизация звуков, в частности, сонорных и шипящих. Наблюдается стимуляция речи у детей с алалией: речевое поведение стало более активным, высказывания более внятные и понятные. У детей с дизартрией произошла коррекция дыхательного ритма, нормализовалась работа речевых мышц, увеличился объем дыхания.

Речь у детей с заиканием значительно облегчилась. Уменьшилась длительность судорог, запинок становилось намного меньше, дети уверенно спокойно дышат, выстраивая свои высказывания на выдохе. В эмоционально-волевой сфере произошли значительные изменения: дети стали спокойнее, увереннее в себе, стеснительные и робкие стали более активными и деятельными, улучшились усидчивость и внимание. Активизировалась коммуникативная функция речи: исчезли явления логофобии, речевой неуверенности, снизилось напряжение, значительно уменьшилось количество судорожных запинок в связной речи.

У детей, прошедших БОС-процедуру, наблюдаются улучшения функционального состояния организма. Улучшается сон – дети стали быстрее засыпать, некоторые дети стали лучше принимать нагрузки на занятиях физ. культуры. Нормализовалась работа сердечно-сосудистой и дыхательной систем; возросла величина дыхательной аритмии сердца (ДАС), что является показателем повышения здоровья; сформировался устойчивый навык самоконтроля за дыхательными движениями грудной клетки и передней брюшной стенки; выработалась способность устранять избыточное психоэмоциональное и мышечное напряжение.

В лечебно-реабилитационной работе кабинета БОС используется комплексный подход, который включает консультирование родителей, домашние задания по отработке дыхания, артикуляции и комплексы релаксационных упражнений. В рамках педагогического сопровождения происходит тесная связь с логопедами, воспитателями, физ.инструктором и психологом детского сада. При комплексном подходе с медицинскими мероприятиями (медикаментозная терапия, ЛФК, массаж, физиолечение и др.), оздоровление проходит значительно эффективнее.

Технология БОС в сочетании с традиционными методами комплексного коррекционного воздействия позволяет добиться более устойчивых результатов под контролем физиологических параметров, расширяет возможности практических логопедов и повышает качество и эффективность проводимой ими работы.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Серова Е.А.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г.Ярославль

В настоящее время во всех сферах общественной жизни интенсивно происходят процессы информатизации. Не является исключением и сфера образовательной деятельности, в которой происходят процессы массового распространения информационных технологий. Их активное применение является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям информационного общества.

Информатизация образования – это широкое внедрение в педагогическую практику психолого-педагогических разработок, позволяющих повысить эффективность учебного процесса по любому предмету. Это возможность доступа студентов к практически неограниченному объёму информации, её аналитической обработке, усиление интеллектуальных возможностей, создание условий для развития его познавательной деятельности [4]. Цель информатизации состоит в глобальной интенсификации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационно – коммуникативных технологий.

Современные информационные технологии призваны повысить качество усвоения знаний и мотивации к обучению на различных стадиях учебного процесса. Новые технологии обучения на основе использования информационных технологий позволяют интенсифицировать образовательный процесс, увеличить скорость восприятия, понимания и глубину усвоения новых знаний студентами [3].

Информационно - коммуникативные технологии в образовании призваны решать следующие задачи: совершенствование организации преподавания; повышение индивидуализации обучения; повышение продуктивности самоподготовки учащихся; индивидуализация работы самого преподавателя; усиление мотивации к обучению; активизация процесса обучения; возможность привлечения студентов к исследовательской деятельности; обеспечение гибкости процесса обучения; интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения; предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала [5]. К неоспоримым преимуществам информационно-коммуникативных технологий относится возможность предоставления учебников и другого печатного материала студентам и пересылки изучаемых материалов.

Применение информационных технологий в процессе обучения студентов направления «социальная работа» является особенно востребованным, поскольку «социальная работа» это одна из самых социально значимых профессий, требующая навыков общения и эффективного обмена информацией. Студенты направления «социальная работа» изучают закономерности, принципы функционирования и развития социальных процессов, их динамику под влиянием психолого-педагогических факторов при защите гражданских прав и свобод личности в обществе. Студенты должны понимать специфику познания социальной работы и взаимодействия теории социальной работы с другими науками. Им должен быть понятен механизм использования методов и технологий социальной работы в различных сферах жизнедеятельности с различными лицами и группами населения. Студенты должны следовать профессионально-этическим нормам реализации социальной работы, владеть организационно-управленческими методами и использовать известную позитивную отечественную и зарубежную практику социальной работы [1]. Все эти задачи, стоящие перед будущими специалистами социальной работы, наиболее эффективно можно решить с применением в процессе обучения информационных технологий. Такие технологии в процессе обучения студентов направления «социальная работа» являются новым способом

передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития студентов. Занятия с использованием информационно-коммуникативных технологий позволяют наглядно, красочно и информативно донести необходимую информацию до студентов. Этот способ позволяет студентам с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину интеллектуальной деятельности. Теоретическая информация, подкрепленная практическим материалом, лучше и осмысленнее сохраняется в памяти будущих профессионалов.

С помощью сетевых средств студенты могут получать доступ к учебно-методической и научной информации, оперативно получать консультационную помощь, моделировать исследовательскую деятельность. Благодаря использованию в процессе обучения студентов направления «социальная работа» социальных сетей и других средств информационно-коммуникативных технологий образование приобретает новое качество, поскольку появляется возможность оперативно получать и обмениваться актуальной информацией, необходимой для учебного процесса. Интернет позволяет получать оперативный доступ к разнообразным информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и т.д.).

Сетевое образовательное пространство является необходимым, прежде всего для студентов, испытывающих затруднения в непосредственном общении. Общение в социальных сетях и блогах позволяет общаться с людьми-носителями иностранных языков, представителями различных культур и национальностей, что намного эффективнее, чем изучение данного материала в печатных или обычных медиаисточниках. Более того, с помощью социальных сетей, возможна коллективная работа студентов над социально-значимыми проектами. Специальные программы для управления проектами, установленные в сети Интернет, помогают руководить ходом проекта, заниматься распределением задач в онлайн - режиме, создавать список часто задаваемых вопросов или форумов. Для студентов направления «социальная работа» немаловажную роль играет то, что социальные сети представляют собой площадку для проведения психологических тренингов и моделирования различных социальных ситуаций, а также возможности анкетирования в рамках проведения исследований по курсовым и дипломным работам [2].

Кафедра социальных технологий ЯрГУ им. П.Г. Демидова постоянно разрабатывает и модернизирует инновационные подходы к обучению будущих специалистов социальной работы. Среди инновационных информационных технологий, используемых в процессе обучения студентов направления «социальная работа», присутствуют видеотренинги, показ и анализ документальных фильмов и социальных роликов, применение социальных сетей и др. Использование документальных фильмов и социальных роликов в учебных целях могут успешно использоваться в качестве вспомогательного средства на практических занятиях, помогают студентам более активно воспринимать информацию, предоставляемую преподавателем. Социальные ролики отражают важные для студентов специальности «социальная работа» социально значимые темы, пробуждающие наилучшие человеческие качества и побуждающие к созидательным мыслям и поступкам. Документальный фильм или социальный ролик должен быть не только поучительным, но и интересным, должен быть подтвержден методическим материалом. После показа фильма или ролика необходимо проанализировать его с разных научных подходов.

Многие изучаемые дисциплины направления «социальная работа» требуют наглядности и фактологического подтверждения, поэтому просмотр документальных фильмов и роликов в качестве наглядного материала в дополнение к традиционной лекции может значительно повысить мотивацию обучения и позволить студенту самостоятельно решить будущие профессиональные задачи.

В процессе обучения студентов направления «социальная работа» в ЯрГУ им. П.Г. Демидова показ документальных фильмов и социальных роликов используется при изучении таких дисциплин, как «Специальные разделы педагогики» для демонстрации видов социально-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями (слабослышащих, слабовидящих детей, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и эмоционально-волевой сферы); «Социальная работа с пожилыми людьми» в качестве примеров практики социальной работы в геронтосреде с применением инновационных технологий в практике взаимодействия специалистов с людьми пожилого возраста. Последующий анализ фильмов и роликов позволяет студентам раскрыть характерные особенности различных категорий населения, состояний и свойств различных людей и групп. Это помогает глубже анализировать проблемную ситуацию с конкретным клиентом. Студенты проводят событийный анализ сюжета, дают психологическое описание действующих лиц, анализируют причины происходящего с ними, мотивации их поведения.

Таким образом, применение информационных технологий, применяемых в обучении студентов направления «социальная работа», значительно повышает познавательную активность студентов, что приводит к повышению эффективности образовательного процесса в целом. При активном применении информационных технологий в образовательном процессе достигаются общие цели образования; формируются компетенции в

области коммуникации; повышается качество подготовки специалистов по социальной работе; расширяется творческая и интеллектуальная составляющие учебной деятельности.

Список литературы

1. Албегова И.Ф. Введение в профессию "Социальная работа": учеб. пособие для вузов. / И.Ф. Албегова, Ф.Г. Албегов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, Науч.-метод. совет ун-та - Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 45.
2. Албегова И.Ф., Г.Л. Шаматонина Г.Л. Социальные сети как компьютерная технология в реализации основных образовательных программ.//Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: материалы XII межвуз. науч.-метод. конф., 21-22 ноября 2013 г. / отв. Ред. Е.В. Сапир; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. С. 476-478.
3. Колобаева Н.А., Вяткина И.В., Гарифуллина Н.К., Хайруллина Э.Р. Информационно-коммуникативные технологии как способ интенсификации образовательного процесса бакалавров в Технологическом университете//Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 11. С. 224-228.
4. Информационные и коммуникативные технологии в образовании: монография / под. редакцией Бадарча Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
5. Нуриев Н.К., Журбенко Л.Н., Шакиров Р., Хайруллина Э.Р., Старыгина С.Д., Абуталипов А.Р. Методология проектирования дидактических систем нового поколения. – Казань, Центр инновационных технологий, 2009. – 456 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ

Голодков Ю.Э., Голодкова А.В.

Восточно-Сибирский институт МВД России, г.Иркутск

Современные условия развития образовательной системы Российской Федерации предполагают модернизацию технологии обучения в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения. Ключевым критерием качества обучения студентов становится их компетентность в различных сферах будущей деятельности. Для подготовки специалиста, отвечающего современным требованиям, необходимо внедрять в процесс обучения новые педагогические технологии с применением современных компьютерных и мультимедийных средств.

Технологические основы разработки компьютерных обучающих систем базируются на идеях, взятых из различных областей науки[2]:

- из теории управления используются системный подход, алгоритмизация действий, формализация функций, непрерывный контроль выполнения действий, обратная связь.
- из психологии следует выделить подход к формированию умственной деятельности через внешние воздействия - явление интериоризации, учет индивидуальных особенностей обучаемого.
- из педагогики можно отметить личностно-деятельностный подход к обучению; детализацию и пошаговую подачу материала; рациональное сочетание индивидуальных, групповых (малых групп) и коллективных форм организации обучения; видоизменение роли преподавателя.

Разработка технологии создания компьютерных обучающих систем преследует цель выявления общих закономерностей с целью использования на практике наиболее эффективных и экономичных производств компьютерных средств обучения.

Разработанная технология создания компьютерных обучающих систем позволяет получить следующие результаты[1]:

- создание технических условий для снижения сроков разработки, улучшения качества и надежности программ обучения и контроля;
- создание предметно-независимых компьютерных обучающих систем, позволяющих преподавателю, не являющемуся специалистом в области программирования, осуществлять подготовку компьютерных курсов обучения и контроля, авторское сопровождение и обновление материала;
- предоставление возможности организационного и методического обеспечения самостоятельной работы обучающегося и формирования навыков самообразования.

При разработке компьютерных обучающих систем необходимо выделить два самостоятельных направления: разработка, непосредственно, компьютерной программной системы и разработка обучающего материала.

Разработка компьютерной программной системы включает следующие этапы:

- моделирование познавательной деятельности обучающегося с учетом разного уровня подготовленности, необходимости интерактивной работы и индивидуального темпа обучения;
- моделирование поисковой деятельности обучающегося, раскрывающей современные возможности средств компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи и нарастающего объема информационных ресурсов;
- непосредственная разработка компьютерной программы или инструментальной программной среды для подготовки автоматизированных курсов обучения и контроля с учетом дидактических возможностей современной компьютерной техники;
- испытание программы с позиции проверки ее работоспособности и достижения запланированных результатов обучения;
- доводка, корректировка алгоритма программы и программного кода.

Разработка обучающего материала для компьютерных обучающих систем должна решать следующие задачи:

- обоснование целесообразности применения компьютера для изучения конкретного учебного материала;
- рассмотрение конкретной темы, при изучении которой использование компьютера позволяет расширить знания о предмете, узнать новые свойства объекта, наблюдать развитие процесса в условиях, недоступных для реализации в обычном виде;
- осуществление глубокого структурирования, детального изучения дидактических компонентов обучающего материала, обеспечение ссылок при обращении к другим разделам предмета;
- наличие различных обучающих заданий, отличающихся по целям, структуре, последовательности, сложности и формам представления;

При внедрении компьютерных обучающих систем в образовательный процесс[3] следует обратить внимание не только на разработку моделей организации групповых занятий, но и на разработку рекомендаций для преподавателя, реализующего новые функции автоматизированного обучения, и для студентов, которые получают новые возможности при организации самостоятельной работы и самообразовании. Также важным является разработка методики совершенствования компьютерных обучающих систем на основании непрерывного мониторинга эффективности работы обучающихся в новой образовательной среде.

Принципы, обеспечивающие развитие компьютерных технологий обучения, можно разделить на четыре группы: психолого-педагогические, дидактические, технологические и организационно-коммуникативные.

Рассмотрим психолого-педагогические принципы развития компьютерных обучающих систем:

1. Принцип проявления интереса к обучению – это принцип, основанный на внутренней потребности личности к развитию. Компьютерные технологии обучения воздействуют на внешние рецепторы мыслительной деятельности, усиливая мотивацию обучающегося в достижении учебных и познавательных целей.

2. Принцип индивидуализации обучения. Этот принцип позволяет обеспечить организацию управления познавательной деятельностью с учетом индивидуальных особенностей обучающегося с учетом индивидуальных особенностей обучающегося (скорость и тип мышления, уровень его способностей и начальной подготовленности в данном предмете изучения).

3. Принцип поисковой активности обучающегося. Приобретение новых знаний в процессе поиска информации позволяет решать главную задачу педагогики - научить обучающегося учиться.

4. Принцип личной ответственности направлен на реализацию задач самостоятельной работы обучающегося.

5. Принцип самооценки и самореализации. При использовании компьютерных технологий обучения реализуются индивидуальные качества обучающегося: самоутверждение, способность к самоконтролю и самостоятельной познавательной деятельности.

6. Принцип объективности оценки результатов обучения. Объективность оценки учебных достижений обеспечивается следующими факторами. Стандартизация программ обучения и контроля, индивидуальность и независимость прохождения обучения и процедуры контроля, исключение субъективных факторов в процессе обучения и контроля со стороны преподавателя.

7. Принцип непрерывности процесса образования. Технологии компьютерного обучения способствуют развитию такого важного качества обучающегося, как необходимости непрерывного повышения своего

культурно-образовательного уровня в течение всей жизни. Эту педагогическую задачу решают технологии дистанционного обучения.

Наиболее важными дидактическими принципами развития компьютерных обучающих систем являются следующие:

1. Принцип целостности обучения. Основные составляющие этого методологического принципа: подходы к обучению и взаимодействию обучающего и обучаемого; принцип целостности обучения, принцип иерархии познания; принцип единства обучающей и учебной деятельности.

2. Принцип научности компьютерных технологий обучения реализуется непосредственно при их использовании, так как современное развитие информационных, компьютерных и коммуникационных технологий происходит благодаря внедрению научных достижений.

3. Принцип иерархичности структуры целей и содержания изучаемого материала. Это принцип вытекает из иерархичности процесса познания, требующего многоуровневого изучения объекта.

4. Принцип формализации. Разработка методов формализации и представления учебного материала при компьютерном обучении позволяет достичь однозначности, компактности и технологичности любого обучающего материала, заданий для компьютерного контроля.

5. Принцип наглядности и доступности. Использование возможностей мультимедийных компьютерных технологий подготовки демонстрационного материала на основе использования разных сред (статической и динамической графики, анимации, аудиосред, сред моделирования и т.д.) позволяет значительно повысить наглядность изучаемых явлений, процессов и объектов.

6. Принцип свободных траекторий обучения. Возможность построения технологии разноуровневого и многоуровневого обучения, применение интерактивного режима работы компьютерных систем позволяют предложить гибкие обучающие системы.

7. Принцип связи теории и практики. Гиперссылки позволяют связать теоретический и практический материалы, предоставив обучаемому возможность обращения к необходимой теоретической информации при выполнении практических заданий и, наоборот, закрепления теоретического материала через практические примеры.

Далее приведены технологические принципы развития компьютерных обучающих систем:

1. Принцип системности. Принцип системного подхода определяет методологию компьютерных технологий обучения, которая опирается с одной стороны на дидактику, психологию и социологию, а с другой стороны на теорию управления, информатику, системотехнику, эргономику, дизайн и ряд других областей науки и техники.

2. Принцип моделирования учебных действий обучаемого в компьютерной среде, моделирования изучаемых явлений и процессов.

3. Принцип опосредованности общения основных субъектов образовательного процесса с помощью создания компьютерной среды и коммуникационных технологий, обеспечивающих возможность работы в on- и off-line режимах.

4. Принцип интерактивности обучения обеспечивается с помощью специальных средств и оперативной обратной связи компьютерной системы обучения на действия всех субъектов образовательного процесса.

5. Принцип адаптивности алгоритмов управления учебной деятельностью обучаемого обеспечивает учет индивидуальных особенностей обучаемого.

6. Принцип открытости системы к подключению других систем и модулей. Этот принцип позволяет вести непрерывное совершенствование компьютерных систем обучения как технологической основы современного обучения.

7. Принцип вариативности позволяет создавать технологическую оболочку, в которой возможно непрерывное обновление учебной информации, рекомендаций по выполнению обучающих заданий и другое.

В завершении рассмотрены организационно-коммуникативные принципы развития компьютерных обучающих систем:

1. Принцип свободного доступа к информационному материалу.

2. Принцип территориальной и временной независимости при организации обучения.

3. Принцип широкой аудитории обучения.

5. Принцип индивидуальности и коллективности при организации обучения.

6. Принцип взаимодействия субъектов образовательного процесса в on- и off-line режимах.

7. Принцип интегрированности образовательных ресурсов и средств обучения в единое информационное и образовательное пространство.

Рассмотренные основы компьютерных технологий обучения позволяют сформулировать комплекс задач, решение которых является обязательным условием создания оптимальных компьютерных обучающих систем.

Использование компьютерных обучающих систем способствует формированию информационно-коммуникационной компетенции обучаемых, развитию их познавательных навыков, творческого мышления, умения самостоятельно оценивать и конструировать полученные знания, уверенно ориентироваться в информационном пространстве. Компьютерные и мультимедийные средства предоставления учебного материала также позволяют компенсировать недостаточное материальное оснащение специальных кабинетов и лабораторий.

Список литературы

1. Баранов, С.А., Голодков, Ю.Э., Демаков, В.И., Ларионова, Е.Ю., Кургалеева, Е.Е. «Особенности методики обучения с использованием современных информационных технологий» // Вестник ВСИ МВД России. – ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2014. – №3 (70). – С. 47–54.
2. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие / В.А.Красильникова.–Оренбург: ОГУ, 2012. - 291 с.
3. Кургалеева, Е.Е. Роль информационных технологий в становлении субъектной позиции курсанта вуза МВД при изучении дисциплин информационно-правового цикла // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования: серия «Педагогические науки»; ВСГАО. – Иркутск: Изд-во Иркут. Гос. Ун-та, 2013. – Вып. 18. – С.57-59.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тимонина К.А.

Московский Городской Педагогический Университет, г.Москва

В настоящее время перед современной школой стоят принципиально новые, более сложные задачи. Все более возрастают требования к уровню коммуникативной компетентности выпускников общеобразовательных школ, при этом сроки и содержание языкового образования меняются. Введение в программу начальной школы иностранного языка не может не сказаться на коммуникативном стиле речевого поведения учителя, становится совершенно очевидным, что формирование коммуникативной культуры является базисом их профессиональной компетентности.

Как сделать свою речь педагога богатой и четкой, точной и красивой, насыщенной и чистой? Еще в античности люди размышляли над этим вопросом. И уже тогда появилась риторика – наука красноречия, которая славилась своим влиянием и воздействием на людей через слово.

В наше время интерес к ораторскому искусству в дидактике остается неизменным. Совершенно естественным является тот факт, что особое внимание этому виду искусства, на наш взгляд, должен уделить педагог. Профессиональная деятельность учителя такова, что ему регулярно приходится выступать перед аудиторией, передавая опыт и знания предшествующему поколению. И.А. Зимняя дает следующее определение речи: «Речь – это способ формирования и формулирования мысли» [2]. Это и является постоянной ситуацией учитель-ученик на уроке. Становится совершенно ясным, что учителю необходимо постоянно и целенаправленно совершенствовать дидактическую речь, являющуюся непревзойденным средством дидактического коммуникативного воздействия на детей. Немаловажной составной частью профессионального роста является стремление педагога адаптировать свою речь, сделать ее одновременно доступной для восприятия учащимися, а также являющуюся обучающим, развивающим и воспитательным средством, позволяющим учащимся осуществить переход к качественно новому уровню развития.

Речь учителя как форма общения посредством языка играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установление контактов и обретении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и речевого поведения.

Культура речи педагога - понятие ёмкое и многогранное. Использование в конкретном акте общения специально отобранных элементов языка и является по сути дела речью. Точность и правильность отбора зависят от эрудиции говорящего, его умения осознанно выбирать и применять языковые средства, необходимые для оформления той или иной мысли.

Обучение посредством слова является специфически человеческой деятельностью. Речевое общение – это сложный и многосторонний процесс. И, как пишет А.Н. Леонтьев, всякий акт речи «представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая, в зависимости от формы и вида речи от конкретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применения разных речевых средств» [4].

Речевая деятельность учителя выступает в педагогическом процессе как многообразное и многофункциональное явление (является источником знаний, на ней основан целый ряд методов и приемов обучения, обеспечивает общение и взаимодействие, реализует дидактические цели урока, активизирует деятельность учащихся, регулирует последовательность действий школьников).

Речевая деятельность учителя - один из важнейших компонентов педагогической культуры, характеристика педагогического мастерства и профессионализма учителя. Кроме того, именно речь учителя служит образцом для учащихся.

Но перед учителем начальных классов стоит более сложная задача, при которой необходимо учитывать специфику раннего школьного овладения иностранным языком.

Во-первых, особенной является сама начальная ступень, которая, как отмечает академик В.В. Рубцов, является пропедевтической по отношению ко всему последующему образованию учащегося [9]. Ведущим видом деятельности является учебно-познавательная деятельность, в которой формируются все психические процессы, закладываются ценностные ориентации, развиваются интересы и способности. Только здесь учебная деятельность определяет социальную ситуацию развития ребенка, причем учебная деятельность вырастает и должна вырастать естественным образом из игровой деятельности.

Во-вторых, специфичен сам возраст. Если рассматривать в психолого-физиологическом аспекте, то в данном возрасте происходит становление зрительного восприятия, совершенствование слухового восприятия, формирование когнитивных процессов, которые отличаются неравномерностью в силу различных условий семейного воспитания детей.

В-третьих, специфичной является сама деятельность по овладению иностранным языком, которая должна строиться в соответствии с психолингвистическими и методическими закономерностями овладения иностранным языком в младшем школьном возрасте. Таким образом, можно сделать вывод из выше сказанного, что специфичной становится и сама деятельность педагога, который призван управлять деятельностью познавательными процессами, способствуя нравственному и когнитивному развитию ребенка. Все это можно достичь, используя на уроке грамотную, четкую, насыщенную и эмоционально-окрашенную дидактическую речь [6].

У урока иностранного языка в начальной школе своя специфика, которую учитель иностранного языка не может не учитывать. В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иноязычной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого задания и приемы, является отличительной особенностью урока иностранного языка.

Речь учителя является одним из основных средств приобщения младших школьников к межкультурному общению. Необходимость поставить ученика в центр учебного процесса, организовать его взаимодействие с другими учащимися, сделать его активным субъектом деятельности учения, придать учебному процессу реальную практическую направленность – все это задачи речевого воздействия учителя над учащимися в личностно-ориентированной парадигме.

В след за С.Я. Ромашиной мы основывались на сложном психолого-педагогическом феномене - дидактическое коммуникативное воздействие (ДКВ). ДКВ – это обучающее воздействие учителя на класс, реализуемое в педагогическом взаимодействии, формой которого является общение. Реализуя обучающее воздействие в педагогическом процессе, педагог организует, стимулирует, контролирует, корректирует и оценивает учебную деятельность учащихся[8].

Другими словами, мы рассмотрели дидактическую речь в ее функциональном содержании, которое может быть соотнесено с функциями дидактического коммуникативного воздействия:

1. Дидактическая речь, направлена на реализацию информативной функции.

- четко формулировать новую информацию, вызывая интерес к ней;
- выдвигать информацию, соблюдая известные логические правила;
- уметь заинтересовывать учащихся в ее восприятии, то есть осуществлять связь с другой функцией;
- стремиться предотвратить возможный страх перед восприятием нового сложного материала посредством дидактической речи;

- противостоять возможным ошибкам посредством предупреждения их появления;

- акцентировать внимание на главном и актуальном.

2. Дидактическая речь, направлена на реализацию организующей функции.

- организация познавательной деятельности и познавательной активности учащихся посредством дидактической речи;

- оказание помощи учащимся и организации разных режимов работы – парной, хоровой, групповой и индивидуальной;

- облегчение и направление психических процессов восприятия, понимания, запоминание и т.д., от которых зависит продуктивность учебной деятельности младших школьников.

3. Дидактическая речь направлена на реализацию контролирующей функции, мы её рассматриваем как функцию контроля успеха.

- осуществление контроля понимания, осознания, правильности применения, скорости выполнения заданий, контроль увеличения, контроль знаний, умений и навыков учащихся с оказанием помощи в виде подсказок, поддержки, комментария и т.д. с учетом способностей и возможностей отдельных учеников;

- создание на уроке благоприятного психологического климата в процессе осуществления промежуточного или итогового контроля результатов учебной деятельности посредством выбора языковых средств;

- направление деятельности учащихся на осуществление само- и взаимоконтроля.

4. Дидактическая речь направлена на реализацию оценочно-корректирующей функции – функции обеспечения обратной связи.

- посредством дидактической речи учитель способен воздействовать на эмоциональное состояние школьников, создавать благоприятный психологический климат на уроке, регулировать учебный процесс;

- посредством позитивных оценочных суждений учитель способствует подкреплению желанию учиться, проявлению интереса учащихся к новым знаниям, одобряет их действия и поступки, стимулирует потребность положительной оценки;

- дидактическая речь благоприятствует само- и самооценки;

- косвенная форма исправления превалирует, а манера поправлять не вызывает страха и отторжения учебной деятельности.

5. Дидактическая речь направлена на реализацию стимулирующей функции.

- управление интеллектуальной деятельности учащихся;

- побуждение к речемыслительной деятельности через постановку проблем, вопросно-ответную форму взаимодействия;

- посредством дидактической речи учитель находит точные аргументы и выбирает приемы, стимулирующие внутреннюю мотивацию и познавательные интересы учащихся, при этом обязательно вводит учащихся в проблему, ставит цель и вызывает внутреннюю потребность говорить, читать, слушать, писать.

6. Дидактическая речь направлена на реализацию фасилитативной функции.

- дидактическая речь обеспечивает ослиные учения, согласования действий с учащимися, профилактику ошибок, оказание конкретной помощи при решении задачи, снятие лингвистических и коммуникативных трудностей;

- посредством дидактической речи на уроке обеспечивается психологический настрой, стимулируется желание учиться, ученикам предоставляется выбор и свобода действий и выбора способов решения учебных задач.

На наш взгляд, дидактическое высказывание можно считать удачным, если оно:

- ✓ фокусирует суть обучения;

- ✓ помогает ученикам пополнить их знания и трансформировать их к имеющимся знаниям по другим предметам;

- ✓ создает внутреннюю мотивацию изучения предмета;

- ✓ является личностно-ориентированным, то есть учитывает индивидуальные особенности ученика или класса.

Апарина Ю.И. выявила основные коммуникативные качества адаптивной речи учителя: аутентичность, вариативность, грамотность, модальность, коннотация и аттрактивность, позволяющие обеспечить гуманизирующий характер педагогического общения и фасилитирующий стиль управления учебной деятельностью младших школьников[1]. Эти же качества были использованы нами для создания диагностического инструментария для исследования сущностных характеристик дидактической речи на уроках иностранного языка.

Для решения поставленных в работе задач были определены алгоритм, процедура и основные методы исследования.

Из всего многообразия имеющихся в науке методов эмпирического исследования нами были выбраны наблюдение (объективный способ фиксации речевых действий учителя на уроке), протоколирование уроков и анкетирование.

В качестве объективного способа эмпирического исследования – наблюдения за функциями учителя в процессе его общения с классом – применялись записи уроков в форме протокола, оформленные по принципу фиксации высказываний учителя и учащихся, имевших место на уроке продолжительностью 45 минут.

Анализ протоколов уроков проводился с опорой на структуру всех шести функций дидактической речи, выраженных через речевые действия учителя.

Основной метод исследования на данном этапе – протоколирование уроков и анкетирование. Анкетированию подверглись 20 учителей разных Государственных образовательных учреждений. Респондентам предлагалась разработанная нами анкета, в которой поставлены вопросы относительно информированности педагогов об основных характеристиках речи на уроке, стремления и опыта ее адаптации, а также предпочтительных средств построения дидактической речи. Были запроотоколированы более 40 уроков учителей иностранного языка в начальной школе.

Полученные результаты помогли нам увидеть и проанализировать полную картину управления речевой деятельностью младших школьников посредством дидактической речи. Нами был зафиксирован недостаточный уровень владения учителями дидактической речью на уроках во взаимодействии с младшими школьниками: неготовность учителя быстро перестраивать свои речевые воздействия; отсутствие видения путей совершенствования профессиональной речи. Поведение педагогов на уроках свидетельствуют о недостаточной эффективности вербального воздействия учителя – фасилитатора, управленца, партнера. В основном дидактическая речь состояла из жестких штампов, авторитарного стиля управления учением, речевые действия учителя не всегда были доступны младшим школьникам, не адаптированы к их лингвистическому уровню, не учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей, что, безусловно, не может не влиять на качество образовательного процесса.

Каждый педагог должен понять и принять, что происходит изменение позиций и ролей учителя. Учитель иностранного языка становится партнером по общению, помощником, советчиком. Гибко управлять учебной деятельностью младших школьников с учетом их лингвистических возможностей, возрастных и индивидуальных особенностей может только учитель – фасилитатор.

Таким образом, можно предположить, что педагог, владеющий правильной дидактической речью, способен достигать наибольшей эффективности взаимодействия с младшими школьниками на уроке, создавать обстановку интеллектуального напряжения в сочетании с психологическим комфортом, что приведет к дальнейшему повышению качества образовательного процесса. Проверка данной гипотезы станет следующей задачей нашего исследования.

Список литературы

1. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи учителя. Учебное пособие. М.: ООО «Офсет-Экспресс», 2006. – 98 с.
2. Зимняя И.А. Общая характеристика речевой деятельности // Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия: учеб. пособие в двух частях, ч. 1. / Составители: А.В. Большакова, Е.Ф. Иванова, Н.П. Серебрякова, И.Д. Трофимова, Н.В. Языкова; под общ. ред. Н.В. Языковой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2008. – С. 34–43.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1999. Т. 1. – 391 с.
5. Мурашов А.А. Речевое мастерство учителя. (Педагогическая риторика). – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 394 с.
6. Никитенко З.Н. Технология как инструмент реализации методической системы иноязычного образования в начальной школе: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 206 с.

7. Ромашина С.Я. Динамика коммуникативного воздействия учителя на класс в зависимости от ступеней обучения и учебных предметов // Язык и мышление. Психологический и лингвистический аспекты. Материалы Всероссийской научной конференции. Пенза: Институт психологии и институт языкознания РАН им. В.Г. Белинского; Пензенский ИПК и ПРО, 2001. – 206 с.
8. Ромашина С.Я. Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога. – М.: Изд-во МПГУ, 2000. – 310 с.
9. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход [Текст] /В. В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Реньш М.А.

Российский государственный профессионально-педагогический университет г.Екатеринбург

Человеческий ресурс рассматривается как гарант высокой эффективности деятельности любой организации, желающей достойно представлять себя на экономическом рынке и в социальной среде. Образовательные организации не исключение. Сравнивая образовательные стандарты по различным направлениям подготовки и по различным уровням образования, следует отметить важную роль, которая отводится кадровому обеспечению образовательного процесса, предъявляя определенные требования к педагогическим и научным работникам вузов.

Анализ, данных требований определяет ряд вопросов, осмысление которых приводит к необходимости провести исследование качественно – количественных показателей кадрового потенциала образовательных организаций, а именно: действительно ли выбранные параметры требований коррелируют с качеством подготовки студентов; как связаны между собой в нормативных документах качественные показатели, характеризующие содержание труда преподавателя, его уровень «зрелости»; как связаны между собой содержание обучения и качество персонала образовательной организации и т.д.

С одной стороны, ответ на данный блок вопросов может быть очевиден, ведь количественные показатели легко проверить во время экспертизы: количество публикаций, индекс цитирования, повышение квалификации и др. С другой стороны, если преподаватель имеет высокие индексы цитирования, высокие наукометрические показатели, свидетельствующие о его научной активности, можем ли мы говорить, что именно это обеспечивает качество подготовки будущего специалиста. Безусловно, мы принимаем во внимание тот факт, что все обозначенные в образовательных стандартах требования, только действуя совокупно, способны обеспечить качество образования.

Эмпирическое исследование, которое носило поисковый характер, проведенное нами в период с 2012 по 2014 гг. имело своей целью выявление взаимосвязей качественных и количественных показателей деятельности профессорско-преподавательских кадров образовательных организаций. В исследовании приняли участие более 120 преподавателей вузов, которых мы сгруппировали по различным основаниям:

- по стажу работы в организации;
- по циклам дисциплин (базовый и профессиональный);
- по публикационной активности (условно разделив их на «низкую» и «высокую» по количеству публикаций в год);
- по направлениям (гуманитарное и техническое).

Отобранные для исследования переменные: качественные и количественные показатели деятельности приведены в Табл.1.

Таблица 1

Показатели деятельности ППС

№	Количественный показатель	Качественный показатель
1.	Степень, звание	Отношение к труду
2	Стаж работы	Профессиональные ценности
3	Научная активность	Удовлетворенность трудом
4	Соответствие базового образования читаемому курсу	Направленность личности

5	Разработанные рабочие программы по читаемым курсам	Персональный менеджмент
---	--	-------------------------

Количественные показатели отобраны из требований ФГОС, лицензионной и аккредитационной экспертиз, требований к контролю качества образования. Качественные показатели сформулированы исходя из анализа показателей эффективности деятельности персонала организации; показателей удовлетворенности трудом; психологических параметров, влияющих на результативность деятельности персонала организации; методологических оснований психологии труда и психологии профессиональной деятельности.

Количественные и качественные показатели, обуславливающие деятельность педагогов были соотнесены с результатами образования, а именно, оценивалась успеваемость студентов, готовность студентов к профессиональной деятельности, проявление профессиональных компетенций и другие.

В качестве участников экспериментальной группы были отобраны преподаватели специальных и базовых дисциплин двух вузов города Екатеринбурга в количестве 126 человек. Для достижения цели исследования вся выборка была поделена на группы по разным основаниям: по стажу работы, по количеству публикаций, имеющих ученую степень и звание и не имеющих и т.д. деление осуществлялось по формальным показателям.

Целью исследования являлось выявление влияния значимых факторов (количественных и качественных показателей деятельности педагогов) на результаты обучения студентов. А также мы предполагали ответить на вопрос, являются ли количественные показатели определяющими качество результатов обучения студентов. Однако в данной статье приведены данные только некоторых показателей и по всей выборочной совокупности.

Для исследования отобранных нами качественных показателей деятельности нами было проведено исследование с применением тестовых методик: ОТЕЦ М. Рокича, «Трудовая мотивация» Ф. Герцберга, Б. Куна по определению профессиональной идентичности.

В результате анализа полученных данных мы выявили значительные различия между группами педагогов с разным стажем работы и различиями в отношении к профессиональной деятельности. А именно.

Как видно из Табл.2 большее значение для все педагогической группы имеет ценность «Здоровье», имеющая 1 ранг, а так же ценности «Счастливая семейная жизнь» (средний ранг 2,6) и «Материально обеспеченная жизнь» (средний ранг 5). Ценность «Активная, деятельная жизнь» менее ценна, так же как и ценность «Хорошие верные друзья». В среде педагогов меньше ценится «Жизненная мудрость». Терминальная ценность интересная работа в средних значениях. На наш взгляд эти показатели отражают особенности группы.

Таблица 2

Терминальные ценности с высокими рангами

Терминальные ценности	Педагоги общая выборка (ранг)
Активная, деятельная жизнь	5
Жизненная мудрость	10
Здоровье	1
Интересная работа	3
Любовь	7
Материально обеспеченная жизнь	6
Хорошие верные друзья	4
Счастливая семейная жизнь	2

Инструментальные ценности являются менее устойчивыми в сравнении с терминальными и отражают принципы, которыми руководствуется индивид, в нашем случае профессиональная группа, в своей деятельности. Для этих ценностей характерна большая межиндивидуальная вариативность, в силу чего и групповые результаты, представленные в Табл.3, отражающие наиболее значимые ценности, разные.

Таблица 3

Инструментальные ценности с высокими рангами

Инструментальные ценности	Педагоги (ранг)
Аккуратность	2

Воспитанность	4
Жизнерадостность	5
Исполнительность	3
Независимость	8
Образованность	6
Ответственность	1
Самоконтроль	7
Честность	10

Для данного исследования интерес представляют инструментальные ценности, непосредственно воплощаемые в профессиональной и трудовой деятельности – ценности дела, которые определяют направленность активности педагога на содержание и качество своего труда. В дальнейшем будут рассматриваться только они. Рассмотрим групповые ранги ценностей дела (Табл.3).

Результаты, приведенные в Табл.3, демонстрируют, что большинство инструментальных ценностей дела имеют средние ранги. По данным исследований самого М. Рокича наиболее устойчивыми ценностными ориентациями являются те, которые имеют высокие и низкие ранги. В нашем случае, велика вероятность того, что при повторном проведении этой методики на тех же выборках результаты будут совсем иными. Но можно ожидать, что в группе педагогов доминирующими инструментальными ценностями останутся «Аккуратность» и «Исполнительность», как ценностные ориентации вполне соответствующие принципам педагогической деятельности.

Таблица 4

Инструментальные ценности дела с высокими рангами

Инструментальные ценности	Педагоги (ранг)
Аккуратность	2
Исполнительность	3
Образованность	6
Рационализм	9
Смелость в отстаивании своего мнения	12
Твердая воля	15
Эффективность в делах	11

Для выявления взаимосвязей между качественными характеристиками профессиональной деятельности педагогов мы отобрали показатели отношения к своему профессиональному статусу - эмоциональную реакцию на значение понятий «Я профессионал» (методика Б.Куна) и ценностные ориентации, связанные с профессиональной деятельностью. Интерес представлял корреляционный анализ по данным параметрам. Эмпирические данные были подвергнуты корреляционному анализу с помощью коэффициента r-Пирсона. Результаты корреляционного анализа для выборки педагогов на уровне значимости $p \leq 0,05$ представлены в Табл.5 (в таблице приведены только шкалы, в которых обнаружены связи).

Результаты корреляционного анализа в группе педагогов показывают, что лишь некоторые инструментальные ценности дела связаны с семантическим миром профессионала. Образ «Я профессионал» связан только с «Образованностью», т.е. постоянным расширением, углублением собственных знаний, повышением уровня культуры, что полностью соответствует пониманию ряда особенностей в деятельности педагога. Отметим, что образ «Я профессионал» имеет связь с ценностью «Аккуратность» (групповой ранг 2), но не имеет связей с «Исполнительностью» (групповой ранг 3), так как для педагогов важнее следовать принципам педагогики и дидактики, выстраивая на них свою деятельность и взаимоотношения с учащимися, чем исполнять приказы и директивы, исходящие от руководства и вышестоящих организаций.

Результаты корреляционного анализа в группе педагогов

Инструментальные ценности дела	Сила Я	Оценка Я	Упорядоченность Я	Комфортность Я	Оценка Я	Упорядоченность ВЯ	Комфортность ВЯ	Сила Я	Активность Я	Оценка Я	Упорядоченность Я	Сложность Я	Комфортность Я
Аккуратность		,328	,420							,335			
Исполнительность													
Образованность				,483	,336	,433	,450						
Рационализм												,347	
Смелость в отстаивании своего мнения											,317		
Твердая воля													
Эффективность в делах	,500							,387	,501	,533	,517		,392

С целью выявления различий в качественных показателях у педагогов с различным стажем работы, выборка была поделена на две подгруппы: педагоги с низким стажем (до 5 лет) и педагоги с высоким стажем (более 16 лет). Результаты анализа данных, полученные с применением методики М.Куна «Кто Я?» показывают, что структура идентичности, как качественный показатель, определяющий отношение к профессиональной деятельности, в группе педагогов с общим стажем от 0 до 5 лет и группе с общим стажем от 16 до 25 лет различна. Группа с меньшим стажем характеризуется менее выраженной рефлексией, и в ней чаще встречается неадекватно завышенная профессиональная самооценка. Профессиональный образ не дифференцирован, для его определения чаще используется должность, профессиональная идентичность аморфна.

Группу со стажем от 16 до 25 лет характеризует более высокий уровень рефлексии и сформированность представлений о собственной идентичности, а также адекватная профессиональная самооценка. На первое место участники группы ставят работу, а семья и интимно-личностные отношения уходят на второй план. В качестве характеристик профессиональной идентичности чаще используются понятия «профессионал» или «специалист» (68% ответов) и определения своей позиции в трудовых отношениях («коллега», «руководитель»), что подтверждает математико-статистический анализ. 30,6% респондентов в этой группе указывают не менее трех характеристик профессиональной идентичности. Все это свидетельствует о высоких ожиданиях от себя и профессии, о ее первоочередной значимости в жизни, а также устойчивом представлении о себе и своих возможностях, что является свидетельством сформированной профессиональной идентичности.

Как мы видим из проведенного анализа показателей профессиональной идентичности педагогов это различные группы и по отношению к труду, и по отношению к себе, как субъекту деятельности, и по отношению к результатам своего труда. Несмотря на то, что мы выявили значимые различия только по вышеназванным показателям (по другим показателям значимых различий не выявлено) мы можем предполагать, что и результаты труда – качество обучения - в данных группах будут различаться.

Для проверки этой гипотезы мы провели сравнительный анализ между группами по количественным показателям профессиональной деятельности (Табл.1).

В результате проведенного анализа эмпирических данных нами были выявлены статистически значимые различия по показателям: готовность к профессиональной деятельности, показатели сформированности компетенций у студентов. Так в группе преподавателей, имеющих более высокий рейтинг профессиональных ценностей, более высокий уровень профессиональной идентичности, более высоким баллом наукометрических показателей и педагогической рефлексией студенты (старшекурсники и магистранты) демонстрируют стабильно высокие результаты обучения, и более выраженную готовность к профессиональной деятельности. Так же мы выявили, что стаж работы в вузе, базовое образование, наличие ученой степени и ученого звания существенно не влияет на данные показатели.

Безусловно, данные полученные нами в ходе настоящего исследования требуют более детального обсуждения, более специфичного деления выборки на подгруппы, для выявления более точных факторов влияния. Однако, уже эти показатели позволяют нам утверждать о необходимости включения в оценку деятельности педагогов образовательных организаций качественных показателей.

Таким образом, рассматривая данные настоящего исследования в контексте проблем качества профессионального образования, следует отметить, что с точки зрения законодательства и фактической оценки деятельности вуза по обеспечению качественной образовательной услуги учесть данные показатели не предоставляется возможным. Однако, на наш взгляд, имеет смысл говорить о внесении некоторых корректив в показатели кадрового обеспечения основных образовательных программ образовательных стандартов.

И далее, нам представляется достаточно обоснованным рекомендовать использовать данные настоящего исследования при организации и проведении профессионально – общественной аккредитации образовательной организации, как более гибкой и политехнологичной.

РОЛЬ АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО ЖАНРА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Вильде В.В., Чункурова З.К., Нагымжанова К.М., Суттубаева Р.Т.

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С.Аманжолова г.Усть-Каменогорск

Мы живем в эпоху стремительно развивающегося технологического прогресса, когда развитие научных знаний в корне изменило мировоззрение цивилизованного человечества, когда техника дала возможность человеку распоряжаться силами природы. В связи с этим исчезло былое значение животного мира и значительного сузилось его бытовая роль. Значение научно-технического прогресса вытеснило богатства животного и растительного мира с лидирующих позиций в круге интересов человечества

В наше время птицы и звери служат объектами промысловой и спортивной охоты, браконьерства; интенсивный выпас скота и овец, отлов для зоопарков, частных и научных коллекций, музеев приводит к гибели огромного количества диких животных, в том числе редких видов. Поэтому охрана редких и исчезающих видов животных считается очень актуальной проблемой на сегодняшний день. Для этого на всей территории Республики Казахстан созданы государственные заповедники. К примеру, на территории Восточно-Казахстанской области расположены природный заповедник: Маркакольский государственный природный заповедник. В его владениях обитают под охраной государства 55 видов млекопитающих, среди которых лось, косуля, марал, кабан, бурый медведь, волк, россомаха, горностай, хорь, ласка, барсук, колонок, выдра, соболь, американская норка, изредка снежный барс, а также 250 видов птиц (утки, поганки, чёрный аист, кулики, чайки, крачки, дикие голуби, тетерев, глухарь, рябчик, серая куропатка, улар, кеклик, чеглок, пустельга.

Пропаганду охраны животного мира, природы нужно начинать с младшего школьного возраста. Дети чутки к красоте, живого реагируют на нее. Это чувство надо постоянно развивать, чтобы с возрастом оно не угасло. Проводя воспитательные мероприятия по теме охраны природных ресурсов развиваются не только чувства прекрасного, но формируются базовые понятия о патриотизме и бережном отношении к природе. А это по праву считается ключевыми качествами социально активной личности нашего времени.

Школьникам начальных классов максимально близки и доступны к восприятию образы животных по сюжетам сказок, иллюстрациям художников и из личного опыта.

На уроках чтения, познания мира, рисования изучается жизнь диких и домашних животных, птиц, рыб. Учащимся демонстрируются изображения животных, содержащиеся в учебных материалах, динамичных таблицах, видео-презентациях, диафильмах. К сожалению, далеко не всегда эти изображения отличаются высоким художественным качеством и вызывают у детей эмоциональный отклик. Поэтому в начальной школе необходимо обращать внимание на красоту мира через многообразие единиц искусства, знакомить детей с произведениями художников-анималистов. Несомненно эти действия принесут желаемый высокий результат в процессе воспитания и познания окружающего мира. Актуальность изучения природных ресурсов не только на уроках познания мира, но и на уроках рисования, сформулировал В.А. Ватагин: «Бережное отношение к природе, животному миру поможет человеку стать человечнее» [1, с.50].

Маленьким детям образы животных наиболее близки по сказкам мультфильмам.

Сказка - это особый мир фантазии и реальности. Уходя корнями в глубокую древность, сказка в образной форме рисует жизненный уклад народа, раскрывает его затаенные чувства, мечты и чаяния [2, с.60].

Иллюстратор сказок Юрий Васнецов считает, что сказка - это мир счастья, где нет ни жестокости, ни зависти и где добро всегда торжествует над злом.

Иллюстрируя в основном народные сказки, он передает дух народных сказок; образы сказочных героев и персонажей вызывают симпатию: храбрый петух, робкий заяц, смешной козленок, неуклюжий и добродушный медведь, веселый кот, плутоватая лиса, даже лютый волк.

Рисовать «мультяшных» животных намного легче, поскольку их формы упрощаются, очеловечиваются: однако, здесь тоже есть свои сложности, «мультяшные звери» должны быть прежде всего забавными, но при этом у каждого надо выявить его характер [3, с.23]. Чаще всего за действиями животных в сказках подразумевают черты характера человека.

Под воздействием сказок и мультфильмов у маленьких детей формируется определенное, отношение к животным. И дети начинают воспринимать некоторых животных как «добрых» и «злых».

Такое восприятие животных требует исправления, специальной работы. Необходимо разобраться в причинах деления детьми животных на добрых и злых [4, с.17].

Причины могут быть такими:

- животные могут «убивать людей» (волк, тигр, крокодил; волк убивает овечку, приносящую людям пользу);
- вредят другим животным (убивают мелких животных);
- они «безжалостные» (совершают плохие поступки и тому подобное).

Дети не делают особых различий между человеком и животным. Как и человек, животные «могут совершать хорошие и плохие поступки», иметь положительные или отрицательные «черты характера», быть добрыми или злыми [5, с.53].

Такое восприятие детьми окружающего мира, когда на природу неосознанно переносятся черты, события, свойственные человеку, человеческому обществу, называют «очеловечиванием» природы. Но прежде учителю желательно позаботиться о том, чтобы прием «очеловечивания» не способствовал негативному отношению детей к природе, не усугублял уже имеющиеся отрицательные представления. Следует воздерживаться от негативных, антропоморфических характеристик животных. Не будет способствовать положительному отношению к животным и использование в учебно-воспитательном процессе таких, например, произведений для детей:

Ползет змея, и все живое

Бежит с пути ее стремглав.

Ах, с кем бы, с кем бы ей сразиться?

Убить, быть может, эту птицу

С высоким жестким хохолком?

(С. Баранов «Птица-секретарь»)

Такая характеристика змеи, как хулиганствующей особы, развлекающейся от нечего делать убийством, вряд ли будет способствовать ее охране [4, с.56].

Принимая во внимание психологический феномен детского олицетворения природы, характер ответов детей по вопросу «почему они считают одних животных добрыми, других злыми» и имеющийся педагогический опыт, наметим основные направления работы по преодолению негативного отношения детей к названным животным:

- доведения до сознания детей положения о том, что бытующее мнение об опасности для человека крупных хищников, пресмыкающихся, змей сильно преувеличено, что животных этих по вине человека становится все меньше и меньше и встреча с ними в природе маловероятна;
- показ экологических особенностей этих животных, их роли в жизни природы, формирование представления о том, что хищники убивают других животных не потому, что они злые, а потому, что они не могут существовать иначе, что злыми могут быть только люди, которые без особой нужды истребляют диких животных;
- обращение внимания школьников на трогательную заботу зверей о своем потомстве, факты взаимопомощи и другие элементы «гуманизма» в мире животных;
- создание игровых ситуаций, в которых дети могли бы поставить себя на место животных, выступить в роли их защитников.

Таким образом, гуманизм претворяется не только в отношениях между людьми, но и в отношениях человека к природе [6, с.216].

Воспитание гуманного отношения к природе и животным связано с экологическим воспитанием.

В современных условиях вопросы экологического воспитания становятся центром внимания школы.

Каждый учебный предмет вносит свою лепту в формирование экологической культуры школьников [4, с.19].

Уроки изобразительного искусства - одна из форм познания ребенком окружающего мира природы. Дети рисуют то, что видят вокруг себя и то, что чувствуют. Эта фиксация явлений природы и своих чувств помогает глубже проникнуть в тайны природы, увидеть ее красоту, осмыслить взаимосвязь и взаимозависимость окружающей действительности [7, с.12].

Все узнанное и понятное формирует внутренний мир ребенка, воспитывает в нем добрые чувства, трогательное отношение ко всему живому.

Искусство анималистики начинает свою историю со времен палеолита. Задачи, решаемые художником в те древние времена, были очень похожи на современные: композиционное мышление, наблюдательность, портретность изображений. Примером этому утверждению могут служить рисунки животных в пещерах Франции и Испании. Возраст их где-то 30 тысяч лет. К этому же периоду относятся и росписи в Карповой пещере на Урале. Все изображения портретны даже в самых мелких деталях: глаз, коленный сустав, общий силуэт. Такого качества изображения можно достичь только постоянной, ежедневной тренировкой в рисовании конкретного зверя, поэтому так важно художнику внимательно наблюдать и запоминать форму, рисунок движения животного [12, с.20].

Животные отличаются друг от друга не только разнообразными формами тела, но и покровом, который тоже может быть самым разным: от гладкой шкуры лошади до пушистой шубки длинношерстной кошки или блестящего панциря улитки.

Рисовать «мультяшных» животных намного легче, поскольку их формы сильно упрощены. Однако здесь тоже есть свои сложности. «Мультяшные» звери должны быть прежде всего забавными, но при этом у каждого надо выявить его характер [3, с.23].

У «мультяшных» зверей часто человеческие выражения мордашек, и они действуют как люди. Например, чтобы показать, что еж - это безвредное и дружелюбное животное, он изображается с простодушной улыбкой, с взмахом - ченными иголками и с маленьким носиком в виде кружочка. А лиса изображается с узкими глазами, полуприкрытыми веками, подчеркивающие ее хитрость.

При изображении зверюшек в стиле мультипликационной графики обычно подчеркиваются их самые характерные, запоминающиеся черты [3, с.32].

Говоря о чувствах животного, человек невольно переводит их на язык собственных чувств, то есть оценивает и воспринимает все только со своей человеческой точки зрения [12, с.101].

Можно увидеть «тупое» выражение у бобра, «надменное» у верблюда и ламы, выражение «степенности» у быка, «вдумчивое» у марабу, «величия, достоинства» в голове льва, «благородства» в голове лошади и так далее (Рисунок 9) [9, с.112].



Выражение «значительно»



Выражение «суровости»



Выражение «степенности»



Выражение «тупости»



Выражение «сосредоточенности»



Выражение «высокомерия»

Рис.9. Мимика зверей и птиц

Таким образом, разнообразная мимика зверей и птиц легко выражается на языке человеческих чувств.

При изображении животных многие считают возможным обходиться без всякого знания анатомии, тогда как в действительности анатомическое строение животных очень сложно и разнообразно и знать его просто необходимо (В.А. Ватагин).

Если невозможно, да и не всегда нужно знать все подробности строения данного животного, то общий тип строения знать необходимо.

В.А. Ватагин существенной частью тела животного считает скелет, на которое основаны все формы животного. Рассмотрим немного подробнее метод изображения животных у В.А. Ватагина.

Он выделяет основные черты части скелета - череп, позвоночник с грудной клеткой, передний и задний пояса конечностей и сами конечности, которые повторяются у всех позвоночных животных, а также у человека.

От изменения пропорций и формы черепа, шеи, туловища и конечностей зависит разнообразие облика животных (Рисунок 10) [9, с. 78].

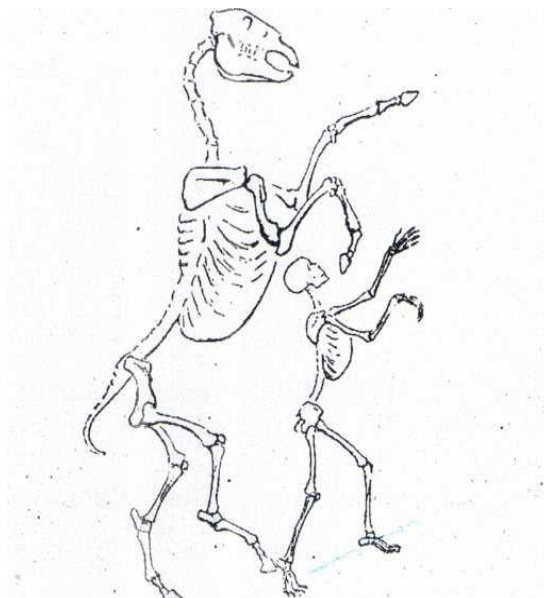


Рис.10. Скелеты человека и лошади. Пример аналогии

Основные точки, определяющие объем и форму животного:

- расположение в скелете черепа и шеи;
- границы лопатки и таза;
- суставы плеча и предплечья;
- бедра и голени.

Сложная система мышц, приводящих в движение скелет, также имеет общий характер у всех позвоночных.

Чем полнее и лучше будет знать художник форму и расположение мышц при изображении животных с гладкой кожей, тем реальнее будет изображение. Особенно важно знание мышц при изображении животных с гладкой кожей, под которой ясно видна мускулатура (например, лошади, пантеры, антилопы).

«Изучение мышц - дело довольно трудное. Имея некоторое представление об анатомии, почерпнутое из книг или экспонатов музея, наблюдайте живое движение, рисуйте, изучайте в рисунке это живое движение, и тогда знание анатомии войдет как органическая, нераздельная часть в общее представление об образе животного». (В.А. Ватагин).

Василий Алексеевич также особое внимание обращал на скелет птиц и сложную систему оперения (Рисунок 11, 12, 13).

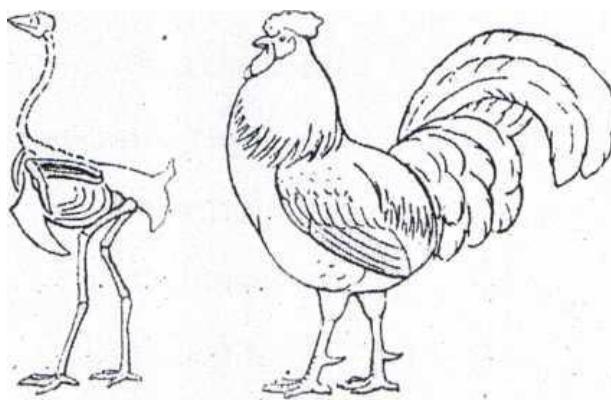


Рис.11. Сравнительная схема скелета петуха и его контур в оперении.

Если очертания головы, шеи и туловища птицы определяются поверхностью облегающих перьев, то, чтобы правильно изобразить крылья и лапы птицы, необходимо знать их скелет и систему перьев, образующих крыло. Крыло птицы по своему скелету - та же передняя конечность, как у млекопитающих, оно имеет те же кости плеча, предплечья, изменилась только кисть, утратившая отдельные пальцы [9, с.81].

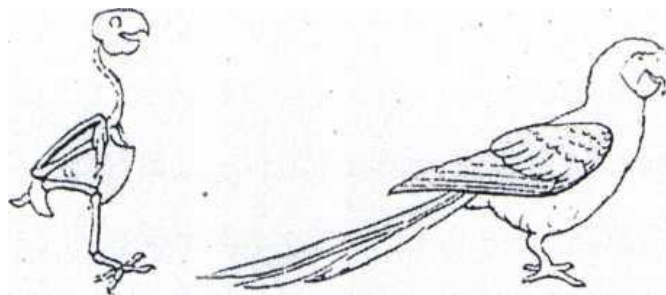


Рис.12. Сравнительная схема скелета попугая и его контур в оперении

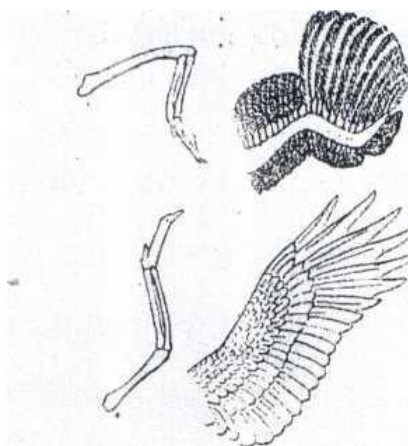


Рис.13. Прикрепление перьев к крылу птицы - пингвина, страуса и орла

При огромном разнообразии форм крыльев у различных птиц система эта одна и та же. Чешуевидные перья крыла пингвина, пышные, декоративные перья страуса или упругие и жесткие крылья орла, такие различные по форме, расположены на крыле в одинаковом порядке.

Познакомиться с оперением птиц можно и на хороших чучелах.

Задние конечности птицы - их ноги или лапы так же, как у млекопитающих, состоят из трех частей: кости бедра, голени и стопы с пальцами. У большинства птиц видны только стопа с пальцами или только пальцы. У голенастых, у страусов кроме стопы видна и голень, бедро же у всех птиц всегда скрыто под перьями [9, с.83].

Для правильной и выразительной передачи движения необходимо помнить об этих трех частях ноги птицы и представлять их взаимное расположение.

В.А. Ватагин также всегда обращал внимание на передачу характера покрова животных.

Передавая форму и цвет животных с гладкой шерстью, тем самым можно передать и облегающую их шерсть (например, у лошади, оленя, антилопы). Сложнее дело с изображением длинной и пушистой шерсти. Условно шерсть можно передать штрихами карандаша или пера. Более полно можно передать впечатление шерсти масляной живописью или акварелью [9, с.85].

Для изучения характера шерсти никак не следует пользоваться шкурками или, чучелами. Шерсть прилегает к высохшей коже и не может дать впечатление живой, пропорции и формы нарушены, конечности, носы и уши ссыхаются [9, с.87].

Таким образом, знание строения животного, его пластической анатомии - одно из основных знаний для создания реалистического художественного образа и очень большое методическое значение, по мнению Ватагина, имеет рисование с живой, подвижной натуры. А именно:

- сосредотачивает внимание, развивает наблюдательность, остроту глаза и быстроту рук;
- приучает видеть самое главное и существенное, не дает останавливаться на мелочах, заставляет скупыми линиями передать, возможно больше;
- развивается зрительная память, необходимая анималисту, потому что позу животного часто приходится заканчивать на память.

Многие художники любят изображать зверей и птиц. Некоторые из них посвятили этому все свое творчество. Они создают произведения анималистического жанра. Живописцы выбирают его редко, а вот графики и скульптуры любят рисовать и лепить различных зверей и их детенышей. Художника, который специализируется в этом жанре, называют анималистом.

Изображение животного мира можно встретить в произведениях живописи, скульптуры, графики, декоративно-прикладного искусства, иллюстрациях к научным книгам [11, с.118].

Дети и животные всю жизнь были в центре внимания художника и писателя Евгения Ивановича Чарушина. Циклы иллюстраций к семидесяти книгам, из них тридцать к собственным рассказам, созданы за три десятилетия активного творчества. Несколько поколений пап и мам выросли, знакомясь с животным миром по книжкам Чарушина «Я хочу понять животное, передать его повадку, характер движения. Меня интересует его мех. Когда ребенок хочет пощупать моего зверенка – я рад. Мне хочется передать настроение животного, испуг, сон, радость и тому подобное, все это нужно наблюдать и почувствовать», - писал Чарушин [14, с.25].

Чаще всего Чарушин работал в технике литографии, создавая сложнейшую игру линий и пятен.

Его книги лишены надоедливой назидательности и как раз, поэтому по - настоящему поучительны и учат понимать природу. А ведь только тот человек, который хорошо знает и любит природу, может ее изменять и улучшать [14, с.11].

Скульптор-анималист В.А. Ватагин в своих произведениях вкладывает в изображения животных человеческие черты характера - гордость, высокомерие, доброту, жестокость; передает определенные состояния - оживленность, грусть.

Характерной особенностью его творчества является то, что, изображая животное, он интересуется строением его тела, скелетом, формой мышц.

В.А. Ватагин - художник и ученый. Изображая животное, он создает научную иллюстрацию и художественный образ [17, с.49].

Среди его персонажей самые разнообразные представители животного мира - медведи, слоны, волки, рыси, обезьяны, птицы, рыбы.

Одним из основоположников анималистики, наряду с В.А. Ватагиным является также, скульптор и график Дмитрий Владимирович Горлов. Им созданы многие произведения, вошедшие в золотой фонд искусства. Он придумал более ста образцов игрушек, оформил и проиллюстрировал около шестидесяти книг.

Д.В. Горлов всегда любил животных. Держал у себя дома собаку, кроликов, голубей, мышей. Художник много рисовал с натуры в зоопарках, заповедниках [8, с.20].

«Мудрая природа безмерно богата красотой. Природу, пейзаж нужно не только увидеть, но и почувствовать, чтобы передать взаимозависимость всего сущего» (Д.В. Горлов).

Таким образом, изучение произведений, и в частности работ художников - анималистов, необходимо связывать с непосредственным изучением живой природы, то есть учить наблюдать в природе, во время экскурсий, во время рисования с натуры и по памяти [8, с.56].

Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для воспитания гуманного отношения к природе и животному миру, развивают способности воспринимать и ценить прекрасное. Особенно благодатна в работе с детьми тема «Животные», она раскрывает их творческий потенциал, пробуждает сочувствие к удивительному миру природы, который рядом, с нами и который надо оберегать всеми средствами, в том числе и средствами искусства [8, с. 27].

Предложенная нами система уроков предусматривает знакомство с художественными приемами: монотипия, представление изображения животного в виде геометрических тел, пластилиновая аппликация, складывание и сгибание бумаги; восприятие и запоминание работ художников, обсуждение иллюстративного материала; а также с разнообразными художественными материалами, инструментами: акварель, гуашь, цветные карандаши, пластилин, цветная бумага, осенние листья; кисти, ножницы, стеки; и целенаправленно рассчитана на выявление роли анималистического жанра в системе уроков изобразительного искусства начальной школы и на формирование первоначальных умений изображать животных.

Разработанный вариант системы уроков по выявлению роли анималистического жанра в системе уроков изобразительного искусства начальной школы и формированию первоначальных умений изображать животных у учащихся первого класса представлен в Табл.2.

Таблица 2

Система уроков по выявлению роли анималистического жанра в системе уроков изобразительного искусства начальной школы и формированию первоначальных умений изображать животных у учащихся первого класса

Тема урока	Дидактическая цель	Задание
1.Изображаем животных	1) Проверка знаний учащихся о мире животных и их умений рисовать животное (по образцу). 2) Развивать внимание и наблюдательность. 3) Воспитание интереса к жизни животного мира.	Срисовать с образца понравившееся животное или животных простым карандашом и выразить посредством рисунка к нему свое отношение

2.Анималистический жанр. Скульптура	1)Знакомство с анималистическим жанром, скульптурными материалами, освоение работы с пластилином. 2) Развитие внимания к природе и наблюдательности, творческих способностей. 3) Воспитание заботливого отношения к животным	Выполнить объемное изображение животных (лошадка, лиса). Работа идет вместе с учителем
3.Четвероногий друг. «Мультяшные» животные	1) Продолжить знакомство с анималистическим жанром; дать представление о выражении художником-анималистом характера зверя через, форму тела, движения, об усилении характера для большей выразительности 2) Развитие творческих способностей, наблюдательности, мелкой моторики руки. 3) Воспитание художественной культуры.	Изобразить «мультяшное» животное, подчеркнуть его характер, раскрасить животное
4. Наши пернатые друзья (лепка)	1) Продолжить знакомство с жанром анималистики в изобразительном искусстве; учить сравнивать анатомию разных птиц. 2)Развивать наблюдательность, глазомер, экологическое мышление. 3) Воспитывать умение видеть красоту природы и восхищаться ею.	Лепка утки из целого куска пластилина. Работа идет вместе с учителем
5. Наши пернатые друзья (оригами)	1) Продолжить знакомство с пернатыми друзьями; выполнить в технике оригами изображение птицы (голубь). 2) Развивать моторику руки, глазомер. 3) Воспитывать бережное отношение к птицам.	Выполнить в технике оригами изображение голубя из цветной бумаги
6. Красивые рыбы. Картина из пластилина «Аквариум»	1)Учить видеть красоту разнообразных поверхностей; освоить технику работы аппликации пластилином. 2) Развивать творческое воображение, эстетический вкус. 3) Воспитание интереса к подводному миру животных и бережного отношения к ним.	Выполнить картину из пластилина «Аквариум»
7. Узоры на крыльях бабочек	1) Познакомить с различными узорами на крыльях бабочек, с новой техникой выполнения работы — монотипией; учить видеть красоту природы. 2) Развивать творческое воображение, эстетический вкус.	Рисование бабочек новым способом «монотипия», нарядить бабочку (заготовку, данную учителем) в красивое, нарядное одеяние, т.е. разукрасить узорами.

	3) Воспитывать бережное отношение к красотам природы.	
8.Изображаем, животных без карандашей и красок	1) Продолжить знакомство с анималистическим жанром; расширить представления детей о художественных материалах. 2) Развивать чувства цветовой гармонии и фантазии, наблюдательность 3) Воспитывать любовь к природе	Выполнить изображение животного из осенних листьев
9. Мое любимое животное	1) Проверка умений изображать животное. 2) Развивать внимание и наблюдательность. 3) Воспитание эстетического вкуса.	Нарисовать (карандашом, красками) или слепить животное и выразить посредством рисунка к нему свое отношение

Таким образом, внося коррективы в школьный учебник, мы предлагаем внедрить разработанную нами систему уроков по выявлению роли анималистического жанра в системе уроков изобразительного искусства начальной школы и формированию первоначальных умений изображать животных у учащихся первого класса.

Подводя итоги данного исследования, можно сказать, что уроки изобразительного искусства одна из форм познания ребенком окружающего мира, природы, и в частности, немаловажно значение анималистического жанра, как и других видов жанра изобразительного искусства.

При рассматривании значения произведений искусств, созданных художниками-анималистами, выяснили, что показ произведений художников имеет большое воспитательное значение, у детей развиваются способности ценить и воспринимать прекрасное.

Воспитание гуманного отношения к природе и животным имеет непосредственную связь с экологической культурой и эстетическим воспитанием, то есть формируется внутренний мир ребенка, в нем воспитываются добрые чувства и трогательное отношение ко всему живому.

Мы проследили историю изобразительного искусства, содержание анималистического творчества; своеобразное изображение животных у разных художников-анималистов, познакомились с различными методами изображения животных, проанализировали программу и учебники изобразительного искусства и предложили систему собственных уроков, которые будут способствовать развитию интереса к анималистическому жанру и формированию первоначальных навыков изображения животных. И самое главное, Когда в художественной литературе, в произведениях живописи и скульптуры, на экранах телевизоров буду изображаться красота животных, их увлекательная жизнь в природе, их привязанность и преданность человеку, это, несомненно, вызовет ответное чувство интереса у детей, любования, симпатии, сочувствия и любви к животным. И анимализм в широком смысле, в частности изображение животного, сыграет свою гуманно-личностную функцию.

Таким образом, выявление роли анималистического жанра в системе уроков изобразительного искусства и процесс формирования первоначальных умений изображать животных младших школьников будет наиболее успешным при соблюдении определенных условий подтвердилась.

Исходя из вышеперечисленного, можно предложить следующие методические рекомендации:

- 1) учитывать возрастные особенности детей при подборе материала по анималистическому жанру;
- 2) изучать произведения искусства, в частности работ художников - анималистов и связывать их с непосредственным наблюдением живой природы;
- 3) для лучшего ознакомления детей с творчеством художников - анималистов целесообразно в классе устраивать выставку их произведений; можно давать учащимся задание коллекционировать открытки, вырезки с изображениями животных, птиц, насекомых и оформлять в виде альбома, обязательно подписывая автора;
- 4) использовать разнообразные художественные материалы и инструменты при обучении изображению животных;
- 5) продумывать вопросы в беседах с детьми для лучшей активизации внимания и восприятия материала по анималистическому жанру;
- 6) искать и применять новые эффективные пути и методы преподавания и добиваться хороших результатов.

В соответствии с вышесказанным, разработанная система уроков по анималистическому жанру, с учетом исследований по данной теме может быть использована учителями начальных классов на уроках изобразительного искусства.

Список литературы

1. Люблинская А.А. Детская психология. - М.: Просвещение, 2001. - 415с.
2. Слудский А.А. Красная книга Казахской ССР. - Алма-Ата: Кайнар, 2008. - 203с.
3. Соколовский Я. Животные из моего альбома. - Варшава, 1963. - 46с.
4. Волкова Е.В. Формирование положительного отношения к «злым» животным. // Начальная школа, 2011. - № 9. - С.16-18
5. Алехин П.Д. Изобразительное искусство. - М.: Просвещение, 2009. - 160с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. - Минск: Современное слово, 1998. - 480с.
7. Игнатьев С.Е. Рисуют младшие школьники. // Начальная школа, 2005. - № 1. - С.26-28
8. Краснов Н.В. Беседы по искусству в начальной школе. - М.: Просвещение, 2002. - 162с.
9. Ватагин В.А. Изображение животного: записки анималиста. - М.: Сварок и К, 1999. - 170с.
10. Альмухамбетов Б.А., Айдарова З.Ш., Дирксен Л.Г. Программа 1-4 классов по изобразительному искусству. - Алматы: Ронд, 2003. - 198с.
11. Кузин В.С. Психология. - М.: Высшая школа, 1974. - 279с.
12. Робертсон Б. Давайте нарисуем древних животных. - Минск: Попурри, 1997. - 143с.
13. Прокопов К. Дикие животные нуждаются в защите. // Рудный Алтай, 2013. - № 9. - С.4
14. Методика проведения бесед по искусству: Пособие для учителей — М.: Просвещение, 2007. - 109с.
15. Абрамов М.А. Беседы и дидактические игры на уроках по изобразительному искусству. - М.: Владос, 2004. - 121с.
16. Баякова Б.М. Использование художественных материалов на уроках изобразительного искусства. // Начальная школа Казахстана, 2005. - № 7. - С.22-24
17. Костерин Н.П. Учебное рисование: Учебное пособие для педагогических училищ. - М.: Просвещение, 1999. - 240с.

УСПЕХ И ЕГО РОЛЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ларионова С.О.

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм психического дизонтогенеза. Задержка психического развития чаще всего относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в определенном темпе созревания различных психических функций формирования личности ребенка.

Под термином «задержка психического развития» (ЗПР) подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма [3; 6]. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии задержки психического развития играют роль наследственные факторы: конституциональные особенности, хронические соматические заболевания, социально-средовые и психологические детерминанты, а также органическая недостаточность нервной системы, чаще редуциального (остаточного) характера [там же].

Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия для обучения и развития детей с ЗПР.

Е.А. Екжанова акцентирует, что для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная дефицитарность высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка.

При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях - произвольность в организации деятельности, в третьих, мотивация к различным видам познавательной деятельности и т.д. [7, с.10].

Проблема задержки психического развития является одной из актуальных в педагогике и психологии, так как напрямую связана с проблемой школьной неуспеваемости. Среди детей, неуспевающих в начальных классах массовой школы, довольно значительную часть (примерно половину) составляют дети с задержкой психического развития.

Согласно исследованиям Ю.А. Королевой, большинство школьников рассматриваемой категории (92,7%) по разным причинам поступает в общеобразовательные учреждения, где, обучаясь в классах коррекционно-развивающегося обучения, но чаще всего интегрируясь в класс нормально развивающихся сверстников, сталкиваются с рядом проблем не только учебного, но и личностного характера, испытывая трудности в процессе общения и взаимодействия [8].

Е.В. Соколова также подчеркивает, что дети с ЗПР выделяются среди неуспевающих учеников массовых школ тем, что характеризуются «специфическими» трудностями при обучении и овладении школьными навыками, и стереотипностью, «своеобразием» поведения и взаимодействия с окружающими [14].

Л.С. Выготский эти трудности взаимодействия с окружающими людьми, т.е. трудности социального взаимодействия, образно называл «социальным вывихом», который препятствует приобретению ребенком с нарушениями развития знаний, опыта «вращения его в культуру» [4].

Важно отметить, что в условиях массовой школы ребенок с ЗПР начинает отчетливо осознавать свою несостоятельность, которая выражается, прежде всего, в его неуспеваемости. Это, с одной стороны ведет к появлению и развитию чувства неполноценности, а с другой – к попыткам личностной компенсации в какой-либо другой сфере, как правило, в различных формах нарушения поведения [13].

Такие дети имеют объективные проблемы в обучении и отличаются пассивным восприятием информации, нарушением произвольности психических процессов, навыков контроля и самоконтроля, что становится фактором дезадаптации в микро- и макросоциуме и приводит к закреплению неправильного стереотипа поведения у этих детей [2].

Своеобразие дефекта при задержке психического развития определяет специфику личности детей данной категории и их поведенческих реакций. В целом для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерна личностная и эмоционально-волевая незрелость.

В своих клинико-психологических исследованиях М.С. Певзнер сделала вывод, что при задержке психического развития у детей инфантилизм является ведущей особенностью, следовательно, достигая школьного возраста, такой ребенок по своему поведению остается дошкольником. В учебных ситуациях он способен выполнять лишь то, что связано с его интересами. Такие дети часто недопонимают школьную ситуацию, не умеют достаточно критично относиться к оценке педагога, подчиняться школьным требованиям, регулировать свое поведение. Это нередко сочетается с расторможенностью, недисциплинированностью, неспособностью к целенаправленной деятельности. Более того, наряду с чертами инфантилизма у детей отмечается раздражительность, повышенная возбудимость, неусидчивость, а в некоторых случаях и пассивность [5, с. 17-18]. Результатом этого является общее отставание ребенка в социальном развитии.

Таким образом, девиации учебного характера у детей с ЗПР проявляются, как правило, в процессе экстернизации, что напрямую связано с поведением личности и обозначаются как неорганизованность, неприлежность, недисциплинированность, конфликтность, сквернословие с учителями, сверстниками, лживость, невыполнение учебных заданий, несоблюдение школьного распорядка, прогулы занятий в школе и др. Следовательно, девиации в учебной деятельности определяются как отклонения учебного поведения, ограничивающие успешное выполнение учебной задачи.

Согласно вышесказанному, в особенности акцентируя внимание на профилактике (вторичной) девиаций в учебной деятельности у таких детей существенным моментом является создание соответствующих условий осуществления данной профилактики.

Как правило, вторичная профилактика девиаций – это комплекс (совокупность) мероприятий (социальных, психологических, педагогических, образовательно-воспитательных и др.), направленных на предотвращение (преодоление) и предупреждение перехода данных девиаций в устойчивые формы, провоцирующие нарушения процесса становления и социализации личности в целом.

По утверждению А.С. Белкина и И.А. Ларионовой, в качестве важного условия успешной и результативной учебной деятельности младших школьников выступает ситуация успеха [1; 9]. Соответственно, в контексте данной статьи ситуация успеха рассматривается как основное условие профилактики девиаций в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Итак, остановимся более подробно на определении ситуации успеха. В данном случае необходимо разделять понятия: «успех» и «ситуация успеха». Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация – это то, что способен организовать учитель; переживание же радости, успеха – нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя [1, с.30].

Успех может быть кратковременным, частым и длительным, сиюминутным, устойчивым, значительным, связанным со всей жизнью и деятельностью ребенка. Все зависит от того, как ситуация успеха организована, закреплена, поддерживается и на чем основана.

Эмоции успеха в учебной деятельности школьников имеют огромную силу, на что указывают высказывания многих ученых:

«...Важно иметь в виду, – подчеркивает А.С. Белкин, – что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, резко, изменить ритм и стиль его деятельности, взаимоотношений с окружающими» [1, с.30].

Успех окрыляет ребенка, способствует выработке у него инициативы, уверенности в своих силах, обеспечивает впоследствии формирование характера борца, верящего в свои силы» (Ю.Е. Лукьянов) [10, с. 62].

«...Успех в деятельности воодушевляет и окрыляет человека, усиливает интерес к ней» (Э.Ш. Натанзон) [12, с. 54].

«Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» (В.А. Сухомлинский) [15, с. 158].

В конечном счете, «успех в труде – это основа взаимопонимания между учителем и учениками, между родителями и детьми, учителями и родителями, а значит, единства действий и воспитательных условий школы и семьи» [11, с.170].

Успех становления личности ребенка в школе во многом определяется теми отношениями, которые складываются между учеником и учителем.

Успех – категория не абстрактная. Младший школьник не столько осознает, сколько переживает. Как правило, в основе ожидания успеха у младшего школьника – стремление заслужить одобрение старших – учителя, родителей. Особенно у детей младшего школьного возраста с ЗПР потребность в одобрении и признании со стороны взрослых имеет гиперболизированный характер, что указывает на значительную роль ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников, этого контингента.

Соответственно, учение только в том случае приносит удовлетворение, радость, воодушевление, если оно сопровождается успехом. Следовательно, педагогу необходимо позаботиться о том, чтобы организуемая деятельность скрывала в себе ситуацию успеха.

Так, ситуация успеха, по мнению И.А. Ларионовой – это такое целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и адекватному восприятию результатов своей деятельности [9, с. 37].

Ситуация успеха может стать своего рода спусковым механизмом дальнейшего развития личности. Особенно если это касается учебной деятельности – самой главной линии ожиданий ребенка, самого главного рубежа его стремлений.

Реализация ситуации успеха в учебной деятельности учащихся основывается на следующих положениях [9]: перед началом деятельности следует освободить ребенка от психологического зажима; ситуация успеха должна быть представлена всем многообразием приемов и способов ее создания; предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а учебные и воспитательные задачи должны усложняться планомерно (шаг за шагом, по мере уверенного выполнения учащимися предыдущего задания); в случае удачного выполнения задания оцениванию подлежит не вся работа в целом, а только одна деталь (составляющая): интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиск т.д., в чем и заключается истинная заслуга учащегося, его индивидуальность; ситуация успеха должна осуществляться с учетом индивидуально-типологических, возрастных и психологических особенностей и возможностей каждого учащегося при организации познавательной деятельности; учитель должен верить в ученика, в его возможности и способности, в оптимистическую перспективу его развития; предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого необходимо, чтобы она скрывала в себе элементы творчества как созидательного усилия; затраченные учеником усилия непременно должны быть оценены учителем, а ученик должен быть уверен в своих возможностях и способностях.

Необходимо особо остановиться на таком факте как снятие страха у ребенка перед деятельностью, т.е. освобождение ребенка от психологического зажима. Непременным сопровождением учебной деятельности ребенка являются слова учителя: «Не получится – ничего страшного... Давай попробуем, не получится – попытаемся сделать задание другим способом... Это несложно, у тебя получится...» – тогда ребенок освобождается от навязчивого состояния неудачи. К сожалению, в школе чаще происходит нагнетание

обстановки: «Это трудная контрольная... С заданием смогут справиться немногие... Этот предмет очень сложный...» и т.п.

Данное положение особенно актуально в работе с младшими школьниками с ЗПР, так как такие дети в силу ослабленной психической деятельности нуждаются в большем внимании, поддержке, доброжелательном отношении, что, в свою очередь, обеспечивает успешность и перспективность учебной деятельности в зоне ближайшего развития и повышение уровня актуального развития детей данной категории.

Нужно подчеркнуть, что ситуация успеха представляет собой результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики учителя, семьи.

Психолого-педагогическая задача по созданию ситуации успеха в учебной деятельности учащихся заключается в переводе неуправляемых положительных эмоций от первых успехов в сознательно регулируемые и не только учителем, но и самими учащимися. Это выражается в первоначальном возникновении чувства удовлетворения от признания результата деятельности в целом, затем в проявлении чувства эмоционального удовлетворения от признания «значимыми другими» затраченных усилий, после чего следует радость победы над преодоленными трудностями, и как итог – наслаждение процессом и содержанием деятельности.

Более того, ситуация успеха в учебной работе обуславливает развитие эмоционально-волевой сферы детей, что особенно важно, когда речь идет о младших школьниках с ЗПР.

Таким образом, ситуация успеха способствует переводу учебного процесса на уровень личностного взаимодействия, т.е. принятию учащимися субъективной позиции в совместной с учителем деятельности, если стабилизирует эмоции у участников взаимодействия, подкрепляет и закрепляет усилия самой личности, становится фактором самопреодоления и саморазвития, приносит удовлетворение от самой деятельности.

Так, являясь условием успешной учебной деятельности, соответственно, условием профилактики учебных девиаций у младших школьников с ЗПР, ситуация успеха одновременно выступает и в качестве фактора, обуславливающего активное включение данных детей в конструктивные социальные отношения в целом.

Список литературы

1. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Бенилова, С.Ю. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С. 68-72.
3. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 155 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Г.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5 - 368 с.
5. Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: «Педагогика», 1971. – 208 с.
6. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно - развивающего обучения / авт. колл.: С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, А.О. Дробинская и др., под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
7. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 8-16.
8. Королева, Ю.А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната): автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / Ю.А. Королева. – С.-Петербург, 2008. – 20 с.
9. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Ларионова; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 1996. – 127 с.
10. Лукоянов, Ю.Е. Если вашему ребенку трудно учиться / Ю.Е. Лукоянов. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
11. Лысенкова, С.Н. Когда легко учиться / С.Н. Лысенкова. – Минск, 1990. – 193 с.
12. Натанзон, Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив / Э.Ш. Натанзон. – М: Просвещение, 1984. – 96 с.
13. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
14. Соколова, Е.В. Систематика задержки психического развития у детей / Е.В. Соколова // Логопед: научно-методический журнал. – 2008. – № 1. – С. 8-21.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОДИН ИЗ ВИДОВ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Болекбаева Г.А.

КГУ «Средняя школа имени Найманбая» ВКО Урджарский район село Маканчи, Казахстан

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую, самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами, игрушками, появляются неимитационные игры. [1]

Ребята действуют по игровым правилам. Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Итоги игры выступают в двойном плане - как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью.

В арсенале педагогики начальной школы содержатся игры, способствующие обогащению и закреплению у детей бытового словаря, связной речи; игры, направленные на развитие числовых представлений, обучение счету, и игры, развивающие память, внимание, наблюдательность, укрепляющие волю.

При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов - забота каждого учителя начальной школы. [2]

Актуальность данной темы заключается в определении эффективности внедрения современных игровых технологий в процесс обучения с целью повышения уровня и качества современного образовательного процесса.

Под "игровыми технологиями" в педагогике понимается обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще «педагогическая игра» обладает существенным признаком - четко поставленной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде или косвенном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. [3]

Ситуация классно-урочной системы обучения не дает возможности проявиться игре, в так называемом «чистом виде», преподаватель должен организовать и координировать игровую деятельность детей. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые должны выступать как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Как облечь урок в игровую форму в школьной практике? Здесь великое множество вариантов, но обязательно соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках.

Один из способов активизации деятельности учащихся на уроках - это включение в планы уроков следующие этапы-станции:

Русский язык

Проверяй-ка. Проверка домашних заданий и каких-либо умений.

Вспоминай-ка. Повторение правописания букв, орфограмм.

Словознай-ка. Различная работа со словом.

Знай-ка. На этой станции всегда изучается новый материал, обязательный для усвоения.

Прочитай-ка. Работа над правилом, закрепление его. При этом на доске вывешивается текст (прозаический

или стихотворный) и задание к нему.

Выбирай-ка. При закреплении материала предлагается несколько заданий на выбор.

Угадай-ка. Занимательный материал в виде ребусов, загадок и т.п.

Поиграй-ка. Грамматические игры.

Слушай-ка. Разновидность слухового, выборочного диктанта.

Наблюдай-ка. Несколько наблюдений при подготовке к прохождению новой темы.

Составляй-ка. Работа с деформированным текстом, опорными словами.

Думай-ка. Задания повышенной трудности, опережение.

Из перечисленных станций на уроке использую, конечно, не все, а лишь 5-7, в зависимости от изучаемой темы. Названия станций написаны крупными буквами разного цвета на листах ватмана. На доске они держатся с помощью магнитов. Как только мы "проедем" очередную станцию, лист с названием убирается.

М а т е м а т и к а

На уроках математики многие названия станций совпадают, но виды работ уже другие:

Сосчитай-ка. Устный или письменный фронтальный счет.

Отвечай-ка или Повторяй-ка. Дети дублируют друг друга при проверке знаний по изученным темам.

Помогай-ка. Работа в паре.

Думай-ка. Решение задач по выбору, по вариантам.

Соображай-ка. Опережение, задачи повышенной трудности.

Знай-ка. Изучение нового материала.

Поиграй-ка. Математические игры.

Выбирай-ка. При закреплении материала дети выбирают предложенные задания.

Эти этапы-станции я использую при разработке игр-путешествий с применением транспортных средств и сказочных героев. В играх-путешествиях обогащается словесный запас, развивается речь, активизируется внимание детей, расширяется кругозор, прививается интерес к предмету, развивается творческая фантазия, воспитываются нравственные качества. И главное огромный эффект: ни одного скучающего на уроке! Всем интересно, дети играют, а играя, непроизвольно закрепляют и доводят до автоматизма знания. [4]

Применение игровых технологий на уроках математики дает возможность сделать то или иное обобщение, осознать правило, которое только что изучили, закрепить, повторить полученные знания в системе, в новых связях, что содействует более глубокому усвоению пройденного.

Например, даю самостоятельную работу в виде игры "Кто первый добежит до финиша?". А раз это игра, учащиеся чувствуют себя свободно, поэтому уверенно и с интересом приступают к работе. Хорошо подготовленным учащимся предлагаю решить задачу по краткой записи, составив по ней выражение; слабо успевающим ученикам - составить задачу по краткой записи и закончить ее решение. Объясняю цель игры: тот, кто решит задачу быстро и правильно, может считать себя спортсменом. На таких уроках ставится цель: привить любовь к математике учащимся с разными математическими способностями.

Для активизации деятельности учащихся на уроках помогают логические игры, которые путем несложных умозаключений дают возможность получить нужный результат. В таких играх принимает участие весь класс или большая часть детей, а остальные контролируют ход игры. [5]

Все мы прекрасно понимаем, как важно научить детей быстро и правильно читать. Эта проблема была и остается одной из главных в обучении. Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речевая деятельность осуществляется посредством языка, который усваивается ребенком в ходе общения с окружающими людьми. Усваивая русский язык, ребенок овладевает его фонетическим (звуковым), лексическим (словарным), грамматическим строем.

Для этого в своей работе я использую следующие приемы: игра "В слова", игра "Со словами", "Дополни слово" или игра "Кто больше сочинит?".

Учитывая то, что ученики начальных классов очень эмоциональны, острее переживают свои неудачи в овладении навыками чтения, я стараюсь строить отношения с детьми на интересе, использую много игр. Считаю, что можно научить ребенка читать только тогда, когда он испытывает радость от результатов своего труда. Самые лучшие результаты дает воспитание успехом.

Игра остается одним из обязательных структурных элементов и урока "Окружающий мир". Это означает, что на каждом уроке учитель проводит с детьми какую-нибудь игру или игровое упражнение.

Эффективно чаще проводить сюжетно-ролевые игры. Это очень важно не только для поддержания эмоционального тонуса ребенка во время урока, но делает урок более интересным. Ролевая игра развивает очень важный и необходимый для обучения психический процесс - воображение.

Среди интеллектуально развивающих игр особой популярностью у детей пользуются игры-загадки,

кроссворды. У них вызывает интерес, как и процесс, так и сам результат. Большим потенциалом в плане воспитания у учеников интеллектуальной активности, любознательности, развития познавательной сферы располагают интеллектуальные игры - аналоги телевизионных программ "Поле чудес", "Что? Где? Когда?" и другие. [6]

Включение в урок игровых технологий делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, усиливает интерес детей к предмету, к познанию ими окружающего мира.

Приемы слуховой, зрительной, двигательной наглядности, занимательные вопросы, задачи-шутки, моменты неожиданности способствуют активизации мыслительной деятельности. [1]

Эти передовые педагогические игровые технологии, применение которых в сочетании с традиционной методикой преподавания, гарантируют:

- Активизацию учебного процесса, учебно-познавательной деятельности младших школьников.
- Комфортный и результативный для ученика и учителя процесс обучения.
- Высокий и прочный уровень обученности в классах с любой подготовленностью.
- Формирование у школьников умения и стойкого навыка учиться.
- Полноценное соединение знаний и практических навыков.
- Объединение учебной и внеурочной деятельности в единый воспитательный процесс. [3]

Я считаю, что каждый педагог должен иметь свою энциклопедию игр, которые он мог бы предложить ученикам в зависимости от их типологических особенностей и этапа коррекционно-развивающей работы.

Правильно подобранную, умело и уместно проведенную игру следует считать таким же важным и необходимым элементом образовательной работы, как и урок.

Список литературы

1. Симоненко В.Д., Фомин Н.В. Современные педагогические технологии. Учебное пособие. Брянск 2001г.
2. Границкая А.С. Научить думать и действовать. – М., 1991
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1999
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1987
5. Педагогика/ под ред. П.И. Пидкастого – М.. 1995 – Гл. 6 – С.116-171
6. Актуальные проблемы педагогики. Курс лекций/ под ред. А.Н. Пряехо Брянск: издательство БГПУ, 1998.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

Курбанова Л.А.

КГУ «Маканчинская средняя школа-сад», село Маканчи, Казахстан

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Значимость и актуальность ее влияния на личность, ее сложность, многогранность и проблематичность обуславливает большое количество различных подходов к изучению семьи. Актуальность межличностных отношений в семье и их влияние на формирование личности и поведения детей заключается в стабильности семейных взаимоотношений. Большое значение имеет «качество» семьи, её воспитательная способность.

Несмотря на большое количество исследований семейных взаимоотношений и факторов, влияющих на формирование личности ребенка данная тема остается недостаточно изученной.

Цель: социально-психологическое исследование семьи, как фактор формирования личности ребенка.

В связи с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Теоретическое обоснование изучаемой проблемы.
1. Охарактеризовать семейные взаимоотношения, стили и типы семейного воспитания.
2. Раскрыть значимость семьи в формировании личности ребенка.
3. Изучить семейные взаимоотношения.
4. Исследовать стили, типы семейного воспитания и их влияние на формирование личности ребенка.

Объект исследования: Личность. Семья.

Предмет исследования: Семья, как фактор формирования личности ребенка.

Методы исследования. В качестве методов исследования в работе были использованы: беседа, тестирование, а также следующие методики:

1. Методика Е. Шефера «Измерение родительских установок и реакций».
2. Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.
3. Тест «Семейные отношения» Д.Е. Антонина, И. Вилера.
4. Тест «Дети о родителях» Е. Шефера.
5. Методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса, Сиднея.

Гипотеза. Тактики воспитания в семье тесно связаны с типами семейных взаимоотношений, родительские установки и реакции родителей на поведение детей влияют на формирование личности ребенка.

Практическая значимость. Результаты проведенного социально-психологического исследования могут быть использованы в практике учебной, воспитательной и образовательной деятельности психологических специальностей, в системе служб семьи, «Телефона доверия», в работе с молодыми и трудными семьями.

Этапы исследования. Эмпирическая база исследования.

Социально-психологическое исследование семьи, выступающей фактором формирования личности ребенка проводилось с родителями и детьми на базе Маканчинской средней школы-сад. В социально-психологическом исследовании семьи, выступающей фактором формирования личности ребенка принимали участие дети и их родители. Выборка составила: 90 респондентов (30 детей, 60 родителей).

Исследование проводилось в три этапа.

I этап. – Подготовительный. Выбор темы и эмпирической базы исследования. Получение разрешения на проведение социально-психологического исследования. Выбор с научным руководителем методов и методик исследования. Беседа с родителями и доступная беседа с детьми о предстоящем эксперименте.

II этап. – Диагностический. Проведение психологической диагностики с респондентами социально-психологического исследования.

III этап. – Анализ полученных результатов исследования и интерпретация данных. Математико-статистическая обработка результатов исследования. Математико-статистический анализ эмпирического исследования проводился в Microsoft Excel по четырем методикам:

1. Измерение родительских установок и реакций Е. Шефера.
1. Тест-опросник родительских отношений А.Я. Варга, В.В. Столина.
2. Тест «Дети о родителях» Е. Шефера.
3. Методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса и Сиднея.

По результатам, полученным по методике Е. Шефера для измерения родительских установок и реакций можно сказать, что в большинстве случаев 75% наблюдается доминирование родителей над детьми, но при этом сохраняется право каждого члена семьи на свое собственное мнение.

По данным теста-опросника родительского отношения в 60% семей преобладает положительное отношение к ребенку. 10% – взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки.

По результатам теста семейных отношений можно предположить: у большинства семейных пар (85%) положительный климат в семье. В их семье принято рассказывать о своих проблемах.

Тест «Дети о родителях» показал: с одной стороны, потребность детей в общении с родителями – 60%, 7% отметили жесткий контроль и тенденцию к легкому применению своей власти со стороны родителей, 13% родитель представляется человеком, отгороженным от проблем семьи как бы невидимой стеной, существующей параллельно с остальными членами семьи.

По результатам методики «Незаконченные предложения» у 7% с отцом складываются очень хорошие, доверительные взаимоотношения. 27% – с матерью складываются очень хорошие, доверительные взаимоотношения. Но только 23% чувствует себя комфортно и уверенно в своей семье.

При математико-статистическом анализе эмпирического исследования нами была выбрана вероятность допустимой ошибки равная 0,05, обеспечивающая точность расчетов до 95% и допускаемой ошибки не превышающая 5%. Критические значения для показателя 0,05, для 30 испытуемых, равна $t = 0,36$, для 60 испытуемых, равна $t = 0,25$ (где t - табличное значение).

Таким образом, можно сделать вывод, что все полученные нами результаты исследования по диагностическим методикам имеют взаимосвязь и воздействуют друг на друга. В ходе математико-статистического анализа эмпирического исследования семьи, как фактора формирования личности ребенка было выявлено наличие обратной и прямой связи между показателями по методикам. Обратная связь характеризуется противоположным влиянием одних показателей на других, то есть повышение одних данных ведет к снижению

других и, наоборот. Прямая связь проявляется в том, что повышение одних показателей ведет к повышению других и, наоборот.

Заключение.

Актуальность межличностных отношений в семье, выступающей фактором формирования личности ребенка заключается в стабильности семейных взаимоотношений. Большое значение имеет «качество» семьи, её воспитательная способность. Семья, неспособная воспитывать, приводит к серьезным нарушениям в процессе социализации ребенка.

«Теоретический анализ изучаемой проблемы» рассматриваются различные направления психологии семьи, семейного воспитания и семейных взаимоотношений. Семейные взаимоотношения – психологические отношения, основанные на взаимной готовности субъектов к определенному типу неформального взаимодействия и общения, сопровождающегося чувством симпатии – антипатии. В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. В зависимости от структуры семьи и условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное поведение ребенка. Родители и другие взрослые могут воздействовать на формирование «Я-образа» и самоуважение ребенка. Когда родители понимают, что во многом от них самих зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать.

Практические рекомендации.

1. Чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательное влияние семьи на ребенка необходимо: принимать активное участие в жизни семьи; всегда находить время, чтобы поговорить с ребенком; уважать право ребенка на собственное мнение.

2. Для снижения неудовлетворенности возникающей в семьях необходимо относиться к членам своей семьи с большим пониманием, оказывать поддержку и создавать необходимые психологические условия для благоприятного развития взаимоотношений в семье.

3. Для достижения более устойчивого сплочения и единства семьи, можно провести тренинг на сплочение и взаимоотношения в семье, психологическую работу с отдельными ее членами.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. Екатеринбург, 1999.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: «Независимая фирма «Класс», 2000.
3. Араканцева Т.А. Гендерные аспекты детско-родительских отношений. М., 2006г.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Лениздат, 1992.
5. Бруменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М., 1991.
6. Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции (на примере энуреза) // Вестник МГУ. Психология, 1985. – №4.
7. Вербина Г.Г. Психология семьи: Курс лекций / Г.Г. Вербина. Чуваш. гос. ун-т. Чебоксары, 2006.
8. Вербина Г.Г. Психология семейств. Учебное пособие. / Г.Г. Вербина. Чуваш. гос. ун-т. Чебоксары, 2011.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 2000.
10. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии, 1985. – №2.
11. Голод С.И. Стабильность семьи. Л.: Наука, 1984. – 136с.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

СЕКЦИЯ №13.

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

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОСОЗНАННОГО МАТЕРИНСТВА

Устинова Н.А.

Уральский государственный педагогический университет г.Екатеринбург

По данным многочисленных социологических и психологических исследований для молодого поколения женщин России характерным является несформированное ценностное отношение к материнству, многие женщины не считают материнство – главным женским предназначением, в том числе у многих из них отсутствует желание иметь детей в целом [5].

Другой важной проблемой является низкий уровень осознанного отношения женщинами к своему ребенку, к своей новой роли - матери.

Объясняется это тем, что в настоящее время в обществе происходит трансформация ценностей. Ценности традиционного материнства, в основе которых лежит любовь к детям, постепенно утрачиваются. Создание семьи и материнство многими женщинами России рассматриваются как помеха в реализации поставленных целей, а не как важнейшие жизненные ценности женщины [6].

В результате пропаганды среди женщин идеологии феминизма быть эмансипированной, независимой и современной молодые матери все чаще делают свой выбор в пользу карьеры, не учитывая тот факт, что именно мать оказывает существенное влияние на детское развитие, на формирование психологического склада ребенка (З. Фрейд, Д.В. Винникотт, К. Роджерс, Дж. Боулби, А.С. Спиваковская, В.С. Мухина, Н.Н. Васягина) [2].

Все вышеперечисленное рождает такой процесс как демографический кризис, печальное явление, наблюдаемое в нашей стране.

Также имеет место быть и проблема, связанная с не разработанностью программ социальной и психологической помощи семье, и в первую очередь женщине. Наблюдается разработанность многочисленных психологических практик, направленных на психологическую помощь матери в период беременности, родов, реализации материнских функций на самых ранних этапах развития ребенка, но узость психологических подходов при сопровождении матери на стадии активного материнства.

На основании вышеизложенного, проблема осознанного отношения к материнству как к главной ценности в современном российском обществе является актуальной и требует практического разрешения.

Проведенный нами анализ этапов, факторов и компонентов формирования материнства показал, что:

- развитие будущего осознанного и ценностного отношения матери к ее ребенку начинается еще с взаимодействия с собственной матерью, т.е. задолго до момента зачатия. Начинается это взаимодействие еще с внутриутробного периода развития и продолжается практически всю жизнь женщины. Наибольшее значение имеет именно взаимодействие девочки (будущей матери) со своей собственной матерью в младенческом и раннем возрасте [8].

- для личности женщины определенный образец материнства задает также и общество. Влияние общества осуществляется через средства массовой информации, произведения искусства и культуры и др., стоит отметить то, что осознается данное влияние женщиной слабо.

- на осознанное и ценностное отношение женщины к материнству оказывает влияние взаимодействие с супругом (собственная семья).

- наиболее существенным фактором в развитии осознанного и ценностного отношения женщины к своему ребенку является его рождение и последующее взаимодействие с ним [1].

- родительская семья, общество, собственная семья оказывают значительное влияние, но именно на уровне личности происходит становление и формирование материнства[3].

- компоненты материнства связаны друг с другом в единую структуру.

Основополагающими же для всех компонентов являются именно ценности матери. В связи с духовно-нравственным кризисом и острой демографической проблемой в нашей стране, особенно важным является

воспитание ценностного отношения к материнству, что означает целостное формирование мировоззрения будущей матери, которое в дальнейшем будет определять ее принципы жизни, приобщение подрастающих будущих матерей к духовно-нравственным ценностям [4].

Система по воспитанию ценностного отношения к материнству включает в себя соединение действий государственных структур, образовательных учреждений и семьи.

Осознание женщиной феномена материнства происходит постепенно, через жизненный опыт. Женщине, что стала матерью, для того чтобы гармонично встроить в свою жизнь ценность ребенка, предстоит перестроить всю свою систему жизненных ценностей и интересов. Какую доминирующую оценку материнской роли изберет для себя женщина, такая стратегия материнства и будет реализовываться в поведенческой составляющей. Материнская роль призывает женщину к актуализации сил для нового осознания смысла жизни [7].

Основывать формирование осознанного материнства следует на первоначальном осознании женщиной себя в роли матери, осознании своего влияния на развитие ребенка, в том числе педагогического воздействия.

На основании теоретического анализа было спланировано и проведено эмпирическое исследование с целью выявления отношения женщины к материнству, к принятию роли матери и ценности материнства в целом для женщин. Для решения поставленных задач в работе были использованы теоретические, эмпирические методы, а также методы количественной обработки данных:

Опросник «Сознательное родительство» М.О. Ермихиной; для определения степени важности для матери сферы семейная жизнь и выявления наиболее значимых в семейной жизни ценностей Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина; для изучения отношения матерей к разным сторонам семейной жизни – к семейной роли, к ребенку, для оценки специфики внутрисемейных отношений, особенностей организации семейной жизни Методика PARI Е.С. Шеффера и Р.К., Белла, адаптированная Т.В. Нещерет, в модификации Т.В. Архиреевой; для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Опросник Е.И. Захаровой).

В основном исследовании принимали участие 80 матерей, отобранные методом случайной выборки, проживающие в г. Богданович Свердловской области и с. Тыгиш Богдановичского района Свердловской области. Выборка является репрезентативной по своему составу.

В зависимости от стажа материнства, были сформированы две экспериментальные группы: первая экспериментальная группа - женщины со стажем материнства от 0-3 лет (40 человек). Вторая экспериментальная группа - женщины со стажем материнства от 3-7 лет (40 человек).

Все респонденты состоят в браке и имеют одного ребенка. Среди матерей 75 % имеют высшее образование, 19 % среднее специальное и 6 % среднее. Средний возраст женщин 28 лет, средний возраст ребенка 3,5 года.

Согласно проведенному нами эмпирическому исследованию, для большинства матерей сфера семейной жизни не является главной. Только 26 % испытуемых определили сферу семьи на первое место. Для оставшихся 74 % более значимыми являются сферы обучения, увлечений и общественной жизни.

Таким образом, обобщая вышеизложенные данные по мере увеличения стажа материнства можно выделить следующие изменения:

- у мам группы № 2 (стаж материнства 3-7 лет) умение понимать причины состояния ребенка (расстройство, усталость и пр.) выражено в меньшей степени, чем в группе № 1 (стаж материнства 0-3 года). Скорее всего, это связано с возрастными кризисами трех и семи лет.
- по сравнению с показателями группы № 1 характеристики эмоционального взаимодействия мамы и ребенка у испытуемых группы № 2 имеют меньшую выраженность.
- с увеличением стажа материнства количество мам, которые не стремятся к телесному контакту, становится больше.
- также с увеличением стажа материнства становится больше и мам, которые не оказывают эмоциональную поддержку своему ребенку.
- по сравнению с первой группой показатели ориентации на состояние ребенка при построении взаимодействия, а также показатели умения воздействовать на эмоциональное состояние ребенка выражены в меньшей степени.

По результатам эмпирического исследования формирования ценности осознанного материнства в зависимости от стажа материнства (от 0 до 3 лет, от 3 до 7 лет) можно сделать следующие выводы:

Уровень осознанного материнства становится выше с увеличением стажа материнства. Независимо от стажа материнства значимыми жизненными сферами для матерей являются обучение и образование, увлечения и общественная жизнь. В экспериментальной группе № 1 (стаж 1-3 года) сфера семейной жизни на 4 месте. В группе № 2 (стаж 3-7 лет) сфера семейной жизни на 3 месте. Таким образом, для большинства испытуемых сфера

семейной жизни не является главной. Значимость сферы семейная жизнь возрастает с увеличением стажа материнства.

Не зависимо от стажа материнства ценности сферы семейной жизни распределились следующим образом: на первом месте ценность высокое материальное положение, на втором - духовное удовлетворение, третье место разделили – достижения и развитие себя.

Испытуемые с низким уровнем осознанного отношения к материнству имеют меньшие значения по показателям: отношение к семейной роли, отношение к ребенку, особенности взаимодействия с ребенком, чем у испытуемых с высоким уровнем осознанного отношения к материнству.

Также нами определено проблемное поле для экспериментальной группы: часть матерей с низким уровнем осознанного материнства ощущают самопожертвование, в их семьях присутствуют конфликты, они не удовлетворены ролью хозяйки, не являются самостоятельными, у них отсутствуют партнерские отношения с ребенком, матери не занимаются развитием активности ребенка, он испытывает раздражительность, подавляют сексуальность в ребенке, чрезмерно вмешиваются в мир ребенка, они не способны воспринимать состояние ребенка, не понимают причины состояния ребенка, не способны к эмпатии, не чувствуют эмоциональное состояние ребенка, мамам общение с ребенком не доставляет удовольствие, они не принимают своего ребенка безусловно, отрицательно оценивают свою родительскую роль, характеристики эмоционального взаимодействия мамы и ребенка имеют низкую выраженность, мамы не стремятся к телесному контакту, они не готовы оказать эмоциональную поддержку, не ориентируются на состояние ребенка при построении взаимодействия, не умеют воздействовать на состояние ребенка, сфера семейной жизни не является для них главной. Мы считаем, что с данной группой матерей необходимо провести психокоррекционную работу, направленную на развитие осознанного отношения к материнству, как к главной ценности жизни.

Анализ проблемы осознанного материнства в рамках аксиологического подхода позволяет рассматривать осознанное отношение женщины к материнству как фундаментальную ценность и основу системы семейных ценностей, как ценность, которая принадлежит матери и реализуется ею в воспитании и образовании ребенка.

Проведенный нами анализ психологических исследований показал, что мать оказывает существенное влияние на детское развитие, а также формирование психологического склада ребенка. Если женщина осознанно относится к материнству, считая именно материнство – высшей ценностью и своим предназначением, то появление ребенка у таких матерей будет давать новый толчок для их развития, создавать благоприятные условия для гармоничного развития ребенка.

Список литературы

1. Ермихина М.О., Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: Автореферат дис. ... канд. псих. наук. Казань, 2004.
2. Исенина Е.И. Понятие «базовые качества матери»// материнство Психолого-социальные аспекты (норма и девиация) – Иваново, 2002. - с. 20-24.
3. Леус Т.В. Представление женщины о себе как о матери до и после родов: Автореферат дис...канд. псих. наук, Москва, 2001.
4. Мохова С.Ю. Самосознание родителя в системе отношений с ребенком: кросс - культурное исследование: Дисс. ...канд.психол.наук / Чита, 2004.
5. Психология материнства : учеб.- метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т, каф. психологии развития ; авт.-сост. Е.А. Тетерлева ; под ред. С.А. Минюровой. - Екатеринбург, 2008.
6. Устинова Н.А., Внутриличные детерминанты самосознания матери: Дис. ... канд.псих.наук, Екатеринбург, 2009.
7. Устинова, Н.А. Анализ теоретических подходов к исследованию материнства /Н.А. Устинова //Актуальные проблемы психологии личности: Сб. науч. тр.- Вып. 3/Урал. гос. пед. ун-т; Отв. ред. Н.Н. Васягина. – Екатеринбург, 2006. – С.21 – 24
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие/ Г.Г.Филиппова. - М. : Изд-во И-та Психотерапии, 2002.

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНОЙ АКТИВНОСТИ ИНСТАНЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Яценко В.И.

Медицинская клиника В. Морозова, г.Москва

Для перехода от описательного к системному подходу при изучении психики человека октанализ (октетанализ) [1] сформулировал три фундаментальных вопроса анализа психики:

1. Сколько компонентов (инстанций) Вы различаете в своей психике?
2. Какова их иерархия?
3. Каковы циклы их доминирования в психике?

Ответив на эти вопросы, октанализ применил восьмикомпонентный подход для изучения психики в целом и пятикомпонентный подход для анализа личности.

Октанализ различает в личности пять инстанций: три инстанции сознания (5-Душа, 4-Сердце, 1-Рассудок) и две инстанции бессознательного (3-Иррацио, 2-Рацио). Естественная иерархия инстанций личности сверху вниз 5, 4, 3, 2, 1.

Ключевые свойства инстанций личности:

5-Душа – альтруизм, жертвенность, сознательный эмоциональный выбор, ведущая деятельность – служение;

4-Сердце – управленческие способности, сознательный ориентационный выбор, выбор пути, ведущая деятельность – управление;

3-Иррацио – творческие способности, ведущая деятельность – игра;

2-Рацио – рациональные способности, ведущая деятельность – обучение;

1-Рассудок – аналитические способности, эгоизм, сознательный интеллектуальный выбор, ведущая деятельность – анализ.

Каритология [2], раздел октанализа, отмечает, что пяти инстанциям личности однозначно соответствуют пять типов любви: 5-жертвенная, 4-дружеская, 3-половая, 2-родительская, 1-эгоистическая любовь. По типу любви, который доминирует в личности в данный момент, можно однозначно определить, какая инстанция доминирует в личности в этот момент.

При функционировании личности инстанции личности доминируют последовательно на основе иерархии инстанций личности. Игнорирование иерархии инстанций личности может приводить к психическим расстройствам.

Естественный цикл доминирования инстанций личности 5→4→3→2→1→5, кратко 543215-цикл. В то же время человек имеет свободу выбора и может установить любую иерархию инстанций своей личности и выбрать для себя любой другой цикл доминирования инстанций личности.

Классический пример сокращенного цикла доминирования инстанций личности - драматический треугольник Карпмана «Преследователь-Жертва-Спасатель-Преследователь», 1321-цикл, который осуществляется инстанциями 1-Рассудок (Преследователь), 3-Иррацио (Жертва), 2-Рацио (Спасатель).

ПРИМЕЧАНИЕ. Октанализ ввел понятие «цикл ОРО» (отождествление-1 → разотождествление → отождествление-2), на основе которого осуществляется последовательное доминирование инстанций психики. Диалектика Гегеля также построена на основе цикла ОРО.

Цикл ОРО создает поток событий, поток состояний, который может интерпретироваться с помощью категории «время». Однако смена кадров мультипликационного фильма еще не означает, что герои этого мультфильма живут во времени. Поток событий может создать безупречную иллюзию времени, но не категорию «время». Иными словами, вопрос «Что является перводвигателем вселенной?», с точки зрения октанализа, – некорректен, так как для функционирования мироздания не требуется категория «время», достаточно применять потоки событий на основе цикла ОРО.

Изучение личности методами октанализа показывает, что при функционировании личности в значительной степени проявляется неравномерная активность инстанций личности, которая обусловлена несколькими причинами:

- возрастная активность инстанций личности;
- врожденное доминирование инстанций личности [3];
- приобретенное различие активности инстанций личности, сформированное в результате воспитания, обучения, накопления жизненного опыта.

Октаналитическая возрастная периодизация развития личности.

Возрастная пентапсихология, раздел октанализа, изучает закономерности проявления возрастной активности инстанций личности. Выявлено, что инстанции личности начинают проявлять возрастную активность в следующей последовательности 3-Иррацио → 2-Радио → 1-Рассудок → 4-Сердце → 5-Душа.

Сравним эту последовательность с естественной иерархией инстанций личности 5, 4, 3, 2, 1. Последовательность 3→2 проявления возрастной активности инстанций бессознательного (3-Иррацио, 2-Радио) соответствует естественной иерархии инстанций бессознательного. Однако последовательность 1→4→5 проявления возрастной активности инстанций сознания (1-Рассудок, 4-Сердце, 5-Душа) прямо противоположна естественной иерархии инстанций сознания 5, 4, 1. Это означает, что в процессе взросления человека в его личности сначала устанавливается подростковая иерархия инстанций сознания 1, 4, 5. Затем в результате воспитания, накопления жизненного опыта эта иерархия может быть заменена естественной иерархией 5, 4, 1.

Изучение особенностей личности взрослых людей показывает, что у многих взрослых такая замена иерархии инстанций сознания не произошла. У них сохранилась подростковая иерархия инстанций сознания. Всю свою жизнь они придерживаются убеждения, что в их сознании на первом месте всегда должен стоять рассудок. В поведении таких людей ярко и устойчиво проявляются свойства инстанции 1-Рассудок. Характерная черта их поведения – эгоизм. Таких людей мы будем называть «человек ума», «человек рассудка».

Другая группа людей частично продвинулась в понимании систем иерархии инстанций сознания. В результате у них сформировалась иерархия инстанций сознания 4, 1, 5. В поведении таких людей ярко и устойчиво проявляются свойства инстанции 4-Сердце. Характерная черта их поведения – построение дружеских отношений между людьми. Таких людей мы будем называть «человек сердца».

И совсем незначительна группа людей, в личности которых сформировалась естественная иерархия инстанций сознания 5, 4, 1. В поведении таких людей проявляются свойства инстанции 5-Душа альтруизм, жертвенность, служение. Они – так называемые бессеребренники (бессребреники). Характерная черта их поведения – построение душевных отношений. Таких людей мы будем называть «человек души».

Возрастная пентапсихология различает пять возрастных стадий развития личности. На каждой стадии проявляется уникальное сочетание возрастной активности инстанций личности. Перечислим эти стадии:

- пренатальная стадия, от зачатия до рождения, проявляется возрастная активность инстанции 3-Иррацио;
- преддошкольная стадия, от рождения до 2 лет, период невинного детства, проявляется возрастная активность инстанций 3-Иррацио, 2-Радио;
- дошкольная стадия, от 2 до 6 лет, проявляется возрастная активность инстанции сознания 1-Рассудок и двух инстанций бессознательного 3-Иррацио, 2-Радио. На этой стадии уже возможно выполнение 1321-цикла (драматического треугольника Карпмана) при условии, что рассудок ребенка или окружающих людей ведет себя как Преследователь. Выполнение 1321-цикла может приводить к возникновению неврозов;
- школьная стадия, от 6 до 18 лет, проявляется возрастная активность двух инстанций сознания 1-Рассудок, 4-Сердце и двух инстанций бессознательного 3-Иррацио, 2-Радио;
- взрослая стадия, старше 18 лет, проявляется возрастная активность всех пяти инстанций личности: трех инстанций сознания 1-Рассудок, 4-Сердце, 5-Душа и двух инстанций бессознательного 3-Иррацио, 2-Радио.

Октаналитическая периодизация развития человеческого общества.

Октаналитические исследования развития личности представителей различных социальных групп показывает, что последовательность проявления возрастной активности инстанций личности 3, 2, 1, 4, 5 применима как для изучения возрастного развития личности отдельного человека, так и для анализа характеристик социальной группы и человечества в целом.

Возрастная пентапсихология различает пять исторических эпох развития человеческого общества. Во время каждой из них проявляется уникальное возрастное доминирование инстанций личности наиболее характерных представителей человеческого общества. Перечислим эти эпохи:

- эпоха иррационального человека, эпоха «детства» человечества, период времени до изобретения письменности, в человеческом обществе доминирует инстанция 3-Иррацио;
- эпоха рационального человека, эпоха продолжалась со времени изобретения письменности до окончания античной истории, в человеческом обществе доминируют инстанции бессознательного 3-Иррацио, 2-Радио, в конце эпохи люди восторгаются достижениями рационального подхода в обществе, архитектуре, скульптуре;
- эпоха человека рассудка, эпоха началась во времена средневековья и заканчивается в настоящее время, в личности представителей эпохи доминируют инстанция сознания 1-Рассудок и две инстанции бессознательного 3-Иррацио, 2-Радио. В конце этой эпохи, конкретно в конце XIX века, люди восторгаются достижениями разума в обществе. Но они не предвидели, что в XX веке разум политиков приведет человечество к развязыванию двух

мировых войн, в которых погибнут десятки миллионов людей. Октанализ отмечает, что во время эпохи человека рассудка возможно постоянно расширяющееся по масштабам выполнение 1321-цикла (драматического треугольника Карпмана) при условии, что рассудок политических лидеров в обществе ведет себя как Преследователь, которого мало ограничивают в действиях. Такая политика приводит к развязыванию широкомасштабных войн. В предыдущие эпохи были люди рассудка, которые развязывали войны, но по масштабам эти войны не сравнимы с войнами, развязанными в период окончания эпохи человека рассудка;

- эпоха человека сердца, зарождающаяся эпоха в настоящее время, время окончания эпохи неизвестно. У представителей эпохи в личности доминируют две инстанции сознания 4-Сердце, 1-Рассудок и две инстанции бессознательного 3-Иррацио, 2-Рацио. В эпоху человека сердца между людьми доминируют дружеские отношения, которые широко применяются и в политике. Эпоха характеризуется крылатой фразой «перековать мечи на орала», что означает установить мир, отказаться от войны и военных приготовлений, перейти к мирному труду. В эту эпоху политики не будут применять драматический треугольник Карпмана, 1321-цикл доминирования инстанций личности;

- эпоха человека души, период времени существования эпохи неизвестен. В человеческом обществе доминируют все пять инстанций личности: три инстанции сознания 5-Душа, 4-Сердце, 1-Рассудок и две инстанции бессознательного 3-Иррацио, 2-Рацио. Отношения между людьми строятся на основе альтруизма, служения.

Современный период развития человеческого общества октанализ рассматривает как переходный период, состояние глобального двоевластия представителей уходящей эпохи человека рассудка (доминантная инстанция сознания политиков 1-Рассудок) и зарождающейся эпохи человека сердца (доминантная инстанция сознания политиков 4-Сердце).

Список литературы

1. Яценко В.И. Октетпсихология и пентапсихология – новые возможности изучения психики человека: Психология и психотехника, 2009, 2, с. 54-66.
2. Яценко В.И. Каритология – формирование системных представлений о феномене любви: "Центр Геронтолог". Психология зрелости и старения, 2010, 2 (50), с. 31-52.
3. Яценко В.И. Влияние дефицита врожденных доминант личности на поведение человека: NB: Психология и психотехника, 2013, 10, с.1-39.

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА РАБОТЫ

Колесникова Л.Г.

Научный руководитель - кандидат психологических наук Белашева И.В.
Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Профессиональная деятельность сотрудников ОВД относится к числу экстремальных, поскольку является эмоционально напряженной и сопровождается высокими психическими и физическими нагрузками. Условия труда сотрудников ОВД сопряжены с риском и могут создавать угрозу для жизни. Высокий уровень стресса, возникающий при выполнении оперативно-служебных и служебно-боевых задач может негативно сказаться на механизмах психической адаптации. Психическая дезадаптация, как комплексный признак сбоя системы психологической безопасности, проявляется в виде социально- психологических нарушений жизнедеятельности, неблагоприятных изменений личности, которые в дальнейшем отрицательно сказываются на состоянии здоровья, служебных взаимоотношениях и семейно-бытовой сфере личного состава [6], в изменении профессиональной мотивации и уровня работоспособности, сужении коммуникационных связей, а в ряде случаев приводит к нервно-психической патологии [5].

Исследования психологической безопасности личности, в настоящее время актуализированные в педагогической психологии (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, Е.Б. Лактионова, В.В. Рубцов), социальной психологии (Г.В. Грачев, Г.В. Емельянов, В.Е. Лепский, А.А. Стрельцов), психологии экстремальных и чрезвычайных ситуаций (А.А. Деркач, Ю.Н. Казаков, И.А. Росляков), психологии личности (О.Ю. Зотова, Т.И. Колесникова, Т.М. Краснянская), позволили установить связь этого феномена с различными сферами психической деятельности: эмоциональными процессами и состояниями (О.И. Леонова), автономностью (Т.И. Ежеская),

саморегуляцией и субъективным благополучием (Е.Е. Бочарова), ценностными ориентациями, мировоззрением (А.К.Симонова) [4].

Повышение интереса к проблеме психологической безопасности личности обусловлено вызовами динамично изменяющегося социума, апеллирующими к адаптивным возможностям психики человека, проявляющимся не только в изменении поведенческих программ личности, но и в ее устойчивости, сопротивляемости внешним воздействиям [1].

Ряд авторов выделяют и рассматривают различные личностные характеристики, связанные с обеспечением безопасности человека в той или иной ситуации. При этом достаточно сложно определить конкретный набор свойств и качеств личности, безусловно обеспечивающих защищенность человека в социуме. Если исходить из определения, что психологическая безопасность личности - это отдельная научная отрасль, изучающая закономерности адекватного отражения опасности и конструктивной регуляции поведения с целью сохранения целостности и стабильности человека или группы людей, то центральным звеном этого феномена становится понятие "внешняя угроза" или "опасная ситуация". Известно, что одна и та же ситуация может восприниматься неоднозначно не только разными людьми, но и даже одним и тем же человеком оцениваться как безопасная-нейтральная-опасная в зависимости от его состояния. В повседневной жизни человек постоянно сталкивается с ситуациями, подвергающими его систему психологической безопасности проверке [2,3].

Экстремальный характер правоохранительной деятельности обуславливает ряд требований к сотрудникам: физическое здоровье, выносливость к длительно действующим психофизическим перегрузкам, высокая работоспособность, нервно-психическая устойчивость к стрессу, высокий уровень самоконтроля; стенический тип реагирования в критических ситуациях; развитые адаптивные свойства нервной системы. Нестандартный характер правоохранительной деятельности предполагает наличие таких качеств как широкий кругозор, развитые интеллектуальные способности (гибкое, творческое мышление; сообразительность, прогностические способности, умение выделять главное), активность, подвижность познавательных процессов, развитое воображение, интуиция, рефлексия. Процессуальная самостоятельность и персональная ответственность требуют наличия социальной зрелости, нервно-эмоциональной и волевой устойчивости, смелости, решительности, уверенности в себе, способности брать на себя ответственность, настойчивости, адекватной самооценки, устойчивости мотивации на достижение успеха [7]. Перечисленные особенности входят в систему психологической безопасности личности сотрудников органов внутренних дел и проблема их диагностики представляет не только научный интерес, но и имеет высокую практическую значимость.

Наше исследование проводилось на базе Главного управления внутренних дел Ставропольского края (ОВД Новоалександровского района Ставропольского края). Общая численность выборки – 36 сотрудников. Испытуемые первой группы (19 человек), средний возраст – 29 лет – недавно приступили к выполнению служебных обязанностей, испытуемые второй группы (17 человек), средний возраст – 40 лет – имеют стаж службы не менее 10 лет. В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: личностный опросник Айзенка, опросник для исследования акцентуированных свойств личности Леонгарда-Шмишека, опросник для выявления и оценки невротического состояния (К.К. Яхин, Б.М. Менделевич), методика определения уровня невротизации и психопатизации (Е.Ф.Бажин), шкала тревожности Тейлор, методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда).

Проведенное нами комплексное экспериментально-психологическое обследование сотрудников ОВД, позволило определить в группах сравнения степень выраженности и частоту распределения личностных акцентуаций. Среди молодых специалистов у 47% диагностирована циклоидная акцентуация, у 40%- истероидная акцентуация, у 6.5 % диагностирована шизоидная акцентуация, у 6,5%-эпилептоидная акцентуация. Среди сотрудников ОВД, которые имеют стаж не менее 10 лет встречаемость личностных акцентуаций другая: 47% сотрудников относятся к эпилептоидным акцентуантам; 47% - к циклоидным акцентуантам; 6% сотрудников относятся к шизоидным акцентуантам. Истероидная акцентуация среди сотрудников со стажем практически не встречается.

Анализ вклада отдельных шкал в структуру акцентуаций показал, что высокий процент возбудимости встречается у 29% эпилептоимов со стажем работы, в то время как среди молодых специалистов возбудимость наблюдается у 14%. Эмотивность чаще встречается у циклотимиков со стажем (86%), высокие показатели по шкале эмотивности у молодых сотрудников отсутствуют. Высокий процент педантичных (57%) отмечен у сотрудников со стажем с шизоидной акцентуацией. Демонстративность в большей степени наблюдается у истероидных акцентуантов. Для 57% молодых сотрудников с циклоидной акцентуацией так же свойственна демонстративность. Циклотимикам со стажем демонстративность присуща в 43% случаев.

Анализ шкал невротической оценки показал, что вегетативные нарушения одинаково характерны и для молодых сотрудников 15% и для сотрудников со стажем (15%). Невротическая депрессия в большей степени характерна циклотимикам со стажем (45%), и в то же время у циклотимиков только что приступившим к выполнению своих обязанностей, она диагностирована в 15% случаев. Высокий уровень личностной тревоги (шкала Тейлор) характерен для 29% циклотимиков со стажем. У молодых сотрудников с циклоидной акцентуацией показатели личностной тревоги не превышают средние значения. По шкале «эмоциональная неустойчивость» представители циклоидного психотипа со стажем работы в ОВД в 29% случаев продемонстрировали эмоциональную неустойчивость. В то время как у большинства молодых сотрудников мы наблюдали эмоциональную устойчивость. Большинство сотрудников с циклоидной акцентуацией как молодые, так и со стажем, являются экставертами (72%). Нами было отмечено, что сотрудники обеих групп не склонны к невротизации, но 15% молодых сотрудников склонны к психопатизации. Экставертированность больше всего присуща истеротимикам. У большинства молодых сотрудников (86%) диагностируется низкий показатель по шкале общей интернальности, а у сотрудников со стажем низкая общая интернальность диагностируется в 72% случаев. 15% молодых сотрудников демонстрируют низкую интернальность в области семейных отношений (особенно истеротимики). По шкале интернальности в области неудач, молодые сотрудники продемонстрировали низкие показатели в 15% случаев. Их более старшие коллеги показали, наоборот, высокие значения по данной шкале (63%), что говорит о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. По шкале интернальности в области производственных отношений у обеих групп показатели оказались высокими. Эпилептотимики со стажем демонстрируют низкие показатели по шкале в области неудач.

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования показал, что профессиональная деятельность сотрудников ОВД оказывает существенное влияние на систему психологической безопасности личности. Это можно наблюдать на примере сотрудников со стажем, поскольку, в отличие от молодых сотрудников, для них характерны: расшатанность нервной системы, эмоциональная нестабильность, невротическая депрессия, высокая возбудимость, личностная тревожность, но компенсация этих проявлений осуществляется за счет высокого уровня субъективного контроля.

Список литературы

1. Белашева И.В., Владимирова К.В. Психологическая безопасность личности современной молодежи в процессе профессионализации в поликультурной образовательной среде. // Психология XX века: интеграция науки, образования, бизнеса: Материалы первой всероссийской студенческой научной Интернет-конференции. – Ставрополь ООО ИД «ТЭСЭРА», 2014. – 192 с. С. 72-77
2. Белашева И.В. К вопросу о динамике психологической безопасности личности в поликультурной образовательной среде современной школы и ВУЗа / Психологическая безопасность личности в поликультурной среде жизнедеятельности. Сборник научных трудов по материалам II-й ежегодной научно-практической конференции «Университетская наука-региону». Ставрополь: ООО ИД «ТЭСЭРА», 2014. С.3-8
3. Белашева И.В. Средства массовой информации и нервно-психическое состояние современной молодежи // Сборник научных трудов Sworld. - 2013. - Т. 20. - №1. С. 89-92
4. Белашева И.В. Экспериментально-психологическое исследование эмоционального интеллекта и толерантного поведения как факторов и средств создания условий психологической безопасности личности студента / Вестник академии права и управления №36 научный и общественно-политический журнал- М.: НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права», 2014.-282с.ШЫЫТ 2074-9201
5. Злобин, С.И. Проблемы профессиональной деформации личности сотрудников уголовно- исполнительной системы / С.И. Злобин // Современное право. - 2006. - N 8. - С. . 93-96
6. Корехова М.В. Факторы психической дезадаптации специалистов экстремального профиля деятельности: автореф. дис. канд. псих. наук. СПб, 2013 Романов В.В., Кроз М.В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры (современное состояние и перспективы) // Вопросы психологии – 1994 - № 3. - С. 94-108.

ЛИДЕР В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ: РОЛИ И ФУНКЦИОНАЛ

Сергеева Д.В., Симакова Т.Н.

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г.Екатеринбург

Спортивная команда представляет собой разновидность малой социальной группы. Малая она благодаря своей малочисленности, а социальная, так как объединяет людей, имеющих общий социальный признак (отношение к спорту) и выполняющих общественно важные функции в общей структуре общественного разделения труда. Также, один из признаков команды, которым не обделена и спортивная команда – общая цель: достижение успехов в своем виде спорта.

Спортивная команда выступает не только как объект управления, но и как субъект деятельности. В этом качестве команда может выступать, если она будет внутренне организована, и обладать определенной степенью интеграции. Поэтому интересно, как группа организуется, кто берет на себя функции руководства, насколько они эффективны. В результате самоорганизации в группе устанавливаются отношения доминирования и подчинения, влияния и следования. Эти отношения и характеризуют лидерство. Само явление заключается в том, что в системе межличностных отношений выдвигается один из ее членов, который берет на себя функции неформального руководства группой [4].

Актуальность вопроса лидерства в спортивной команде заключается в том, что знание социально-психологических основ формирования взаимоотношений, управления спортивной группой помогает тренеру сделать более эффективной деятельность всего коллектива.

Цель нашей работы – выявить и проанализировать роль лидера в деятельности спортивной команды.

Для достижения данной цели было решено использовать метод теоретического анализа литературы, а конкретнее: произвести анализ литературы о феномене «лидерство», выявить особенности феномена «лидерство» в спортивной деятельности и выявить основные функции лидера в спортивной команде.

Изучение феномена лидерства началось в начале 20 века. Ряд ученых-психологов внесли огромный вклад в изучение данного явления. Так начали формироваться концепции происхождения лидерства: «теория черт» [7] – значительный вклад в развитие этой теории внесли американские ученые К. Бэрд и Р. Стогдилл, которые пытались определить набор качеств необходимых лидеру; «ситуационная теория» [7] – своим развитием обязана бихевиористическому направлению, популярному в те годы в социальной психологии и таким ученым как Д. МакГреггор, К. Левин, Р. Лайкерт; «синтетическая теория» [2] – явилась своеобразным компромиссом предыдущих теорий. Среди представителей этой теории можно выделить Б. Басса, Ф. Фидлера, Дж. Джулиана.

Кроме разработки концепций лидерства ученые исследовали стили лидерства. Американские ученые К. Левин, Р. Липпит, Р. Уайт провели ряд экспериментов, в результате которых было выделено 3 основных стиля лидерства – авторитарного, демократического и либерального, которые стали традиционными для социальной психологии [1].

Команда, как система, всегда действует в окружающей ее среде. В свою очередь, среда постоянно влияет на действующий объект определенным набором сбивающих факторов, который отклоняет поведение системы от избранной траектории поведения. Для достижения поставленных целей в таких условиях команде необходимо управление действиями всех игроков по ходу ведения игрового процесса. В команде, как замкнутой системе, такое управление возможно только в форме самоуправления, т.е. система является самоуправляемой. Известно, что самоуправление в малой группе реализуется лидерами. Лидер – это член малой группы, выдвигаемый в результате взаимодействия ее членов в определенной ситуации, способствующий организации группы и управлению ею при достижении поставленной цели [6].

Лидерство в спортивных группах и коллективах следует рассматривать как социально необходимый, естественный процесс самоуправления и координации взаимодействий и взаимоотношений между спортсменами в связи с целями и задачами деятельности. Лидер как субъект лидерского процесса воздействует на ведомых, ведомые же принимают или отвергают эти воздействия. Принятие лидерского влияния обнаруживается в подчинении, следовании указаниям, советам, просьбам лидера и, наоборот, отказ проявляется в неподчинении, несогласии с лидером, уклонении от исполнения его распоряжений. Влияние лидерства и лидера в спорте может быть непосредственным (даже физически), внешне легко фиксируемым, но может иметь и скрытую форму, быть опосредованным многократно через какие-либо факторы, например через этические или нравственные нормы, бытующие в данной спортивной команде.

В роли лидера спортивной команды, как показывает практика, выступает обычно наиболее авторитетный, опытный спортсмен. В спорте высших достижений лидером является почти всегда один из сильнейших

спортсменов команды. Возможность участвовать в управлении спортивной командой у лидеров достаточно широка. Причем если лидер действует в соответствии с планом и задачами тренера, то достигается, как правило, максимальный положительный эффект в организации и координации совместных усилий членов команды. Иногда между официальным руководителем (тренером) и лидером не возникает полного согласия, не устанавливается взаимопонимание. Это может привести к определенной дезорганизации, к нарушению процессов управления в команде. В такой ситуации тренеру не всегда удастся сразу найти оптимальный способ управления командой [2].

Анализ руководящих действий лидера позволяет выделить три наиболее важные обобщенные функции лидерства: организационная, информационная и воспитательная [5].

Дифференцировать лидерские роли можно по разным признакам. Исследования показывают, что существуют две основные лидерские роли:

1. Роль инструментального, или делового, лидера, чьи действия направлены преимущественно на решение поставленной перед группой задачи. Деловой лидер более эффективен, когда усилия группы должны быть направлены главным образом на решение четко сформулированных задач, в этих ситуациях хорошо организует работу и распределяет обязанности. Но, мало внимания уделяет межличностным отношениям в команде. Жертвует личными интересами и спокойствием членов группы ради достижения успеха в делах [3].

2. Роль экспрессивного, или эмоционального, лидера, чьи действия ориентированы преимущественно на межличностные отношения.

Эмоциональный лидер заботлив, внимателен в межличностных отношениях, может снизить тревожность в ситуациях, когда команду постигла неудача. Эффективен в ситуациях, умеренно благоприятных для лидерства и когда членам группы требуется большая свобода в поведении и принятии решений. Но менее эффективен при решении задач с четкой структурой, в напряженных ситуациях деятельности и когда лидер должен обладать большим личным влиянием [3].

В действительности разделение на деловых и эмоциональных лидеров несколько условно. Нередко обе лидерские роли выполняет один спортсмен [5].

Таким образом, в ходе теоретического анализа мы выявили, что спортивная деятельность носит коллективный характер, протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии. На формирование взаимоотношений между спортсменами в спортивной команде влияет воздействие объективных и субъективных факторов, а также роль социально-психологических факторов. Одним из таких факторов является социально-психологический феномен лидерства.

Проведя теоретический анализ литературы, мы можем сделать вывод, что лидерство в спортивных группах и коллективах следует рассматривать как социально необходимый, естественный процесс самоуправления и координации взаимодействий и взаимоотношений между спортсменами в связи с целями и задачами деятельности.

Таким образом, в спортивной команде лидер может выполнять различные функции. В связи с этим принято лидерские роли дифференцировать, но нередко обе роли (роль делового лидера и роль эмоционального лидера) успешно реализует одна личность.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980.
2. Джамгаров Т.Т., Румянцева В.И. Лидерство в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 80 с., ил. – (наука – спорту).
3. Кретти Брайент Дж. Психология в современном спорте. Пер. с англ. Ханина Ю.Л. – М., «Физкультура и спорт», 1978. 224 с. с ил.
4. Мальчиков А.В. Социально психологические основы управления спортивной командой. – Смоленск: СГИФК, 1987. – 81 с.
5. Психология: Учеб. Для ин-тов физ. Культ./Под ред. В.М. Мельникова. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 367 с., ил.
6. Топышев О.П. Теория и практика лидерства в спортивной команде // Сборник трудов ученых РГАФК. - М. - 2000. - С.144-149
7. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 335 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИГРАНТОВ ИЗ СРЕДНЕЙ АЗИИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Пфау Т.В., Гусева Т.Б., Гриценко С.В.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г.Абакан

В современном мире количество людей по разным причинам меняющих место жительства постоянно увеличивается, и в настоящее время, значительную его часть составляют вынужденные мигранты – беженцы и вынужденные переселенцы [5,7,8].

Известно, что в XX веке миграции из стран Азии и Африки в Европу, Северную Америку, Австралию приобрели массовый характер. Поэтому, начиная примерно с 50-60 гг., американские, австралийские, английские психологи стали заниматься исследованиями причин и мотивов миграций, психологических проблем адаптации мигрантов к другой культурной и природной среде, изучением психологических особенностей у мигрантов [9].

В отечественной науке вопросы психологии вынужденной миграции до начала 90-х гг., практически не разрабатывались. Однако, когда вследствие сложной демографической ситуации связанной со снижением рождаемости и увеличением смертности населения образовался дефицит кадров на рынке труда, эта проблематика закономерно приобрела актуальность и для Российской Федерации. На сегодняшний день, в значительной мере, изменяющиеся потребности этого рынка удовлетворяет миграционный приток населения из стран Средней Азии и Закавказья в Россию [2,3,4].

На территории Республики Хакасия традиционно основную долю от общего количества прибывших иностранных граждан составляют граждане СНГ, а миграционный поток характеризуется относительной стабильностью. Так, в 2013 году из Узбекистана прибыло 4634 человека или 39% от общего количества поставленных на миграционный учет (4447 человек в 2012 году), из Кыргызстана – 2200 человек (18,5%), Таджикистана – 1432 человек (12%), Казахстана – 350 (2,9%), Азербайджана – 483 (4,1%), Армении – 291 (2,4%). Очевидно, что в основе миграционных процессов лежат мотивы социально-экономического характера, связанные с желанием получить материальную и/или моральную выгоду от переезда на новое место. По состоянию на 30.09.2013 года в республике на основании разрешения на временное проживание проживает 1133 иностранных гражданина, а также – лица без гражданства. Наблюдается увеличение количества оформленных видов на жительство, что является одним из этапов получения гражданства Российской Федерации.

Приобретая в последние годы ярко выраженный этносоциальный и этнополитический характер, миграция влияет на экономическую ситуацию и социально-политические процессы, вносит коррективы в жизнь регионов [3]. По данным наблюдений специалистов, процесс адаптации мигрантов к новой культуре связан с большими сложностями [8]. Причем проблемы возникают не только у мигрантов, но и у местных жителей. Вынужденные мигранты в процессе болезненного переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых экономических, социальных и психологических проблем, сталкиваясь в новых условиях жизнедеятельности с объективными трудностями, возможность преодоления которых напрямую зависит от их субъективных качеств и способностей.

В Республике Хакасия, как и во многих других регионах России, адаптация мигрантов относится к числу особо актуальных вопросов, требующих научного анализа и практического решения. Острота проблемы и ее социальная значимость обусловили организацию данного исследования. В соответствии с целью работы – выявить личностные особенности, способствующие социально-психологической адаптации мигрантов из стран Средней Азии, была сформирована выборка, первоначально включающая 60 человек. В качестве испытуемых были привлечены "трудовые" мигранты из Средней Азии, уроженцы Узбекистана. На основе данных анкеты, направленной на выявление социо-демографических характеристик, установлено. Все участники исследования – мужчины; приехали из Узбекистана в Хакасию с одной целью – найти работу. Средний возраст мужчин составил 38 лет. 35% – не женаты; 65% – женаты. Все мигранты имеют среднее образование, владеют русским языком, на уровне разговорного. Следует отметить, что 45% мигрантов хотели бы им овладеть в совершенстве. Религиозное исповедание: ИСЛАМ. Респонденты отмечают, что проблемы, возникающие у них, связаны с разными аспектами жизнедеятельности на новом месте: жильё, гражданство, работа, языковой барьер. 35% мигрантов сожительствуют с кем-то, 65% – арендуют жильё. Все участники исследования заняты в сферах, где выполняют тяжёлую физическую работу.

Для выявления личностных особенностей, способствующих социально-психологической адаптации мигрантов, был использован комплекс психодиагностических методик. Изучение особенностей социально-психологической адаптации проводилось по методике «Диагностика социально-психологической адаптации»

К. Рождеса, Р. Даймонда. Личностные особенности исследовались с помощью «Стандартизированного многофакторного метода исследования личности СМИЛ (Л.Н. Собчик) по следующим шкалам: плохая приспособляемость (70 шкала), шкала социальной ответственности (шкала 174), отношение к работе (211 шкала), осознанная выраженная враждебность (99 шкала).

В начале нашего исследования мы выявили уровень социально-психологической адаптации мигрантов. На основании полученных данных среди участников эксперимента были выделены респонденты с высоким и низким уровнем социально психологической адаптации. В дальнейшем они были разделены на две группы. Результаты представлены в Табл.1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровня социально-психологической адаптации мигрантов на территории Республики Хакасия (в %)

Мужчины-мигранты	Уровень адаптации
Адаптированные мигранты	76,3% (22 человека)
Мигранты со сниженным и низким уровнем адаптации	23,7% (18 человек)

Как показано в Табл.1, мигранты двух групп значительно отличаются по уровню социально-психологической адаптации ($U=,000$ при $*p<0,01$).

Так же при исследовании социально-психологической адаптации были получены результаты, которые представлены в Табл.2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа характеристик социально-психологической адаптации мигрантов из Средней Азии

Группы Шкалы	1 группа – мигранты с высоким уровнем адаптации	2 группа – мигранты с низким уровнем адаптации	Уровень значимости p
Адаптивность	47	45	
Самопринятие	32	29	
Принятие других	98	94	
Эмоциональный комфорт	100	92	
Интернальность	66	65	
Стремление к доминированию	45	55	0.002**

* – различия на уровне $p\leq 0,05$; ** – различия на уровне $p\leq 0,01$

Данные, представленные в Табл.2, позволяют отметить, что по подавляющему большинству шкал, показатели мигрантов с высоким уровнем адаптации превосходят результаты мигрантов с низким уровнем. У них в большей степени выражены – интернальность, самопринятие и принятие других, что повышает эмоциональный комфорт и адаптивность. Они способны переориентироваться на требования, предъявляемые в новых условиях, легче привыкают к переменам, нежели группа с низким уровнем адаптации. Однако, выявленные различия не достигают уровня статистической значимости.

Статистически значимые различия между мигрантами с разным уровнем адаптации были выявлены по показателю «стремление к доминированию», он более выражен в группе низким уровнем адаптации и определяет склонность к соперничеству в межличностных отношениях, стремление подавлять другого человека, проявление открытой агрессии в поведении у мигрантов с низким уровнем адаптации.

Показатели по шкалам методики СМИЛ, мигрантов с высоким и низким уровнем адаптации представлены в Табл.3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа личностных качеств мигрантов из Средней Азии по методике СМИЛ

Шкалы \ Группы	1 группа – мигранты с высоким уровнем адаптации	2 группа – мигранты с низким уровнем адаптации	Уровень значимости р
Общая плохая приспособляемость	3.85	5.8	0.001**
Социальная ответственность	5.95	5.85	
Отношение к работе	5.85	4.85	
Осознанная выраженная враждебность	4.1	5.9	0.004**

* – различия на уровне $p \leq 0,05$; ** – различия на уровне $p \leq 0,01$

У респондентов с высоким уровнем адаптации в большей степени, чем у представителей с низким уровнем адаптации выражены такие личностные особенности как: «социальная ответственность» и «отношение к работе», что свидетельствует о том, что мужчины с высоким уровнем адаптации обладают выраженными показателями социальной ответственности, положительным отношением к работе и дружелюбием. Статистический анализ полученных данных позволил обнаружить значимые различия между представителями групп с высоким и низким уровнем адаптации по следующим качествам: «Общая плохая приспособляемость» и «Осознанная выраженная враждебность». Это позволяет констатировать тот факт, что мигранты с низким уровнем сложнее адаптируются в новых условиях и медленнее привыкают к переменам, в межличностных отношениях более враждебно настроены и агрессивны с окружающими.

Таким образом, результаты проведенного исследования личностных особенностей мигрантов с разным уровнем социально-психологической адаптации показали, что мигранты с высоким уровнем свободнее ориентируются в новых условиях и привыкают к переменам. Они принимают других людей, а также ожидают позитивного отношения к себе окружающих. Для них характерны позитивная самооценка, самоодобрение, доверие к себе, положительные эмоции, ощущение, того, что происходящие события являются результатом их деятельности, благополучия в жизни. Они дружелюбны, обладают положительным отношением к работе, выраженными показателями социальной ответственности.

У мигрантов с низким уровнем адаптации наиболее выраженными характеристиками являются стремление к доминированию в межличностных отношениях, враждебный настрой к окружающим, плохая общая приспособляемость.

Список литературы

1. Барсукова С.Ю. Проблемы беженцев и вынужденных переселенцев в зеркале идеологий // Полис. - 1999. - № 5.
2. Витковская Г.С. Мировой опыт миграционной политики: ретроспектива и новейшие тенденции // МОМ. - М., 2004.
3. Глазырин В.В. Труд иностранцев в России. – М.: Юридический дом Юстицинформ, 2007.
4. Гриценко В.В. Русские среди русских: проблемы адаптации вынужденных мигрантов из стран Средней Азии и Казахстана в России // Этническая психология и общество. - М., 1997.
5. Зайончковская Ж.А. Россия: миграция в разном масштабе времени. – М., 2005.
6. Ионцев В.А. Международная миграция населения. Россия и современный мир. // Социс. 2005. № 9.
7. Прудникова Т.Н. Миграционные процессы и их влияние на общественную и национальную безопасность. Теоретико-методологические аспекты. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011.
8. Пергаменщик Л.А. Психологические механизмы адаптации мигрантов. - М, 2003.
9. Попов А.Н., Суворова Н.Н. Миграционный потенциал//Миграция. - Вып.2. - М.: ФМС РФ, 2008.

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ: ИСТОКИ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Саврасова Л.А.

Санкт-Петербургский институт управления и права, г.Санкт-Петербург

Сознание – основа всей человеческой истории, константа, определяющая уникальность нашего бытия. Более двадцати столетий проблема сознания занимает умы мыслителей и ученых. И все же наука, пройдя долгий путь от попыток познания природы души до детального изучения структур мозга, практически не продвинулась в понимании этого феномена. Сознание так и остается тайной для науки и несомненным фактом для каждого человека.

Материально ли сознание, как и тело, или имеет иную, нематериальную природу, относится ли к физическим явлениям, или это феномен духовного порядка? Эти вопросы составляют суть проблемы соотношения души и тела, в современной интерпретации известной как психофизическая проблема. Решая эту проблему, современные ученые зачастую отрицают само существование сознания как явления реальности. Но наша убежденность в своей «сознательности» заставляет вновь и вновь возвращаться к поиску решения проблемы, ставя под сомнение не существование сознания, а правильность постановки самой проблемы.

Прежде, чем говорить о сознании и его месте в реальном мире, уместно будет рассмотреть само понятие реальности, и что, собственно, под ним подразумевается. Под реальностью принято понимать то, что существует в действительности, на самом деле. Действительность – это осуществленная реальность, конкретный факт, который может быть представлен как физическая реальность и как явление сознания. Эти два варианта представления конкретного факта действительности называются объективной и субъективной реальностью.

Объективная реальность определяется через понятие материи, и является предметной областью науки. Наука описывает мир, включая человека, как систему объективно существующих предметов и явлений, находящихся в причинном пространственно-временном взаимодействии, подчиняющемся строгим физическим законам и принципам. Сознание как субъективная психологическая реальность, как внутренний мир человека, в научно-материалистическую картину мира не вписывается. Субъективная природа сознания препятствует рассмотрению его в качестве предмета научного познания, не располагающего методами исследования субъективных феноменов.

Принято считать, что объективная реальность существует независимо от воли нашего сознания и подчиняется строгим правилам, которые называют фундаментальными законами природы. В современной науке под законом природы понимают правило, основанное на результатах регулярных наблюдений и позволяющее делать проверяемый прогноз на будущее.

Сегодня законы природы имеют математическое выражение, они могут быть разной степени точности, но неукоснительно соблюдаются, по крайней мере, при оговоренных условиях. Казалось бы, законы природы – это математическое отражение реальности, существующей независимо от воли наблюдателя. Но мы формируем концепции окружающего мира, наблюдая и размышляя о нем. Возникает вопрос: есть ли убедительные основания полагать, что окружающий нас мир таков, каким мы его видим.

За свою историю научные представления о мире претерпевали ряд революционных преобразований, появлялись новые, казалось бы, более реалистичные модели мира. Создается впечатление, что наука в своем развитии неуклонно движется вперед, к познанию истинного положения вещей, что история цивилизации движется по восходящей линии – к абсолютному и непререкаемому знанию. Так ли это? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к знаменитому примеру двух различных моделей движения небесных тел.

Первая модель, геоцентрическая, была предложена Птолемеем Клавдием во II веке н.э. и описана им в трактате «Альмагест». Птолемей полагал, что Земля имеет форму шара, неподвижна, ничтожно мала в сравнении с расстоянием до небес и находится в центре Вселенной. Все другие небесные тела движутся вокруг Земли по сложным орбитам, включающим эпициклы, подобные движению «колеса по колесу» [11]. Геоцентрическая птолемея модель не противоречила нашим наблюдениям, так как мы действительно не ощущаем движения Земли, но видим движение звезд и планет. К тому же она соответствовала религиозному воззрению, поэтому была воспринята и церковью, и официальной научной доктриной, стала общепринятой и исправно служила около четырнадцати веков.

В середине XVI века польский астроном Николай Коперник выдвинул альтернативную модель мира, где Солнце неподвижно располагалось в центре Вселенной, а другие небесные тела вращались вокруг него, включая планету Земля. Эта модель встретила ожесточенное неприятие, так как противоречила не только устоявшимся церковным и научным представлениям о мире, но и субъективному опыту каждого человека. В 1633 году в

защиту модели Н. Коперника выступил итальянский ученый Галилео Галилей, за что был предан суду инквизиции. Имея могущественного покровителя в лице великого герцога Тосканского, Г. Галилей избежал сурового наказания, но не оставил попыток пропаганды учения Н. Коперника. Авторитет Г. Галилея как ученого был высок, и вышедшая в 1638 году книга «Беседы о двух новых отраслях науки» взволновала умы многих ученых. После долгих и ожесточенных дискуссий модель Н. Коперника все же удалось отстоять, и она была принята как базовая научная модель мира.

Получается, что Птолемей и его последователи ошибались, а сторонники идеи Н. Коперника оказались правы? Это не совсем так. Объяснить наблюдаемое движение небесных тел можно, отталкиваясь как от неподвижности Земли, так и от неподвижности Солнца, поскольку и то, и другое – лишь допущения. Единственное преимущество модели Н. Коперника состояло в том, что при допущении неподвижности Солнца, математические уравнения, описывающие движение других небесных тел, оказываются намного проще (как говорят физики, изящней). Именно поэтому модель Н. Коперника была единогласно принята научным сообществом за основу представлений о мире.

Этот пример наводит на мысль, что нет никакого представления о реальности, не зависящего от устоявшихся мировоззренческих построений, лежащих в фундаменте культуры определенной исторической эпохи, или от актуальной научной методологии. Модель, в которой реальность делится на объективную и субъективную, гораздо удобнее для научного познания мира, так как отрицание «раздвоения» реальности в нашем сознании приводит к огромным трудностям в построении научных теорий.

Британский физик-теоретик Стивен Хокинг высказал идею о том, что «не имеет смысла спрашивать, реальна или нет модель мира, важно одно: соответствует ли она нашим наблюдениям. Если каждая из двух моделей соответствует наблюдениям..., то нельзя сказать, что какая-то из них более реальна, чем другая» [13, с. 53]. Согласно этой идее, можно использовать ту модель, которая проще и удобнее в конкретной ситуации. И несущественно насколько модель соответствует действительности, если она согласуется с нашими наблюдениями. Это применимо не только к научным моделям, но и к сознательным мысленным моделям, которые мы для себя создаем, чтобы интерпретировать и понимать повседневность.

Научная модель, которой мы так доверяем, – это упрощенное представление реального устройства мира и протекающих в нем процессов, которое может разительно отличаться от истинного положения вещей. Научная модель мира не догма и не истина в последней инстанции. «Errare humanum est» – человеку свойственно ошибаться.

Интересно проследить, как изменялось научное представление о мире, чтобы понять, на каком этапе научного познания мира и человека мы потеряли сознание?

Классическая модель мира появилась и начала формироваться в XVII веке. Ученым, который сформулировал понятие законов природы в их современном понимании, был философ и математик Рене Декарт. Он полагал, что все явления физического мира могут быть объяснены в терминах столкновения движущихся масс, которое подчиняется трем фундаментальным законам. Эти законы выполняются в любом месте и в любое время, причем подчиненность движения тел этим законам не подразумевает их «разумности». Эти законы природы, исходя из начальных условий, описывают изменение системы объектов во времени.

Похожих принципов придерживался и английский ученый Исаак Ньютон. Он, как и Р. Декарт, считал видимый мир большим механизмом, работающим в трехмерном пространстве, где все события происходят во времени. Материю И. Ньютон считал сплошной и твердой, состоящей из крохотных частиц, которые, как и большие объекты, перемещаются согласно закону тяготения. По его утверждению, все процессы во Вселенной могут быть описаны с такой математической точностью, что если знать начальные условия: скорость объекта, его начальные координаты и вид траектории движения, то можно совершенно точно предсказать его будущее. Этот механистический подход вскоре стал применяться во всех науках. С небольшими изменениями мы привыкли представлять себе мир по ньютоновой модели и сегодня. Сформулированные И. Ньютоном три закона движения и закон всемирного тяготения и сейчас без существенных изменений используются наукой.

Бытует мнение, что именно И. Ньютон лишил Вселенную Божественной обусловленности и свел ее к голой математике. Все как раз наоборот, И. Ньютон настойчиво утверждал, что Вселенную можно понять лишь как творение Создателя, и что ее упорядоченность – результат действия Божественного замысла. В отличие от нас сегодняшних, И. Ньютон не подвергал сомнению существование Бога как архитектора и творца Вселенной. В 1705 году в своем дневнике шотландский математик Дэвид Грегори писал: «Полная истина в том, что он (Ньютон) верит в вездесущее Божество в буквальном смысле. Так же, как мы чувствуем предметы, когда изображения их доходят до мозга, так и Бог должен чувствовать всякую вещь, всегда присутствуя при ней. Он полагает, что Бог присутствует в пространстве, как свободном от тел, так и там, где тела присутствуют» [6, с. 134-135].

Словно предупреждая грядущие поколения от ошибочных выводов, сэр Исаак Ньютон писал: «Такое изящнейшее соединение Солнца, планет и комет не могло произойти иначе, как по намерению и по власти могущественного и премудрого существа. Если и неподвижные звезды представляют центры подобных же систем, то все они, будучи построены по одинаковому намерению, подчинены и власти единого: в особенности приняв в соображение, что свет неподвижных звезд – той же природы, как и свет Солнца, и все системы испускают свет друг на друга, а чтобы системы неподвижных звезд от своего тяготения не падали друг на друга, он их расположил, в таких огромных одна от другой расстояниях. Сей управляет всем не как душа мира, а как властитель вселенной, и по господству своему должен именоваться Господь Бог Вседержитель» [8, с. 659].

В начале XVII века ученые решили, что им больше не нужен Бог как отправной пункт в познании мира. Толкование знаний о мире перестало быть прерогативой церковного духовенства. Ученые объявили все невидимое и неизмеримое вымыслом и заблуждением. Многие из них стали не меньшими догматиками, чем служители церкви, проповедуя новую научную истину. Теперь знания следовало получать только путем непосредственного, эмпирического, наблюдения и исследования. Доказательства их истинности представлялись на основе свода согласованных принципов и правил. Наука решительно отвоевала себе ту часть мира, где все ей было подвластно – объективную реальность. Эпоха Просвещения привела к широкому распространению натуралистического взгляда на мир. Материя была признана единственной истинной реальностью. Душа и сознание объявлены если и существующими, то не существенными для науки и человеческой жизни.

Воцарившаяся классическая наука, основанная на положении, что все знания о мире могут быть получены путем непосредственного наблюдения, убеждала, что сознание – это иллюзия, и все видимые нами объекты таковыми и являются в действительности. Но в XX столетии произошли события, которые показали, что это не так. Появился проблеск надежды. Наука, продолжая изучать неодоленную Вселенную в течение четырех веков, неожиданно для себя открыла удивительные факты. В начале XX века создатели квантовой теории заявили миру, что материя представляет собой энергию в сверхплотном состоянии, что она возникает из информационного поля, больше похожего на сознание. Так была ослаблена мертвая хватка материализма, и возникла принципиально новая наука, известная как квантовая теория.

В процессе разработки квантовой теории ученые-физики столкнулись с экспериментальным подтверждением того, что процесс наблюдения влияет на наблюдаемое явление. До сих пор в научной среде ведутся горячие споры о том, является ли человеческое сознание причиной «схлопывания» и перехода волновой функции в состояние материальной частицы. Ясно одно – наблюдатель не только наблюдает свойство субатомного феномена, но и каким-то образом способствует проявлению этого свойства. Это стирает грань между внешним миром и сторонним наблюдателем, они сливаются в процессе обнаружения (или создания?) окружающего нас мира.

Сегодня этот эффект наблюдения называют «проблемой измерения». В ранних описаниях этого явления использовался термин «сознательный наблюдатель», но в дальнейшем физики вынужденно отказались от сомнительного слова «сознательный», так как в ином случае пришлось бы давать определение сознанию, а это в существующей системе научных взглядов – «трудная проблема».

Одной из теорий, объясняющих «проблему измерения», стала так называемая «копенгагенская интерпретация». Она была сформулирована физиком-теоретиком Нильсом Бором и его коллегами из Копенгагена. Они утверждали: дело не в том, что вы не можете измерить «нечто». Этого «нечто» вообще нет до тех пор, пока вы не начнете его наблюдать. Однако, не все ученые согласны с копенгагенской интерпретацией, например, автор принципа неопределенности, В. Гейзенберг, не решился признать, что до вовлечения в процесс наблюдателя нет никакого «нечто». Он считал, что проблему здесь создает человеческий ум, и назвал процесс наблюдения «актом регистрации результата в уме наблюдателя».

С целью избавления от «сознательной» составляющей квантовой теории, в 1970-х гг. возникла квантовая механика. В этой теории в качестве активного фактора в процессе наблюдения рассматривалось физическое измерительное устройство, а не внимание наблюдателя. Квантовая механика представляет собой попытку выяснить, как можно дополнить уравнение Шредингера, чтобы объяснить изменения субатомных объектов. Другими словами, какие физические факторы необходимо добавить в описание привычной картины мира, чтобы показать, как эти изменения возникают. Так родилась теория множественности миров, которая делает реальность еще нереальнее.

Американский физик Хью Эверетт предложил теорию, по его мнению, решающую «проблему измерения». Он предположил, что при выполнении квантового измерения волновая функция «схлопывается» и дает не единственный результат, а реализует все возможные исходы коллапсирования в частицу. Создается множество возможных результатов Вселенной – параллельных миров, где осуществляются все возможные квантовые

вероятности. Это объяснение вряд ли можно назвать простым, хотя оно и выглядит «изящным». Многие ученые и философы ухватились за эту идею, чтобы удержаться в заданных границах, объясняя феномен сознания.

Другое решение «проблемы измерения» предложено американским математиком Джоном фон Нейманом. Он разбил процесс наблюдения на три этапа: сначала наблюдатель выбирает вопрос, который он хочет задать квантовому миру. Этот выбор уже ограничивает свободу квантовой системы. На втором этапе происходит развитие состояния волновой функции в соответствии с уравнением Э. Шредингера. На третьем этапе происходит реализация квантового состояния – «схлопывание» квантовой волны [1, с. 123]. Теория Дж. фон Неймана снова ставит результат наблюдения в зависимость, если не от сознания, то от принятия решения наблюдателем. Получается, что такие понятия, как «воля» и «свобода выбора», становятся частью квантового события. Проблема сознания вновь затуманивает простую и ясную картину реальности.

Третье направление – неореализм – основано А. Эйнштейном и его сторонниками. Они утверждали, что «проблема измерения» состоит в неполноте и неточности квантовой теории. А. Эйнштейн верил, что стоит нам обнаружить какие-то «скрытые переменные», и все парадоксы квантовой механики исчезнут сами собой. Неореализм имеет множество сторонников, хотя аргумент от неполноты наших знаний о мире, которые когда-нибудь обязательно восполнятся, выглядит, мягко говоря, неубедительно.

Ученик А. Эйнштейна, Дэвид Бом, в отличие от своего учителя, утверждал, что реальность – неделимое целое, в котором все находится в глубинной взаимосвязи за пределами обычного пространства-времени. Он выдвинул концепцию существования «скрытого порядка» (скрытой, необнаружимой Вселенной), из которого проистекает «явный порядок» (известная нам Вселенная). Бесконечные преобразования этих порядков порождают все разнообразие феноменов квантового мира. Бомовские представления о природе реальности привели к созданию «теории голографической Вселенной». В своей теории Д. Бом полагал, что каждый пространственно-временной участок мира содержит в себе весь порядок вселенной. Все, включая мысли и поступки, произрастает из единой основы, приводя к тому, что любое изменение в одной части мира немедленно сопровождается или отражается в соответствующих изменениях во всех остальных частях.

В любом случае, проблема измерения – лишь умозрительная задача, проистекающая из классического понимания мира. В реальности наблюдатель находится не вне, а внутри наблюдаемого, примерно так, как градусник комнатной температуры, опущенный в стакан с ледяной водой, измеряет не температуру воды, а температуру системы «вода-градусник».

Проблема взаимоотношения материи и сознания, актуализированная Р. Декартом, до сих пор не решена однозначно. Сознание пока остается не только за границей классической модели мира, но и выносится за пределы новейшей квантовой теории.

Как бы то ни было, открытия последних десятилетий показали, что классический материализм не так уж непоколебим. Теперь нам известно, что мир состоит не только из твердой материи, есть что-то еще, что дает начало существованию привычной для нас реальности. Наблюдатель не является пассивным, но становится неотъемлемой частью наблюдаемого мира. В понимании мироустройства появляется место, если не идеалистическому, то хотя бы дуалистическому решению проблемы «душа – тело», где сознание обретает, если не ведущую, то существенную роль, в отличие от старого материалистического понимания мира, где нет места сознанию.

Казалось бы, в рамках новых научных представлений о мире должны появляться и новые теории сознания, построенные с учетом накопленных конкретно-научных знаний об устройстве мира, о феноменах мозга и сознания. Как ни странно, этого не происходит. За редким исключением современные теории сознания не революционны, а все еще базируются на классических подходах и идеях, которые редко обретают новые интерпретации. В связи с этим, уместно будет вспомнить базовые координаты, в которых выстраиваются постклассические теории сознания.

С позиции материалистического подхода, материя первична, а сознание, чем бы оно ни было, вторично. Таким образом, сознание – это результат активности мозга. Сознание – это ошибка, оно не имеет никакого реального воплощения, это просто свойство или функция нашей биологической системы, нейронных сетей и электрохимических взаимодействий в структурах мозга. Главным вызовом для материализма является объяснение того, как сознание вписывается в материалистическую картину мира, то есть решение проблемы «сознание – мозг».

Первый путь решения проблемы сознания с материалистической позиции – это отрицание существования сознания, его полное устранение из реальности, или элиминация. Самыми известными современными сторонниками элиминативного материализма являются супруги Пол и Патрисия Черчленд. Согласно их позиции, наше обыденное понимание сознания является неверным, и некоторые классы ментальных состояний, определяемые в так называемой психологии здравого смысла, попросту не существуют. В своей статье «Редукция

и нейробиологические основы сознания» Патрисия пишет: «Скорее всего, разные науки, изучающие проблему «душа-тело», придут к унифицированным объяснениям. Возможно, в них не будет места «сознанию», потому что из новой системы взглядов оно уйдет так же, как ушли «теплотворная жидкость» или «жизненный дух»» [15, с. 301]. Но отрицание сознания – это, скорее, отрицание самой проблемы, а не попытка предложить ее достойное решение.

Сторонники редуктивного материализма, такие как английский философ и психолог Ю.Т. Плейс, австралийские философы Дж.Дж. Сمارт и Д. Армстронг, утверждают, что сознание и мозг – это одно и то же. Сознание – это процесс, протекающий в структурах мозга, а, следовательно, может быть редуцирован до нейронной активности. Сознание и нейронная активность мозга – это два способа описания одной и той же нейрофизиологической реальности. Нейронаука будущего непременно найдет более точные нейрофизические понятия, которые смогут низвести все описания сознания до описания нейронных процессов. По мнению сторонников редукционистских взглядов на сознание, когда-нибудь мы будем говорить на языке точных научных понятий. Например, вглядываясь в морскую глубину, мы, вместо слов «я вижу синеву», скажем: «на зону V4 зрительной коры моего мозга воздействует электромагнитная волна с частотой 40 герц». О, горе поэтам!

Томас Генри Хаксли, английский зоолог-эволюционист, однажды назвавший себя «бульдогом Дарвина», придумал термин «эпифеноменализм» в своей статье «Двухнедельный обзор» в 1874 году. С той поры и до сих пор эпифеноменализм очень популярен. Он признает сознание, но считает, что осознание события в нашей субъективной реальности вызывают физические изменения в сенсорных системах и в мозге. Сознание не играет активной роли в жизни и деятельности человека и является всего лишь эпифеноменом, то есть вторичным или побочным эффектом мозговой активности.

Набирающий сегодня все большую популярность эмерджентный материализм утверждает, что сознание возникает вследствие чрезвычайно высокой степени сложности организации нейронных структур мозга. Если активность мозга достигает наивысшего уровня сложности, то возникает сознание. Сторонник эмерджентного материализма, финский психолог, Антти Ревонсуо считает, что «этот более высокий уровень нельзя низвести до традиционной нейрофизиологии», так как он имеет свойства более высокого порядка (квалиа), «не присутствующие ни в одной нейрофизиологической системе более низкого уровня. Тем не менее, даже более высокие уровни сознания – это чисто физическое явление и часть материального мира» [12, с. 50]. Иными словами, хотя нейроны и системы нейронной активации как таковые начисто лишены сознания, когда они объединяются в одно многомиллиардное целое, возникает совершенно новое, непредсказуемое явление, субъективное сознание.

Самым известным защитником эмерджентного материализма является американский философ Джон Роджерс Серл, в своей книге «Тайна сознания» он пишет: «Все наши осознанные переживания объясняются поведением нейронов и сами представляют собой эмерджентные свойства системы нейронов» [20, с. 22].

Дж. Серл сформулировал собственный подход к сознанию, который назвал «биологическим натурализмом». Согласно этому подходу, сознание – биологический феномен, продукт сложной деятельности мозга. Все феномены сознания являются динамичными свойствами нейронных систем, однако они обладают уникальной функцией субъективности. Поэтому сознание трудно свести просто к объективной деятельности мозга. В отличие от крайних материалистов, Дж. Серл относится к феноменальному сознанию серьезно. Он утверждает, что процессы, происходящие в мозге, вызывают состояния сознания, но не дает ответа на вопрос, как именно это происходит. По его мнению, феномен, который должна объяснить теория сознания, – это единая, качественная субъективность. Сознание является единым в том смысле, что содержание сознания всегда встроено в целостное поле, где каждый отдельный фрагмент сознания, например боль в руке, аромат цветка, связаны друг с другом и формируют моментальный кадр целостного переживания. По Дж. Серлу, искать объяснение сознания, значит искать нейрональный механизм «общего поля сознания» [21].

На первый взгляд убедительная теория Дж. Серла в прах рассыпается, когда нужно дать научное объяснение возникновению сознания, описывающее именно то, что происходит, когда появляются эмерджентные свойства.

Известный австралийский нейрофизиолог Джон Кэрю Экклз высказал идею о том, что на основе анализа деятельности мозга невозможно выяснить происхождение психических явлений, и этот факт легко может быть истолкован в том смысле, что психика вообще не является функцией мозга. По мнению Дж.К. Экклза, ни физиология, ни теория эволюции не могут пролить свет на происхождение и природу сознания, которое абсолютно чуждо всем материальным процессам во Вселенной [17]. Духовный мир человека и мир физических реальностей, включая деятельность мозга, совершенно самостоятельные миры, которые лишь взаимодействуют и в какой-то мере влияют друг на друга. В статье «Эволюция мозга: создание личности» Дж.К. Экклз пишет: «Я считаю, что загадка человеческой жизни попирается научным редукционизмом с его утверждениями о том, что

«многообещающий материализм» рано или поздно объяснит весь духовный мир процессами, происходящими в нейронах. Эту идею следует рассматривать как суеверие. Необходимо признать, что мы также и духовные существа, обладающие душами и живущие в духовном мире, – равно как и материальные существа, обладающие телами и мозгом и существующие в физическом мире» [17, с. 241].

Особое место в ряду теорий сознания занимает функционализм, занимавший ведущие позиции вплоть до начала XXI столетия. Этот подход, решая проблему сознания, не идентифицирует сознание ни с материальной, ни с духовной субстанцией. Функционализм исходит из того, что сознание нужно искать в области сложных причинно-следственных связей между элементами. Причем, состояние сознания определяется не столько природой элементов, вступающих во взаимодействие, сколько совокупностью связей между ними. Функционалисты говорят, что сознание выполняет функции обработки информации, аналогичные компьютерной программе, а с мозгом соотносится так, как программное обеспечение (софт) с компьютерным «железом» (хард).

Первым преимуществом функционализма является тот факт, что он может описать сознание, даже не упоминая о мозге. По мнению приверженцев данной точки зрения, сознание не зависит от мозга, поскольку сознание как абстрактная функциональная структура, может быть запрограммирована в компьютере, в результате чего последний обретет «искусственный интеллект», или сознание, подобное человеческому. Второе, воспринятое «на ура», следствие функционализма заключалось в том, что забрезжила надежда освободить сознание из плена смертного тела, скопировав его на какой-либо носитель, тем самым даруя ему своего рода бессмертие.

Одной из самых обсуждаемых сегодня теорий сознания, построенных с позиции функционализма, является теория «множественных проектов» американского философа Дэниэля Деннетта. Согласно определению Д. Деннетта, сознание – это та часть обрабатываемой информации, к которой у человека есть доступ. Чтобы человек имел доступ к информации, он должен быть способен выразить эту информацию в преднамеренном поведении, особенно в вербальном поведении. Основная задача исследователя сознания, по Д. Деннетту, состоит в том, чтобы собрать вербальные отчеты испытуемого, описывающие то, что он переживает. Такие объективные вербальные данные – нарративы – помогут исследователю получить надежные данные о сознании. Д. Деннетт утверждает, что кроме нарративов, которые мы создаем, не существует никакого внутреннего субъекта или «Я», не существует никакого внутреннего мира или центра сознания в мозге и нет никаких квалиа. Нам может казаться, что содержание сознания представлено нам как единый внутренний мир, но на самом деле такого мира объективно не существует ни в мозге, ни где-нибудь еще [16]. Эти выводы теории Д. Деннетта подвергаются серьезной критике. Его знаменитой книге «Объясненное сознание» оппоненты дали другое название: «Сознание, уничтоженное объяснением».

Функционализм, казалось, был той самой моделью сознания, которая могла всех примирить. Но вскоре стало ясно, что и он не может убедительно описать человеческое сознание, потому что он не учитывает собственно сознание! Он не принимает в расчет субъективную качественную реальность, которую мы переживает в своем сознании. Как можно составить компьютерный алгоритм, в котором адекватно были бы отражены качественные переживания тонкого аромата духов, наивысшего счастья или давящей тоски?

Так или иначе, современные материалисты утверждают, что сознание, это удивительное явление Вселенной, нужно искать в человеческом мозге. Если это так, то сознание весит приблизительно один килограмм шестьсот грамм, и, по образному выражению американского нейробиолога Эндрю Ньюберга, «по размеру примерно соответствует большой головке цветной капусты, а по цвету и консистенции напоминает большой шар крайне прочного тофу» [7, с. 16].

Таким образом, главной проблемой материалистов являются ответы на вопросы: как с данной позиции объяснить связь мозга и сознания, и каким образом мозговые структуры производят ментальный опыт?

Действительно, многие факты, накопленные медициной и нейронауками, свидетельствуют о связи сознания и мозга. Например, известно, что различные локальные повреждения мозга вызывают нарушение психических функций вплоть до полной потери сознания. Исходя из этого, нужно признать, что нормальная работа мозга – необходимое условие существования сознания. Но из этого отнюдь не следует, что мозг – это и достаточное условие для человеческого сознания. Кроме того, весьма трудно объяснить, каким образом нейрональная система мозга генерирует сознательный опыт, и почему это происходит. Ответы на эти вопросы и составляют суть «трудной проблемы сознания».

По данным науки, мозг состоит приблизительно из 100 млрд. нервных клеток – нейронов. У каждого нейрона до 10000 синапсов, через которые, предположительно, осуществляется связь между нейронами. Объединенные (связанные) нейроны образуют нейрональные сети. Однако нейросети не обособлены, и они взаимосвязаны. Фундаментальное правило нейрофизиологии гласит, что нервные клетки объединяются в некие

действующие комплексы, отвечающие за то или иное наше действие или переживание. Таким образом, вся наша жизнь должна отражаться в структуре нашего мозга.

Как объяснить тот факт, что нейронный комплекс одного человека способен «познать боль чрезмерной нежности», а нейросети других людей способны это понять? Ведь если сознание – производная мозга, а мозг каждого человека строго индивидуален, то наш сознательный опыт должен быть уникален, неповторим. А, значит, вряд ли каждый из нас сможет понять переживания другого человека адекватно. Но это не так. И поэт способен создавать образы своих внутренних переживаний, и мы способны их прочувствовать, сопереживать им.

Изучая мозг человека, ученые открывают новые удивительные его свойства. Американский психиатр, доктор медицины Норман Дойдж в своей книге «Пластичность мозга» приводит факты, подтверждающие способность мозга реорганизовывать самого себя за счет формирования новых нейронных связей на протяжении всей жизни человека. Этот феномен он называет пластичностью мозга. Он говорит: «Идея о том, что мозг способен менять собственную структуру и функционирование, благодаря мыслям и действиям человека, – самое важное нововведение в наших представлениях о человеческом мозге, начиная с тех пор, как впервые была обрисована в общих чертах его анатомия и работа его основной структурной единицы – нейрона. Это – революция! И она будет иметь принципиально важные последствия» [5, с. 27].

Сегодня практически никто из ученых, изучающих мозг, не сомневается в его нейропластичности – способности к постоянным изменениям. Этот факт свидетельствует против теорий, утверждающих мозг источником сознания. Если структура мозга постоянно изменяется, значит и в нашем внутреннем «Я» должны происходить качественные изменения. Но принято считать, что «ядро» нашей личности неизменно. Если допустить, что личность постоянно трансформируется вслед за мозговыми структурами, то можно прийти к заключению, что понятие «личность» не существует так же, как и понятия «сознание». И тогда «Я» – это всего лишь мой мозг. Почему же он задает себе вопрос: кто я? Почему мозговые процессы не происходят в бессознательной «темноте»? Почему мы несем моральную и юридическую ответственность за работу своего мозга, который является генетически определенным, и на его функционирование мы сознательно влиять не можем?

Наше субъективное убеждение, что сознание живет в нас самостоятельной жизнью, и скорее оно руководит мозгом, чем наоборот, вступает в определенное противоречие с данными нейронаук.

На сегодняшний день накоплено множество подтвержденных фактических данных о мозге человека, которые сложно объяснить с точки зрения материализма. К примеру, американский нейропсихолог Карл Прибрам утверждает, что мозг подобен голограмме, каждая часть которой содержит полную информацию о целом. Согласно идее К. Прибрама, наш мозг голографически связан не только с нашим телом, но и со всей окружающей реальностью. То есть, наше осознание реальности не просто существует в мозге, а выходит за его пределы, чтобы взаимодействовать с остальной частью реального мира [10].

При измерении электрической активности человеческого мозга во время выполнения или воображения какого-либо действия учеными установлен факт, что мозг не делает различия между тем, что человек реально видит и тем, что он воображает. Этот феномен открыл в 1929 году доктор медицины Эдмунд Джекобсон, создатель техники прогрессивного нервно-мышечного расслабления. Сегодня этот метод положен в основу визуальных тренировок спортсменов и успешно используется при подготовке к ответственным соревнованиям.

Все эти факты свидетельствуют о неоднозначности взаимосвязи мозга и сознания. Остается слишком много вопросов, на которые трудно дать исчерпывающие ответы с позиции материализма.

Другая классическая позиция – дуализм – утверждает, что сознание и материя – равноправные явления реальности, но имеющие различную и не сопоставимую природу. Они представляют собой две принципиально разные субстанции, каждая из которых функционирует по своим законам. Сознание отделено от материального мира, существует само по себе, непознаваемо и таинственно.

Классическая теория дуализма принадлежит перу Рене Декарта. Будучи верующим человеком – человеком своего времени – Р. Декарт полагал, что причиной, как законов природы, так и всего мира, является Бог. Он считал, что сознание и материя принципиально различны и отделены друг от друга. Человеческое сознание является центром интеллекта и разума, которые предназначены для анализа и понимания. Областью научных исследований для Р. Декарта была только материальная Вселенная – Природа. В ней он видел «машину», работающую в соответствии с определенными законами, которые могли быть сформулированы математически. Человеческое тело он также рассматривал как часть материального мира, механизм, который можно изучать с помощью законов механики.

Именно Рене Декарт одним взмахом пера рассек единую реальность надвое, на дух и материю. Он писал: «Нет ничего, включенного в понятие тела, что относилось бы к сознанию, и нет ничего в сознании, что принадлежало бы телу» [4, с. 3]. Этот принцип разделенности сознания и тела, который утвердил в науке Р.

Декарт, стал в дальнейшем настоящим камнем преткновения на пути изучения сознания человека. Главный вопрос, который встает перед дуализмом: какие отношения существуют между физическим материальным миром и нефизической ментальной субстанцией.

В авангарде современных дуалистических теорий стоит «натуралистический дуализм» австралийского философа Дэвида Чалмерса, автора термина «трудная проблема сознания». Он утверждает, что науке не под силу решить эту трудную проблему. В своей книге «Сознающий ум» Д. Чалмерс утверждает, что такие феномены, как субъективные переживания или квалиа, невозможно объяснить на основании лежащих в их основе физических явлений или механизмов. Он пишет: «сознание – такая черта мира, которая выходит за пределы его физических черт» [14, с. 162]. Наука не может сказать нам, что такое сознание, и почему оно существует. Но она должна объяснить, как сознание связано с другими явлениями мира, например, с нашим мозгом. Следовательно, психофизические законы должны стать основным элементом теории сознания.

Д. Чалмерс предлагает считать сознательные феномены фундаментальными элементами Вселенной, такими же, как масса, вращение, сила тяжести, скорость света или отношения между массой и энергией. Чтобы показать, что феноменальное не является необходимым элементом физического, Д. Чалмерс прибегает к аргументу от существования зомби. Если представим мир, физически идентичный нашему, но лишенный сознания (все его обитатели – зомби), то феноменальное сознание не является частью материального мира. Так Д. Чалмерс сам попадает в «ловушку» трудной проблемы, поскольку, если сознание отделено от физического, то каким образом оно может влиять на физические явления.

Теория Д. Чалмерса включает в себя элементы панпсихизма, так как он считает, что феноменальное присутствует в очень простой форме во всех событиях во Вселенной, содержащих информацию. Информация связана с сознанием и имеет два аспекта: физический и феноменальный. Таким образом, феноменальные свойства – это неотъемлемый элемент информации. В человеческом мозге информация организуется более сложным образом, чем в других физических системах. По Д. Чалмерсу, это и есть фундаментальный психофизический принцип [14]. Г. Фехнер, проповедовавший панпсихизм, когда-то заметил, что приятно было бы жить в мире, населенном бесчисленными центрами сознания. К сожалению, эту идею невозможно доказать эмпирически. Теория Д. Чалмерса также не дает ответа на вопросы, им же и сформулированные: где находится наше сознание? Как мы, будучи материальными телами, осуществляем с ним связь? Какие именно структуры нашего организма связаны с сознанием? Дуалистическое понимание мира, с его разграничением реальности, не решает «трудную проблему сознания», также как и материализм.

С точки зрения идеализма: сознание – это фундаментальная реальность. Материя – лишь проявленность этой сознающей реальности. Таким образом, легко преодолевается психофизическая проблема как противопоставление сознания и внешнего, материального мира, поскольку материя есть инобытие сознания. Идеалистическое понимание сознания базируется на идее о том, что сознание – это вечная и всеобъемлющая духовная субстанция, действительная и единственная реальность, создающая все многообразие мира. Предметный мир – это порождение мира духовного, а человеческое сознание – это одно из проявлений духовной субстанции. Так разрешается проблема взаимоотношения сознания и мозга: они представляют собой различное проявление одного и того же единого начала.

Идеалистическое направление в философии делится на субъективный и объективный идеализм в зависимости от того, считается ли первичным сознание отдельного индивидуума (субъекта), или же сознание «вообще», превращенное в надындивидуальное сознание, мировой разум, универсальную волю и т. п.

Родоначальником субъективного идеализма в западной науке считается английский философ Джордж Беркли. По его мнению, в первичном ощущении существуют только осознанные ментальные переживания, и суть воспринимаемых вещей заключается в том, что они воспринимаемы, то есть не существуют вне нашего восприятия. По учению Дж. Беркли только дух существует на самом деле, весь же материальный мир является одним обманом наших чувств.

Сегодня основные положения субъективного идеализма выражены в форме теории виртуальной реальности. Одним из сторонников этой концепции является Стивен М. Легар, английский исследователь сознания, гештальт-психолог. В предисловии к своей книге «Мир у нас в голове», он пишет: «В один прекрасный день новая догадка поразила меня как удар молнии, в форме яркого образа в моем воображении. Внезапно перед своим взором я увидел, что мир, который я вижу вокруг, в том числе и образ меня самого, сидящего на стуле, – это образ, возникший у меня в голове, и поэтому он не может находиться вне моей головы» [19]. По мнению С.М. Легара, мы живем в иллюзорной, виртуальной реальности, которая создается в нашем мозге, по аналогии с известным голливудским фильмом «Матрица». Существует только некое «Я», а все остальное – лишь образы в сознании этого «Я». Трудно найти аргументы против теории виртуальной реальности, ее авторам остается только ответить на вопрос: кто этот «Я»?

Объективный идеализм признает существование материального мира, но утверждает первоосновой объективное, потустороннее сознание – «Бог», «абсолютный дух», «мировой разум» и т.д. В современной философии объективный идеализм, как правило, сливается с теологией и является своеобразной философской основой религии.

Религиозное мировоззрение не принимается официальным научным миром, хотя, вопреки бытующему мнению, среди религиозных деятелей немало признанных выдающихся ученых. В.Ф. Войно-Ясенецкий, профессор медицины и епископ Русской православной церкви, в своей книге «Дух, душа и тело» писал: «имеем ли мы право предположить, что со временем будут открыты такие формы бытия материи (вернее, энергии), которые по своим свойствам еще с гораздо большим основанием, чем электричество, должны быть названы полуматериальными? А само понятие «полуматериального» содержит в себе признание существования и «нематериального». Где же основание к тому, чтобы отрицать законность нашей веры и уверенности в существовании духовной энергии, которую мы считаем первичной или первородительницей всех физических форм энергии, а через них и самой материи?» [2, с. 7]. По убеждению В.Ф. Войно-Ясенецкого, Божественной любовью и Словом Божиим дано начало всем другим формам энергии, которые, в свою очередь, породили частицы материи, а через них и весь материальный мир. Любовь Божия создала и весь духовный мир, разум человеческий и весь мир духовных психических явлений.

Согласно В.Ф. Войно-Ясенецкому, духовной энергией проникнута вся неорганическая природа, все мироздание, но только в высших формах развития эта энергия достигает значения свободного, самосознающего духа. Акты сознания складываются из восприятий органов чувств, органических ощущений нашего тела, восприятий от нашего трансцендентного существа, восприятий из внешнего духовного мира и воздействий нашего духа. Акты сознания, связанные с мыслями, чувствами и волей, находятся в непрерывном движении, в них всегда участвует наш дух, определяя и направляя их. В свою очередь, дух растет и изменяется от деятельности сознания, от его отдельных актов и состояний [2, с. 23].

«В самосознании, – пишет В.Ф. Войно-Ясенецкий, – жизнь духа тесно переплетается с теми психическими актами, которые общи человеку и животным, то есть с органическими ощущениями и чувственными восприятиями: эти последние, в свою очередь, неразрывно связаны с жизнью тела, особенно мозга, и исчезают со смертью тела. Поэтому примитивная душа животных смертна, как смертны и те элементы самосознания человека, которые исходят из умершего тела (органические и чувственные восприятия). Но бессмертны те элементы самосознания, которые связаны с жизнью духа. Бессмертен дух, который, может существовать без связи с телом и душой. Материалисты отрицают бессмертие души именно потому, что ничего не хотят знать о духе. А о бессмертии самосознания, понимаемого чисто физиологически, мы и не говорим» [2, с. 24]. Человеческий дух бессмертен, поскольку он есть дыхание Духа Божьего. Вся природа являет великий закон постепенного и бесконечного совершенствования форм, и невозможно допустить, чтобы высшее совершенство, достигнутое в живой природе – духовность человека – не имело дальнейшего развития за пределами земного мира. «Дух человеческий имеет общение с миром трансцендентным, вечным, живет в нем и сам принадлежит вечности» [2, с. 41]. По мнению В.Ф. Войно-Ясенецкого, главным препятствием к признанию бессмертия души для неверующих является дуалистическое воззрение на душу и тело, понимание души как особой сущности, связанной с телом только при его жизни. Человек имеет трехчастное существо – дух, душа и тело в нем соединены слитно, нераздельно. Но дух выступает за пределы нашего тела, он есть сумма нашей души и части ее, находящейся вне границ нашего сознания. В бессмертном духе человеческом продолжается вечная жизнь и бесконечное развитие после смерти тела и прекращения деятельности души [2, с. 42].

Несмотря на то, что многим современным ученым идеалистическое толкование мира кажется абсурдом, его очень трудно логически опровергнуть. Вместе с тем, метафизический постулат позволяет объяснить ряд важных и во многом загадочных свойств субъективной реальности. Например, способность человеческого сознания восходить к общим абстрактным идеям, не зависящим от эмпирического опыта, способность к творческому воображению, свободу воли и самоподчиненность нравственным ценностям. Способность к бескорыстной и жертвенной любви, интуиции и высокому духовному просветлению. Все эти вопросы трудно решаются в современных материалистических и дуалистических концепциях сознания.

Верующие люди знали всегда, что за пределами реальности, которую воспринимают наши органы чувств, существует другая более важная реальность. Из нее исходят все феномены нашего внутреннего мира, и она связана с человеческим сознанием, с душой. Материальный мир представляет собой некий поверхностный, вторичный уровень этой реальности.

Современная физическая наука предлагает нам такую модель мира, которая не только совместима со всеми религиозными взглядами, но и одобряется многими учеными, среди которых и психологи, и биологи, и нейрофизиологи, и философы, и представители других гуманитарных и естественных наук. К примеру, доктор

медицины, специалист в области ядерной медицины, психиатр и рентгенолог, Эндрю Б. Ньюберг, говорит: «Нам необходимо тщательно исследовать отношения между сознанием и физической Вселенной. Возможно, материальный мир – производный от сознания, возможно, сознание – это основной материал Вселенной» [1, с. 75].

Идеалистическая модель мира и сегодня трудно принимается официальной наукой. Понятия души и духа все еще находятся «вне закона». Даже писать на эти темы многие ученые стыдятся, дабы не прослыть «ненаучными» людьми. Несмотря на это, новые представления о мире, поддерживаемые ведущими физиками-теоретиками, дают надежду, что и официальная наука, наконец, придет в сознание.

Сегодня многие физики и философы активно выступают за включение категории сознания в рамки новой научной парадигмы. Ник Герберт, доктор философии в области экспериментальной физики в Стэнфордском университете, полагает, что сознание – это самостоятельный фундаментальный процесс, свойственный природе и столь широко распространенный в ней, как свет или электричество, и добавляет, что сознание для науки является «интеллектуальной черной дырой» [18, с. 23; 224].

Английский физик-теоретик Роджер Пенроуз выдвинул оригинальную квантовую теорию сознания, основанную на исследовании микрососудов мозга, где, по его мнению, осуществляется «схлопывание» квантово-волновой функции. Сознание, по утверждению Р. Пенроуза, реально существующий феномен, который допускает научное описание и играет в физическом мире как пассивную, так и активную роль. При этом пассивный и активный аспекты сознания автор считает «двумя сторонами одной монеты». Феномен сознания возникает при условии протекания в мозге неких физических процессов «невычислительного характера». По идее Р. Пенроуза, «Следует допустить, что подобные гипотетические невычислительные процессы должны протекать и в неодушевленной материи, поскольку живой человеческий мозг, в конечном счете, из этой самой материи и состоит и подчиняется тем же физическим законам, каким подчиняются все неодушевленные объекты во Вселенной. [9, с. 344]. Характеристикой, которая по достижении определенного значения обуславливает проявление сознания, является некая разновидность тонкой физической организации. Эта тонкая организация в процессе своего становления должна была так или иначе научиться использовать некий неизвестный науке пока ингредиент, непременно присутствующий в поведении обычной материи. «То, что мы не наблюдаем его проявлений, – говорит Р. Пенроуз, – означает лишь, что мы не туда смотрим» [9, с. 359].

Согласно научному формализму, математически и экспериментально подтвержденные положения квантовой физики о мироустройстве вроде бы должны быть истинными, однако они настолько невероятны и парадоксальны, что ученые просто не могут в них поверить, не могут признать их «действительно» истинными. Именно это и не дает науке сформулировать сколько-нибудь достоверную картину мира. На сегодняшний день существует множество возможностей изменить нашу уже и так широкую научную картину мира, превратить ее в нечто, совершенно отличное от того, к чему мы успели привыкнуть за прошедшие столетия. Настало время для того, чтобы на основе достижений мысли ученых, философов, теологов и духовных мыслителей расширить границы научного познания, включив в них утраченные духовные составляющие человека и мира.

Роджер Пенроуз в своей книге «Тени разума», говоря о сознании как о нашей духовной сущности, пишет: «Я твердо убежден (и основано это убеждение на строго научной аргументации) в том, что в современной научной картине мира отсутствует один очень важный ингредиент. Этот недостающий ингредиент совершенно необходим, если мы намерены хоть сколько-нибудь успешно уместить центральные проблемы мыслительных процессов человека в рамки логически последовательного научного мировоззрения. Я утверждаю, что сам по себе этот ингредиент не находится за пределами, доступными науке, хотя в данном случае нам, несомненно, придется в некоторой степени расширить наш научный кругозор» [9, с. 27-28].

Какие же можно сделать выводы из всего сказанного? Во-первых, утверждение о познаваемости мира ставится под сомнение. Американский физик-теоретик, один из создателей теории струн, Брайан Грин в своей книге «Элегантная Вселенная» пишет: «Возможно, однако, что существует предел познания. И существование этого предела мы будем вынуждены признать после того, как достигнем самого глубокого уровня понимания, который может предложить наука, а некоторые черты Вселенной все же останутся необъясненными. Может быть, нам придется принять, что определенные черты Вселенной таковы, каковы они есть, лишь вследствие стечения обстоятельств, случая или божественного предопределения. Успех научного подхода в прошлом дал нам смелость думать, что, обладая достаточным количеством времени и прилагая достаточные усилия, мы сможем раскрыть загадки природы. Однако столкновение с абсолютным пределом научных объяснений, а не с техническим препятствием или с текущими границами человеческого понимания, которые постепенно расширяются, будет шоком, к которому опыт прошлого не может нас подготовить» [3, с. 248].

Во-вторых, сознание не только является самостоятельным феноменом реального мира, но, возможно представляет собой фундамент не только жизни человека, но и жизни известной нам Вселенной.

Живое, бесконечно самовозобновляющееся сознание проявляется через континуум уровней (или слоев). От самого неопределимого, или чистого сознания, через тонкие, но осязаемые, уровни (квантово-волновые, субатомные, атомные, молекулярные, клеточные) до уровня плотной материи. В этом континууме один и тот же материал Вселенной проявляется через различную «частоту вибрации», создающую различные уровни плотности. Одновременно существуют различные уровни реальности: макроскопический мир, который мы наблюдаем и в котором существуем; клеточный мир; молекулярный мир; квантовый мир; единое волновое поле. Человек существует одновременно во всех этих мирах. У каждого из этих миров свой язык, своя математика. Тонкие миры пронизывают все надстоящие, составляют их основу, а также дополняют друг друга.

Поверхностные уровни кажутся нам абсолютно реальными, но в сравнении с более глубокими уровнями они являются не вполне реальными, так как находятся дальше от «ядра». Все эти уровни истинны и существуют в нераздельном единстве и целостности. Каждый из этих миров – настоящая реальность, все они – истина.

Сознание – это тонкий уровень реальности, ее «ядро». А все другие уровни – его производные. В соответствии с копенгагенской интерпретацией сознание создает реальность. Остается выяснить, какое это сознание?

Если бы все наши мысли и намерения немедленно воплощались в жизнь – в одно прекрасное время мы бы оказались на разрушенной и опустошенной планете. Можно сказать так, Природа или Бог, кому как больше нравится, защищает нас от нас самих. Думается, что законы, в соответствии с которыми наше сознание взаимодействует с реальностью, известны всем как «заповеди» и отражены в простой формуле: «Дух творит себе форму».

Сознание каждого человека «творит» ту реальность, в которой он живет. Следствием принятия принципа «я творю свою реальность» является принятие ответственности за все, что происходит в моей жизни, на себя. Вряд ли можно поверить, что высказанные нами намерения, немедленно реализуются, но возможно, что сама Вселенная находит способ осуществить их в непротиворечивой форме. Сознание индивидуума постоянно сканирует все возможности, а затем коллапсирует, реализует выбранную возможность. А как эта возможность будет воплощаться в реальности, дело сверхсознания Вселенной. Если уж ему под силу создавать самовоспроизводящиеся и сознательные формы жизни, то все остальное – мелочи.

Возможно, идея о множественности миров, в каждом из которых реализуется одна из возможностей, в определенном смысле согласуется с идеей об иерархии множества сознаний. В соответствии с этой идеей, реализуется та вероятность событий, которая соответствует основному вектору намерений, сложенному из наших сознаний и сознания Абсолюта. И выбор окончательного варианта реальности не за суммой человеческих сознаний, а за все определяющим сознанием Творца.

Профессор Брайан Грин пишет в своей книге: «И в то время как наши взоры обращены в будущее в предвкушении грядущих чудес, мы можем оглянуться назад и изумиться проделанному пути. Поиск фундаментальных законов Вселенной – это определенно человеческая драма, которая укрепила разум и обогатила дух людей. Мы все, каждый по-своему, искатели истины, и мы все жаждем ответа на вопрос, зачем мы в этом мире. Удается ли кому-нибудь из наших потомков получить полную картину Вселенной во всей ее ослепительной красе? Мы не можем этого предсказать. По мере того как каждое новое поколение взбирается немного выше, мы понимаем изречение Якоба Бронзовского: «В каждом веке есть поворотный момент, новый способ видения и признания согласованности мира». И так как наше поколение уже восхищается новым видением Вселенной – нашим новым способом признания согласованности мира, мы выполнили часть задачи, построив свою ступеньку на лестнице, ведущей человека к звездам» [3, с. 249].

Чтобы изменить научную парадигму необходимо расширить личное мировоззрение и воспринимать жизнь более полноценно, нужны новые более глубокие знания и представления о себе и мире. Это значит, необходимо сломать привычные стереотипы, испытать новые эмоции, увидеть мир за границей того, во что мы привыкли верить. Возможно, тогда мы вновь сможем поверить в высший смысл человеческого бытия, в свою неслучайность в разумной, одушевленной Вселенной, как однажды поверили, что «Бог мертв», а мы – всего лишь живые винтики в холодном и бездушном мировом механизме. Или нет?

Список литературы

1. Арнтц У. Кроличья нора, или что мы знаем о себе и Вселенной. – М., 2013. – 448 с.
2. Войно-Ясенецкий В.Ф. Дух, душа и тело. – Брюссель, 1978. – 68 с.
3. Грин Б. Элегантная Вселенная. Суперструны, скрытые размерности и поиски окончательной теории. – М., 2004. – С. 248-249
4. Декарт Р. Сочинения в двух томах. – Т. 2. – С. 3
5. Дойдж Н. Пластичность мозга. – М., 2013. – С. 27

6. Кузнецов Б.Г. Ньютон. – М., 1982. – С. 134-135
7. Ньюберг Э., Д'Аквиле Ю., Рауз В. Тайна Бога и наука о мозге. Нейробиология веры и религиозного опыта. – М., 2013. – С. 16
8. Ньютон И. Математические начала натуральной философии / Собрание трудов академика А.Н. Крылова. VII. – М.-Л., Изд-во Академии наук СССР, 1986. – С. 659
9. Пенроуз Р. Тени разума: в поисках науки о сознании. – Москва-Ижевск, 2005. – 688 с.
10. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. – М., 2010. – 464 с.
11. Птолемей К. Альмагест. Математические сочинения в тридцати книгах. – М., 1998. – 672 с.
12. Ревонсуо А. Психология сознания. – СПб., 2013. – С. 50
13. Хокинг С., Млодинов Л. Высший замысел. – СПб., 2014. – С. 53
14. Чалмерс Д. Сознательный ум. В поисках фундаментальной теории. – М., 2013. – С. 162
15. Churchland P.S. Reduction and the neurobiological basis of consciousness // Consciousness in contemporary science. – New York, 1988. – P. 301
16. Dennett D.C. Consciousness explained. – Boston, 1991. – 527 p.
17. Eccles J.K. Evolution of the Brain: Creation of the Self. – London, 1991. – P. 241
18. Herbert N. Quantum Reality: Beyond the new Physics. – New York, 1985. – P. 23; 224
19. Lehar S.M. The Word in Your Head: A Gestalt View of the Mechanism of Conscious Experience. – Mahwah, 2003/ – 313 p.
20. Searle J.R. The mystery consciousness. – New York, 1997. – P. 22
21. Searle J.R. The rediscovery of the mind. – Cambridge, Massachusetts, and London, 1992. – 286 p.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВ

Симакова Т.Н., Сергеева Д.В.

Российский государственный профессионально – педагогический университет, г.Екатеринбург

В время феномен агрессии и агрессивного поведения стал объектом широкого научного и практического интереса. Число исследований, относящихся к этой проблеме, возрастает и только подкрепляет интерес к этой проблеме.

Агрессивное поведение людей можно наблюдать в различных возрастных группах. У детей это могут быть шалости и игры, у подростков различные споры, конфликты и драки, у взрослых от социально одобренных дискуссий, спортивных соревнований, до социальной патологии – войны, убийства, оскорбления, насилия, терроризма и др. [1,2].

Среди психологических особенностей, которые провоцируют агрессивное поведение человека, чаще всего выделяют следующие: недостаточное развитие интеллекта; заниженная самооценка; низкий уровень самоконтроля; неразвитость коммуникативных навыков; повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.).

Существует несколько теорий в изучении данного явления. Наиболее популярными и разработанными в психологии являются психоаналитическая теория З. Фрейда, этологическая теория К. Лоренца, теория фрустрации-агрессии, теория социального научения А. Бандуры, теория социального влияния Дж. Теддеси, теория социального объяснения.

Агрессия объясняют, как совокупность действий, физическое или вербальное поведение, цель которого состоит в нанесении ущерба, вреда кому-либо или чему-либо. Мотивом к проявлению агрессии может быть страх перед фрустрацией (несоответствие желаний имеющимся возможностям), желание напугать, стремлением удовлетворить свои интересы любым способом [2].

Для работы мы рассматривали агрессию как мотивированные действия, нарушающие социальные нормы и правила, причиняющие боль и страдания другим людям. В соответствии с данным представлением психологи различают два вида агрессии [1]:

- инструментальная агрессия проявляется тогда, когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но «так пришлось» или «было необходимо действовать». В данном случае мотив существует, но он не осознается.

- преднамеренная агрессия проявляется тогда, когда действия имеют осознанный мотив – причинение вреда или ущерба.

В агрессивном поведении выделяют несколько основных компонентов:

- Познавательный компонент включает в себе понимание ситуации, выделение объекта и обоснование мотива для проявления агрессии.

- Эмоциональный компонент представляет собой легкое возникновение следующих отрицательных эмоций: гнев, отвращение, презрение, злость.

- Волевой компонент состоит в проявлении таких качеств как целеустремленность, настойчивость, решительность, инициативность.

Если данные качества не связывать с агрессивным поведением, то сами по себе они являются положительными и не приносят никакого деструктивного результата. Уровень доминирования компонентов, данной триады может варьироваться в зависимости от физиологических свойств личности (темперамент, интроверсия, экстраверсия и т.д.).

Одной из тревожных тенденций современного российского общества является рост агрессивных проявлений у подростков. Подростковый возраст – это граница между детством и взрослой жизнью, в данный период человек начинает участвовать в социальной жизни общества. Психологи и педагоги выделяют возрастной период от 11-12 до 14-15 лет.

Подростковый период жизни отличается рядом отличий и противоречий. У подростка достаточно высокий уровень развития познавательных процессов, но еще сравнительно низкий уровень личностного развития. Возникает потребность быть и казаться взрослым, но нет умения и опыта вести себя по-настоящему, как взрослый человек. В коммуникационной сфере доминирует общение со сверстниками, которое нередко проходит в конфликтной ситуации.

В качестве профилактических мер по проявлению агрессии у подростков психологи рекомендуют релаксацию, физкультурно-спортивную деятельность, развитие навыков самоконтроля, арт - терапию, социально приемлемые способы проявления агрессии [4]. В рамках последнего могут быть использованы следующие приемы: комкать и рвать бумагу; бить подушку или боксерскую грушу; топтать ногами; написать на бумаге все слова, которые хочется сказать, затем скомкать и выбросить бумагу или сжечь её.

Во время занятий творчеством или спортом происходит самовыражение подростка через победы и достижения, что помогает избавиться от внутреннего дискомфорта и недовольства самим собой, устранив, таким образом, первопричину агрессии. В спортивных видах деятельности подросток имеет возможность сделать эмоциональный выплеск, выброс энергии.

Проведенное нами исследование агрессивного поведения у школьников показало, что подростки, как девушки, так и юноши, которые систематически занимаются физкультурно-спортивной деятельностью в секциях, обладают более низкими показателями агрессии, т.е. менее склонны к агрессивному поведению, чем их сверстники, не занимающиеся спортом. Спортсмен умеет контролировать свои эмоции в зависимости от официальных правил проведения соревнований и несет ответственность во время игры не только за свои действия, но и за действия всей команды. В физкультурно-спортивной деятельности происходит формирование саморегуляции подростка. Он становится более эмоционально устойчивым, коммуникативным, толерантным, приобретает адекватную самооценку и адекватную оценку других людей. Все это способствует к снижению агрессивных проявлений в повседневной жизнедеятельности.

В рамках профилактики агрессивного поведения, также следует использовать такие методы как психологическая саморегуляция, которая позволяет оценивать свое поведение, корректировать его и этим обеспечивать постоянную и оптимальную жизнедеятельность организма.

Выделяют следующие виды психологической саморегуляции:

- нервно-мышечная релаксация,
- аутогенная тренировка,
- идеомоторная тренировка,
- имажинативные методы,
- медитативные методы,
- самогипноз,
- дыхательная гимнастика и другие.

Данные техники и методы можно использовать, как при профессиональной групповой работе в форме «клиент-терапевт», так и при индивидуальной работе. После получения методик и правил использования данных

технологий, есть возможность самостоятельного использования саморегуляции в домашних условиях повседневной жизни.

Вот перечень простых и конкретных упражнений, которые возможно применять при работе с подростками:

1. Сидя или стоя постарайтесь, по возможности, расслабить мышцы тела и сосредоточьте внимание на дыхании. На счет 1-2-3-4 делайте медленный глубокий вдох (при этом живот выпячивается вперед, а грудная клетка неподвижна); на следующие четыре счета проводится задержка дыхания; затем плавный выдох на счет 1-2-3-4-5-6 и снова задержка перед следующим вдохом на счет 1-2-3-4. Уже через 3-5 минут такого дыхания вы заметите, что ваше состояние стало заметно спокойней и уравновешенней.

2. Представьте, что перед вашим носом на расстоянии 10-15 см висит пушинка. Дышите только носом и так плавно, чтобы пушинка не колыхалась.

3. Люди часто не получают положительной оценки своего поведения со стороны. Это, особенно в ситуациях повышенных нервно-психических нагрузок, — одна из причин увеличения нервозности, раздражения. Поэтому важно поощрять себя самим.

- В случае даже незначительных успехов целесообразно хвалить себя, мысленно говоря:

«Молодец!», «Умница!», «Здорово получилось!»

- Находите возможность хвалить себя в течение рабочего дня не менее 3-5 раз.

Агрессивное поведение, при жестком проявлении является деструктивной формой поведения в обществе. Но приправ льном и грамотном обучении подростков работе со своими эмоциями, уровень агрессивности можно снижать или убирать совсем. Но при полной отсутствии ярко выраженной агрессии, подросток будет ее копить в себе, что не является лучшим показателем. Так как происходит накопление негативных эмоций, что может порастить в психосоматическое заболевание. Для лучшего выхода из этой ситуации агрессивное напряжение следует направлять в социально приемлемую форму поведения и тогда деструктивного поведения можно будет избежать без ущерба для своего собственного здоровья.

Список литературы

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000. – 305 с.
2. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Владос, 2007. – 560с.
3. Профилактика, коррекция, реабилитация детей и подростков с девиантным поведением. Теория и методика: Учебное пособие/ Авт.-сост. М.В Абдрахманова, Ф.Р. Мавлеткулова, А.М. Анохин. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. акад. им. Зайнаб Биитшевой, 2009. – 213 с.
4. Практический психолог [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://practic.childpsy.ru/prophylaxis/detail.php?methodic=23389> (дата обращения 29.11.2013 г.).

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ АГРЕССИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Гурьев М.Е.

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации, г.Санкт-Петербург

На уровне бытовой речи агрессию понимают, как открытую неприязнь, вызывающую враждебное отношение. Агрессивным, называют человека, обладающим наступательно-захватническим, враждебным, вызывающим, оказывающим вредное воздействие поведением [5].

Категория «агрессия» имеет достаточно широкое применение и обозначает насильственное, захватническое действие. Агрессию и агрессоров всегда оценивают с отрицательной стороны, связывая как само это явление, так и людей ее проявляющих, с вредоносным поведением. Понятие «агрессия» объединяет самые разнообразные акты по результатам и форме проявления, это: злые шутки; сплетни; враждебные фантазии; непосредственно бандитизм; угроза убийства и непосредственно само убийство.

В подростковом возрасте порой наблюдаются акты насильственного поведения, которые определяются такими терминами, как: «драчливость», «жестокость», «задиристость», «озлобленность». С понятием «агрессивности» близко и созвучно «враждебное состояние». «Враждебное состояние» имеет более узкую направленность и всегда направлено на конкретный объект. Агрессивность может проявляться без элементов враждебности, это может быть в случае, когда без всяких враждебных чувств, могут проявляться обидные действия в отношении людей. «Агрессивность» в психологической литературе признается как психическое

качество, которое подлежит всестороннему изучению. Этот феномен толкуется различными авторами достаточно неоднозначно. Достаточно часто агрессию: сопоставляют с противоправным, криминальным поведением; представляют, как акт незрелой личности, связанный с импульсивным поведением (чаще в подростковый период); связывают с акцентуированными реакциями психопатической личности по возбудимому и взрывному типу поведения.

Состояние агрессии может быть вызвано по причине возникновения ответной реакции на агрессию других. Агрессия может быть ориентирована не только во внешнюю среду, но и на себя самого. Подобное эмоциональное состояние определяется, как аутоагрессия, которая может проявляться в виде: суицидального поведения разочаровавшегося в жизни человека; клинической депрессии или иррационального поведения, вызванного мотивами, лишенными здравого смысла.

Агрессивность также можно понимать, как самореализацию, настойчивую наступательность лидерской личности: политика, военачальника, управленца, спортсмена, предпринимателя. При таком варианте, агрессивность продолжает стеничность: является продолжением качества личности, противостоящей застою и рутине, давлению среды, сложившимся традициям и консерватизму среды и окружения. Данное противостояние совершает человек, который пытается реализовать свои конструктивные намерения или новаторские идеи.

Психологическая наука категорию «агрессия» формулирует по-разному. Отдельные авторы агрессивности трактуют с негативной точки зрения, другие видят в ней и положительные стороны. Условно, все имеющиеся определения «агрессии», можно свести к двум большим группам:

1. Агрессия, как мотивированное действие, нарушающее правила и нормы, причиняющее страдание и боль. Здесь необходимо различать преднамеренную и инструментальную агрессию:

- преднамеренная агрессия - это осознанно мотивированные действия по причинению ущерба и вреда;
- инструментальная агрессия - это тот вид агрессии, когда человек действует так по необходимости, либо по какой-нибудь причине. При этом мотив агрессивного действия хотя и присутствует, но осознается человеком с трудом.

Ю.М. Антонян связывает агрессию с категорией тревожности. Он считает, что данное свойство развивается в раннем детстве, как результат разрыва эмоциональной связи матери с ребенком, то есть депривации. Тревожность резко занижает самооценку индивида и способствует снижению порога восприятия конфликтной ситуации до уровня угрожающей, расширяет набор ситуаций, провоцирует экстенсивность и интенсивность ответной реакции индивида, на мнимую угрозу [1].

2. Агрессия, как враждебные и разрушительные акты (поведенческая составляющая). Д. Ричардсон и Р. Бэррон определяют агрессию, как любую форму поведения, нацеленную на причинение вреда или оскорбление любому живому существу, которое не желает подобного обращения к себе. Или, говоря другими словами:

- агрессия, это целенаправленное и преднамеренное действие, по причинению вреда жертве;
- агрессия, это только такое поведение, которое предусматривает нанесение ущерба или вреда живому организму;
- жертва агрессии должна иметь мотивацию избегания такого типа обращения с собой.

Данное определение агрессии подчеркивает, что это ее мотив или даже эмоция, а модель поведения [3].

Отечественные психологи И.Б. Бойко и Т.Г. Румянцева разделяют эту точку зрения. Они относят агрессию к форме социального поведения, которая осуществляется в виде социального взаимодействия, но необходимы два условия, чтобы считать поведение агрессивным:

- первое, когда последствия для жертвы губительны;
- второе, когда нормы поведения нарушены [9].

Требуется разделять категории: «агрессия» и «агрессивность».

Под агрессией следует понимать коллективное или индивидуальное действие или поведение, которое направлено на нанесение психического или физического вреда человеку или группе людей, либо даже уничтожение их. Объектом агрессии могут быть и неодушевленные предметы [8].

Агрессивным считается любое поведение, нацеленное на причинение вреда или оскорбление другого живого существа, которое не желает такого обращения к себе. Агрессивное поведение формируется на уровне развития личности человека и, прежде всего, на уровне развития самосознания. Агрессивное поведение можно разделить на две составляющие:

1. Психотическая агрессия - когда человек находится во власти психоза или совершает агрессивные поступки в бреду или под воздействием галлюциногенов (алкоголя, наркотических и токсических веществ).

2. Трансформированная агрессия - жестокое поведение, вытекающее из реально-бытовой ситуации, но трансформирующееся в какой-то момент в агрессивное действие с признаками неимоверной жестокости (под влиянием неблагоприятных внешних факторов) [4].

При этом агрессивность является устойчивым качеством личности, предпосылкой и возможностью агрессивного поведения. Природа же агрессивности кроется в: эмоциональной чувствительности и раздражительности; уровне тревожности; комплексе враждебности (гневе, отвращении, презрении). Из этого следует, что не каждое агрессивное поведение связано с агрессивной личностью и что далеко не каждая агрессивная личность ведет себя агрессивно.

У агрессии можно выделить три основные функции:

1. Защиты своего «Я» от различных угроз, как реальных так и воображаемых. Степень такой агрессии определяется тем, насколько человек понимает свое «Я» и что он в него вкладывает. Отдельные люди уже с начала знакомства ведут себя агрессивно, считая это поведение позволяет им самоутвердиться.

2. Выплеска накопившегося психологического напряжения и поиска для этой цели «козла отпущения».

3. Достижения поставленных целей: «Для достижения поставленной цели все средства хороши» [10].

А. Басс предложил описывать агрессивные действия при помощи трех шкал: физической-вербальной; активной-пассивной; прямой-непрямой. Из комбинации этих понятий, можно сформулировать восемь вариантов описания различных агрессивных действий.

А. Дарки и А. Басс сформулировали пять основных видов агрессии:

1. Физическая, как предпочтительная форма использования физического насилия в отношении другого лица (подножки, толчки, драки).

2. Вербальная, как словесная форма выражения негативных эмоций через (визг, крик), так и через (распространение сплетен и слухов, ругань, словесные оскорбления).

3. Косвенная, как действия против другого лица, который каким-либо образом связан с обидчиком (агрессия против любимчиков преподавателя, который, якобы не заслужено, наказал или оценил знания обидевшегося), либо агрессия направленная не на кого (удары ногами или рукой по предметам, бросание предметов, поломка или разрыв вещей, топанье ногами).

4. Раздражение, как форма проявления грубости и вспыльчивости.

5. Негативизм, как форма оппозиционного поведения, направленного, чаще всего, против авторитета конкретного лидера или руководителя. Это поведение может проявляться в различных формах: от пассивного (бойкота или упрямства), до открытого противостояния (митинги, забастовки, марши протеста, «гражданское неповиновение») [2].

Можно выделить также формы враждебных реакций, протекающих в виде:

– обиды, зависти и ненависти к окружающим, которые обусловлены чувством гнева и горечи из за действительных или мнимых страданий;

– подозрительности, недоверия и осторожности к окружающим людям, что вызвано убеждением, что от них исходит угроза причинения вреда.

Агрессию также можно разделить на «злокачественную», или ту, которая проявляется в жестокости и деструктивности, конечный результат которой получение наслаждения и удовольствия от страдания и мучения других, а также «доброкачественную», то есть ту, которая основана на инстинкте самосохранения и может проявляться в момент угрозы и опасности.

При классификации агрессии возможна классификация по видам ее проявления:

1. Защитная, когда активная жизненная позиция человека вступает в противоречие с внешним миром. Основная функция подобного вида агрессии проявляется в защите, которую включает человек, в отношении небезопасного для него внешнего мира. Способами подобной защиты, могут выступать действия связанные с: частым проявлением конфликтности, задиристости, громким выяснением своей позиции, притязаниями на лидерство в группе.

2. Деструктивная, когда у человека не сформировано чувство автономности, самостоятельности в суждениях и оценках. Этот дефицит, в активном варианте, может проявляться в деструктивной агрессивности. Она, как правило проявляется в: предпочтительстве действовать исподтишка, ябедничестве. Люди подобного поведения, обычно, редко дерутся, проявляют неуверенность в оценках, не имеют своей точки зрения, требуют, в отношении себя, сверхконтроля.

3. Демонстративная, как форма защиты от внешнего мира, но не с целью причинения кому-нибудь вреда, а как желание выделиться из массы людей и обращение на себя внимания. Данная форма поведения проявляется в:

- привлечении к себе внимания любым способом, даже социально неодобряемым;
- проявлении вербальной агрессии, вплоть до воровства и лживости;
- вызывающей одежде и внешнем виде.

По направленности на объект выделяют агрессию внешнюю (гетероагрессию, экстрапунитивную) и внутреннюю (аутоагрессию, интрапунитивную).

1. Гетероагрессия, когда агрессия проявляется к конкретным лицам (прямая агрессия) либо она «смещается» на социальное окружение или безразличные обстоятельства (смещенная агрессия).

2. Аутоагрессия, как агрессия адресованная к самому себе, это самонаказание либо самоистязание.

В зависимости от того, каким способом агрессия выражается, она подразделяется на:

1. Произвольную, возникающую из намерений и желаний: кого-либо оскорбить; кому-либо навредить; с кем-либо обойтись несправедливо; кому-либо в чем-то воспрепятствовать.

2. Непроизвольную, когда агрессия возникает нецеленаправленно и протекает в виде быстро прекращающегося взрыва гнева и ярости. Эти действия неподконтрольны субъекту и протекают по типу аффекта [7].

С. Фешбах, классифицируя агрессию, ввел категорию «мотивирования поведения», которая явилась важной переменной. Это позволило ему говорить о трех типах агрессивного поведения:

1. Враждебная агрессия, целью которой является причинение другому объекту неприятных психологических ощущений.

2. Инструментальная агрессия, ее целью является решение определенных проблем.

3. Экспрессивная агрессия, это форма самоутверждения и самовыражения при помощи насилия.

Для Г. Перенс, любая агрессия: упорство, враждебность или упрямство возникает из-за попытки контролировать ситуацию, воздействовать на нее, с целью изменения либо своего окружения, либо самого себя. Автором были сформулированы две классические формы агрессии:

1. Недеструктивная агрессия, связана с настойчивым, невраждебным, самозащитным поведением, направленным на достижение поставленной цели и тренировку. Она относится к врожденным механизмам и выполняет функцию адаптации. Данные механизмы агрессии включаются от рождения человека и мотивируют в нем стремление к познанию и к полаганию на самого себя, побуждают его к разумной конкуренции. Она помогает защитить свои потребности, собственность, права, удовлетворить личные желания.

2. Деструктивная агрессия, связана с поведением, причиняющим боль. Возникает вместе с рождением ребенка. Подобная агрессия накапливается (генерируется) и переходит к активной фазе при неприятных, сильных и длительных переживаниях человека. Пусковым механизмом, запускающим данную форму агрессии, является глубокое переживание дистресса или сильной боли. Данная форма агрессии может способствовать возникновению чувства вины, эмоциональных конфликтов, развивать в характере грубые черты, а также снижать способность к адаптации [6].

Известно, что когда человек осознает свою агрессивность и признает ее как негативное качество, он может испытывать глубокое одиночество. Не смотря на это, ему сложно установить хорошее взаимодействие, даже с близкими ему людьми, поскольку его продолжает переполнять злость. В результате того, что выход из сложившейся ситуации, не находится, агрессивность аккумулируется, переходит в стабильную фазу, становится чертой характера, эмоционально пронизывает всю жизнь человека. Агрессивность, таким образом, явление накопительное.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследование преступлений. - М.: Юристъ, 1996. - 336 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. - 510 с.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Питер, 2000. - 352 с.
4. Можгинский Ю.Б. Агрессия у подростков: Эмоциональный кризисный механизм. - СПб.: Лань, 1999. - 127 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: Азбуковник, 1999. - 736 с.
6. Паренс Г. Агрессия наших детей. - М.: Издательский дом «Форум», 1997. - 160 с.
7. Психология человеческой агрессивности / К.В. Сельченко. - Мн.: Харвест, 1999. - 656 с.
8. Словарь психолога - практика / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд. перераб. и доп. - Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. - 976 с.
9. Фельдштейн Д.И. психология развития человека как личности. Избранные труды: В 2-х т., М.: МОДЭК, 2005. - 454 с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 1994. - 447 с.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

ПАРАМЕТРЫ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ ДЕТЕЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Каменская В.Г., Томанов Л.В., Никулкина Д.В.

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

Введение

Осознание ценности здоровья подрастающего поколения с развитием общества становится ведущим фактором в формировании, укреплении и сохранении здоровья человека, живущего в напряженной информационно-энергетической среде. Сегодня проблемы плохой переносимости текущих психических и физических нагрузок детьми разных возрастных групп актуальны в медицинском и социальном аспектах. Ряд исследований В.Г. Каменской с соавторами [14, 15], Н.П. Бадьиной [8], E.S. Sorensen [29], H. Stam [30] подтверждает, что только здоровый ребенок может полноценно учиться и быть готовым к решению жизненных проблем в будущем. Многие исследователи, в том числе Д.А. Фарбер[25], Дубровинская Н.И. с соавторами [11], Л.П. Банникова [9], Т.М. Mc Devitt [26] отмечают, что адекватность и эффективности адаптивных реакций обеспечивает возможность сохранения здоровья, успешность в освоении образовательных программ, а также может существенно влиять на продолжительность жизни человека. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос изучения психофизиологических основ здоровья дошкольников и особенностей их адаптации, воспитывающихся в учреждениях разного типа и вида, которыми характеризуется современная инфраструктура системы образования в Российской Федерации. Адаптация как процесс обеспечивается определенными психологическими и физиологическими функциями и механизмами, формирующими адаптационный ресурс.

Основная идея состоит в том, что психологически и физически здоровый человек – это успешно адаптирующийся к разным условиям социальной и природной среды, а также имеющий гармоничные отношения с окружающими. В течение жизни человека оно постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать чувствительность к внешним воздействиям. Оценивать особенности функционирования организма ребенка лишь по внешним признакам явно недостаточно. Для этого необходима психофизиологическая характеристика тех структурных и функциональных особенностей, которые определяют реакцию организма на внешние воздействия, возможности его адаптации к условиям воспитания и обучения.

Важным критерием оценки адаптационных возможностей организма могут служить параметры функционирования сердечно-сосудистой системы, которая активно участвует во всех приспособительных реакциях организма [1,5, 6,7,18]. В настоящее время существуют психофизиологические исследования [5, 12,13,14,15,19,23,24,], в которых представлены данные об изменениях характеристик кардиоритма, возникающих у детей и подростков под влиянием физических и интеллектуальных нагрузок. Изучение параметров вариабельности сердечного ритма дает существенную возможность объективно оценить функциональное состояние организма. Однако каждый метод имеет разную информативность и требования к квалификации специалиста, проводящего обследование, часто делая невозможным выполнение этой адекватной и эффективной диагностики. В работе представлены результаты первого использования миниатюрного инструментально-компьютерного прибора «Пульстрим» на выборке старших дошкольников, посещающих образовательные учреждения различного типа.

Методика

Работа выполнена на группе из 155 детей в возрасте 5-6 лет. Выборка дошкольников была представлена 3мя группами детей: 1 группа – это дети, посещающими обще развивающий детский сад с типовой образовательной программой (53 человека); 2 группа представлена детьми с речевыми нарушениями (ФФНР и ОНР), которые воспитывались и обучались, а также укрепляли здоровье в БГДОУ компенсирующего типа; 3 группу составили дети 5-6 лет в количестве 51 человека, посещающие негосударственное учреждение дополнительного образования для детей г. СПб. Негосударственное учреждение дополнительного образования (НУДО) функционирует в режиме кратковременного пребывания детей (до 5 часов в день).

Пульсометрическое тестирование сердечно-сосудистой системы (ССС) человека с помощью устройства «Пульстрим» [22] основано на регистрации кровенаполнения капилляров на пальцах рук с помощью датчика прибора. Пульсограмма выявляет достаточно большое количество параметров работы сердца и сосудов, которые могут быть использованы для оценки состояния ССС и рассматриваться как критериальная база текущего состояния здоровья. Устройство «Пульстрим» зарегистрировано в Министерстве Здравоохранения и имеет регистрационное удостоверение. Однако на сегодняшний день работ, выполненных на детской выборке с использованием этого информативного и компактного метода, в литературе не обнаружено.

Цель исследования: изучить психофизиологические характеристики сердечно-сосудистой системы (ССС) дошкольников, сопоставить с параметрами ССС взрослых людей, получить маркеры риска отклонений функционирования ССС детей дошкольного возраста. Для каждого параметра хорошо известны нормы и допустимый диапазон отклонений для взрослых людей. Все параметры и их отклонения регистрируются системой.

Прибор «Пульстрим» управляется специализированной компьютерной программой. Известны необходимые условия для точного измерения характеристик ССС. 1. Измерение необходимо выполнять в помещении при температуре не ниже 18-20 градусов по Цельсию. 2. Руки должны быть теплыми и сухими, с температурой не менее 28-30 градусов по Цельсию. 3. Выполнять измерение можно только в спокойной обстановке по следующей инструкции: «Расслабься и дыши ровно и глубоко. Приложи указательный палец левой руки к датчику прибора. Нельзя двигать рукой, поэтому нужно сидеть тихо и спокойно». Также необходимо обратить внимание на то, что палец следует прижимать к датчику умеренным усилием. Слишком сильное или слишком слабое прижатие пальца к датчику может вызвать искажение в измерении. После завершения процесса измерения проводится проверка корректности записи всех пульсовых колебаний, затем обработка результатов в режиме off-line и выведение на экран прибора числовых параметров пульсограммы с графическим интерфейсом для облегчения сопоставления с нормами взрослых людей.

Вместе с тем, оценивалось также состояние психологического здоровья дошкольников, которое связано со степенью социальной адаптацией, с помощью теста СИРС, оценки рисуночной продукции, анкеты для родителей. Проводилось сопоставление группы здоровья, величины пробы Штанге, оценивающей адаптационный ресурс по толерантности к транзиторной гипоксии, физиологических параметров ССС по показаниям прибора «Пульстрим» с психологическим здоровьем с помощью факторного анализа по методу главных компонент.

Результаты

Количественная обработка показателей ССС, сердца и сосудов дошкольников и сравнение этих данных по среднegrupповым величинам не дала достоверных различий по указанным параметрам (см. Табл.1) между дошкольниками трех групп, посещающих детские сады разных типов.

Таблица 1

Среднegrupповые показатели параметров ССС выборки целиком и детей трех групп

Параметр	Единица измерения	Диапазон Показателей Детей (155)	Средние по группе с СКО (155)	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Пульс	Уд./мин	83-107	96,6±3,8	96,5±3,5	97,6±3,7	96,1±3,8
Вариационный размах	С.	0,01 - 0.51	0,30±0,07	0,3±0,06	0,31±0,07	0,31±0,08
Коэффициент вариации	%	5,71 – 39.73	12,8±5,3	12,6±5,4	13,6±6,0	12,1±4,4
Соппротивление сосудов	С.	0.07 – 0.12	0,09±0,01	0,08±0,01	0,09±0,01	0,09±0,01
Тонус сосудов	%	20.1 – 27,2	23,3±1,4	23,4±1,4	23,2±1,5	23,4±1,3
Время максимальной нагрузки	С.	0.07 – 0,08	0,075±0,004	0,072±0,004	0,074±0,005	0,073±0,004

Наши данные свидетельствуют о том, что частота сердечных сокращений (ЧСС) у детей существенно отличается от взрослых, что объясняется возрастными особенностями физиологии ССС детей дошкольного возраста. Показатели возрастной нормы извлекались из оценочных таблиц по А.Ф. Туру [цит. по 10], согласно которым диапазон средних значений пульса дошкольников 5 лет находится в диапазоне 98 – 100 (уд/мин) у.

Данный показатель у 7% детей выборки ниже возрастной нормы. Урежение сердцебиений (брадикардия) может быть как у здоровых детей, занимающихся спортом, так и при ряде функциональных расстройств. Учащенный пульс наблюдался у 6% детей. Эмоциональные влияния приводят, как правило, к увеличению частоты ритма сердечной деятельности. Параметр размах частоты пульса (ЧСС) (вариационный размах), определяет временную устойчивость ритма сердца. Стабильное превышение нормы размаха говорит о возможности синусовой аритмии (пропуск удара сердца, нарушение ритма сердца). У всех детей (100%) данный параметр свидетельствует о выраженном превышении величины ритма по сравнению с показателями ЧСС взрослых людей. Одним из вариантов синусовой аритмии является дыхательная аритмия. Дыхательная аритмия встречается у детей всех возрастов, что отражено в научных работах Л.С. Дворкина [10], Н.И. Оберимовой, Петрухина А.С., [20]. Статистический параметр «коэффициент вариации» является количественной мерой разброса значений ЧСС. Этот вариационный параметр зависит от соотношения активности симпатической и парасимпатической нервной системы. При больших значениях коэффициента вариации выявляются устойчивые нарушения сердечного ритма. Можно отметить, что большие значения данного показателя встречается у 57% детей, у них возможны функциональные перебои в работе сердечно-сосудистой системы. У детей старшего дошкольного возраста происходит перемодулирование проводящей системы сердца, поэтому у них часто встречаются нарушения ритма сердца, это находит свое подтверждение в работах Н.В.Дубровинской с соавторами [11]. Таким образом, для детей характерна более вариативная, менее стабильная деятельность сердца. Снижение этого значения соответствуют уменьшению активности симпатического отдела вегетативной нервной системы и могут быть связаны с гормональными заболеваниями. Однако, ни у одного ребенка, данный признак выявлен не был. Параметр «сопротивление сосудов» определяется по фазе завершения систолы и соответствует времени уменьшения скорости кровотока в 2,7 раза после закрытия аортального клапана. Данный показатель у 16% детей чуть выше нормы, рассчитанной для взрослых и приведенной в программе. Чем больше это время, тем слабее капиллярный кровоток и тем больше вероятность повышения артериального давления у данной группы детей. Rubin, J. et al., [28]. Параметр «тонус сосудов» соответствует упругости сосудов. Чем выше тонус сосудов, тем больше нагрузка на сердце во время его сокращения. Данный показатель у 6% детей находится выше нормы, рассчитанной для взрослых и приведенной в программе. Особенностью сосудистой системы ребёнка является относительно большая ширина крупных сосудов и обилие мелких сосудов и капилляров на периферии. Это создаёт дополнительную нагрузку для сердечной мышцы и особенно осложняет её работу в случаях заболеваний, а тонус сосудов по этой же причине повышается, что отражено в ряде исследований [3,4, 27]. В таких случаях могут развиваться застойные явления на периферии и появляться признаки сердечно-сосудистой недостаточности. Параметр «время максимальной нагрузки» при значительном повышении времени экстремальной нагрузки говорит об ухудшении сократительной функции сердечной мышцы. Эффективность работы сердца определяется возможностью быстрого сокращения миокарда (сердечной мышцы). Данный показатель у всех детей (100%), характеризующий сократительную способность миокарда, имеет следующие величины $0,075 \pm 0,004$, что свидетельствует об экономизации деятельности их сердца, так как чем меньше его значение, тем лучше. Подобные факты отражаются в исследовании М.К. Осколковой [21]. Полученные высказывающиеся варианты, то есть показатели, выходящие за типичный диапазон значений, позволили выделить группу риска в обследованной выборке детей. Нами было выделено 4 группы риска: дети с повышенной частотой сердечных сокращений (ЧСС), дети с пониженной ЧСС, дети с повышенным тонусом и сопротивлением сосудов (см. Табл.2).

Таблица 2

Среднегрупповые показатели детей 5-6 лет группы риска функциональных расстройств сердечно-сосудистой системы

Параметр	Количество детей		Показатели детей 5-6 лет
	%	n	
Повышенная частота пульса	6	10	$106,0 \pm 0,9$
Пониженная частота пульса	7	11	$88,3 \pm 2,0$
Повышенное сопротивление сосудов	16	25	$0,10 \pm 0,006$
Повышенный тонус сосудов	6	10	$26,3 \pm 0,6$

У 35 % детей имеются признаки функциональных отклонений в активности ЧСС, что может определять дезадаптацию и плохое состояние психологического здоровья, Повышение показателей ЧСС по сравнению с ЧСС детей с удовлетворительной адаптацией, возможно, объясняется высоким уровнем тревожности и

эмоционального напряжения. Преимущественно данную группу составили дошкольники с речевыми нарушениями, посещающие детский сад компенсирующего типа и составившие 2 группу. Это позволяет сделать заключение о более благоприятном состоянии ССС у нормально развивающихся дошкольников (группа №1), так как им свойствен достоверно более медленный пульс ($t=2,1$ при $p<0,05$), что может рассматриваться в пользу больших адаптационных резервов у этих детей в сравнении с детьми, имеющими речевые нарушения (группа №2). Повышенный пульс свидетельствует о высокой «физиологической цене» усилий, затрачиваемых ребенком в повседневной деятельности. Полученные данные согласуются с ранее полученными результатами в экспериментальных работах В. Г. Каменской с соавторами [12,14,16,17], в которых анализировались изменения кардиоритма и его стохастических параметров у первоклассников с нормальным нервно-психическим развитием и у детей с речевыми нарушениями в ситуации интеллектуальной деятельности. Понижение частотой сердечных сокращений свидетельствуют о том, у этих детей функциональная брадикардия может быть следствием перенесенных заболеваний, так как эти дошкольники не отличаются хорошим физическим здоровьем и они имеют 2 и 3 группу здоровья. У детей со 2 и 3 группой здоровья встречается сочетание повышенного тонуса сосудов с высокими показателями сопротивления сосудов.

В факторный анализ методом главных компонент были включены показатели пульсографии, группа здоровья, значение пробы Штанге, показатели оценки психологического здоровья, тревожности, адаптации к детскому саду. Факторный анализ был выполнен отдельно для трех групп дошкольников. В табл. 3 сведены результаты факторного анализа, выполненного на трех различных группах. Отчетливо видно, что первый главный фактор с максимальным факторным весом имеет как общие черты, так и отличия. В первом факторе находятся признаки, определяющие психологическое здоровье: тревожность, оценка психологического здоровья и адаптация. Причем, адаптация во всех группах имеет отрицательный знак, т.е. ее изменение имеет разнонаправленный характер с динамикой тревожности и оценки психологического здоровья. Принципиальное отличие психологически и физически здоровых детей, посещающих обще развивающие детские сады, заключается в том, что в первой группе показатели психологического здоровья соединены с параметрами физического здоровья. Это свидетельствует о тесной связи психологического и физического здоровья, которое служит генетически обусловленной базой для формирования как механизмов психологической адаптации, так и эмоциональной стабильности. Во второй и третьей группах физическое здоровье и адаптационный ресурс в виде группы здоровья и пробы Штанге вошли в отдельный фактор: в группе детей с речевыми расстройствами, посещающих детские сады компенсирующего типа, в третий фактор, в группе детей частного детского сада – во второй фактор. Параметры ССС сформировали в разных комбинациях два остальных фактора с меньшими факторными весами во всех группах.

Таблица 3

Содержание факторов в факторном анализе с величинами факторных нагрузок в 3х группах дошкольников

Дети 1 группы (ГБДОУ)			Дети 2 группы (ОНР и ФФНР)			Дети 3 группы (НОДУ)		
Название фактора	Признаки	Веса	Название фактора	Признаки	Веса	Название фактора	Признаки	Веса
Психологическое и физическое здоровье	оценка психологического здоровья	0.857	Психологическое здоровье	адаптация	-0.861	Психологическое здоровье	оценка психологического здоровья	0.849
	тревожность	0.838		оценка психологического здоровья	0.806		-	-
	адаптация группа здоровья	-0,817		тревожность	0.782		адаптация	0.807
	проба Штанге	0.688					тревожность	0.776
Сосудисторитмологические характеристики	проба Штанге	-0.643	Сосудисторитмологические характеристики	тонус сосудов		Физическое здоровье и адаптационный ресурс	тонус сосудов	0.641
	сопротивление сосудов	0.787					проба Штанге	-
	ЧСС	0.707					группа здоровья	0.746
Вариативность пульса	коэффициент вариации	0.647	Физическое здоровье и адаптационный ресурс	Группа здоровья	0.829	Сердечная мышца	Время максимальной нагрузки	0.775
		0.880		Проба Штанге	-0.610			

			ый ресурс					
Сердечная мышца	время максимально й нагрузки	0.895	Вариативные свойства пульса	Коэффициент вариации Вариационный размах	0.855 0.523	ЧСС и ее вариативность	Вариационный размах ЧСС	0.814 0.640

Примечание: чем выше балл по шкале адаптации, тем она хуже.

Таким образом, факты, изложенные в статье, позволяют сделать вывод о том, что в 5-6 летнем возрасте параметры ССС, конечно, количественно отличаются от аналогичных показателей взрослых людей (более частый пульс и большая вариативность пульса, больший коэффициент вариации). При этом, отклонения индивидуальных характеристик ССС от средних по группе зафиксированы у 35% выборки, наиболее частым явлением это было в группе детей с речевыми расстройствами, посещающие детские сады, одной из задач которых является сохранение и укрепление физического здоровья. Эти 35% входят в группу риска по функциональным расстройствам ССС, снижению адаптационного ресурса и ухудшению психологического и физического здоровья.

Список литературы

1. Агаджян, Н.А., Резервы нашего организма/Н.А. Агаджян, А.Ю. Катков. - 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Знание, 1990.-240 с.
2. Адаптация организма учащихся к учебной и физическим нагрузкам/ под ред. А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой. - М: Педагогика, 1982. -240 с.
3. Александер Ф. Психосоматическая медицина: принципы и применение /Ф. Александер /Пер. с англ. А.М. Боковой, В.В. Старовойтова под научн. ред. С.Л. Шишкина. - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2006. – 187с.
4. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья. Книга I. Концептуальные основы психологии здоровья/ В.А. Ананьев. - СПб.: Речь, 2006. – 384с.
5. Антропова, М.В. Здоровье и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы школьников 10-11 лет/ Антропова М.В., Параничева Т.М., Манке Г.Г., Тюрина Е.В.// Новые исследования.- 2009. - Т.1. - № 20. - С. 15 -23.
6. Баевский, Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний/ Р.М. Баевский, А. П. Берсенева. - М.: Медицина, 1997. - 235 с.
7. Баевский, Р.М. Современное состояние исследований вариабельности сердечного ритма в России /Р.М. Баевский, Г.Г. Иванов, Г.В. Рябыкина//Вестник аритмологии. -1999.-№14.-С.71-75.
8. Бадина, Н.П. Часто болеющие дети. Психологическое сопровождение в начальной школе / Н.П. Бадина. – М.: Генезис, 2007. – 152 с.
9. Банникова, Л.П. Влияние комплекса факторов окружающей среды на течение процессов адаптации у детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения/ Л.П. Банникова// Вестник Южно-Уральского государственного университета. - 2005.-№5.-233-236.
10. Дворкин, Л.С. Подготовка юного тяжелоатлета: учеб.пособие/Л.С. Дворкин.- М.: Советский спорт, 2006.- 396с.
11. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений /Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких.- М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с
12. Каменская, В.Г. Дифференциальные психофизиологические признаки мотивационного влияния на эффективность интеллектуальной деятельности/ В.Г. Каменская, С. В. Зверева, Н.И. Музалевская, Л.В. Томанов // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - №1. - С. 33-43.
13. Каменская, В.Г. Показатели флуктуаций кардиоинтервалов при различных функциональных состояниях дошкольников / В.Г. Каменская, Н.И. Музалевская, С.В. Зверева и др. // Физиология человека. 2001. - Т. 27, №3. -С. 89-91.
14. Каменская, В.Г. Изменения кардиоритма и его стохастических параметров у первоклассников с нормальным нервно-психическим развитием и у детей с речевыми нарушениями в ситуации интеллектуальной деятельности/ В.Г.Каменская, С. В. Зверева, Н.И. Музалевская, Л.В. Томанов // Журнал высшей нервной деятельности. - 2002. - Т.52. - № 2. - С. 166 -174.
15. Каменская, В. Г. Готов ли Ваш ребенок к школе? Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению/В.Г.Каменская, С. В. Зверева. - СПб.: «Детство - пресс», 2004. – 120 с.

16. Каменская, В.Г. Концептуальные основы здоровьесберегающих технологий развития ребенка дошкольного и школьного возраста: учебное пособие/В.Г.Каменская, С.А. Котова; под ред. Н.А. Ноткиной. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 224с.
17. Каменская, В.Г. Психодиагностика ребенка / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов, Драганова О.А. – М.: Форум, 2011. - 399 с.
18. Каменская В.Г. Возрастная анатомия, физиология, гигиена. Учебник для ВУЗОВ, Гриф УМО /Каменская В.Г., Мельникова И.Е. – СПб.: Питер, 2013. – 264 с.
19. Комарова, О.А. Особенности психофизиологической адаптации подростков к условиям обучения в образовательных учреждениях различного типа: автореф. дис. ... канд. биол. наук: 19.00.02/ Комарова Ольга Александровна.– Кемерово. - 2012. - 22с.
20. Обреимова, Н.И. Основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб.заведений/ Н.И. Обреимова, А.С. Петрухин. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 376 с.
21. Осколкова, М.К. Функциональные методы исследования системы кровообращения у детей / М.К. Осколкова. - М.: Медицина, 1988.- 272с.
22. Пульстрим: Руководство по эксплуатации. ООО «Компьютерный центр». СПб. 2009. – 16с.
23. Солодков, А.С. Адаптивные возможности человека/А.С. Солодков// Физиология человека.- 1982, Т.8.- №3. с. 445-449.
24. Солодков, А.С. Физическое и функциональное развитие детей дошкольного возраста Санкт-Петербурга/ А.С. Солодков, Е.М. Есина //Физическая культура.- 1999.- № 1.- с. 12-15.
25. Фарбер, Д.А. Физиология школьника / Д.А. Фарбер, И.А. Корниенко, В.Д. Сонькин.- М.: Педагогика, 1990. – 64 с.:
26. Mc Devitt, T.M. Child development and education / T.M. McDevitt, J.E. Ormrod. - Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. - 2002.- p.662.
27. Lee, T. J. A randomized trial of computer-based communications using imagery and text information to alter representation of heart disease risk and motivate protective behaviour / T.J. Lee, L. Cameron, B.Wünsche et al. //British Journal of Health Psychology. – 2011. - Vol.16, №1. – p.72-91.
28. Rubin, J. Animation and modelling of cardiac performance for patient monitoring. In B. McCane (Ed.) / J. Rubin, B. Wünsche, L. Cameron et al. // Proceedings of Images and Vision Computing New Zealand. – 2005. - p. 476-481.
29. Sorensen, E.S. Children's Stress and Coping: A Family Perspective /E.S. Sorensen. - Guilford Press. - 1993. - p. 169.
30. Stam, H. Theorising Health and Illness: Subjectivity, Bodies and Reflexivity/ H. Stam // Journal of Health psychology.- 2000. - Vol. 5. - p. 273-

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

БРЕДОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ И ОКРУЖАЮЩИХ У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

Рождественский В.И.

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

Бредовый синдром является одним из самых характерных в клинике параноидной шизофрении [4]. В бред включаются различные стороны жизни пациентов (например, семья, работа, религия, государство и др.). Содержание бреда взаимосвязано со многими факторами (возраст пациента, социокультурные особенности исторического периода, в который проходило становление личности больного [1–3, 6], уровень образования

и т. д.). Вместе с тем в научной литературе еще недостаточно представлены структурные особенности фабулы бреда мужчин и женщин, страдающих шизофренией.

Цель исследования — выявление представлений о себе и окружающих людях у больных шизофренией на материале фабулы бреда.

Было изучено 60 историй болезни пациентов обоего пола с диагнозом «шизофрения, параноидная форма» (F20.0), у которых дебют заболевания произошел после 21 года. Выборка была представлена равным соотношением мужчин и женщин. Средний возраст дебюта шизофренического процесса в группе мужчин составил $31,4 \pm 6,9$ года, женщин — $31,2 \pm 5,6$ года. Таким образом, выделенные группы были однородны по возрастному критерию.

Анализу были подвергнуты фабулы бреда, зафиксированные на момент первичного попадания больных в психиатрические учреждения, что позволило исключить влияние медикаментозного лечения на бредовые переживания. У всех пациентов стаж болезни до первого стационарирования не превышал 3 лет.

Исследование проводилось на базе СПбГБУЗ «Городской психоневрологический диспансер № 7 (со стационаром)».

Были выделены основные функции и персонажи бреда, которые их выполняют. За основу был взят структурный анализ текста, предложенный В.Я. Проппом [5] для изучения волшебных сказок.

Рассмотрим, каким функционалом наделяют себя (персонаж «Сам(а) больной(ая)») и окружающих людей (категория «Окружающие люди») мужчины и женщины с параноидной формой шизофрении.

Как мужчины, так и женщины в содержании бреда выполняют функцию «Влияние/воздействие», то есть каким-то образом действуют на других персонажей. К этой категории были отнесены следующие высказывания больных: «я оказываю воздействие на мир», «могу влиять». Необходимо отметить, что категория «Влияние/воздействие» в связке с самими больными как героями бреда встречается редко: у мужчин частотность данной пары равна 1,3 % от всех пар «функция — персонаж», у женщин — 1,1 %. Можно заключить, что больные нечасто приписывают себе функцию влияния, в то время как другие персонажи наделяются ей довольно часто.

Еще одна функция, которая выполняется и мужчинами, и женщинами, — это вредительство. В эту категорию вошли такие высказывания: «сам себе отрезал голову», «могу навредить знакомым». В мужской выборке частотность связности данной функции с самим больным составляет 1,3 %, в женской — 1,1 %. Таким образом, для самих пациентов такой функционал нехарактерен, им наделяются другие персонажи.

Как мужчины, так и женщины могут обладать сверхспособностями. Высказывания типа «я чувствую людей», «могу управлять разными вещами на уровне сознания», «читаю чужие мысли» были нами отнесены к категории «Обладание сверхспособностями». Она встречается чаще (13,8 % у мужчин, 2,1 % у женщин).

Больные обоего пола считают себя избранными либо значительными («я белый маг», «слышал в голове голос Божьей Матери, которая говорила, что я призван влиять на судьбы мира», «слышу Божественные мысли»). У мужчин такая функция в связке с самим больным встречается в 8,9 %, у женщин — в 5,2 %.

Вне зависимости от пола больные в фабуле бреда могут болеть (1,3 % для мужчин и 1,1 % для женщин). Высказывания, которые были отнесены нами к функции болезни, — «спрашивал: Я не шизофреник?», «заразилась кожным грибок». Можно заключить, что лица с параноидной шизофренией редко включают в свой бред упоминания о каком-либо заболевании.

Больные обоего пола могут ощущать в себе какие-либо изменения («изменился: не мог узнать себя в зеркале», «не узнавала себя в зеркале»), но такое встречается редко (1,3 % у мужчин, 1,1 % у женщин).

И мужчины, и женщины испытывают странные телесные ощущения («болели руки, зубы», «ощущал шевеление внутри головы», «были странные ощущения в позвоночнике»), а также страх («ощущал страх, что могу причинить вред жене и дочери», «боюсь заразиться СПИДом»), но такие функции тоже мало распространены.

Функция, которая встречается только в группе мужчин, — это «Уничуждение» («я преступник», «как груз для жены, как вампир, всех обманываю»). Можно предположить, что мужчины более склонны к самообвинениям, чем женщины.

Исключительно у женщин находим функции «Любовь» («влюблена», «влюбилась в турка»), «Озарение» («пришла к выводу, что смерть мужа неслучайна», «поняла это по взглядам», «поняла, что больна сифилисом») и «Необходимость» («надо выйти замуж»). Можно сделать предположение, что женщины больше внимания уделяют интимно-личностной сфере, более часто ищут причинно-следственные связи и ощущают необходимость сделать что-либо, чем мужчины.

Таким образом, как мужчины, так и женщины в бреде наделяют себя следующими функциями: они влияют или оказывают какое-либо воздействие, вредят, обладают сверхспособностями, избраны либо значительны, болеют, изменяются, испытывают странные телесные ощущения и боятся. Исключительно мужчины испытывают

уничтожение, тогда как для женщин отличительной чертой являются состояния влюбленности, озарения и необходимости что-либо сделать.

В содержании бреда мужчин и женщин с шизофренией окружающие люди выполняют практически идентичные функции. Например, они могут влиять/воздействовать («злые люди забирают энергию», «люди влияют», «окружающие приказывают»). Это указывает на то, что больные предрасположены к генерализации, то есть включают в свой бред и наделяют функцией влияния тех, кто находится поблизости.

Окружающие люди в содержании бреда часто следят («какие-то люди преследуют», «люди следят», «какие-то люди ходят за мной», «люди на улицах все знают, передают через Интернет обо мне сведения»). Это говорит о том, что мужчины и женщины с бредом ощущают себя под пристальным вниманием окружающих людей, тех, кто вокруг.

Люди могут наделяться больными параноидной шизофренией и странным поведением («люди обсуждали», «окружающие догадывались о моих чувствах, делали знаки», «люди вокруг знают, что я больна, осуждают», «все смотрят на меня»). Данный факт свидетельствует о том, что пациенты не всегда каким-то определенным образом интерпретируют поведение других людей, иногда оно представляется просто малопонятным, хотя впоследствии интерпретация может поменяться (клиника показывает, что именно так и происходит по мере усугубления симптомов параноидной шизофрении).

Люди вокруг могут наделяться как мужчинами, так и женщинами с шизофренией сверхспособностями («все знают, что у меня плохие мысли», «окружающие знают мои мысли»), хотя такая связка «функция — персонаж» встречается очень редко. Можно заключить, что сверхспособностями больные чаще наделяют себя, нежели окружающих людей.

Мужчины с параноидной шизофренией делегируют окружающим функцию вредительства («люди могут ограбить», «какие-то люди хотят завладеть квартирой», «люди угрожают, могут побить»), чего не было отмечено у женщин. Таким образом, для пациентов мужского пола, страдающих шизофренией, окружающие люди представляют опасность, если основываться на анализе бредовых построений больных.

Итак, окружающие люди в содержании бреда как мужчин, так и женщин наделяются функциями влияния/воздействия, слежки, странно себя ведут и обладают сверхспособностями. В бреде мужчин люди вокруг представляют реальную опасность, поскольку вредят.

Таким образом, нами было показано, что бредовые представления о себе и окружающих у больных параноидной шизофренией мужчин и женщин схожи, хотя присутствует определенная половая специфика.

Список литературы

1. Алёхин А.Н., Литвиненко О.А. Социокультурные матрицы бреда // Медицинская психология в России. 2014. № 4 (27). URL: <http://www.medpsy.ru> (дата обращения: 28.12.2014).
2. Биологические и социальные предпосылки фабулы бреда при шизофрении / А.Н. Алёхин, И.А. Горьковая, О.А. Литвиненко, В.И. Рождественский // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 11 (117). С. 185–191.
3. Горьковая И.А., Рождественский В.И. Бредовые переживания у женщин с параноидной шизофренией в разные исторические периоды // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 7, т. 3. С. 378–387.
4. Жариков Н.М., Урсова Л.Г., Хритинин Д.Ф. Психиатрия: учеб. М.: Медицина, 1989. 496 с. (Учеб. лит.: для студ. мед. ин-тов: сан.-гиг. фак.).
5. Пропп В.Я. Морфология сказки. Л.: Academia, 1928. 152 с. (Вопросы поэтики; вып. XII).
6. Рождественский В.И. Функции персонажей в содержании бреда при параноидной шизофрении у мужчин в разные исторические периоды // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 6 (45), т. 3. С. 363–368.

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ПРОБЛЕМЕ ПРИВЯЗАННОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЯХ С ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ И ЗДОРОВЫМИ ДЕТЬМИ

Ширяева О.А.

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

Истоки развития личности происходят из семьи, представляющей на ранних этапах жизни единственный и важнейший институт социализации. Психологически здоровые и функциональные семьи обеспечивают удовлетворение витальных потребностей и формирование эмоционально стабильного, жизнеспособного

индивида. Дефицит родительской заботы и поддержки детерминирует выраженные нарушения психического и физического развития, психосоматические нарушения [1, с. 33].

Адаптация ребенка к миру и к окружающим людям является стрессогенной, от ощущения психологического дискомфорта возрастает уровень тревоги, способной перейти в хроническую форму [3, с. 37].

Физический комфорт, эмоциональная безопасность, протекция, внимание, принятие, любовь образуют группу основных потребностей ребенка, игнорирование которых выражается в реакции организма – болезни - как способа выживания в условиях, травмирующих психику [2, с. 342].

С целью сбора эмпирического материала по теме диссертационного исследования «Влияние типов привязанности часто болеющих детей раннего возраста к родителям на особенности общения со сверстниками в младшем дошкольном возрасте» на первом этапе кроме диагностического обследования, направленного на выявление типов привязанности к каждому из родителей, проводилось исследование специфики родительского отношения к детям. Участниками стали 160 родителей в возрастной категории 25-35 лет из 80 семей с часто болеющими и здоровыми детьми, с равным распределением по группам испытуемых по 80 человек. Диагностический кейс психологического исследования включал авторскую методику Е.И. Захаровой «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия». Анализ результатов данных обследования позволил выделить следующие стили родительского отношения:

1) Функциональный стиль, предполагающий развитие таких родительских способностей, как восприятие состояний ребенка понимание причин его поведения, сопереживание, проявление чувств любви и заботы во взаимоотношениях с ребенком, умение выстраивать конструктивное общение с ним, родитель способен к безусловному принятию, ему нравится «исполнение» его социальной роли «родителя», он верит в собственные возможности преодолеть трудности в воспитании ребенка, создает благоприятный эмоциональный фон взаимодействия, существует телесный контакт, оказание всесторонней родительской эмоциональной поддержки. Данный стиль, представляющий основу формирования надежного типа привязанности, практикуют в семье 66% родителей (48% -матери и 18% - отцы). 2) Дисфункциональный стиль с противоположными тенденциями, характерный для 34% родителей (31% -отцы, 3% - матери).

Детско-родительские отношения в значительной степени определяют личностное развитие часто болеющего ребенка, соматический статус которого делает его особенно зависимым от родителей. Роли матери и отца дифференцированы в общении с ребенком. Преимущественно матери успокаивают детей, пребывающих в состоянии тревоги, удовлетворяют жизненные потребности. Отцы в большей степени вовлекают детей в новые виды деятельности, стимулируют физическую и игровую активность. Ребенок особенно нуждается в матери, когда расстроен, переживает гамму негативных эмоций, а отцу предпочитает воспринимать как партнера по игре и организатору пространства для исследовательской деятельности.

Результаты комплексной диагностики родителей и детей позволил выявить проблемное поле и разработать программу коррекционно-развивающей деятельности психолога, взаимодействующего с семьей. Концептуальная основа представлена моделью Альфреда Адлера, согласно теории которого семейная атмосфера, установки, ценности и взаимоотношения в семье являются главным фактором развития личности. Данный подход содержит ведущий принцип взаимоуважения всех членов семьи, заложенный в процесс сознательного и целенаправленного изменения поведения родителей.

Совершенствование воспитательных методов родителей предваряет диагностическая и коррекционная работа с их личностью, в данном случае речь идет о восприятии их не только в роли родителей, но и супругов, принятии своеобразия совокупности их психологических черт, воплощенных в индивидуальности. Целесообразным представляется провести первоначальную работу по преодолению внутренней дисгармонии, дефицитов в развитии личности взрослого, в межличностных отношениях с окружающими, а на последующем этапе формировать представления об эффективном воспитательном взаимодействии с ребенком, развивать педагогическую культуру родителей, необходимые навыки и умения.

✎ Цель программы: развитие компонентов интегральной психологической структуры родительства.

В данном случае речь идет о совокупности ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувствах, ответственности и стиле семейного воспитания. Связь компонентов родительства осуществляется через взаимообусловленность когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов, представляющих психологические формы проявления родительства.

Когнитивный компонент предполагает наличие представлений о родительских функциях, о себе как о родителе, об образе идеального родителя, осознание родителями родственных чувств во взаимоотношениях с детьми.

Эмоциональный компонент представлен родительскими чувствами, отношением к ребенку, отношением к супругу как партнеру в воспитании ребенка.

Поведенческий компонент рассматривается как совокупность необходимых компетенций в области ухода, удовлетворения базовых потребностей ребенка, выполнение воспитательно-обучающей функции, взаимоотношения с супругом(ой) по вопросам воспитания ребенка, стиль семейного воспитания.

☞ **Задачи программы:**

1. Исследование особенностей взаимоотношений в супружеской паре, представляющих источник психологического здоровья семьи и благополучной атмосферы для развития личности ребенка, и коррекция дефицитов межличностного взаимодействия супругов.
2. Развитие осознанного отношения к родительству, выражающееся в достижении понимания своих функций и восприятии данной социальной роли на когнитивном и эмоциональном уровнях.
3. Формирование педагогической культуры родителей, повышение уровня компетентности в области интерпретации поведения ребенка и выбора конструктивных методов воспитания.

☞ **Направления работы:**

1. Направление «Супружеская диада: гармония взаимоотношений». Данное направление ориентировано на сохранение психологического здоровья семьи как одного из основополагающих факторов развития личности ребенка и условий ощущения ребенком протекции, уверенности, понимания и благоприятной психологической атмосферы.
2. Направление «Счастливое родительство». Содержание данного направления предполагает работу с родителями в области адекватного восприятия и осознания и принятия своей социальной роли родителя, движущих сил своих действий и родительского поведения.
3. Направление «В мире детства». Целью данного направления является формирование способности родителей к определению и выбору эффективных воспитательных методов.

☞ **Основные блоки программы:**

- Диагностический блок – исследование психологического здоровья семьи, особенностей восприятия участниками родительства». Для отслеживания эффективности групповой работы и индивидуальных консультаций рекомендуется проводить диагностику по завершению обучающей программы.
- Просветительский блок раскрывается в конкретном содержании знаний, которые стремится донести ведущий до участников тренинга.
- Развивающий блок программы состоит в формировании эффективных способов взаимодействия с ребенком и развитии рефлексии, предоставляет возможности активного самопознания и познания особенностей детской психологии.

☞ **Критерии эффективности:**

1. Повышение уровня родительской компетентности, выраженной в активном и конструктивном взаимодействии с ребенком: родитель меньше применяет санкций в отношении него, ребенок «слышит» просьбы взрослого и адекватно реагирует на них.
2. Уменьшение негативных тенденций, конфликтности во взаимоотношениях членов семьи ввиду согласования ролей и функций и, как следствие, установление благоприятного для психического развития ребенка семейного микроклимата.
3. Ослабление негативной гаммы эмоций родителей: чувств вины, страха, тревоги, агрессии.
4. Позитивный характер эмоциональных реакций и поведенческих проявлений ребенка как результат восприятия родителем субъектности ребенка, понимания его актуальных потребностей и учета психологических особенностей возраста.
5. Улучшение соматического статуса ребенка: меньший процент заболеваемости в течении года, устойчивая сопротивляемость организма, ребенок активен, бодр, эмоционально позитивен благодаря заботе взрослого, своевременной реакции взрослого на его сигналы о потребностях в протекции, заботе, в участии родителя в повседневной его жизни.
6. Ребенок демонстрирует поведение надежной привязанности в отношении родителя: следует за ним, тревожится, когда чувствует себя небезопасно в незнакомой обстановке, обращается за помощью ко взрослому и принимает ее, позитивно эмоционально реагирует на появление объектов привязанности, мамы или папы, проявляет поведение, сцепленное с полом.
7. Родитель воспринимает и осознает свою социальную роль, испытывает положительные эмоции при реализации своих функций, представленными заботой о ребенке, созданием условий для полезного досуга и активным вовлечением в развивающую деятельность.

Список литературы

1. Иванова В.И. Смысл болезни в контексте семейных взаимоотношений / В. И. Иванов // Вестник МГУ. – 2003. – № 1. – С. 31-38.
2. Исаев, Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста / Д.Н. Исаев. - СПб.: Специальная литература, 2003. - С. 341-344.
3. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. - Красноярск, 1997. - 122 с.

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ЛЕЧЕНИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Асламазова Л.А., Филькова Т.А.

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Если сослаться на словарь (или любой другой источник), то арт-терапия – это метод лечения нервных и психических заболеваний средствами искусства и самовыражения в искусстве [2; 3; 4; 6]. Ключевое слово - «искусство». Оно и понятно из названия.

Сейчас в интернете свободно можно найти множество диагностических методик, связанных с арт-терапией. Большинство из них предназначены только для работы психолога. Занятия арт-терапией могут быть индивидуальными и групповыми. Это всегда набор заданий, которые имеют конкретную психотерапевтическую цель. Можно, конечно, и самим найти методику, порисовать и самого себя протестировать и проанализировать. Очень хорошо помогает тем, кто любит «самокопание»: и расслабился, порисовав, и голову загрузил (в хорошем смысле слова). Иногда это очень полезно, глядишь, что-то новое о себе узнаешь. А если серьезно, то арт-терапия только рисованием не ограничивается, в это понятие входит и арт-терапия в узком смысле слова (рисуночная терапия), и другие ее виды, которые представлены в Табл.1 [1].

Таблица 1

Направления арт-терапии

Направление	Условия реализации	Решаемые задачи
Рисуночная терапия	Использование методов изобразительного искусства	Благотворное воздействие на психику и ее гармонизация
Библиотерапия	Чтение специально подобранной литературы	Нормализация и оптимизация психического состояния
Сказкотерапия	Обсуждение трактовок сказки, придумывание сказок, инсценирование	Активизация воображения, выражение жизненных сценариев
Музыкотерапия	Использование музыки – активное (игра на инструментах) и пассивное (слушание)	Преодоление внутренних конфликтов, достижение внутренней гармонии
Драматерапия	Разыгрывание какого-либо сюжета, изображение частной жизни человека и его конфликта с обществом	Реинтеграция личности, расширение сознания, диапазона поведенческих стратегий и др.
Танцевальная терапия	Использование движения и танца как посредника в психотерапевтическом процессе	Развитие личности, улучшение самочувствия, обучение более зрелым способам построения взаимоотношений
Куклотерапия	Изготовление кукол, кукольный театр	Формирование эмоционального контакта, снятие напряжения, коррекция моделей жизненных ситуаций, развитие психических процессов и др.
Песочная терапия	Использование деревянного подноса, песка, воды и коллекций миниатюрных фигурок, включающих в себя объекты из окружающего мира	Снятие внутреннего напряжения на бессознательно-символическом уровне, повышение уверенности в себе, открытие новые пути развития

На практике чаще используют именно первый вариант, т.е. рисуночный метод, т.к. для него легко найти материалы и также легко переместить результат. Действительно, где Вы видели, чтобы психолог на сеанс нес с собой мешок с песком? Хотя на это было бы забавно посмотреть...

Рисуночные методики удобны в плане диагностики, т.к. когда «творение» лежит «перед носом», то можно подольше посидеть, посмотреть и ничего не упустить из виду, что может произойти в драматерапии, к примеру. Но если есть возможность записать сей процесс на камеру, то коррекция также будет весьма эффективна. В общем, кому как удобно.

Так что же собственно нужно корректировать психологу?

Показания для проведения арт-терапии выделяют следующие: трудности эмоционального развития, стресс, депрессия, сниженное настроение, эмоциональная неустойчивость, импульсивность эмоциональных реакций, переживание эмоционального отвержения другими людьми, чувство одиночества, межличностные конфликты, неудовлетворенность семейными отношениями, ревность, повышенная тревожность, страхи, фобии, негативная «Я-концепция», низкая самооценка [3].

Эмоции, эмоции и еще раз эмоции. Уж куда без них? Рисование – это хороший способ снять эмоциональное напряжение. Кстати, сам термин «арт-терапия» ввел в употребление художник Адриан Хилл в 1938 году при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Эти методы были применены в США в работе с детьми, вывезенными из фашистских лагерей во время Второй мировой войны [1].

В начале своего развития арт-терапия отражала психоаналитические взгляды З. Фрейда и К.Г. Юнга, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента (будь то рисунок, скульптура, или инсталляция) выражает его неосознаваемые психические процессы.

Оно и сейчас так, только в дополнение к этим взглядам существуют и более свежие. Согласно К. Рудестаму, задачи арт-терапии выделяют на данный момент следующие: дать социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам; облегчить процесс лечения (психотерапии) в качестве вспомогательного метода; получить материал для психодиагностики; проработать подавленные мысли и чувства; установить контакт с клиентом; развить самоконтроль; сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах; развить творческие способности и повысить самооценку [5].

Многогранность метода арт-терапии позволяет с успехом его применять при коррекции и лечении таких сложных нарушений, как психосоматические.

Психосоматикой является направление в медицине и психологии, занимающееся изучением влияния психологических (преимущественно психогенных) факторов на возникновение и последующую динамику соматических заболеваний. В основе психосоматического заболевания лежит реакция на эмоциональное переживание, сопровождающаяся функциональными изменениями и патологическими нарушениями в органах. Такая предрасположенность может оказывать влияние на выбор поражаемого органа или системы [4].

В этом контексте арт-терапия также рассматривается как совокупность методов психологического либо психофизического воздействия с помощью изобразительной деятельности на пациентов с разной психической и соматической патологией с целью их лечения, профилактики и реабилитации [2]. Обычно, если психолог имеет дело с психосоматическими больными, то чаще их «поток» идет от врачей, не нашедших источник заболевания.

Основной задачей психолога в работе с психосоматическими нарушениями является проработка внутренних конфликтов, нашедших свое проявление в теле человека, а именно в его внутренних органах и тканях.

Эффективность арт-терапии в работе с психосоматическими заболеваниями определяется тем, что процесс консультирования становится гораздо более интересным, клиент не сильно загружается поступающей к нему информацией и дает волю своим действиям, обнажая, тем самым, свои внутренние конфликты перед психологом.

С помощью методов арт-терапии (рисуночных методов или комплексного воздействия) чаще всего снижаются неосознаваемые агрессивные тенденции клиента, тревожность, выявляется депрессивный фон, какие-то психологические травмы (возможно почти забытые), или же клиент просто дает выход своим эмоциям для дальнейшей более продуктивной работы.

Арт-терапия обычно используется при: бронхиальной астме, эссенциальной гипертонии, желудочно-кишечных болезнях, язвенном колите, ревматоидном артрите, нейродермите, сахарном диабете, при сексуальных расстройствах, заболеваниях пищеварительной системы (анорексия, булимия, ожирение) и при многих других заболеваниях с психологическим фактором возникновения.

Следует также отметить, что арт-терапия работает с врожденной способностью человека к творчеству и игре. С возрастом большинство из нас теряет, забывает этот способ снятия напряжения и контакта со своим «Я», своим внутренним миром. Но мы можем его вспомнить и разбудить в себе снова детскую способность к игре. Творческая игра – способ отдыха и самовыражения и вместе с тем глубокий, но довольно интересный способ решить свои проблемы. Мы не «копаемся в себе», а играем, творим, оживляя себя, наполняя и выражая жизнь цветом, линиями, звуками и движением [6].

Так что берите в руки краски, карандаши и рисуйте, может даже у кого-то откроется к этому талант.

Список литературы

1. Дженнингс С., Минде А. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии. М.: «Эксмо», 2003. 380 с.
2. Копытин А.И. (сост. и ред.) Арт-терапия. Хрестоматия. СПб. : «Питер», 2001. 320 с.
3. Копытин А.И. (ред.) Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг. М.: «Когито-Центр», 2008. 288 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. М. : «Эксмо», 2008. 992 с.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: «Питер», 2000.
6. Сидорова В.В. Арт-терапия и терапия искусствами. [Электронный ресурс] // Онлайн-журнал Psychologies.ru, 2014. URL: <http://www.psychologies.ru> (дата обращения: 10.12.2014).

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ДЕВУШЕК ОТ ПЕДАГОГА КАК МНОГОМЕРНЫЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ

Казикова Е.П., Зверева С.В.

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

В статье представлена авторская теоретическая многомерная модель эмоциональной зависимости (ЭЗ) и ее параметры. Предпринята попытка обобщить сведения о возможных причинах возникновения данного явления в подростковом возрасте, имеющиеся в зарубежных и отечественных публикациях.

Существует широкий спектр теорий, пытающихся объяснить этиологию сходных по эмоциональным и поведенческим проявлениям психоэмоциональных состояний и расстройств таких как: зависимое расстройство личности (ЗРЛ), любовная аддикция, невротическая любовь, фиксация на другом человеке, патологическая привязанность и т.п. Все они предполагают «судорожное цепляние» за значимого человека, подчинение своих потребности и желаний персоне, на которой зафиксировалась зависимая личность. Также для нее характерны: страх отвержения; потребность в постоянной поддержке, заботе, одобрении со стороны избранного человека, его идеализация, нередко поклонение ему; покорность; чувствительность к критике; тревожность; ригидность [1; 7; 9; 11; 12].

ЭЗ входит в их число, являясь одной из форм зависимого поведения. Однако, с одной стороны, ЭЗ от педагога может быть проявлением психопатологического расстройства – постоянное присутствие и/или забота, одобрение педагога являются необходимыми для обеспечения чувства личной безопасности и внутренней целостности. С другой, ЭЗ может являться нормативной привязанностью к педагогу – в основе дружеская симпатия и не более того [4; 5].

На сегодняшний момент времени в психологической науке отсутствуют сколь-нибудь однозначные и эмпирически проверенные сведения как о причинах возникновения ЭЗ (как, впрочем, и ЗРЛ и т.п.), так и о психофизиологическом механизме, лежащем в ее основе. Показательна зарубежная статистика распространенности ЗРЛ – его средняя распространенность составляет 20% с диапазоном от 2 до 55% [12, с. 66]. Подобный процентный разброс демонстрирует отсутствие четких диагностических критериев ЗРЛ, что, в принципе, характерно и для остальных малоизученных форм зависимого поведения, упомянутых выше.

Наиболее распространены в научной литературе предположения о личностных механизмах формирования зависимого поведения [2; 3; 8]. С другой стороны, имеются сведения о том, что основная причина возникновения патологической привязанности к человеку – нарушения в сфере детско-родительских отношений и специфика стиля воспитания [6; 8; 10]. Также стоит отметить, что в основе механизма формирования ЭЗ может лежать и психофизиологический компонент [8]. Что касается половой распространенности, то показано, что ЭЗ начинает проявляться, как правило, у девочек начиная с подросткового возраста (Bornstein, 1992) [12, с. 68].

На основе изученной литературы по теме исследования и полученных данных, о которых пойдет речь далее, мы предположили, что ЭЗ может быть коморбидна ЗРЛ, депрессией, циклотимической и экзальтированной психопатией, тревожным и невротическим расстройствами личности. По всей вероятности, во-первых, это и затрудняет определение четких критериев для ее выявления, поскольку имеет место «наслоение» симптоматики одного расстройства на поведенческие и эмоциональные проявления зависимости. А во-вторых, установление первопричины ЭЗ и «пускового механизма» ее формирования из-за этого также достаточно проблематично. Так, встает вопрос о том, что первично – невротическая симптоматика или выраженность характеристик ЭЗ в поведении. Отметим, что ЭЗ от человека становится формой психопатологии, когда есть патологическая зависимость – причиняющая страдания (долговременные острые негативные переживания),

способствующая изменению нормативного функционирования на разных уровнях жизнедеятельности (когнитивном, эмоциональном, коммуникативном, биологическом и др.)[12].

Немногочисленность исследований связи зависимого поведения с индивидуально-личностными, психофизиологическими характеристиками зависимой личности и другими критериями обусловлено также и отсутствием психодиагностического инструментария, обладающего должным психометрическим качеством. Что касается оценки выраженности различных аспектов ЭЗ от педагога у подростков, то подобных методик на сегодняшний момент времени не существует.

В связи с вышесказанным, нами был разработан первичный вариант самооценочной методики «Эмоциональная зависимость от педагога» (ЭЗП) для оценки степени выраженности у учащихся ЭЗ от педагога в целом и частных аспектов ее проявления в поведении.

На первом этапе была применена рациональная стратегия разработки методики (концепция аспектного анализа Гутмана). На основе имеющихся теоретических сведений и анализа реальных случаев проявлений ЭЗ у школьников и студенток начальных курсов, нами были выделены следующие шкалы данного опросника: специфика социализации; нарушения в сфере детско-родительских отношений; индивидуально-личностные особенности ЭЗ субъекта; сформированность ЭЗ от педагога; компенсаторное поведение; изменение уровней жизнедеятельности под влиянием ЭЗ; невротизация. Содержание пунктов (всего их 200), соответствующих данным шкалам, отражает различные аспекты проявления ЭЗ в подростково-юношеском возрасте, особенности зависимых субъектов и факторы, имеющие отношение к формированию ЭЗ от педагога и ее прогрессированию.

На втором этапе использована эмпирическая стратегия разработки методики. Пилотажное исследование с помощью ЭЗП было осуществлено на испытуемых 13-20 лет женского пола (N=20) со сформированной ЭЗ от педагога с целью анализа внутренней структуры опросника ЭЗП и уточнения набора его шкал и пунктов. Все испытуемые состояли в группе одной из социальных сетей Интернета, посвященной любви к педагогу. Заполнение опросника осуществлялось дистанционно в электронном виде. Испытуемым было предложено выбрать степень согласия с утверждениями ЭЗП (от «полностью согласен» до «полностью не согласен»). Все пункты являются однонаправленными (прямыми). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS 20.

По результатам факторного анализа (ФА) данных по опроснику ЭЗП наиболее оптимальным оказалось шестифакторное решение (использовался метод главных компонент и Варимакс вращение) (см. Табл.1).

Таблица 1

Шкалы опросника ЭЗП по результатам эксплораторного факторного анализа

Модель	Фактор	r^2	Название шкалы	Кол-во пунктов
Шестифакторная ($r^2 = 40,01\%$)	1	30,72%	Стремление к близким отношениям с педагогом.	23
	2	11,66%	Индивидуально-личностные особенности и проявления, характерные для ЗРЛ.	22
	3	9,81%	Обусловленность самоощущения, интереса к жизни отношениями с педагогом.	17
	4	8,32%	Психофизиологические проявления коморбидного патологического состояния (ЭЗ+невроз).	17
	5	7,93%	Педагог – близкий взрослый, компенсирующий нарушения детско-родительских отношений.	10
	6	6,58%	Острые негативные переживания при субъективном восприятии ответной реакции педагога как несоответствующей ожиданиям.	11

Примечание: r^2 – процент объясненной дисперсии.

Стоит отметить, что полученная сгруппированность пунктов в факторах продемонстрировала «наслоение» симптоматики и различных проявлений ЭЗ, о котором упомянуто выше, поскольку в некоторых шкалах, выделенных в ФА, обнаруживались пункты из разных первоначальных семи шкал. При этом все шкалы ЭЗП достоверно коррелируют с общим баллом в диапазоне от 0,68 до 0,80 (при $p \leq 0,01$).

В графическом варианте можно представить содержание итоговых 6 шкал ЭЗП и в целом многомерной природы явления ЭЗ так, как на Рисунке 1.

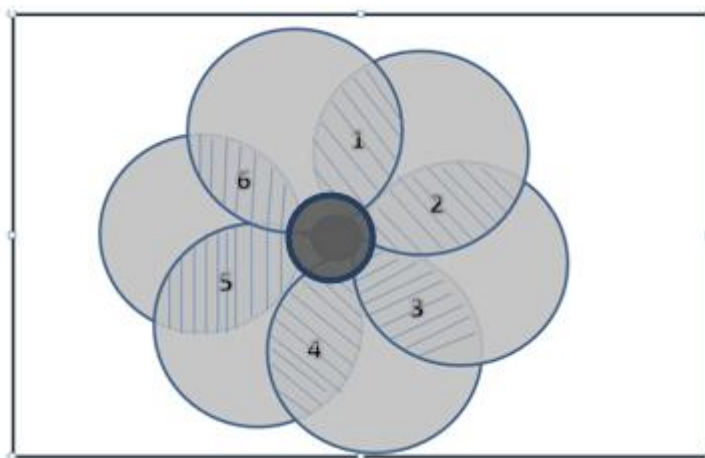


Рис. 1. Графическое представление содержания шкал ЭЗП

Примечание: 1-6 – номера шкал ЭЗП.

Серые круги на Рисунке 1 – различные психологические и физиологические факторы, обуславливающие возникновение ЭЗ от педагога, также ее разнообразные проявления в поведении, патологические состояния, коморбидные с ЭЗ. Темный круг в центре – ЭЗ, как совокупность вышеперечисленного, отражающий ее многомерную природу и механизм формирования. Заштрихованные области – признаки, по которым можно оценить выраженность ЭЗ от педагога у подростка с помощью ЭЗП, те многоаспектные характеристики ЭЗ, которые ярко прослеживаются в поведенческих и эмоциональных реакциях зависимого подростка.

Итак, ЭЗП является многомерным опросником, поскольку конструкт ЭЗ является неоднозначным по этиологии, особенностям реализации в поведении, а также относительно границы норма/патология. Это обусловило интерпретацию нескольких факторов при анализе внутренней структуры ЭЗП, помимо установления их значимости. Также стоит отметить высокую надежность по внутренней согласованности ЭЗП ($\alpha=0,84$).

Кроме того, нами была предпринята попытка определить основополагающие факторы ЭЗП – в первую очередь характеризующие наличие выраженной ЭЗ от педагога с помощью уравнения квадратичной регрессии. Установлено, что шкала 2 (независимая переменная) объясняет 32% дисперсии в распределении баллов по шкале 1, 70% – по шкале 3, 43% – по шкале 4. Шкала 4 (независимая переменная) объясняет 54% дисперсии в распределении баллов по шкале 2, 48% – по шкале 3. Таким образом, можно предположить, что в основе формирования ЭЗ от педагога лежит две основных составляющих – индивидуально-личностные особенности подростка и специфика его психофизиологической организации.

В заключении отметим, что далее нами будет стандартизироваться опросник ЭЗП на выборке учащихся общеобразовательных школ г.Санкт-Петербурга. Также будет продолжено исследование этиологии ЭЗ от педагога у девушек подростково-юношеского возраста.

Список литературы

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии [Текст] /А.Бек, А. Фримен.- СПб.: Питер, 2002. - 544 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности [Текст] /Б.С. Братусь.- М., 1988.-301 с.
3. Дереча В.А. Человек в поисках острых ощущений. О видах и механизмах личностной зависимости [Текст] / В.А. Дереча.- Оренбург, 2001. - 120 с.
4. Казикова Е.П., Зверева С.В. Проблема эмоциональной зависимости девушек подростково-юношеского возраста от педагога // «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам XVI студенческой международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. «СибАК». – 2014. – № 1 (16). – С. 196-208/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/1\(16\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/1(16).pdf).

5. Казикова Е.П., Зверева С.В. Эмоциональная зависимость девочек подростково-юношеского возраста от педагога как психологический и патопсихологический феномен [Электронный текст] / Е.П. Казикова, С.В. Зверева // Universum: Психология и образование: электрон.научн. журн.-2014.-№ 5(6). URL: <http://www.7universum.com>
6. Комер Р.Патопсихология поведения [Текст] / Р. Комер.-4-е междунар. изд. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-пресс, 2005. - 638 с.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия[Текст] /Ц. П.Короленко, Н. В. Дмитриева. - М.: Академический Проект, «Деловая книга», 2000. - 460 с.
8. Менделевич В.Д., Садыкова Р.Г. Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации)[Текст] / В. Д. Менделевич, Р. Г. Садыкова // Вестник клинической психологии [Текст]. - 2003. - Т. 1. - № 2. - С. 153-158.
9. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии[Текст] /Н. В.Репина. - Ростов-на-Дону.: Феникс, 2003. - 480 с.
10. Шабалина В.В. Зависимое поведение школьников[Текст] /В.В. Шабалина. - СПб., 2001. - 176 с.
11. Хорни К. Невротическая личность нашего времени[Текст] / К. Хорни. -М.:Айрис-пр.,2004.-464с.
12. Faith, Chasidy (2009) "Dependent Personality Disorder: A Review of Etiology and Treatment". Graduate Journal of Counseling Psychology: Vol. 1: Iss. 2, Article 7.

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Кулигина И.И.

Елецкий Государственный Университет им. И.А. Бунина, г.Елец

В современное время сиротство является одной из актуальных проблем российского общества. За последние годы, происходящие социально-экономические процессы, отразились на системе ценностных ориентаций людей, изменили их жизненные приоритеты и представления о семейных обязанностях и взаимоотношениях.

Согласно статистике, в стране увеличилось количество неполных семей, внебрачных детей, возрос удельный вес детей, воспитывающихся в специализированных домах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Нестабильная социально-экономическая ситуация привела к увеличению числа асоциальных семей, в которых дети лишены внимания и заботы, занимаются бродяжничеством, воровством, попрошайничеством и т.п. [2;4].

В Федеральной базе статистических данных отмечено, что на 1 января 2014 года доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составила 106 тыс. человек [4]. Данные свидетельствуют о снижении роста социального сиротства в стране по сравнению со статистикой предыдущих лет (2013 год - 118 тыс. человек) [2].

Исходя из Федерального Закона от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» в Российской Федерации к числу детей-сирот относятся лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Детями, оставшимися без попечения родителей, считаются лица в возрасте до 18 лет, оставшиеся без попечения единственного родителя или обоих родителей в связи с четко обозначенными причинами в Законе РФ [6].

М.Н. Гулина и А.Л. Козлова социальными сиротами определили детей, имеющих родителей, но оставшихся без их попечения [1; с. 201].

Анализируя формулировки понятия «сироты», можно сделать вывод, что дети-сироты лишены родительского внимания, заботы и любви. Они одиноки во взрослом мире и им требуется поддержка, помощь и психосоциальное сопровождение.

Согласно выдающимся отечественным психологам (Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину, Л.И. Божовичи др.) в периоде онтогенетического развития от 0 до 18 лет огромную роль играет взрослый человек (родитель), являющийся и образцом поведения, и эмоциональной поддержкой ребенку. К сожалению, дети-сироты, в

большинстве случаев лишены психологической близости с родными и близкими людьми. Это может негативно сказываться на формировании коммуникативных способностей, обуславливать различные конфликты с взрослыми и сверстниками, способствовать возникновению отклоняющегося поведения.

Современные психологи отметили, что сироты обладают определенными психологическими особенностями в связи с рядом психосоциальных причин, обуславливающих их [1; с. 201].

Во-первых, большой процент воспитанников детских домов-интернатов составляют дети из неблагополучных семей. Психосоциальные условия в неблагополучной семье могут отражаться на формировании личности ребенка. Дети из таких семей относятся к группе риска, т.к. их поведение чаще проявляется разными формами отклоняющегося. Для таких детей свойственны следующие психологические особенности: агрессия, чувство одиночества, низкая интеллектуальная и познавательная активность, замкнутость, отсутствие взаимопонимания со стороны сверстников и взрослых. [7;3].

Во-вторых, причиной, по которой ребенок может воспитываться в детском доме редко является физическое или сексуальное насилие со стороны взрослых. У большинства детей, переживших насилие, наблюдается раздражительность, страх повторения тяжелой ситуации, чувство стыда и вины, неприятие своего тела. Не редки случаи, когда у детей, вследствие психотравмирующей ситуации, возникают нарушения познавательной, эмоционально-волевой сферы личности. Все это может спровоцировать у ребенка суицидальные намерения, психосоматические нарушения [1; с. 187].

В-третьих, среди сирот имеются дети с ограниченными возможностями здоровья. К ним относятся дети, относящиеся к социальной категории «инвалиды детства», от которых по собственному желанию отказались родители. Дети с ограниченными возможностями также испытывают ряд психосоциальных проблем и нуждаются в постоянной заботе и защите со стороны взрослых.

В настоящее время государство активно ведет политику по защите прав детей. В России за последние годы появились социально-реабилитационные центры, приюты и гостиницы для проживания беспризорных детей, службы социально-психологической помощи подросткам после выхода из домов-интернатов.

Однако, приобретая социальный статус сироты, ребенок все-таки сталкивается с рядом социально-психологических проблем, обуславливающих его дальнейшую жизнь, формируя мировоззрение, а также социализацию в обществе. В этой ситуации огромное значение имеет психосоциальная работа с данной категорией граждан страны.

Социальные работники совместно с психологами, педагогами, медицинским персоналом, юристами и др. осуществляют сопровождение и поддержку детей-сирот.

Психосоциальная работа в детском доме складывается из нескольких направлений: сбор информации о ребенке, диагностика его психического и социального развития, профилактика и коррекция отклоняющегося поведения, профессиональное ориентирование и т.д. Данные мероприятия позволяют определять уровень психического и социального развития детей, степень и характер их дезадаптации, выявлять ценностные ориентации, типы личностного реагирования на стрессогенные ситуации, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка в работе с ним, прогнозировать поведенческие проявления и направление развития[1; с. 213]. Кроме этого, дети-сироты получают медицинское и юридическое сопровождение.

Важно отметить еще одно направление в психосоциальной работе. Помимо оказания разного рода помощи социальные работники принимают активное участие в адаптации детей к условиям проживания в социальном учреждении, в котором они воспитываются. Здесь проводится работа по организации эффективных взаимоотношений воспитанников и работников воспитательных учреждений, строящиеся на уважительном отношении друг к другу, на признании прав детей на самостоятельность, свободе выбора в принятии решений[1; с. 214].

Выпускники детских домов, школ-интернатов, приютов также испытывают серьезные трудности психосоциального плана. Это может проявляться сложностями социальной адаптации из-за отсутствия поддержки близких людей, жилья, жизненного опыта. И здесь социальный работник не остается в стороне. Совместно с психологами он помогает выпускнику интернатного учреждения найти свое место в обществе и обрести самостоятельность в различных сферах жизни.

В этой связи социально-психологическая служба для выпускников государственных учреждений может являться переходным пространством из мира интерната во внешний мир, быть средой общения, задающей определенный эмоциональный тон и атмосферу, формировать положительные ценностные представления, и оказывать помощь молодым людям в преодолении предрасположенности к негативным жизненным выборам[1; с. 215].

Осуществление социальной политики государства, направленной на защиту прав и интересов детей, воспитывающихся в социальных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей это

важная задача психосоциальной работы. Необходимо своевременно обеспечивать детей материальной помощью (предметами личной гигиены, одеждой и обувью, игрушками); своевременно оказывать социальную помощь (пособия, пенсии по потере кормильца, пенсии по инвалидности, алименты от родителей, лишенных родительских прав и т.п.); осуществлять работу по трудоустройству, патронату, обеспечению жильем и др. [5].

Таким образом, сиротство в России – это одна из острых психосоциальных проблем. И как показывает практика, судьба детей-сирот носит печальный характер. Решение обозначенной проблемы предполагает не только своевременную поддержку и сопровождение этой социальной категории граждан страны, но и эффективную профилактику среди разных слоев населения. В настоящее время исследование проблемы сиротства продолжается.

Список литературы

1. Александрова, О.Н., Боголюбова, О.Н., Васильева, Н.Л. и др. Психология социальной работы: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О.Н. Александрова, О.Н. Боголюбова, Н.Л. Васильева и др. - СПб. и др.: ПИТЕР, 2002. - 350 с.
2. Единая Россия официальный сайт партии / Новости / Голодец назвала ужасающей статистику российских сирот [Электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: <http://er.ru/news/98449/> (дата обращения 25.11.2014).
3. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) [Текст] / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. РИА Новости / Общество / Количество детей-сирот в России сократилось на 14% в 2013 году - [Электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://ria.ru/society/20140116/989519394.html> (дата обращения 25.11.2014).
5. Социальная работа [Электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: <http://ddn24.edu.27.ru/?page=32> (дата обращения 07.12.2014).
6. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ (в ред. Федерального закона от 02.07.2013 N 185-ФЗ) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» – [Электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154788/ (дата обращения 01.12.2014).
7. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Триста, 2005. – 366 с.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Хрисанова Е.В.

Московский институт психоанализа, г.Москва

Большинство исследований указывает на невозможность абсолютного искоренения агрессивного поведения. Психология в своих исследованиях видит доказательства большой вариативности высокодифференцированных отношений к объектам, отчасти агрессивных, отчасти либидозных, которые проявляются практически с рождения человека. Агрессивность считается нормальным явлением, которое обязательно присутствует в психической жизни каждого ребенка [9]. Тревога и гнев, а иногда и ненависть, как и любовь, вызываются одним и тем же лицом. В итоге неизбежны болезненные конфликты. Тенденции к гневу и враждебности, направленные к любимому человеку, могут подавляться, перенаправляться (смещаться), проецироваться на других.

Э. Фромм выделяет несколько типов агрессии:

1. Доброкачественная (биологически адаптивная, способствующая поддержанию жизни).
2. Злокачественная агрессия (не связанная с сохранением жизни).
3. Псевдоагрессия (включает в себя непреднамеренную, оборонительную, игровую агрессию и агрессию, связанную с самоутверждением).

Доброкачественная агрессия обеспечивает:

- обращение младенца к внешнему миру и помогает удержаться в нем;
- сохранение или восстановление в организме гомеостатического баланса в условиях изменяющейся окружающей среды;
- уменьшение тревожных последствий неудовлетворительных объектных отношений;

- автономию;
- удаление препятствий на пути желаемого уровня удовлетворения;
- удаление или разрушение источника глубокой боли или фрустрации;
- воссоединение и предотвращение разлуки.

Описанные тенденции включены в критерий безопасности, при которой ребенок чувствует себя защищенным. Агрессивное поведение усиливается и приводит к деструктивному поведению при невозможности их обеспечения [10].

Так как, согласно мнению указанных выше ученых, агрессия является генетически запрограммированной реакцией на угрозу жизненных интересов человека, означает, что ее биологическую основу изменить невозможно.

Анализируя природу тех факторов, которые способствуют агрессии, их можно разделить на две большие группы: индивидуально-личностные и внешние социально-психологические факторы.

Используя основные идеи теории социального научения, американские социологи и социальные психологи К. Джеклин, Р. Джин, Э. Маккоби, Дж. Уайт и другие предпринимали попытки сконцентрировать свое внимание на различии половых характеристиках субъекта, что бы ответить на вопрос о том, влияют ли они на характер враждебного поведения [3]. В рамках этого же направления и с позиций того же подхода такие ученые, как П. Белл, Э. Доннерштейн, Э. О'Нил, Р. Роджерс и другие, уделяют большое внимание вопросу о том, какое воздействие оказывает расовая принадлежность индивида на проявления межличностной агрессии. Генетические компоненты агрессивности их влияние описали М.В. Алфимова, В.И. Трубников, подчеркнув значимость генов в вопросах агрессивного поведения [1].

Говоря о внешних факторах, порождающих агрессию, прежде всего, имеется в виду влияние негативных факторов окружающей человека среды, таких, как шум, загрязнение воды, воздуха, температурных колебаний, большого скопления людей, посягательств на личное пространство и т.д. Этой тематикой занимаются Р. Барон, Д. Зилманн, К. Лоо, Дж. Карлсмит, Ч. Мюллер, Дж. Фридмен, Х. Холдин и другие. Определенное место в исследованиях этого направления находят вопросы о роли таких факторов, как алкоголь и наркотики. Здесь можно отметить работы А. Арменти, Р. Боятжиза, Х. Кэп-пела, Дж. Карпентера, Д. Капассо, К. Леонарда и С. Тейлора [5].

Исследованы такие важные социальные факторы, как групповая принадлежность подростков, влияние средств массовой информации, жестокости в кинофильмах и компьютерных играх, поведения в социальных сетях [6]. В проведенных исследованиях не выявлено прямых зависимостей от этих факторов. Главной особенностью во всех исследованиях явилась роль значимых взрослых, их отношение к перечисленным факторам, их умение пользоваться информацией и объяснять происходящее. На первый план, таким образом, выходят такие социальные факторы, как влияние воспитания и стиль семейных отношений.

Большинство социальных норм, управляющих поведением, ребенок и подросток усваивают в результате подражания значимым для них людям. А. Бандура описывает значение зависимости детей от своих родителей, которое влечет за собой желание им подражать, и делает вывод о том, что отношения при отсутствии зависимости являются источником агрессивных чувств и, одновременно, ограничивают способность их контроля [2]. Его концепция зависимости строится на том, как мать приобретает ценность вторичного подкрепления (в процессе ухода за младенцем). Иногда достаточно одного её присутствия для ощущения комфорта.

Следует отметить, что концепция привязанности сильно отличается от концепции зависимости. По мнению Дж. Блоуби, зависимость не связана особым образом с сохранением близости, она не направлена на особого индивида, не подразумевает прочной эмоциональной связи, и не связана необходимым образом с сильным чувством. Ей не приписывается какая-либо биологическая функция. Кроме того, «в концепции зависимости есть ценностный смысл, в точности противоположный тому, который передает концепция привязанности. В то время как описание человека как зависимого склонно нести в себе оттенок принижения, описание человека как привязанного к кому-либо вполне может быть выражением одобрения. И наоборот, если человек отчужден в своих личных взаимоотношениях, это обычно рассматривается как черта, далеко не вызывающая восхищения. Уничжительный элемент в концепции зависимости, который отражает неудачу в осознании той ценности, которую поведение привязанности имеет для выживания, считается фатальной слабостью для ее клинического использования» [4, стр.217]. Таким образом, Джон Блоуби обращает внимание на важность эмоциональной составляющей в социальных отношениях, её влияние на поведение человека, в том числе и агрессивное, на протяжении всей жизни.

В.С. Мухина подчеркивает значимость всех видов деятельности, свойственных каждому возрасту – игровая деятельность, учеба, труд. Влияние общества, в котором проходит взросление [8].

Еще один фактор, влияющий на агрессивность подростков, описывает Ю.Б. Можгинский [7]. Много ошибок возникает в связи с неправильным толкованием агрессивного поведения. За тяжелую форму агрессии принимаются нормальные реакции ребенка на ту или иную ситуацию. Агрессия иногда имеет болезненную основу, но родители и педагоги ее недооценивают. Часто взрослое окружение исходит из поверхностной трактовки агрессивности, представляющейся как безусловно отрицательный феномен. Выявление агрессивного поведения и его своевременная коррекция часто затруднены самими родителями, которые, в свою очередь, отказываются видеть в своем ребенке агрессивные проявления [7].

По мнению А. Баса, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая — вербальная; активная — пассивная; прямая — непрямая.

Их комбинация дает восемь возможных видов, под которые попадает большинство агрессивных действий (Табл.1.) [3].

Таблица 1

Виды агрессии по А. Бассу

№ п/п	Тип агрессии	Примеры
1.	Физическая — активная — прямая	Нанесение другому человеку ударов холодным оружием, избиение или ранение при помощи огнестрельного оружия
2.	Физическая — активная — непрямая	Закладка мин-ловушек, сговор с наемным убийцей
3.	Физическая — пассивная — прямая	Стремление физически не позволить другому человеку достичь желаемой цели или заняться желаемой деятельностью (например, сидячая демонстрация)
4.	Физическая — пассивная — непрямая	Отказ от выполнения необходимых задач (например, отказ освободить территорию во время сидячей демонстрации)
5.	Вербальная — активная — прямая	Словесное оскорбление или унижение другого человека
6.	Вербальная — активная — непрямая	Распространение злостной клеветы или сплетни о другом человеке
7.	Вербальная — пассивная — прямая	Отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы и т. д.
8.	Вербальная — активная — непрямая	Отказ дать определенные словесные пояснения или объяснения (например, высказаться в защиту человека, которого незаслуженно критикуют)

В подростковой жизни в «детской» форме встречаются практически все, присутствующие в Табл.1, виды агрессивного поведения.

Список литературы

1. Алфимова М.В., Трубников В.И. Психогенетика агрессивности//Вопросы психологии. 2000. № 6.

2. Бандура Альберт, Уолтерс Ричард / Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю.Брянцевой и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО –Пресс, 1999. – 512 с. (Серия «Психология. XX век»).
3. Берковец Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.-512 с.(Секреты психологии).
4. Боулби Дж. Привязанность. — М.: Гардарики, 2003. — 480 с.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
6. Гуггенбюль-Крейг Адольф. Зловещее очарование насилия: Профилактика детской агрессивности и жестокости./ Пер. с нем. 2-е изд. – М.: «Когито-Центр», 2006. – 176 с. (Юнгианская психология).
7. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика/ Можгинский. - М.: Когито-Центр 2008 – 184 с.
8. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития/10-е изд., перераб. и доп. - М.: Академия, 2006. - 608 с.
9. Психоаналитические концепции агрессивности / Текст в 2-х книгах. Кн.2./ сост. и науч. ред. С.Ф. Сироткин. Ижевск: Издательский дом "Удмуртский университет", 2004. – 474с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности; Перевод/Авт. вступ. ст. П.С. Гуревич. – М.: Республика, 1994 – 447 с.:ил. – (Мыслители XX века).

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сулима Т.В.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г.Белгород

Глубокие экономические преобразования в нашей стране повлекли за собой кризис существующей системы высшего образования. Основной причиной принято считать уменьшение финансирования высшей школы, в том числе вузов педагогического профиля, малой заработной платой профессоров, доцентов и преподавателей. Это привело к тому, что многие выдающиеся ученые и педагоги покидают пределы страны, лучшие студенты российских вузов ищут возможности получить работу за рубежом.

Многие ученые, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, Л.И. Рувинский и др., считают что, к сожалению, нынешняя система образования утратила свои позиции, что повлекло за собой деградацию высшей школы: недоступность образования, низкое качество преподавания, отсутствие у студентов интереса к учебной деятельности и т.д. Быстро меняющиеся научно-технические и социально-экономические условия предъявляют все новые требования к системе образования. Именно поэтому сейчас так остро ставится вопрос о реформировании системы образования в целом, вхождении ее в мировое образовательное пространство. Отмечая наиболее явные проблемы существующей системы высшего педагогического образования, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков утверждают, что одним из недостатков в подготовке педагогов на сегодняшний день выступает «господство в высшей школе, так называемого знаниевого (гностического) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний» [2, с.57]. Таким образом, в процессе обучения студенты имеют дело не с содержанием профессиональной деятельности, а с научными понятиями. И в результате обучения мы имеем знатоков, эрудитов, но не субъектов целостной педагогической деятельности. Свежо звучит сегодня упрек С.Т. Щацкого в адрес педагогического образования: «... преимущественное чтение лекций, преобладание методов усвоения над методами активной работы... практическая неприспособленность, оторванность от педагогической действительности – все вместе создает картину работы, идущей по пути наименьшего сопротивления, а не деятельности обоснованной, энергичной и современной» [4, с.313].

Рувинский Л.И., рассматривая эту проблему, говорил: «...сегодня подготовка студентов в педагогическом вузе уподобляется инженерному, агрономическому образованию и не готовит будущих учителей к эффективной учебно-воспитательной работе в школе. Это связано с информационной перегрузкой учебного процесса и отрывом подготовки студентов от реальной жизни школы, от опыта и идей учителей новаторов». [5, с.71]. Отмечая недостаточность и неполноценность педагогической практики, Рувинский Л.И. говорит: «только включив студента в школьную жизнь, в положение ее реального участника, можно сформировать у него гражданскую учительскую позицию, способность творчески относиться к книжным знаниям, непримиримость к формализму, застылости форм обучения и воспитания детей» [5, с.75].

По мнению Штеймнеца А.Э. в существующем виде педагогическая практика не содержит в себе условий для реализации психологической подготовки ни по срокам, ни по своему содержанию. [6, с.13]. Действительно, педагогическая практика – это психологический вход в профессию учителя, это связующее звено, между системой знаний, приобретаемых в вузе и действительной педагогической деятельностью, т.е. педагогическая практика – важная составляющая профессионального становления студентов.

Бухаравин В.А. считает, что до сего времени в основу процесса формирования учителя не поставлена личность будущего специалиста, студент по-прежнему выступает объектом массового единообразного педагогического воспроизводства. Большой проблемой, по мнению ученых, в педагогических вузах является форма взаимодействия между преподавателями и студентами. Рассматривая эту проблему, Исаев отмечает: «Для обеспечения перехода студента от деятельности учения к профессиональной деятельности должна проектироваться специфическая форма общности студентов, преподавателей вуза, педагогов образовательных учреждений и учащихся, реализующих совместную деятельность». Автор именует данную общность и деятельность, соответственно «учебно-профессиональное сообщество» и «учебно-профессиональное сотрудничество» [2, с.64]. Автор считает: «цель педагога-профессионала – научить будущего учителя самоутверждению в духе сотрудничества, стремиться к равновесию, а не доминированию, к «наведению мостов», а не к вызову и оппозиции». Такая форма сотрудничества между преподавателем и студентом свидетельствует, по его мнению, об открытости участников диалога в педагогическом процессе, об их «взаимопроницаемости». Решение этих и многих других проблем, возникающих из-за несоответствия существующей системы высшего образования и требований, диктуемых гражданской, политической и экономической ситуации в обществе Рувинский Л.И. видит в «объединение усилий, взаимообогащение науки и передовой практики...научное осмысление передового опыта, построение на его основе теории подготовки учителей и экспериментальная проверка ее действительности, внедрение достигнутых результатов в практику» - это один из путей перестройки Вузовского образования [5, С.70].

В. Корольков определяет ведущую роль в реформировании высшей школы государственным образовательным стандартам и новым информационным технологиям [3, с.15]. Но вместе с тем в программах реформирования высшей школы, по мнению автора, упускается из виду главное предназначение системы образования – сохранение, трансляция и трансформация культуры, которая реализуется преподавателями. Именно от их профессиональной подготовленности и соответствия требованиям современности зависит судьба образовательных реформ. Отсюда вытекает, по мнению В. Королькова, главная проблема реформирования образования – проблема кадровой политики, которая вытекает из ряда причин: старение кадров; возрастной разрыв между молодыми и пожилыми преподавателями при сокращении лиц среднего возраста, которых отличает высокий профессионализм и деловая активность; низкая оплата труда преподавателей, следствием чего являются вынужденные подработки, нехватка высококвалифицированных кадров; снижение общественного статуса преподавателей вузов [3]. Как выход, автор предлагает пересмотреть практику административной работы с кадрами: перспектива профессиональной карьеры должны стать прозрачными понятными самим работникам. Аттестации, конкурсы на замещение вакантных должностей, подписание контрактов должны быть оформлены четкими критериями, доказывающими результативность работы, реальный профессиональный рост, возможность претендовать на более высокую должность. Общеизвестно, что исходным приоритетом в педагогическом образовании должно быть формирование эрудированной, свободной и ответственной личности, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием.

Исоловский Л. видит решение этой задачи в формировании заинтересованности будущих молодых специалистов в познании основ профессии: «... если будет решена проблема заинтересованности, то будет решена основная задача современного высшего образования» [7, С.8]. В связи с этим автор выдвинул ряд предложений: уменьшить загрузку студентов старших курсов неспециальными дисциплинами; на старших курсах сократить обязательное теоретическое обучение; увеличить и усилить творческое содержание лекций, курсовых и дипломных проектов и таким образом поднять уровень профессиональной подготовки.

Продолжая эту мысль Л. Аркавенко, Ю. Егоров, Н. Бетенков предлагают модель развития образования педагога, которая должна обеспечить преодоление «предметно-цеховой» идеологии и преодоление познавательно-психологического барьера, который состоит в привычке многих поколений учителей делить и строить школьное знание по функциональным принципам.

По мнению ученых, целью построения данной модели должна явиться выработка общих подходов к отбору и синтезу профессионального знания учителя в условиях возникшего дисбаланса между потребностью в его развитии и ростом общенаучных, естественнонаучных и педагогических знаний. Модель должна отражать идеи открытости и динамической целостности, которые предполагают подвижность профессионально-квалификационной структуры и научно-педагогических познавательных комплексов, что обеспечивает выбор путей и средств профессионального роста. Таким образом, данная модель развития образования педагога обеспечивает реальный выбор содержания профессионального и личностного совершенствования учителя, удовлетворение его познавательных интересов, т.е. реализацию принципа самодетерминации [1, с.24].

Все авторы единодушны в том, что проведение реформ должно быть начато безотлагательно. В связи с этим актуально звучит информация Курбакова К.И., который отмечает следующие тенденции в сфере российского педагогического образования [8, с.7]:

- разработка новых педагогических фундаментальных и новых экспериментальных идей, ведущих к созданию альтернативных учебных заведений;
- интеграция в мировую систему образования, связанная с гуманизацией компьютеризацией образования и созданием системы непрерывного образования, свободный выбор учебных и образовательных программ, расширение самостоятельности вузов;
- тенденция восстановления и дальнейшего развития традиций русской школы и образования.

Таким образом, это наиболее правильный путь преобразований. Жизнь не стоит на месте. Происходят постоянные изменения в обществе, в стране, в мире. Особенно чутко реагировать на эти перемены должны педагогические учреждения: ВУЗы, училища школы, они не должны ждать официального объявления начала реформы педагогического образования. Процессы реформирования должны идти здесь постоянно. Застой в системе образования – это тормоз развития всего общества в целом.

Список литературы

1. Аркавенко Л., Егоров Ю., Бетенков Н.. Эффективность преподавательского труда. 2002.
2. Исаев Е.И. Косарецкий С.Г. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога// Вопросы психологии №3, 2000
3. Корольков В. Кадровая ситуация в высшей школе: тенденции и проблемы.// Высшее образование в России №6. 2000.
4. Кузина Н.П., Скаткина М.Н. Избр. соч. Под ред. т.2.
5. Рувинский Л.И. Перспективы профессионально-деятельностной подготовки учителей // Советская педагогика №7 1988
6. Штеймнец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ, 1998.
7. Иsoleвский Л. острые проблемы современного высшего образования. // Высшее образование в России №1
8. Курбаков К.И. Сигнальная информация по результатам работ вузов – участников МКП НТО за 1997 год Минобразования России М., 1999

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ СЛАБОСЛЫШАЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Забабурина О.С., Щурова Ю.Е.

ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», г.Орел

Понятие «материнское отношение» рассматривалось в рамках различных психологических подходов (этологический, ортодоксальный психоанализ, неофрейдизм, теории привязанности, теории социального

научения, феноменологическая психология и т.д.) и в настоящее время является предметом изучения для многих специалистов. Это понятие отражает широкий круг явлений, свидетельствующих о зависимости детско-родительских отношений как от родителей (в частности, матери), так и от самого ребенка. В психологии описаны структура материнского отношения (эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты), его факторы, стили, типология и различные варианты нарушения.

Существуют разные подходы к самому определению материнского отношения, но в широком смысле оно понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, используемых матерью в общении с ним, особенности восприятия и понимания характера и личности ребенка (А.Я. Варга). Так или иначе, практически все психологи, занимающиеся данной проблемой, подчеркивают особую значимость материнского отношения для общего психического развития ребенка, становления его личности и успешности его социализации.

Одним из факторов материнского отношения являются особенности ребенка, например, наличие у него какого-либо отклонения в развитии. Огромная психологическая и социальная нагрузка, которую испытывают родители, воспитывающие ребенка с отклонениями в развитии, приводит к разнообразным, чаще всего негативным, последствиям для жизни всей семьи (В.В. Ткачева). Ребенок с отклонениями в развитии «предъявляет» родителям особые требования, многие из которых непонятны одним родителям или трудно выполнимы для других. Материнское отношение к такому ребенку формируется на основе различных психологических реакций матери на «проблемность» своего ребенка (его эмоциональное принятие-непринятие, когнитивная оценка его возможностей, социальная оценка перспектив его развития и т.п.). А.С. Спиваковская отмечает, что материнские позиции в семьях, где воспитываются дети с нарушениями развития, часто отличаются неадекватностью, ригидностью и сиюминутностью (они адресованы к сегодняшним проблемам жизни ребенка), в то время как материнские позиции в семье с нормально развивающимся ребенком характеризуются чаще адекватностью и прогностичностью (они адресованы к будущему ребенка). Однако следует иметь в виду, что любое материнское отношение, в том числе и к ребенку с отклонениями в развитии, не является постоянным, оно имеет свою динамику, обусловленную изменением психологического состояния матери (например, ее адаптацией к новой ситуации), динамикой развития ребенка, другими обстоятельствами жизни конкретной семьи и т.д.

Несомненно, что материнское отношение к ребенку во многом зависит от характера и тяжести имеющегося у него нарушения в развитии (О.Б. Чарова). Изучению специфики детско-родительских отношений в семьях, где воспитываются дети с тяжелыми нарушениями слуха, посвящено немало исследований (Е.И. Исенина, Т.Г. Богданова, В. Петшак, Н.В. Мазурова и др.). При этом обычно отмечается положительная роль наличия у ребенка с нарушенным слухом братьев и сестер, важность наличия или отсутствия нарушения слуха у родителей, специфика внешнего выражения эмоциональных связей между родителями и детьми, вынужденное пребывание ребенка в учреждениях интернатного типа, особенности реагирования матери на факт наличия у ребенка патологии слуха и т.п. В то же время недостаточно разработанной остается проблема детского восприятия материнского отношения к себе. В отдельных исследованиях некоторые аспекты детского восприятия материнского отношения и самой семейной ситуации затронуты, однако косвенно, в рамках общих проблем детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха (Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, Е.О. Исенина, В. Петшак, А.Ю. Хохлова и др.).

Под нашим руководством было проведено исследование особенностей восприятия материнского отношения к себе у слабослышащих детей младшего школьного возраста. В частности, изучались отношение матерей к своим детям, восприятие детьми общей ситуации в своей семье и эмоционального состояния матери, а также восприятие ими стиля общения матери и ребенка. Выборка исследования составила 80 испытуемых. Дети с нарушениями слуха, участвовавшие в исследовании, имели тугоухость 2-4 степени и являлись воспитанниками школы-интерната 2 вида, все матери этих детей нарушений слуха не имели. В исследовании использовались следующие диагностические методики: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская), «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман), «Решение ребенком типичных ситуаций взаимодействия с матерью» (О.Б. Чарова). Для статистической обработки данных применялся критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования показали следующее. Матери детей, независимо от состояния их слуха, удовлетворены своими отношениями с детьми. Они отмечают, что положительно относятся к своим детям, принимают их такими, какие они есть, признают их права и достоинства, признают важность партнерства в отношениях с ними, однако все эти характеристики более выражены у матерей слабослышащих детей. Матери нормально слышащих детей контролируют их, но полагают, что часть проблем ребенок в состоянии решить самостоятельно, они умеют установить необходимую для развития самостоятельности ребенка дистанцию, адекватно оценивают его возможности. Матери слабослышащих детей активно оберегают своего ребенка от трудностей, считают его несостоятельным в решении большинства проблем, стремятся установить очень близкие

отношения с ним и непоследовательны в своих требованиях, наказаниях и поощрениях. В целом эти матери демонстрируют большую мягкость, нетребовательность по отношению к ребенку, но при этом они более склонны излишне контролировать ребенка, устанавливать с ним симбиотические связи, что часто ведет к непоследовательности в выстраивании воспитательного процесса.

Младшие школьники независимо от состояния слуха воспринимают мать как значимого для себя члена семьи, однако дети с нарушениями слуха ощущают определенную дистанцию между собой и матерью и в целом воспринимают свои отношения с матерью как эмоционально обедненные. В нашем исследовании получены интересные данные о восприятии слабослышащими детьми других членов семьи. В частности, абсолютное большинство среди них не воспринимают своего отца как значимого для себя члена семьи (что наблюдалось лишь у некоторых нормально слышащих детей), это характерно и для восприятия ими своих сиблингов, хотя в меньшей степени. Возможно, эти особенности восприятия членов своей семьи слабослышащими детьми обусловлены их длительным пребыванием в школе-интернате. Кроме того, этим детям, в отличие от их нормально слышащих сверстников в восприятии своей семейной ситуации присущи большая тревожность (ср. зн. 0,28 и 0,42) и конфликтность (ср. зн. 0,31 и 0,40).

Младшие школьники независимо от состояния слуха воспринимают эмоциональное состояние матери в процессе ее взаимодействия с ребенком как позитивное, но это в большей степени выражено у слабослышащих детей (различия статистически подтверждены на уровне 0,01). При этом дети указывают на чувства радости, заботы со стороны матери, ее удовлетворенность отношениями с ребенком. Негативное восприятие состояния матери в обеих группах наших испытуемых выражено незначительно, но в большей мере оно присуще младшим школьникам с сохранным слухом. Оно касается в основном режимных моментов (одевание, укладывание спать, выполнение домашнего задания) – дети указывают на такие эмоциональные реакции матери как недовольство, негодование. Аналогичные результаты получены и при изучении восприятия эмоционального состояния ребенка в процессе его взаимодействия с матерью: независимо от состояния слуха младшие школьники воспринимают его позитивно. Дети отмечали, что ребенок любит маму, чувствует заботу с ее стороны, ему хорошо вместе с ней, он рад, что может проводить время с ней. Однако опять же позитивное восприятие эмоционального состояния ребенка в процессе его взаимодействия с матерью более выражено у младших школьников с нарушением слуха (различия статистически подтверждены на уровне 0,01).

Большинство слабослышащих младших школьников (80%) воспринимают стиль общения матери и ребенка в процессе их взаимодействия как партнерский, что выявлено лишь у трети (35%) их нормально слышащих сверстников (большинство которых воспринимают материнский стиль общения как доминирующий). Различие подтверждено статистически (на уровне 0,01).

Таким образом, согласно полученным нами результатам, для слабослышащих детей младшего школьного возраста характерно восприятие матери как значимого члена семьи (однако дети ощущают определенную дистанцию между собой и матерью); восприятие общей ситуации в своей семье как тревожной и даже конфликтной; позитивное восприятие эмоционального состояния матери и ребенка в процессе их взаимодействия; восприятие стиля материнского общения с ребенком как партнерского.

Список литературы

1. Богданова Т.Г., Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников// Дефектология. – 1998, №3.
2. Исенина Е.О. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М., 1999.
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М., 2006.
4. Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи// Дефектология. – 1991, №1.
5. Хохлова А.Ю. Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей, воспитывающих глухих детей// Дефектология. – 2007, №1.

СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ У ЛЮДЕЙ, ПРЕДПРИНЯВШИХ ПОПЫТКУ СУИЦИДА

Гребешкова О.Ю., Пфау Т.В.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г.Абакан

Проблема человека как демографическая проблема, как государственная проблема, в последнее десятилетие привлекает широкий круг исследователей из разных областей гуманитарного знания: политической психологии, психологии личности, экономики, социологии, политологии и др.

В рамках психологических исследований проблема человека предстает как поиск Концепции человека нового тысячелетия, человека, формирующегося в условиях глобализации, смысловой концепция [1; 2; 7; 8].

Проблемой ценности человеческой жизни, поиска смысла жизни и проблеме отсутствия его в разное время занимались многие исследователи (А. Адлер, К.Г. Юнг, З. Фрейд, Дж. Хиллмен, Э. Дюркгейм, К. Обуховский, Э. Шнейдман, В.М. Бехтерев, А.Г. Амбрумова, Н.В. Дрёмова, Д.А. Леонтьев, Ф.С. Сафуанов, В.А. Тихоненко, Б.Г. Херсонский и др.).

То, что придает жизни смысл, как пишет Д.А. Леонтьев, может лежать и в будущем (цели), и в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), и в прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни). Осмысленность жизни — не однородная структура. По мнению Д.А. Леонтьева, индикаторами смысла жизни являются смысловые ориентации, которые можно соотнести с основными периодами жизни: прошлым, настоящим и будущим [4].

Как отмечает Б.С. Братусь, проблема смысла жизни — это то место, где, в психологическом плане, жизнь встречается со смертью [1]. Поэтому, для исследования особенностей смысловой концепции мы обратились к опыту людей, предпринявших попытку суицида. Психологический смысл суицида заключается в том, что если человек решает лишить себя жизни — это означает, что в его сознании претерпела серьезные изменения главная этическая категория — смысл жизни. Утрата смысла жизни — это необходимое условие для суицидального поведения [3].

В нашем исследовании приняли участие женщины и мужчины, совершившие попытку суицида, находящиеся на лечении последствий попыток суицида в больнице. Первая группа — 24 женщины и 6 мужчин, совершивших попытку суицида, средний возраст — 28,5 лет. Из них — 20% — школьники, 23,2% имеют высшее образование, 56,6% — среднее специальное образование. 46,7% имеют стаж и опыт работы в различных видах деятельности, 53,3% — не имеют стажа и опыта работы. По национальности группа в основном состоит из представителей тувинской национальности 80%, 20% — русские. Контрольную группу составили — 30 человек, не совершавших суицидальных попыток и уравненных по перечисленным выше характеристикам. Для исследования нами была выбрана республика Тыва как регион, входящий в десятку групп административных территорий с наибольшей частотой суицидов. Республика Тыва лидирует по уровню подростковых самоубийств — 120 случаев на 100 тысяч подростков [3].

При формулировании эмпирической гипотезы мы обратились к философской концепции Дж. Файнберга, исходящей из того, что ценность личности завоевывается человеческой деятельностью или способностями. По мнению этого автора, чтобы иметь желание продолжать жизнь, человеческое существо должно иметь идею самореализации в будущем [3]. Т.е., мы предположили, что в структуре смысловой концепции важная роль будет отведена таким ценностям как ценность собственного будущего и ценность собственной деятельности.

Целью нашего исследования явилось изучение смысловой концепции людей, имевших попытку суицида. В исследовании использовались следующие психодиагностические методы: тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. Крамбо, Л. Махолика адаптация Д.А. Леонтьева; опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» А.А. Бакановой, анкета В.Э. Чудновского «О смысле жизни». Математический метод: U критерий — Манна Уитни, SPSS Statistics 20.0.

Анализ результатов исследования особенностей смысловой концепции людей, имевших попытку суицида, показал, что у данной категории людей отсутствует удовлетворенность от процесса жизни, для них

жизнь не является эмоционально насыщенной. Эти люди не удовлетворены самореализацией и сам результат своей жизни их не удовлетворяет ($p < 0,05$).

Результаты исследования также зафиксировали различия в локализации контроля между двумя группами. Люди, склонные к суициду, набрали больше баллов по субшкале «Я», тогда как люди, не имевшие попытку суицида, - по субшкале «Жизнь». Так, люди, имевшие попытку суицида, более склонны иметь представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы изменить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами. По всей видимости, они считают себя достаточно сильными для того, чтобы «свести счеты с жизнью». Но, в то же время, люди, имевшие попытку суицида, не в состоянии контролировать сам процесс своей жизни: все события происходят без их участия и ничего с этими обстоятельствами сделать невозможно. Тогда как люди, не склонные к суициду, больше убеждены в том, что им дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их ($p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования системы отношений испытуемых к основным экзистенциальным данностям доказал, что люди, имевшие попытку суицида, не принимают жизнь со всеми ее проблемами и успехами. Для них характерно своеобразное «отторжение» собственной жизни, исключение себя из ее процесса, непринятие и, следовательно, присутствует внутренняя дезинтеграция личности ($p < 0,05$). Также исследование показало наличие у имевших попытку суицида в личном опыте актуальные неразрешенные детские конфликты, недоверие, отсутствие безопасности, наличие дискомфорта в отношениях с собой, другими людьми и миром ($p < 0,05$).

Проективное исследование с использованием теста незаконченных предложений показало, что только 47% людей, имевших попытку суицида, отметили, что смысл жизни имеет важное значение, 43% из них ответили, что в жизни больше бессмыслицы. Люди, имевшие попытку суицида, затрудняются ответить на вопросы о смысле жизни, о смысле своей жизни, ссылаясь, что они в жизни не задумывались над этими вопросами. Заслуживают внимания следующие ответы людей, имевших попытку суицида: "я так и не поняла в чем смысл жизни" (жен., 37 л.), "в жизни нет смысла" (жен., 23 г.), "если нет смысла жизни, то незачем жить" (муж., 18 л.). Таким образом, проективное исследование показало, что люди, имевшие попытку суицида, затрудняются сформулировать свой смысл жизни. В значительной степени стабильность и положительное влияние наличия смысла жизни наблюдается у людей, не склонных к суициду ($\Phi^*_{эмп} = 2.433$, $p \leq 0,01$).

Итак, если мы трактуем ценность жизни как ведущую человеческую ценность, то исследование этой ценности у людей, пренебрегших ею и предпринявших попытку суицида, помогло нам отчетливо увидеть, какие составляющие смысложизненной концепции с ней взаимосвязаны. Значимым отличием смысложизненной концепции у людей, имевших попытку суицида, стала проблема интереса к собственной жизни, отсутствие жизненных перспектив, контроля над собственной жизнью. Для них характерно своеобразное «отторжение» собственной жизни, исключение себя из ее процесса, присутствует неудовлетворенность процессом жизни, своей самореализацией и результатом своей жизни.

Таким образом, наша гипотеза полностью подтвердилась, именно ценность собственного будущего и ценность собственной деятельности – те индикаторы, которые оказывают влияние на формирование смысложизненной концепции, так показало исследование на небольшой, но репрезентативной выборке.

Список литературы

1. Братусь, Б.С. Смерть и смысл жизни [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: http://www.inspp.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=286&Itemid=2
2. Бронников, В.М. Глобализация без человечества [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: http://www.inspp.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=5
3. Джонсон, Т. Почему жизнь человека имеет ценность? [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: http://www.inspp.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=128&Itemid=11
4. Дрёмова, Н.В. Динамика клинико-неврологических электроэнце-фалографических показателей после незавершенных суицидальных отравлений димедролом и феназепамом [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. мед.наук. / Н.В. Дрёмова. – Москва КГМУ ФА по ЗСР, 2008. – 3 с.[Режим доступа]: <http://www.allbest.ru/>
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]: учеб. Д.А. Леонтьев. - М., 1999. — 487 с.
6. Психологические особенности лиц, совершивших попытку суицида, гендерный аспект [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: <http://www.allbest.ru/>
7. Юрьев, А.И. Демографическая проблема-2007: начало великой депрессии или естественный отбор? [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: <http://www.yuriev.spb.ru/chel-kapital/demografia-2007>

8. Юрьев, А.И. Теория психологического измерения человеческого капитала России [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: <http://www.yuriev.spb.ru/chel-kapital/teoria-izmerenia-chelkap>

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЛОВОГО ДИМОРФИЗМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБЛАСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У КОГНИТИВНО-ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Саулина Е.Б.

Санкт-Петербургский государственный университет, г.Санкт-Петербург

Аннотация. Представлены результаты исследования факторов возрастной динамики интеллектуальных способностей когнитивно-одаренных подростков, а именно проявления полового диморфизма их интеллектуальной сферы. Ввиду наличия большого количества результатов предыдущих исследований полового диморфизма когнитивной сферы, которые, на первый взгляд, противоречат друг другу, выдвигается предположение о дифференцирующей значимости общего уровня интеллекта для прогнозирования проявления полового диморфизма. Приводится эмпирическая проверка гипотезы о наличии различий в проявлении полового диморфизма интеллектуальных способностей у подростков с высоким и средним уровнем общего интеллекта. Группа исследования: 249 подростков (г.Санкт-Петербург) 14-17 лет: 132 с высоким IQ - 81 девочка и 51 мальчиков; 117 со средним IQ - 61 девочка и 56 мальчиков. Интеллектуальные показатели (11 способностей – пространственные, вербальные, математические, память) измерены тестом «УИТ». Математическая обработка данных: SPSS Statistics 20. Результаты. Половой диморфизм способностей проявился у подростков с высоким IQ: девочки превосходят мальчиков в вербальных ($p=0,001$), пространственных ($p=0,05$), мнестических способностях ($p=0,001$), а также общем IQ ($p=0,05$); мальчики превосходят девочек в математических способностях ($p=0,001$). У подростков со средними IQ различий между интеллектуальными показателями мальчиков и девочек не выявлено. Статья сфокусирована на интерпретации полученных данных о проявлении полового диморфизма в области пространственных способностей у когнитивно-одаренных подростков. На основе анализа данных предшествующих исследований, выдвигается гипотетическое предположение о том, что более высокий уровень демонстрируемых когнитивно-одаренными девочками показателей, относительно средних данных о соотношении уровня пространственных способностей представителей мужского и женского пола, может быть объяснен с точки зрения гормональных особенностей когнитивно-одаренных подростков.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, пространственное мышление, половой диморфизм, когнитивная одаренность, подростки, высокий интеллект, IQ.

PECULIARITIES OF SEXUAL DIMORPHISM IN SPATIAL COGNITIVE ABILITIES OF ADOLESCENTS WITH HIGH LEVEL OF GENERAL INTELLIGENCE.

Saulina E.B.

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg

Abstract. This report presents one part of the results of the author's PhD thesis about peculiarities of sexual dimorphism of cognitive abilities of adolescents with high and average IQ. The sample group comprised 249 children aged 14 - 17 years from about 50 Russian schools. The group was divided into two subgroups: 1) 132 adolescents, 81 girls and 51 boys, with high general IQ (hereafter – gifted); 2) 117 teenagers, 66 girls and 51 boys, with average IQ.

Scores of 11 intellectual abilities were measured by the Universal Test of Intelligence Investigation "UIT". The program SPSS Statistics 20 was applied for processing mathematical data. The main results are that only adolescents with high IQ show the sexual dimorphism of intellectual abilities: girls have better results than boys at verbal($p=0,001$), spatial abilities($p=0,05$), short-term memory ($p=0,001$); boys have better results at mathematic abilities($p=0,001$). Adolescents with average IQ didn't show sex differences in the level of cognitive abilities. This fact allows to suggest that the level of IQ is an important factor for prediction sex differences in a cognitive development. The gifted girls show higher spatial abilities than boys (it is unusual among different researches of this topic). One of the factors of giftedness is the increased

level of testosterone in the early stage. Testosterone for women has positive correlation with the level of spatial abilities, men have negative correlation. The sex differences caused by high testosterone can explain the higher scores for gifted girls.

Keywords: intellectual abilities, spatial cognitive abilities, intellectual giftedness, sexual dimorphism, sex differences, adolescents, high intelligence, IQ.

Введение. Вопросы половых различий в развитии когнитивных способностей являются остро дискуссионными в современной психологии. На протяжении нескольких последних десятилетий накоплено множество фактов исследований, которые противоречат друг другу, не складываясь в единую картину, способствующую пониманию причин появления и закономерностей функционирования особенностей когнитивного развития, обусловленных половой принадлежностью ребенка [2]. Ряд авторов (Hyde J.S., Lindberg S.M., Petersen J.L.) отмечает незначительность или отсутствие различий между полами в интеллектуальном функционировании [7], а так же их постепенное их исчезновение в онтогенезе, например, при переходе от младшего школьного возраста к старшему [8;20;25]. В то же время, множество исследований говорит о наличии полового диморфизма интеллектуальных способностей на самых разных этапах онтогенеза человека [14; 10; 22; 13]. Возможно, ситуация выглядит так противоречиво, в связи с тем, что при сопоставлении результатов различных исследований недостаточно учитываются дифференциально-психологические характеристики испытуемых.

Ряд авторов (Volkman F., Szatmari P., Johnson W., Carothers A. и другие) отмечает следующее: 1) возможно, степень проявления полового диморфизма по краям и в средней части распределения интеллектуальных показателей будет отличаться [23; 11]; 2) половые различия в большей степени проявляются в тестах, требующих выхода за рамки усвоенных в школе алгоритмов или, иными словами, интеллектуальных действий более высокого уровня [2]. Однако, область изучения связанная с сопоставлением проявлений полового диморфизма когнитивных способностей в средней части и верхнем крае распределения является недостаточно изученной.

В данной статье представлена часть результатов исследования, посвященного возрастным факторам развития интеллектуальных способностей когнитивно-одаренных подростков и их сверстников, проявляющих интеллектуальные способности среднего уровня.

Наше исследование опирается на биопсихосоциальную модель понимания интеллектуального развития [2], которая позволяет учитывать при анализе причин тех или иных явлений как биологические, так и социальные факторы, а так же их взаимодействие. В данной статье интерпретация полученных результатов сфокусирована на биологических детерминантах, т.к. на многих этапах жизни половые гормоны принимают активное участие в развитии мозга [5; 15]. В то же время автор не исключает возможности воздействия других факторов в рамках биопсихосоциальной модели.

Уточнение научного знания в области изучения полового диморфизма когнитивных способностей с учетом индивидуальных различий в общем интеллектуальном уровне и биологических детерминантах является актуальным с точки зрения выяснения фундаментальных закономерностей развития когнитивных способностей и движения в сторону систематизации знаний в данной области. С точки зрения психолого-педагогической практики такое направление исследований является целесообразным для решения следующих задач: 1) повышения качества методик, диагностирующих интеллектуальный потенциал подростков; 2) моделирования эффективной образовательной среды, учитывающей специфику полового диморфизма когнитивных способностей интеллектуально-одаренных детей.

Методы и выборка. В группу исследования вошли 249 подростков 14-17 лет, учащихся в обычных школах г.Санкт-Петербург: 132 подростка с показателем IQ от 115 -142 до баллов, что согласно тесту исследований структуры интеллекта «УИТ» [1] относится к диапазону от верхней границы «хорошей нормы» до «очень высокого интеллекта» - группа подростков с высоким уровнем интеллекта, 81 девочка и 51 мальчик; 117 подростков с показателем IQ от 70 до 115 баллов, что согласно тесту «УИТ» относится к диапазону от «сниженной нормы» до нижней границы «хорошей нормы» - подростки со средним уровнем интеллекта, 66 девочек и 51 мальчик.

В диссертационном исследовании применяются методики для исследования структуры интеллекта, мотивационной сферы, социально-психологической адаптации, самооценки. Подробное описание всех методик здесь не приводится, т.к. результаты, обсуждаемые в данной статье связаны только с тестом, измеряющим уровень различных интеллектуальных способностей. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ) разработан Батуриным Н.А. и Курганский Н.А. в 1995 году [1], рекомендован Минобразованием РФ для исследования интеллекта учащихся 8-11 классов. Методика имеет 4 равнозначные параллельные формы (А, Б, В и Г), каждая из которых состоит из 11 субтестов, предназначенных для диагностики различных интеллектуальных функций.

Тест хорошо зарекомендовал себя в многолетних обследованиях динамики умственного развития школьников. Субтесты УИТ: 1) «Осведомленность»: определяет эрудицию, объем долговременной памяти; 2) «Скрытые фигуры»: гибкость восприятия, независимость от поля зрения; 3) «Пропущенные слова»: способность к оперированию вербальным материалом, скорость восприятия текста; 4) «Арифметические задачи»: развитие практического математического мышления; 5) «Понятливость»: объем практических знаний, умение строить умозаключения на основе жизненного опыта; 6) «Исключение изображений»: гибкость мышления, способность к инсайту, умение находить перцептивно-логические связи; 7) «Аналогии»: чувство языка, комбинаторно-логическое мышление; 8) «Числовые ряды»: индуктивное мышление, умение оперировать числами; 9) «Умозаключения»: дедуктивное мышление, способности оперировать упорядоченной информацией, помехоустойчивости суждений; 10) «Геометрическое сложение»: образное мышление, пространственное воображение, перцептивно-комбинаторные способности; 11) «Заучивание слов»: эффективность процессов оперативной памяти и процессов сосредоточения.

Математическая обработка данных осуществлена с помощью программы SPSS Statistics 20, проведен двухфакторный дисперсионный анализ, для сравнительного анализа использовался t-критерий Стьюдента.

Результаты. В Табл.1 представлены результаты сравнительного анализа показателей конвергентных интеллектуальных способностей подростков с высоким и средним уровнем интеллекта.

Таблица 1

Сравнение показателей конвергентных и дивергентных интеллектуальных способностей подростков высоким (1) и подростков со средним уровнем интеллекта (2)

Переменная	M1 (среднее)	M2 (среднее)	t-критерий	δ 1	δ 2
Субтест 1. «Осведомленность»	13,99	10,77	9,85 (p=0,001)	2,3	2,6
Субтест 2.«Скрытые фигуры»	11,41	10,26	6,33 (p=0,001)	2,3	2,8
Субтест 3.«Пропущенные слова»	13,98	10,21	11,67 (p=0,001)	2,4	2,5
Субтест 4.«Арифметические задачи»	14,6	9,56	12,89 (p=0,001)	2,4	3
Субтест 5.«Понятливость»	13,15	9,75	9,55 (p=0,001)	2,5	2,8
Субтест 6.«Исключение изображений»	12,9	10,16	7,83 (p=0,001)	2,5	2,7
Субтест 7.«Аналогии»	13,61	10,03	11,03 (p=0,001)	2,2	2,6
Субтест 8.«Числовые ряды»	13,58	10,28	9,62 (p=0,001)	2,5	2,7
Субтест 9.«Умозаключения»	14,48	10,57	12,75 (p=0,001)	2,1	2,5
Субтест 10.«Геометрическое сложение»	12,91	9,75	8,24 (p=0,001)	2,9	2,8
Субтест 11.«Заучивание слов»	11,11	9,16	5,65 (p=0,001)	2,5	2,6
Общий показатель уровня IQ	125,2	99,59	21,25 (p=0,001)	7	11

Согласно данным, приведенным в Табл.1 когнитивно-одаренные подростки превосходят подростков со средним уровнем общего интеллекта по всем 11 исследуемым способностям на высоком уровне значимости (p=0,001).

В обеих группах также был проведен сравнительный анализ интеллектуальных показателей мальчиков и девочек, в результате которого, достоверные различия были выявлены в группе когнитивно-одаренных подростков, в группе подростков со средним уровнем интеллекта значимых различий не обнаружено (Табл.2).

Таблица 2

Сравнение показателей интеллектуально-творческих способностей у мальчиков (1) и девочек (2) группы когнитивно-одаренных подростков

Измеряемый параметр	M1 (мат.ожидание)	M2 (мат.ожидание)	t-критерий	δ 1	δ 2
Вербальные					
Субтест 3. «Пропущенные слова»	13,16	14,38	2,6 (p=0,05)	2,7	2,2
Субтест 7.«Аналогии»	12,84	14,07	2,88 (p=0,001)	2,2	2,4
Пространственные					
Субтест 2.«Скрытые фигуры»	10,67	11,78	2,41 (p=0,05)	2,7	2,1
Субтест 6. «Исключение изображений»	12,09	13,35	2,63 (p=0,05)	2,3	2,5
Математические					
Субтест 4. «Арифметические задачи»	15,35	14,02	2,88 (p=0,001)	3,3	2,4
Мнестические					
Субтест 11.«Заучивание слов»	9,74	12,01	5,06 (p=0,001)	2,7	2
Показатель общего уровня интеллекта					
IQ	120,56	126,49	2,49 (p=0,05)	17,1	17,6

Согласно приведенным в Табл.1 данным, мы видим, что когнитивно-одаренные девочки достоверно превосходят когнитивно-одаренных мальчиков в области следующих конвергентных способностей:

- 1) вербальных: скорости восприятия и понимания текста (субтест «Пропущенные слова»); комбинаторных, ассоциативных языковых способностей (субтест «Аналогии»),
- 2) пространственных: гибкости и полнезависимости восприятия (субтест «Скрытые фигуры»; нахождение перцептивно-логических связей (субтест «Исключение изображений»),
- 3) мнестических и аттентивных: кратко-временная память и концентрация внимания (субтест «Заучивание слов»),
- 4) общем уровне IQ.

В то же время, когнитивно-одаренные подростки мальчики превосходят девочек по параметру практического математического мышления (субтест «Арифметические задачи»).

Таким образом, данные показывают, что уровень развития целого спектра конвергентных интеллектуальных способностей в группе исследуемых когнитивно-одаренных подростков более чувствителен к фактору половых различий по сравнению с группой подростков со средним уровнем интеллекта.

Обсуждение результатов. Анализ полученных результатов относительно полового диморфизма вербальных и математических способностей когнитивно-одаренных подростков был представлен в прешествующей статье [21]. В этой статье обсуждение полученных результатов сфокусировано на анализе причин различия проявления полового диморфизма у когнитивно-одаренных подростков и их сверстников со средним уровнем интеллекта в аспекте пространственного мышления. Согласно полученным результатам когнитивно-одаренные девочки превосходят мальчиков по показателям пространственных способностей: 1) пространственных: гибкости и полнезависимости восприятия (субтест «Скрытые фигуры»; 2) нахождение перцептивно-логических связей (субтест «Исключение изображений»). В то же время между уровнем пространственного мышления, а так же других интеллектуальных способностей мальчиков и девочек со средним уровнем интеллекта достоверных различий не выявлено.

Полученные данные интересны тем, что в литературе чаще встречаются данные о превосходстве мальчиков по показателям пространственного интеллекта [17;6;22и др.], и немногие исследователи указывают на превосходство девочек [24; 12;13]. Проявление полового диморфизма пространственных способностей выглядит нестабильным, что говорит о необходимости более дифференцированного подхода к индивидуальным отличиям испытуемых. Иными словами, проявление полового диморфизма в выборках, отличающихся, например, по возрасту, уровню интеллекта и другим показателям, может быть различным. С точки зрения проведенного

исследования, одним из факторов полового диморфизма пространственных когнитивных способностей может являться уровень развития данных способностей и общий интеллектуальный уровень, т.к. половой диморфизм проявился только в группе когнитивно-одаренных подростков, а в группе подростков со средними интеллектуальными способностями достоверных различий между мальчиками и девочками не обнаружено.

Сами пространственные способности так же неоднородны по степени проявления полового диморфизма. Согласно Linn M.C. и Petersen A. Можно сделать следующие наблюдения: половые различия проявляются меньше для «пространственного восприятия» (аналогично субтесту «Исключение изображения») и «пространственной визуализации» (аналогично субтесту «Скрытые фигуры») и больше для «умственного вращения» (аналогично субтесту «Геометрическое сложение») [16].

В контексте полученных данных (Табл.1) в области тех пространственных способностей, где согласно результатам других исследований гендерные различия минимальны, когнитивно-одаренные девочки показали более высокие результаты относительно мальчиков; по параметру «Геометрическое сложение», по которому мальчики согласно перечисленным выше источникам опережают девочек, достоверных различий не выявлено. Таким образом, по трем исследуемым параметрам пространственных способностей, показатели девочек оказались повышенными относительно средней нормы их соотношения у мальчиков и девочек.

Изучение различных исследований в области полового диморфизма когнитивных способностей позволило предположить возможное объяснение полученных результатов с точки зрения психофизиологии. Ряд исследователей указывает на то, что повышенное относительно нормы содержание тестостерона или повышенная чувствительность к этому гормону в пренатальный период характерны для детей, демонстрирующих в будущем интеллектуальную одаренность [19; 4; 3]. Такая взаимосвязь уровня тестостерона и интеллектуального развития обусловлена тем, что высокий уровень тестостерона способствует становлению особых вертикальных (корково-подкорковые) и горизонтальных (межполушарные) связей головного мозга, являющихся необходимыми для высокой интеллектуальной активности.

В. Шут, а так же Resnick, Berenbaum, Gottesman & Bouchard (1986) получили данные, согласно которым высокий уровень в крови женщин мужского гормона тестостерона положительно коррелирует с успешностью выполнения задач на пространственное мышление [9], что может быть связано с влияем повышенного содержания этого гормона на более интенсивное, чем в обычных условиях, развитие правого полушария головного мозга [3].

Действительно, ряд исследователей приводит факты о взаимосвязи повышенного уровня тестостерона и более высоких показателей пространственных когнитивных способностей, но необходимо так же объяснить тот факт, что когнитивно-одаренные девочки могут опережать в этой сфере когнитивно-одаренных мальчиков. А. Эрхард и Дж. Манн так же указывают на то, что девочки с повышенным содержанием тестостерона обладают рядом интеллектуальных преимуществ перед сверстницами и не уступают сверстникам [3], подобные данные получили и другие исследователи [18].

Возможное объяснение дают интересные результаты, полученные в области изучения взаимосвязи уровня тестостерона и эффективности решения интеллектуальных задач: у мужчин выявлена отрицательная U-образная взаимосвязь уровня тестостерона и успешности выполнения задач на пространственное мышление, а у женщин положительная U-образная связь этих двух показателей [20]. Иными словами, повышенное содержание тестостерона в период внутриутробного развития девочек является одной из причин их интеллектуальной одаренности и может обуславливать развитие высокого уровня их пространственных интеллектуальных способностей, в то время как для когнитивно-одаренных мальчиков данный фактор, наоборот, оказывает сдерживающее влияние на развитие способностей в области пространственного мышления.

Т.к. данное исследование не предполагает непосредственное изучение взаимосвязи гормональных особенностей и уровня развития пространственных способностей, то приведенное выше объяснение полученных результатов на основе анализа экспериментальных данных других исследователей может носить только гипотетический характер и ставить интересную задачу для дальнейшего изучения вопроса полового диморфизма интеллектуальных способностей.

Закключение.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали следующее:

- 1) Уровень общего интеллекта может являться дифференцирующим фактором с точки зрения прогнозирования развития полового диморфизма когнитивных способностей. Возможно, когнитивная одаренность связана с тенденцией к более ярко выраженному диморфизму интеллектуальных способностей, чем при среднем уровне интеллектуальных способностей. Когнитивно-одаренные подростки проявляют диморфизм в области вербальных, пространственных, математических и аттентивно-мнестических способностей

конвергентного спектра, в то время как подростки со средним уровнем интеллекта значимых проявления полового диморфизма когнитивных способностей не обнаружили.

2) Данные, согласно которым девочки показали превосходство по двум и отсутствие различий по одному показателю пространственных способностей в группе когнитивно-одаренных подростков, вызывают интерес т. к. во многих исследованиях более высокие показатели способностей в области пространственного мышления были зафиксированы у мальчиков. В статье делается попытка гипотетического объяснения полученных результатов, с точки зрения особенностей гормонального развития когнитивно-одаренных детей и взаимосвязи уровня тестостерона и уровня демонстрируемых пространственных способностей.

Список литературы

1. Baturin N.A., Kurganskij N.A. (2003) Universal'nyj intellektual'nyj test (UIT SPCh-M) [Kurgan Universal Smart test (UIT SPCh-M)]: Rukovodstvo. Saint-Petersburg: Chelyabinsk. (in Russian)
2. Diane F. Halpern, Anna S. Beninger and Carli A. Straigh. (2011) Sex Differences in Intelligence. Sternberg R. J., Kaufman S. B. (ed.). The Cambridge handbook of intelligence, NY: Cambridge University Press. pp. 429-464.
3. Groshev I.V. (2005) Psihofiziologicheskie razlichiya muzhchin i zhenshhin [Physiological differences between men and women]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta. (in Russian)
4. Fingel'kurc A. A., Fingel'kurc A.A. (2000) Mezhpolutsharnaya asimmetriya mozga, intellektual'naya odarennost' i bliznecy [Hemispheric asymmetry of the brain, intellectual talent and twins]. Topics in psychology, no 5, pp. 111-121.
5. Halpern D.F. & Tan U. (2001) Stereotypes and steroids: Using a psychobiosocial model to understand cognitive sex differences. Brain and Cognition, vol. 45, pp. 392-414.
6. Hedges L.V. & Nowell A. (1995) Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. Science, vol. 269, pp. 41-45.
7. Hyde J.S. (2005) The gender similarity hypothesis. American Psychologist, vol. 60, pp. 581-592.
8. Hyde J.S., Linn M.C. (1988) Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. Psychological Bulletin, vol. 104, no 1, pp. 53-69.
9. Il'in E.P. (2000) Motivaciya i motivy [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Izdatel'stvo «Piter». (in Russian)
10. Irwing P., Lynn R. (2005) Intelligence: Is there a sex difference in IQ scores? Nature, vol. 438, pp. 31-32.
11. Johnson W., Carothers A., & Deary I.J. (2008) Sex differences in variability of general intelligence: A new look and old question. Perspective on Psychological Science, vol. 3, pp. 518-531.
12. Johnson W. & Bouchard T.J. (2006) Sex differences in mental abilities: g masks the dimensions on which they lie. Intelligence, vol. 35, pp. 23-59.
13. Kaufman S.B. (2007) Sex differences in mental rotation and spatial visualisation ability: Can they be accounted for by differences in working memory capacity? Intelligence, vol. 35, pp. 211-223.
14. Kimura D. (1993) Neuromotor mechanisms in human communication. New York, NY: Oxford University Press.
15. Kimura D. (1996) Sex, sexual orientation and sex hormones influence human cognitive function. Current Opinion in Neurobiology, vol. 6, pp. 259-263.
16. Linn M.C. & Petersen A.C. (1985) Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. Child Development, vol. 56, pp. 1479-1498.
17. Maccoby E.E. and Jacklin C.N. (1974) The Psychology of Sex Differences. Stanford, CA: Stanford University Press.
18. Mueller S.C. et al. (2008) Early androgen exposure modulates spatial cognition in congenital adrenal hyperplasia. Psychoneuroendocrinology, vol. 33, pp. 973-980.
19. O'Boyle M.W., Benbow C.P., Alexander J.E. (1995) Sex differences, hemispheric laterality and associated brain activity in the intellectually gifted. Developmental neuropsychology, vol. 11, no 4, pp. 415-443.
20. Ostatníková D., Dohnányiová M., Lazníbatová J., Putz Z., & Celec P. (2001) Fluctuations of salivary testosterone level in relation to cognitive performance. Homeostasis in Health and Disease, vol. 41, pp. 51-53.
21. Saulina E.B. (2014) Osobennosti polovogo dimorfizma kognitivnyh sposobnostej i struktury interesov podrostkov s vysokim urovnem intellekta [Peculiarities of sexual dimorphism in spatial cognitive abilities of adolescents with high level of general intelligence]. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie (electronic journal), no. 4. Will be available at: <http://psyjournals.ru/index.shtml>
22. Torres A., Gomez-Gil E., Vidal A., Puig O., Boget T., & Salamero M. (2006) Gender differences in cognitive functions and the influence of sex hormones. Actas Esp Psiquiatr, vol. 34, no 6, pp. 408-415
23. Volkman F., Szatmari P., & Sparrow S. (1993) Sex differences in pervasive developmental disabilities. Journal of Autism and Developmental Disabilities, vol. 23, pp. 579-591

24. Witelson S.F. (1976) Sex and the single hemisphere: Specialization of the right hemisphere for spatial processing. *Science*, vol. 193, no 4251, pp. 425—427.
25. Yasyukova L.A. (2003) *Psichologicheskaya profilaktika problem v obuchenii i razvitii shkol'nikov* [Psychological prevention of problems in training and development of students], Saint-Petersburg: Rech'. (in Russian)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД

Январь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2015г.

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

Февраль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2015г.

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

Март 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2015г.

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

Апрель 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2015г.

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

Май 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2015г.

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

Июнь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2015г.

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

Июль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2015г.

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

Август 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2015г.

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

Сентябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2015г.

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

Октябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2015г.

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

Ноябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2015г.

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

Декабрь 2015г.

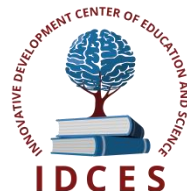
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2016г.

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

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



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(14 января 2015г.)**

**г. Санкт-Петербург
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 15.01.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 50,0.
Тираж 250 экз. Заказ № 14.

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