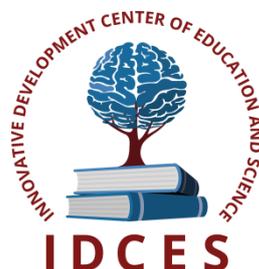


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА
РУБЕЖОМ**

Выпуск II

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

**г. Новосибирск
2015 г.**

УДК 37(06)
ББК 74я43

Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом /
Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2.
Новосибирск, 2015. 157 с.

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г.Грозный), кандидат психологических наук Атаманова Г.И. (г.Кызыл), кандидат педагогических наук, доцент Атласова М.М. (г.Якутск), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук Буслова Н.С. (г.Тобольск), профессор Быкасова Л.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, член-корреспондент МПА Варакин В.Н. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Винева А.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Гилева Е.А. (г.Новосибирск), доктор педагогических наук, профессор Гревцева Г.Я. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Григорьева О.Ю. (г.Барнаул), кандидат филологических наук Дмитриева Е.И. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), кандидат педагогических наук, доцент Клименко Е.В. (г.Тобольск), кандидат педагогических наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), кандидат психологических наук Кожалиева Ч.Б. (г.Москва), кандидат педагогических наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г.Ижевск), доктор педагогических наук, профессор Николаева А.Д. (г.Якутск), кандидат педагогических наук, доцент Овчинникова Е.И. (г.Чита), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), доктор педагогических наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент Рубцова А.В. (г.Санкт-Петербург), кандидат психологических наук Свистунова Е.В. (г.Москва), кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Т. (г.Нижний Новгород), кандидат педагогических наук Семина В.В. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), кандидат педагогических наук Трофимова О.В. (г.Чита), кандидат педагогических наук Фоминых М.В. (г.Екатеринбург), кандидат педагогических наук, доцент Шкуропий К.В. (г.Армавир)

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом» (г.Новосибирск) 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).

© ИЦРОН, 2015 г.
© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
АНАЛИЗ ЭТИОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Яхьяева А.Х.	7
ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ СУБЪЕКТОВ Таньчева И.В.	10
ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИЕ МЫСЛИТЕЛИ - ОЛИМПИОНИКИ В АСПЕКТЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ Латипова М.Р.	13
К.Н. ВЕНТЦЕЛЬ О СООТНОШЕНИИ И ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТИ КАТЕГОРИЙ «ОБРАЗОВАНИЕ» И «КУЛЬТУРА» Нестерова И.Н.	15
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ПАРТНЁРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ – СПОРТСМЕНОВ Вагинова С.А.	17
МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ Кревсун М.В.	20
ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ Кичаева Е.В.	22
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОМАНДАХ Плотникова Н.Ф.	24
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ Бабенко Н.Л., Колесникова А.Л.	28
СМИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ Полякова Л.В.	30
СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В РОССИИ Хамбалова А.Ф.	33
СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕРАКЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАК РЕЗЕРВ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ядрихинская Л.С.	36
СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ Колесникова Г.Г.	37
ШКОЛЬНОЕ И СЕМЕЙНОЕ РЕЧЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПОИСК ПУТЕЙ ИНТЕГРАЦИИ Володина Е.Н.	39
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	42
ВАЖНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА Волкова Т.В.	42
В ПРЕДДВЕРИИ 70-ЛЕТИЯ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ: О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Тарасенко Г.Р.	44
ОСОБЕННОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА Самыкина Л.Н., Дудина А.И., Федосейкина И.В., Сказкина О.Я., Богданова Р.А.	46
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) Тенякова Е.А.	47
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ГРУППОВОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Авдоница А.Ю., Попова Т.В.	49
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ Пичугина Г.А.	52

САМОКОНТРОЛЬ В РАЗВИТИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ	
Кувычко М.Е.....	54
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	
Вишневская М.М.....	57
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	59
К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В ИНТЕГРАТИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Фадеева М.В.	59
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАБОРА ПСИХОЛОГА «ПЕРТРА» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
Дивеева Е.В.....	61
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ	
Мусалова А.Р.....	63
ПРИЧИНЫ ВОЗРАСТАНИЯ КОЛИЧЕСТВА ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
Александрова А.В., Александрова А.В.	65
РАЗРАБОТКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
Абрамова И.В., Горькова К.А.	67
РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА	
Симкина Т.Ф.....	69
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Минаева Н.Г.	71
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	73
ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТМИНУТОК НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
Самигуллина Г.З., Красноперова Т.В.	73
ОЦЕНКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ИНВАЛИДОВ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ЛИЦ С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	
Емельянов В.Д., Красноперова Т.В.	76
ПРИМЕНЕНИЕ ШАХМАТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ	
Голодков Ю.Э., Машович А.Я., Демаков В.И.	78
РАВНИННЫЕ ЛЫЖИ КАК ФАКТОР ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
Уйманова И.П.	80
ФИЗИЧЕСКАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ И СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА	
Павлов В.И., Шунькина А., Павлов С.В.	82
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	85
РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ПРИ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	
Потапкина Е.В.	85
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	87
ИНТЕГРАТИВНАЯ МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА	
Талызов С.Н., Талызова Е.П.	87
КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА	
Чудина Е.Е.	93

ЛОГИСТИКА ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
Грищенко В.И., Архипова А.И.	95
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОИСК ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	
Карпова Н.К., Уваровский А.П.	98
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ	
Гладкая И.В., Есаулова Е.А.	101
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КУРАТОРА И ЕГО РОЛЬ В ВУЗЕ	
Бельская Е.Я.	103
ТЕНДЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА РОССИИ К СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Варламова Е.Ю.	105
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	107
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЦЕЛЕЙ	
Зубцова М.Л.	107
ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ПРЕПОДАВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ЭКОЛОГИИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	
Самыкина Л.Н., Федосейкина И.В., Сказкина О.Я., Дудина А.И., Богданова Р.А.	109
ПРИМЕНЕНИЕ РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	
Самыкина Л.Н., Сказкина О.Я., Богданова Р.А., Федосейкина И.В., Дудина А.И.	111
ХАРАКТЕРИСТИКА ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ	
Лопатина Л.А., Фетисов С.О.	113
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	115
РОЛЬ УЧЕБНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	
Комарова Л.Н.	115
ТЕХНОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К РЫНОЧНЫМ УСЛОВИЯМ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ	
Спиридонова Е.П.	117
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ... 119	
АДАПТИВНАЯ ПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	
Данилаев Д.П.	119
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ»	
Табачук Н.П.	123
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	
ПЕДАГОГА.	125
КОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ НАЧИНАЮЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Воронина О.И., Берзина О.В.	125
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	
Краснова О.Г., Казакова Т.С.	127
СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	
Козырева Л.П.	129
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	131
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.	131
ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
Коновалова М.Д., Полянская Н.В.	131

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	134
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	134
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВОЛИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ Гурьев М.Е.	134
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	137
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	137
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	138
ОСОБЕННОСТИ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК С НАРУШЕНИЕМ МЕНСТРУАЛЬНОГО ЦИКЛА Брагина М.А., Наливайко Н.Д., Лисова Н.А., Шилов С.Н.	138
УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ЮНОШЕЙ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ГИПОКСИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦНС В СОПОСТАВЛЕНИИ С ТИПАМИ ММД Косенкова Т.В., Фёдорова Е.А., Гомбалевская М.С.	142
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	143
МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ Рудзинская Т.Ф., Шаров А.А.	143
ПСИХОЛОГИЯ МАСС В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ Букарь Ж.Г.	146
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	148
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	148
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ ПРИ ПОМОЩИ СИСТЕМАТИЗИРОВАННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ Горбунова Т.В., Титаренко Е.В.	148
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	151
К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ Гулманова С.В., Коновалова М.Д.	151
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	153
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	154
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД	155

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

АНАЛИЗ ЭТИОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Яхьяева А.Х.

Чеченский государственный педагогический институт

В статье проводится анализ теоретических аспектов интеллектуального развития детей с учетом этнокультурной специфики. Подчеркивается актуальность рассматриваемой проблемы в условиях глобализующегося мира. Отмечается, что интеллектуальное развитие занимает одну из ключевых позиций и в педагогической культуре чеченцев.

Ключевые слова: личность, интеллектуальное развитие, этнокультурная среда анализ, формирование, особенности.

В условиях глобализующегося мира, широкой информированной среды особую актуальность приобретает проблема интеллектуального развития детей. Это связано с тем, что огромный поток информации, обрушивающийся на современного ребенка, нуждается в дифференциации, в отборе полезной и необходимой информации, способствующей интеллектуальному развитию и личностному становлению ребенка. Проблема интеллектуального развития детей во все времена являлась доминирующей. Интеллект и интеллектуальное развитие всегда привлекали внимание. Так в античной философии проблемы интеллекта и интеллектуального развития поднимались Платоном и Аристотелем. Платон полагал, что ум и способность принимать правильные решения представляют собой врожденные способности, которые передаются по наследству. Многие ученые, исследователи считают природу интеллекта наследственной. Так еще в 19 веке Френсис Гальтон связывал интеллект с восприятием, сенсорной чувствительностью. Именно Гальтона можно считать родоначальником изучения проблем интеллекта в педагогике и психологии. Ряд других ученых как например Чальз Спирмен считают, что в основе интеллектуальных способностей лежит генеральный фактор, названный G-фактором (общий интеллект) от которого зависит, как ребенок адаптируется к окружающему миру. Спирмен ввел еще фактор S (показатель специфических способностей). То есть помимо общего интеллекта, у детей так же есть специфические способности, проявляющиеся в процессе адаптации. В отличие от Спирмена, американский психолог Л.Л. Терстоун считает, что существует, как минимум, семь первичных интеллектуальных способностей, не связанных между собой. Эти способности Терстоун назвал «первичными умственными способностями». Среди описанных им первичных способностей встречаются: вербальное понимание; индуктивное рассуждая; беглость речи; перцептивная скорость; ассоциативная память; вычислительная способность; пространственная визуализация. Спирмен и его сторонники не согласились с теорией Терстоуна по следующим позициям: - Терстоун тестировал узкий круг испытуемых — специально отобранных высокоинтеллектуальных студентов; - среди использованных многие попросту дублировали друг друга.

Таким образом, все факторы, выделенные Терстоуном, находятся между собой в тесной связи. Опираясь на взгляды Спирмена и Терстоуна, Р.Б. Кеттелл разработал концепцию интеллекта. В своей концепции Кеттелл предположил, что основе способности к мышлению, абстрагированию лежит потенциальный интеллект, т.е. врожденные способности, которые используются ребенком в процессе адаптации к окружающему миру. Для определения совокупности знаний и интеллектуальных умений личности, Кеттелл употребил термин «кристаллический» интеллект, который требует развитие лингвистических, математических, социальных способностей.

Одной из наиболее актуальной концепцией интеллектуального развития личности детей на наш взгляд является теория Ж.Ж. Пиаже По мнению Пиаже, интеллект не является ни чистым листом бумаги, на котором могут быть записаны знания, ни зеркалом, отражающим воспринимаемый мир. Им ведены понятия «ассимиляция» и «ааккомодация», согласно которым происходит либо интерпретация нового опыта на основе существующих ментальных структур, в целях объединения старого и нового опыта, либо изменение уже

сложившихся знаний, умений и навыков. Именно ассимиляция и аккомодация образуют основу интеллектуальной адаптации детей к внешней среде. В своей концепции умственного развития ребенка, Пиаже выделил стадии развития интеллекта. Первой является стадия сенсомоторного интеллекта. На этой стадии у ребенка развиваются сенсорные и моторные способности. Ребенок пытается понять новый объект через его употребление. Второй идет стадия символического, или допонятийного, интеллекта. На этой стадии ребенок начинает говорить, т.е. происходит усвоение вербальных знаков родного языка. Также на этой стадии дети осваивают простейшие символические действия. По мнению Пиаже, наиболее чистыми формами символического мышления являются детская игра и детское воображение. Следующая стадия развития интеллекта — стадия интуитивного (наглядного) интеллекта. На этой стадии дети формируют свои суждения, опираясь на восприятие. Четвертой стадией являются конкретные операции. На этой стадии ребенок начинает использовать в мышлении логику. На четвертой стадии ребенок получает представление о времени и скорости. В конце этого периода ребенок, кроме того, все глубже понимает и взаимосвязи между признаками объектов; это позволяет ему упорядочивать предметы в пространстве. На этой стадии мышление детей становится все более похожим на мышление взрослых. Последней стадией развития интеллекта является стадия формальных операций. В данной стадии дети могут исследовать все логические варианты решения задачи, воображать вещи, противоречащие фактам, реалистически мыслить о будущем, формировать идеалы и понимать смысл метафор, недоступный детям младшего возраста.

Таким образом основываясь на теории Ж.Ж. Пиаже можно заключить, что на каждой из этих стадий происходит качественное изменение интеллекта, интеллектуальное развитие ребенка связано с правильной организацией процесса обучения.

Одна из последних теорий, является теория множественного интеллекта, разработанная Ховарда Гарднера (1985). Вместо того, чтобы сосредоточиться на анализе результатов тестов, Гарднер заявил, что числовое выражение человеческого интеллекта не полно и не точно описывает способности человека. Его теория описывает восемь различных интеллектов, основанных на навыках и способностях, которые ценятся в разных культурах: визуально-пространственный интеллект; вербально-лингвистический интеллект; телесно-кинестетический интеллект; логико-математический интеллект; межличностный интеллект; внутриличностный интеллект; музыкальный интеллект; натуралистический интеллект. Гарднер утверждает, что музыкальный интеллект важнее, чем логико-математический. Телесно-кинестетический интеллект включает контроль за своим телом и способность манипулировать предметами. Внутриличностный интеллект есть способность следить за чувствами и эмоциями, различать их и использовать эту информацию для направления своих действий. Межличностный интеллект — это способность замечать и понимать других.

Резюмируя сказанное, Гарднер анализирует каждый вид интеллекта с разных позиций. Следует подчеркнуть, что не каждый индивид в той или иной степени способен проявлять все разновидности интеллекта, каждый индивидум характеризуется уникальным сочетанием более и менее развитых интеллектуальных способностей. Этим и объясняются индивидуальные различия между людьми. Резюмируя сказанное, интеллектуальное развитие - это развитие познавательной деятельности (мышление, речь, память, внимание, воображение) являющиеся общими способностями, проявляющиеся деятельности.

В отечественной педагогике и психологии широкое распространение получила концепция интеллекта, разработанная П.Я. Гальпериным (1902 – 1988). С точки зрения Гальперина, интеллектуальное развитие детей происходит поэтапно. В своей теории описывает 6 этапов. Первый этап рассматривается как мотивационный (овладение действием опирается на познавательный интерес). Второй этап – ориентировочный (составление схемы будущего действия). Третий этап – (материальный) действия на этом этапе выполняются с опорой на внешние вспомогательные средства. Дети усваивают содержание действия, а учитель осуществляет контроль за выполнением операции. На четвертом этапе от ребенка требуется проговаривание вслух каждого шага решения задачи. Пятый этап отличается от предыдущих этапов большей скоростью и сокращаемостью выполнения задач. На шестом этапе действия детей становятся самостоятельным и полностью освоенным.

Таким образом развитие мышления ребенка оказывает влияние на развитие других психических познавательных процессов, в том числе и на развитие представления.

Проблема интеллектуального развития детей в истории педагогической мысли рассматривается во многих работах. Так, например М. Монтессори подчеркивала значение саморазвития и самопознания ребенка, придавая значение среде, созданной взрослыми как условие такого развития. В дошкольном возрасте происходит переориентировка сознания детей с результата на способы его достижения, где особое место занимают обобщенные способы. Дети начинают осознавать способ получения знаний, это является крайне важным для интеллектуального развития. Иметь обобщенное понятие о предмете – значит владеть общим способом построения этого предмета, что выступает определенным законом интеллектуального развития. Это положение

касается детей школьного возраста, однако современные исследования доказывают возможность, несмотря на «относительную незрелость» развития у детей структур мышления.

Предпринятый нами обзор психолого-педагогической литературы показал, что в современной науке проблема интеллектуального развития детей рассматривается с различных аспектов. Интеллектуальное развитие в узком смысле трактуется как динамический процесс количественного и качественного совершенствования мыслительных операций, форм и видов мышления. Основной и ведущей в процессе интеллектуального развития выступает мыслительная деятельность, осуществляемая в русле познавательной и предметно-практической деятельности в целом. Поэтому, в широком смысле интеллектуальное развитие детей есть овладение ими простейшими способами мышления и другими познавательными процессами, сопровождающими познавательную и предметно-практическую деятельность детей. Оно связано с умственным развитием детей, является одной из задач умственного воспитания детей.

На наш взгляд интеллект – это дар ребенка познать окружающий мир, планировать и организовывать свои действия. Существенную роль в развитии интеллекта играет наследство, психическая стимуляция ребенка, количество детей в семье, социальный статус семьи. Интеллектуальное развитие детей происходит главным образом в школе. Поступление в школу является важной вехой в жизни каждого ребёнка. Между 5 и 7 годами многие когнитивные, речевые и перцептивно-моторные навыки становятся более совершенными, что значительно облегчает некоторые виды научения и повышает их эффективность. Неформированность основных интеллектуальных умений у детей отрицательно влияет на успеваемость, так как эффективность процесса обучения зависит от развитости интеллекта.

Интеллектуальное развитие занимает особое место и в педагогической культуре чеченцев. Как отмечено в работе [3] именно в семье создаются особые условия для формирования и развития личности. Аспектам интеллектуального развития чеченцы придавали немаловажное значение. Одним из методов интеллектуального развития детей в этнопедагогике чеченцев являлась передача подрастающему поколению накопленных навыков, знаний и практического опыта. Чеченцы отмечают, что уровень развития интеллекта наследуется от родителей, поскольку они являются их частицами. В этнопедагогике чеченцев сказано, что умственное развитие человека, начиная с рождения продолжается до 67 лет, после того начинается обратный процесс. «Беран хьекъали вахна иза» - у него детский ум, говорили чеченцы. Как проявление «ума» у детей воспринимался период, когда дети начинали совместные игры т.е. с лет пяти. Они давали друг другу какие-то советы, свободно разговаривали, придумывали разные игры. Младший школьный возраст чеченцы считали определенным этапом в развитии умственных способностей, называя «хьекъал къаьста хъан» - когда формируется ум. В народной педагогике чеченцев к ребенку не предъявляли каких-либо существенных требований до тех пор, пока ребенок не научился понимать словесные побуждения.

Традиции народа, особенно связанные с интеллектуальным развитием младших школьников, играли и продолжают играть большую роль в воспитательном процессе. Чеченцы считали, что именно через интеллект формируются все необходимые духовно-нравственные качества ребенка. В этнопедагогике чеченцев интеллектуальное развитие рассматривали как одно из величайших достоинств человека. Интеллектуальное воспитание у чеченцев осуществлялось в контексте с реальной трудовой деятельностью, и традиции были непосредственно вплетены в процесс жизни. Труд был не только целью, но и средством воспитания, а трудолюбие, умение работать хорошо – это итог и результат трудового воспитания. Интеллектуальное воспитание вне труда и без труда не может быть, поскольку без труда во всей его сложности и многогранности человека нельзя воспитать. Примечательно, что чеченцы трудолюбие, как существенную часть нравственности, воспитывали в процессе интеллектуальной, эмоциональной также и волевой жизни. Чеченцы считали, что трудолюбивым не может быть ребенок не думающий, не переживающий. Чем умнее, тем больше у него стремления к разным видам трудовой деятельности, а также больше эмоции и сильнее воля. О таком ребенке говорили: «в доме, где не работают, не будет счастья». Результатом правильного интеллектуального воспитания считалось умение работать споро, хорошо и в удовлетворение, о чем свидетельствуют сохранившиеся памятники устного народного творчества. В колыбельных песнях, ласках, обращениях к детям в этом возрасте, играх, сказках находили отражение эти мотивы.

Особенностью воспитательных средств народной педагогики было то, что в чеченской среде процесс интеллектуального воспитания практически не отличался от реальной жизнедеятельности семьи. Трудовая деятельность и сложившаяся система отношений в семье были испокон веков арсеналом воспитательных средств; интеллектуальное развитие младших школьников осуществлялось в контексте трудовой деятельности. Чеченцы начинали воспитывать детей с раннего возраста. По этому поводу они говорили: «Жимчохъа Iемина хIума тIулга тIе яздина йоза сана ду» - усвоенное в детстве, как высеченное на камне. В раннем возрасте интеллектуальным воспитанием детей занимались женщины. Затем уже в более старшем возрасте, мальчиков воспитывали

мужчины. Важнейшую роль в интеллектуальном развитии младших школьников играла семья, в которой традиционно большую власть имели старшие, где отец имел власть над детьми, муж над женой и др. Положительный пример старших их правдивость, мужество, умение работать играли главную роль в воспитании трудолюбивых, физически развитых и нравственно устойчивых людей.

Первый тап социализации ребенка – это функция членов семьи. Вместе с воспитательной ролью семьи с 6-7 летнего возраста возрастало влияние коллективной социализирующей функции. На этом этапе «пример» должен быть превращен в трудовой процесс – основные занятия. В этот период многие из них становились сами «учителями», проводниками социализации своих младших сестер и братьев. В народной педагогике наиболее эффективной в интеллектуальном развитии младших школьников оказывалась воспитательная комбинация – систематическое обучение на личных примерах в совокупности с общественным мнением. Подводя итоги сказанному, чеченцы придавали существенное значение интеллектуальному развитию детей. Детям передавали традиции, внушали, что надо выполнять поручения старших, помогать друг другу в работе, также и в других вопросах жизни

Несомненно на формирование интеллектуальных способностей влияет язык обучения. В работе [2] отмечается, что обучение на неродном языке является одной из причин появления стресса у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, исходя из вышеизложенного следует заключить, что проблема интеллектуального развития детей в настоящее время приобретает особую актуальность, что обусловлено глобализационными процессами и доступностью к широкой информированной среде.

Список литературы

1. А. Бине Измерение умственных способностей. Издательство Союз.2000г. С.15-30.
2. Муханова И.В. Стрессы и причины их проявления у детей младшего школьного возраста. Наука и образование чеченской республики : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 10-летию КНИ. РАН. – Грозный, 2011. – С.153 - 155.
3. Муханова И.В. Психолого-педагогические условия, формирование этнокультурной личности в семье. Психология и психотехника. – М.,2011. - № 5. – С. 81 – 85.

ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ СУБЪЕКТОВ

Таньчева И.В., канд. пед. н., старший преподаватель

Российский государственный социальный университет, г.Саратов

В условиях резкого увеличения объема информации, усложнения структуры и расширения разнообразия форм, связей и типов отношений в мире значимую роль оказывает диалог, который зачастую обеспечивает взаимопонимание общения и действия разных субъектов. Диалог как средство осуществления коммуникационных связей, как условие взаимопонимания между людьми и как форма общения отражает субъектность позиций.

Для наилучшего понимания ключевых понятий диалога, следует отметить, что он рассматривается как логический, так и феноменологический. Причем в логическом его понимании, связь осуществляется через сферу общезначимого, через речь при этом значимую роль оказывает полнота перевоплощения в речевого субъекта. В феноменологическом же аспекте важен непосредственный контакт между персональными целостностями, мирами, сохраняющими свои особенности и взаимопонимание, этот процесс управляется смысловыми параллелями и сходными трансцендентальными структурами.

Изначально в античной философии диалог определяли лишь как разговор, беседа двух или нескольких реальных собеседников. В греческих диалогах Л.Ф. Лосев подчеркивает «бывает внутренний драматизм борющихся идей, противоположных убеждений» [6]. В современных научных теориях коммуникации данный термин используется для определения результативности коммуникативного процесса, где происходит взаимодействие выраженных в речи различных смысловых позиций. Можно сказать, что диалог есть такая форма субъект-субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются, изменяются и высказываются в речи разными субъектами, но этому предшествует процесс, связанный с внутренней работой субъекта поиска осмысления и осознания своей позиции.

Субъект общения средневекового и античного общества претерпел значительные изменения. В средневековой организации действия диалога опиралась не столько на субъектные характеристики, сколько на социальную принадлежность человека. Однако и здесь еще не реализовался в полной мере субъект как личность в ее глубокой самости, соотнесенности к себе придающей новый смысл выходу в пространство диалога. Лишь открытие своей самости, себя, своего внутреннего Я определяет целостность позиции субъекта в диалоге, что реализовалось позднее в эпоху Возрождения. Постепенно в диалоге высвечивается возможность роста самоопределения, самосознания, обнаружения самости. При переходе к цивилизации структурировался диалог, что оказывало влияние на активность развития субъекта. В характеристике субъекта диалога специфическое значение приобретает введение в интерпретацию личности второй позиции, где «она выступает как идеальная представленность индивида в других людях, как его инобытие в них» [7, с. 349]. Такое личностное воспроизводство своей самости в другом играет соответствующую роль в воспроизводстве как субъекта, так и смысловых полей диалога.

В научных работах, диалог часто противопоставляется монологу, для которого характерна выраженность в речи говорящего одной смысловой позиции. М. Бубер обращает внимание, подлинный диалог может быть выражен как в словах, так и в молчании. И под диалог бывает замаскирован монолог, в котором собеседники говорят сами с собой, слушают самих себя, по мнению ученого. Если человек не замечает других людей и в процессе активного общения нет выхода за пределы своей самости, соответственно нет встречи Я с Другим, нет взаимодействия, то не происходит взаимопонимание между субъектами, соответственно не происходит подлинного диалога.

Основы человеческого взаимопонимания заложены в диалоге. И совместное общение предполагает самосознание своих установок, позиций, предрасположений, их самоизменение в ходе диалога. Понимание возникает там, где встречаются два сознания. Само понимание возможно при условии существования Другого, понимающего сознания. А общение можно назвать диалогичным, когда понимающее сознание узнает понимаемое сознание как тождественное себе, т.е. одно сознание обладает собственным бытием благодаря бытию другого. При преодолении внутренних различий субъектов зависит их полнота общения, степень понимания друг друга, и насколько каждый из них способен воплотить в себе другого.

Результатом диалога является «понимание» [5]. Под пониманием подразумевается само представление о последовательности совершаемых субъектами операций, что приводит к обоюдному принятию друг друга и признанию их субъектных позиций.

Само понятие «диалог» образовано нерасторжимым единством двух частей *dia* (два) и *logos* (смысл). «Логос» как высшее знание, высший смысл, к познанию которого направлено действие субъектов, проявляется только в отношении двоих. Диалог есть смысл, рождающийся во встрече двоих. В этой встрече возникают отношения между субъектами которые образуют стороны единого пространства общения, что ведет к продуктивности их диалога.

Впервые понятие «отношение» использовано Аристотелем и подробно разработано Г.Ф. Гегелем в его теории отражения (рефлексии). В отношении стороны раскрываются друг другу, полагают друг в друга собственное свойство; отношение есть то, где свойства какой-либо вещи получают свою видимость. В результате отношения стороны неизбежно меняются: за счет «впускания» иного меняется их природный состав. «Иное» обретает статус «своего-иного», как это определяет Г.Ф. Гегель. Причем стороны желают подобных изменений, жаждут отношения потому, что, лишь отражаясь в своей противоположности, в «своем-ином», вещь обретает себя, т.е. свойства проявляются в отношении вещей. Это обретение совершается только в пространстве отношения. Постигание взаимопонимания в диалоге заключается в умении увидеть в «своем» качество «иного», и осознать эти качества пребывающими в отношении.

В психологической науке и практике история развития концепции диалога в связана с работами М.М. Бахтина и М. Бубера, которые обратили внимание на принципиальную несамодостаточность, присущую потребности человека в диалоге с другим. Упомянутые нами исследователи полагали, что искусство диалогично. Будь то автор художественного произведения, музыкант, писатель или живописец, всегда обращается к Другому и мысль рождается во внутреннем диалоге со своим Ты (М. Бубер). «Монологичного характера не имеют ни понимание основных условий, с которого начинается познающее мышление, ни постижение, ограничение и концентрация понимания, ни его внедрение в самостоятельную понятийную форму, ни даже выражение и истолкование в языке... Не к себе обращается мыслитель на стадиях становления мысли, в ее ответственности, а к основному отношению...» [3, с. 148]. Это не разговоры с самим собой, но внутренний диалог с другим.

Более подробно вопрос диалога с Другим разрабатывал М.М. Бахтин. Его концепция диалога в эстетике относится к теориям экзистенциальной коммуникации с Другим. Он раскрывает сущность диалогических отношений, как явление гораздо более широкое, чем отношения между репликами композиционно выраженного

диалога, можно сказать универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, а именно все, что имеет смысл и значение. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи — с ними можно только диалогизировать, общаться...» [2. С. 71].

При историко-методологическом подходе форма диалога обнаруживает себя как эволюция взаимоотношений в пространственно-временном взаимодействии культур. Особая роль диалога состоит в структурировании не только новых систем отношений, но и пространства их взаимодействия, которые выходят за рамки непосредственного осуществления диалога.

Огромный вклад внесли М.М. Бахтин и М. Бубер, они по новому взглянули на человека и его жизнь, установив ключевые ориентиры в диалоге и значимость с Другим. Сместился акцент с отдельной личности на отношения людей их взаимопонимания, их общение; с границ одного «Я» на пространство «между». Представления об отношениях «Я-ТЫ» и «Я-ОНО», «диалоге» и «монологе» как особых формах общения, оказали существенное влияние на развитие уже в отечественной психологии. Следовательно, диалог включает не только процесс действия субъектов, но и процесс продвижения субъектов и расширения поля их действия.

На сегодняшний день в рамках общей психологии и методологии науки (В.П. Зинченко, С.М. Морозов и др.) наибольшее развитие получили вопросы диалогического строения сознания и самосознания человека, связи диалога и мышления, диалога как метода исследования, места диалога в структуре естественнонаучного и гуманитарного знания. Возрастную и педагогическую психологию (Е.И. Исенина, З.Г. Кисарчук, О.С. Орлова и др.) интересует проблема формирования диалогического общения в онтогенезе, возможности диалога как метода воспитания и обучения и т.д. В социальной психологии (С.Л. Братченко, А.А. Бодалев, Г.В. Дьяконов, А.У. Хараши и др.) рассматриваются особенности диалогической и монологической форм общения, роль диалога в коммуникации, социальной перцепции и групповом взаимодействии.

Если диалогическое общение строится на субъект-субъектных отношениях, то участники воспринимают друг друга не как объектов, а как равноправных субъектов отношений. Диалогические отношения всегда опосредованы неким общим смыслом [8]. Два человека как собеседники по глубинному диалогу выступают по отношению друг к другу именно как личности, потому что именно личности принадлежит «план содержания» [1], т.е. внутренний мир, ценностно-смысловая сфера, без которого никакой диалог невозможен

В общем, диалог предполагает активное взаимодействие равноправных субъектов. «В диалоге сходятся два понимания, две точки зрения, два равноценных голоса, в реплике диалога чужое слово, так или иначе, учитывается, на него реагируют или его предвосхищают, оно переосмысливается или переоценивается и т. д.» [8, с. 249]. И далее: «...общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов... речь идет не просто о действии, не просто о воздействии одного субъекта на другого, а именно о взаимодействии» [8]. Такая характеристика общения отражает в наибольшей степени особую форму его – диалог.

Диалог позволяет проявить активность субъектов, высказать свои позиции в процессе общения и взаимодействия друг с другом, если в диалог вступают субъекты, наделенные определенными ценностными установками и раскрывая свои позиции в процессе разговора осмысливают иные позиции. Важно, чтобы они пытались защитить свои ценности посредством отстаивания позиции при постоянном воспроизводстве ситуации поиска истины и углублении взаимопонимания, обсуждении и стремлении определить возможности принятия ценностей другого. В то же время участие в обсуждении проблемы в диалоге не сводится к пониманию ее, а требует некоего духовного освоения предметного поля и мотивирующего объяснения отношения к обсуждаемым ценностям. В процессе диалога субъект пользуется системой доказательств, подыскивая новые средства для расширения своих возможностей действительного и действенного участия в нем, и увеличивает поле своего «доказательного интеллекта», поднимая «себя над собой», согласно Э.В. Сайко. Поэтому диалог обеспечивает основу осмысления и самоутверждения позиции субъекта, при этом оказывая воздействие, как друг на друга, так и на себя.

В подлинном диалоге важную роль играет смысл общения, согласно О.Т. Коростелёвой, который обеспечивает взаимопонимание взаимодействующих сторон, предполагает соблюдение следующих принципов:

– наличие общей смыслообразовательной платформы у субъектов общения (совпадение их целей и задач, ценностных ориентаций, использование единого языка);

– наличие разницы в смыслообразовательных позициях «партнеров», порождающее возникновение индивидуализированных смыслов. Без соблюдения этого принципа общение превращается в монолог, произносимый в два голоса или даже «хором»;

– смена ролей смыслообразовательной активности субъектов общения: попеременное доминирование то одной, то другой смыслообразовательной позиции;

– изменение смыслообразовательных позиций субъектов в результате общения (в идеале эти позиции должны стать ближе друг к другу).

Таким образом, диалог есть универсальная форма взаимодействия, где проявляется активность каждого субъекта и происходит осмысление и самоутверждение позиции субъекта. А возникновение объяснения мотивирующего отношения к обсуждаемым ценностям, понимания ими смысла позиций друг друга (в процессе осмысления своей и другой позиции) приводит к обратной связи между субъектами, что позволяет раскрыть внутренний мир субъектов, регулируемый ценностно-смысловой сферой.

В выстраивании отношений между субъектами в диалоге происходит установка на взаимное понимание друг друга, интерес к личности партнера, доброжелательное стремление пойти навстречу в понимании, как отношение коммуникативного сотрудничества [4, с. 57-58]. Целевая связность реплик собеседников означает понимание партнерами коммуникативных целей друг друга и согласие их удовлетворить, носит попеременный характер взаимодействия, адресованность высказывания, существенными же признаками диалога являются наличие установки на ответную реакцию в высказывании [4, с. 113].

Под диалогическим общением понимается особый вид ценностно-смысловых, равноправных и доверительных взаимоотношений, в ходе которых возникает личностное взаимоотражение и творческое, конструктивное, духовно развивающее взаимообращение (Янченко И.В).

Можно сделать вывод, вера в человека (в его внутренний потенциал, в творческие способности) основывается на равенстве позиций субъектов, доверии и понимании друг к другу. Ценностно-смысловые установки по отношению к другому выстраиваются на взаимоуважении и соблюдении обоюдных между ними прав, свобод и в то же время умения принимать ответственность за свое поведение. Стремление наладить продуктивным диалог позволяет не только увидеть другого собеседника, но и отрыть для себя новые его грани, лучше понимать его мироощущение. Соответственно, принятие друг друга как ценностей предполагает ориентация на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. третье. М.: Художественная литература, 1972. 471 с.
3. Бубер М. Диалог// Два образа веры. М.: ООО Изд-во АСТ, 1999. С. 122-161.
4. Васильева И.И. Психологические особенности диалога: дисс. ... канд. психол. наук. М.: 1984. –181 с.
5. Загадка человеческого понимания / под общ. ред. А.А. Яковлева; сост. В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – 352 с.
6. Лосев Л.Ф., Тахо-Годи А.А. – Платон. Аристотель. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Молодая Гвардия, 2005. – 392 с.
7. Петровский, В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИЕ МЫСЛИТЕЛИ - ОЛИМПИОНИКИ В АСПЕКТЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Латипова М.Р.

ГАОУ СПО «Альметьевский колледж физической культуры» г.Альметьевск, Республика Татарстан

Актуальность. В феврале-марте 2014 года в российском городе Сочи победно для России закончились XXII Олимпийские и XI Паралимпийские зимние игры. Олимпизм – это философия жизни, возвышающая и объединяющая в сбалансированное целое достоинства тела, воли и разума. Соединяя спорт с культурой и образованием, олимпизм стремится к созданию образа жизни, основанного на радости от усилия, воспитательной роли хорошего примера и уважения всеобщих основных фундаментальных этических принципов. Проблема взаимоотношений физического и умственного воспитания всегда волновало человечество. К примеру, древние греки ценили спорт на Олимпийских играх за то, что он неразрывно связан с умственным, эстетическим и нравственным воспитанием. У них по этому поводу была замечательная формула: о некультурном человеке древние эллины говорили: «Он не умеет ни читать, ни плавать!».

Цель исследования: определить общую компетентность студентов 4-ого курса Альметьевского колледжа физической культуры.

Гипотеза: предполагается, что студенты четвертого курса колледжа физической культуры недостаточно компетентны в данной проблеме.

Методы исследования: контент-анализ литературы по теме исследования; социологический опрос студентов Альметьевского колледжа физической культуры; математическая обработка полученных данных.

Результаты исследования и их обсуждение.1.В результате контент-анализа выяснилось: на земле Древней Греции близ селения Олимпия, расположенного на полуострове Пелопоннес, проводились состязания греческих атлетов, вошедшие в историю под названием Олимпийских игр. Наиболее ранние сведения об античных играх относятся к 776 г. до н. э. Олимпийский праздник проводился каждые четыре года в местечке Олимпия, у подножия холма Кроноса, где находился знаменитый храм Зевса и где были построены многочисленные гимнасии и палестры для занятий физическими упражнениями, а также стадион и ипподром. На время Олимпийских игр на всей территории Греции объявлялось священное перемирие. Бывшие враги получали возможность состязаться за право быть объявленными самыми быстрыми, сильными и ловкими среди эллинов. В античных Олимпийских играх соревновались и были зрителями только мужчины, причем лишь свободнорожденные греки. Рабы и иноземцы к играм не допускались. Для девушек же проводились другие состязания. Выступать на играх было большой честью. Каждый атлет должен был десять месяцев готовиться дома и еще месяц тренироваться в Олимпии. За ними внимательно и строго наблюдали элланодики - судьи и распорядители Игр. Они же награждали победителей и налагали штрафы.

Сократ – афинский философ, он считал, что каждый человек способен быть добродетельным, если он обладает истинным знанием. Он говорил: «Я знаю, что ничего не знаю, и на эту малость мудрее тех, кто и этого не знает». Демосфен – выдающийся оратор из Афин. Всю силу своего таланта Демосфен направил на борьбу против македонской опасности[1].

Позднее, в 17 веке повышение интереса к Олимпийским играм, например, в России было вызвано созданием в 1687 году Славяно-греко-латинской академии в Заиконоспасском монастыре. В академии основными дисциплинами были: древнегреческий язык, философия, история и литература. Особый интерес вызвало творчество певца античных атлетов Пиндара, имевшее исключительное значение для развития олимпийских идей. Он – выдающийся греческий поэт-лирик, автор многих «победных песен» в честь олимпийцев и победителей Игр в Дельфах и в Олимпии. Легенды, народная память и хроника игр свидетельствуют: вначале был бег. Ему принадлежит честь первооткрывательства игр. И бег оставался всегда божеством Олимпии. «Звезд светлей, чем блещущее солнце, не ищи состязаний достойнее песни, чем Олимпийский бег» Так пел Пиндар о сотворенном маленьким народом чуде, прародителе легкой атлетики, да и иных современных видов спорта[1;2].

Пифагор - великий греческий математик и философ, участник состязаний кулачных борцов на Олимпийских играх Античности. Имя Пифагора встречается в списках победителей 48 – й Олимпиады в 588 году до н.э. Пифагор- основатель общества молодежи, где царили истинно спартанские правила и обычаи, и которое называли школой Пифагора. Пифагорейцы связывали себя клятвой верности друг к другу и к учителю. Пифагор, по словам Диогена, «впервые стал заниматься кулачным боем по-ученому». Возможно, ученик его - Милон Кротонский постиг в школе Пифагора не только тайны математики и мудрость философии, но и секреты борьбы, в которой он весьма преуспел[1].

Аристотель - величайший греческий философ, ученик Платона, воспитатель Александра Македонского, один из составителей списка олимпийцев. Аристотель выдвинул идею о единстве формы и содержания, о развитии всего сущего. По Аристотелю, тело и душа человека существуют неразрывно. Трех родам души (растительной, волевой и разумной) соответствуют три стороны воспитания: физическое, нравственное и умственное. Физическое воспитание предшествует умственному воспитанию. В трактате «Политика» Аристотель указывал, что «мальчиков должно (прежде всего) отдавать в руки учителей гимнастики и педотрибов: первые приведут в надлежащее состояние их организмы, а вторые будут направлять соответствующим образом их занятия гимнастикой».Он справедливо считал, что «слишком усиленное и недостаточное занятия гимнастикой губит телесную силу, точно так же, как недостаточные и излишние пища или питье губят здоровье, в то время как пользование ими в меру рождает, сохраняет и увеличивает здоровье» [1].

Фидий - великий греческий скульптор из Афин, имел мастерскую в Олимпии, автор статуи Зевса Олимпийского. Мастер родился в начале славного пятого века до новой эры – примерно в 490 или 485 годах. Примерно 30 лет назад Фидий принял заказ от афинян и создал скульптурную группу из бронзы, которую город даровал святилище Аполлона в Дельфах – в память о Марафонской битве. В Олимпии и за ее пределами из века в век рассказывали о божественном знаменнии, полученном Фидием. Вот как ее излагает Павсаний: «Свидетелем великого искусства Фидия, говорят, явился сам Бог: когда статуя легенду была окончена, то Фидий обратился к богу с молитвой – дать знамение, угодно ли ему его произведение, и тотчас же, говорят, тот бросил свою молнию в то самое место пола, где и до моего времени стояла медная чаша». По прибытии в Олимпию атлеты-эллины и

паломники-чужестранцы при виде Олимпийца теряли дар речи. Покорители Эллады, римские полководцы с трепетом взирали на колосса. А многие современные комментаторы полагают, что Фидиев Зевс, этот народный бог, послужил прообразом для христианских художников, создавших облик Христа с бородой [2;3].

2. В ходе анонимного социологического опроса 50 студентов четвертого курса отвечали на следующие вопросы: а). Каким видом спорта занимался Пифагор? б). Назовите поэта-лирика и победителя на древнегреческих Олимпийских играх? в). Кто автор слов: «Я знаю, что ничего не знаю, и на эту малость я мудрее тех, кто и этого не знает?»

Анализ ответов на первый вопрос позволил сделать вывод о том, что 60% респондентов знает, каким видом спорта занимался Пифагор: уровень знаний – «выше среднего». На второй вопрос 27% респондентов показали отрицательные результаты: уровень знаний – «низкий». Итог ответов по третьему вопросу средний: половина опрошенных студентов понятия не имеют о том, кто автор этих слов.

Заключение. Физические упражнения играли важную роль в жизни выдающихся деятелей древности и уж тем более - мыслителей нашей эпохи. Лучшие умы человечества, такие как Сократ, Пиндар, Пифагор, Аристотель, Фидий и другие всегда почитали физическую культуру, движения, здоровый, активный образ жизни.

В среднем цифровой итог опроса студентов выпускного курса Альметьевского колледжа физической культуры - 45% - показал, что уровень их знаний - «ниже среднего», что, конечно, недостаточно для будущих специалистов сферы физической культуры и спорта, потому что будущее России – в руках педагогов, а они должны быть не только развитыми физически, но и умственно.

Список литературы

1. История физической культуры и спорта: учебник | Н. Ю. Мельникова А.В. Трескин; под ред. проф. Н.Ю. Мельниковой - М: Советский спорт, 2013-392с: ил
2. Кумиры стадионов Эллады – М: Советский спорт, 2004 – 372с.
3. Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта: учебник для студ. Учреждений высш. проф. образование | Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов -10 | -е изд., испр – М: Издательский центр «Академия», 2012. 480 с.

К.Н. ВЕНТЦЕЛЬ О СООТНОШЕНИИ И ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТИ КАТЕГОРИЙ «ОБРАЗОВАНИЕ» И «КУЛЬТУРА»

Нестерова И.Н.

Воронежский государственный педагогический университет, г.Воронеж

Поиск новых образовательных смыслов и ценностных ориентиров актуализируют интерес исследователей к такому многоаспектному феномену, как образование. Будучи фундаментальной категорией педагогической науки, оно представляет собой очень сложное явление, которое невозможно рассматривать вне истории, культуры. Подчеркивая взаимозависимость и взаимообусловленность категорий «образование» и «культура», Е. Бондаревская отмечает, что образование необходимо рассматривать как форму трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культуру, в свою очередь, как важнейшее условие развития личности и совершенствования образовательного процесса[1].

Несомненно, феномены «образование», «культура» и «воспитание» тесно связаны между собой. Об их взаимообусловленности немало говорили многие известные ученые, педагоги. Особенно остро эта проблема была поднята в начале 20 века, эпоху, представляющую многообразие идей, как правило, контрастных и порой полярных направлений, где особый акцент был сделан на многомерности подхода к пониманию и анализу цели воспитания, а также роли воспитания в становлении и развитии личности.

Проблема соотношения и взаимообусловленности категорий «воспитания», «образования» и «культуры» была поднята и в трудах известного отечественного педагога, выдающегося представителя теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля. Лейтмотивом его теории является широкое понимание идей гуманизма, признание ребенка высшей ценностью цивилизации, смыслом ее истории, душой культуры. Казалось бы, эти идеи находят свое продолжение и в настоящее время. Так, например, одной из важных задач воспитания, как отмечается, является приобщение человека к культуре, «приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры...»[4].

Однако, главной задачей воспитания, по мнению К.Н. Вентцеля, является не столько приобщение ребенка к современной культуре, сколько «развитие внутреннего человека». Внутренний человек, как считает известный педагог, это не «наследник» и «хранитель культуры», а свободная личность, у которой культура перестает быть внешней и показной, а становится «истинной внутренней культурой». Однако такая задача, и, соответственно, результат воспитания являются практически недостижимыми, потому что в системе воспитания смещены приоритеты: не ставится во главу угла сама личность ребенка, а акцент сделан на «чисто внешних результатах». К.Н. Вентцель писал: «Не человека, не личность она воспитывает в ребенке, а привратника культуры, ее кладовщика, безразличный и бесформенный аппарат для хранения и дальнейшей передачи добытых результатов культурного развития человечества. Пора одуматься, а то наша великолепная культура приведет в конце концов, несмотря на свои блестящие успехи, к полному вырождению человека» [2, с.105].

Не это ли явление мы часто наблюдаем сегодня, говоря о кризисе образования, и не является ли одной из причин этого кризиса отношение к ребенку как к «привратнику культуры»? Разрабатывая новые теории, концепции, парадигмы, технологии, мы много говорим о содержании, методах, формах, а где же «образ» ребенка?! Образование теряет свое живое начало, становясь чем-то мертвым, застывшим. Вот и получается, что «эффективно» решая современные проблемы образования, мы забываем о самом главном, об «образе самого человека!» Нельзя не согласиться со словами К.Н. Вентцеля: «Громадность культурных завоеваний человечества в области искусства, науки, техники так подавляет нас своим величием, что мы склонны придавать совсем ничтожное значение тому наследнику, которого мы хотим ввести в обладание этими несметными богатствами. Он для нас начинает играть второстепенную и подчиненную роль. Он перестает для нас иметь значение, как живая личность.

Он для нас является только, как хранитель культуры, как источник ее дальнейшего возрастания в широте и ценности» [2, с.104].

По мнению К.Н. Вентцеля, решить задачу воспитания и превратить человека природного в «человека культуры» можно двумя способами. Первый путь, как отмечает педагог, - это путь «внешней дрессировки», он имеет самую длительную историю. Его результатом становится превращение ребенка в орудие и средство культуры. Другой путь — это путь свободного внутреннего развития, который будет способствовать становлению человека, освобожденного от подчинения всяким авторитетам и «свободно и творчески создающего новые формы жизни и существования» [2, с.107]. Достичь такого результата, как считает К.Н. Вентцель, можно только в процессе полного и последовательного осуществления «идеи освобождения ребенка», создании «культуры ребенка».

С одной стороны, эти утверждения вызывают целый ряд противоречий и возражений: а не идеализирует ли известный педагог самого ребенка, его природу, способности и возможности? Где та грань, которая отделяет «культуру ребенка» от своеобразного идолопоклонничества? И какова роль взрослого, воспитателя в процессе такого «освобождения»?

С другой стороны, если понимать освобождение ребенка как процесс, ведущий к его духовной свободе, активности и творческому преобразованию окружающей действительности, то педагог, прежде всего, должен знать особенности ребенка, его потребности и стремления, и только тогда он (педагог) «сумеет, пойти им навстречу, и только тогда он сумеет выполнить то, что должен выполнить истинный учитель» [3, с. 70]. Так какова же миссия педагога в процессе «освобождения» и становления личности ребенка? Говоря о ней, К.Н. Вентцель, идеализируя природу ребенка, утверждает, что учитель должен постичь «молчаливое законодательство ребенка, чтобы понимать то, что без слов ему диктует ребенок», и руководствоваться исключительно потребностями и интересами ребенка. Говоря современным языком, педагог-воспитатель должен владеть педагогической диагностикой, которая позволит ему, во-первых, изучить личность ребенка, определить особенности его характера, способности, возможности; во-вторых, выбрать стратегию поведения, индивидуальный стиль деятельности и наиболее эффективные методики, используемые в образовательном процессе. К.Н. Вентцель утверждает, что, «познав личность ребенка», педагог «будет предлагать детям и те правильные приемы и способы преподавательской деятельности, которыми он будет при этом пользоваться. И эта программа не будет для него чем-то неизменным, но будет постоянно улучшаться и исправляться им соответственно с лучшим пониманием детских потребностей и интересов» [3, с. 71]. Определяя главным приоритетом личность «освобожденного» ребенка, известный педагог приходит к закономерному выводу о том, что образование, прежде всего, должно быть «живым образованием», личностно значимым, где не может быть прочно установленного одинакового для всех минимума обязательных знаний. «Мы выставляем свободный максимум знаний для каждого, границы которого и содержание бесконечно разнятся от одной личности к другой. Мертвящий объективный минимум знаний мы заменяем живым субъективным, способным к беспредельному расширению, максимумом знаний» [3, с.71].

Чтобы образование было значимым и «живым» для ребенка, необходимо, по мнению К.Н. Вентцеля, при построении образовательного процесса руководствоваться не «принципом пользы», а ориентироваться, прежде всего, на интересы и потребности самого ребенка, так как только знание, «интересное и интересующее нас, усваивается нами всего прочнее, глубже и становится нашим неотъемлемым достоянием, которым мы можем свободно распоряжаться при всяких обстоятельствах жизни. Всякое же другое знание, при приобретении которого нами не руководил интерес, является для нас сравнительно мертвым знанием и быстро улетучивается из нашей памяти» [3, с.73]. Ориентация на интересы и потребности ребенка и есть это самое «освобождение».

Однако встает закономерный вопрос: а всегда ли отправной точкой в работе учителя должны быть интересы и потребности ребенка, и возможно ли идеями К.Н. Вентцеля руководствоваться в теории и практике современной школы? Нам представляется возможным, если понимать процесс «освобождения ребенка» как процесс создания педагогом условий для развития систематической самостоятельной познавательной деятельности ребенка. Можно с уверенностью утверждать, что в трудах К.Н. Вентцеля прослеживаются идеи и элементы проблемного и личностно ориентированного обучения, где ребенок становится полноправным субъектом образовательного процесса. Так, например, главным методом обучения К.Н. Вентцель определяет тот метод, который поддерживает ребенка в «деятельном состоянии, который, вместо того, чтобы давать ребенку знания, ставит его в такие условия, чтобы он сам добывал и завоевывал их» [3]. И именно поэтому знание становится для ребенка интересным, живым. Использование педагогом таких методов обучения и позволяет решить проблему ориентации на интересы и потребности ребенка, сделать его центральной фигурой образовательного процесса, душой, активным создателем, а не «привратником культуры».

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания// Педагогика. — 2001.- №1. — С.17-24.
2. Вентцель К.Н. Культура и воспитание/ К.Н. Вентцель//Новые пути воспитания и образования детей. – М., 1910.- С.103-110.
3. Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей/ К.Н. Вентцель. – М., 1910.
4. Воспитательная деятельность педагога/ под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М. : Академия, 2006.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ПАРТНЁРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ – СПОРТСМЕНОВ

Вагинова С.А.

Удмуртский государственный университет, г.Ижевск

Аннотация.

В статье рассматривается проблема коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Представлена авторская модель формирования компетентности коммуникативно-партнёрского взаимодействия студентов-спортсменов на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: компетентность коммуникативно-партнёрского взаимодействия, студенты-спортсмены, иностранный язык.

Характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса сегодня определяется принципами личностно ориентированного подхода. Однако анализ научно-педагогической литературы позволил установить факт «обезличивания» отношений между людьми, вызванный стремительным темпом жизни общества и проблемами «дефицита времени». Взаимоотношения между людьми нередко ограничиваются «деловыми контактами», общение носит формальный характер. Высокий уровень развития информационных средств коммуникации и компьютеризация образования обусловили предпочтение молодыми людьми «виртуального» общения. Контактующие в социальных сетях партнёры не владеют коммуникативными умениями, наблюдается понижение уровня их культуры речи.

Более того, фильмы агрессивного характера, события криминальной хроники, телевизионные репортажи о «неспортивном» поведении участников соревнований сформировали в общественном сознании стереотипы некорректного взаимодействия человека с окружающими. Это находит отражение во всех сферах жизни современного социума: в экономической, социальной, политической, духовной. Наиболее яркие примеры

коммуникативно-некорректного взаимодействия наблюдаются в сфере спорта, который пользуется популярностью у молодого поколения. Участники соревнований игнорируют этические принципы и нарушают правила «спортивного» поведения.

Принимая во внимание вышесказанное, нам представилось возможным решить проблему формирования компетентности коммуникативно-партнёрского взаимодействия преподавателя и студентов-спортсменов, используя коммуникативную направленность и содержание учебного материала предмета «Иностранный язык».

В рамках данного исследования компетентность коммуникативно-партнёрского взаимодействия обучающихся рассматривается как «интегративная способность устанавливать субъект-субъектные взаимоотношения, основанные на взаимоуважении, взаимопонимании, взаимодововерии, обеспечивающие им сотрудничество, реализацию их личностного потенциала и этичное поведение в конфликтных ситуациях».

Необходимо отметить, что процесс формирования компетентности коммуникативно-партнерского взаимодействия преподавателя и обучающихся осуществляется в соответствии с целями, задачами, принципами, формами, средствами и методами вузовского обучения, реализуемыми в совокупности.

Главными субъектами этого процесса являются:

1. Педагог, формирующий компетентность коммуникативно-партнёрского взаимодействия обучающихся с преподавателем и другими субъектами образовательной деятельности.

2. Обучающиеся, вовлечённые в совместную учебную, научную, творческую, спортивную и другие виды деятельности, способствующие формированию их компетентности коммуникативно-партнёрского взаимодействия с преподавателем и другими субъектами образовательной деятельности.

В процессе формирования компетентности коммуникативно-партнёрского взаимодействия субъектами образовательной деятельности реализуются следующие задачи:

- 1) повышение уровня мотивации обучающихся к учебной деятельности;
- 2) обеспечение эффективности образовательного процесса;
- 3) подготовка студентов к прохождению педагогической, производственной и других видов практик;
- 4) повышение уровня их коммуникативной компетентности;
- 5) воспитание специалистов, способных организовать коммуникативно-партнёрское взаимодействие с окружающими.

В результате теоретического обзора психолого-педагогической литературы были выявлены принципы формирования компетентности коммуникативно-партнерского взаимодействия (ККПВ) преподавателя и обучающихся и разработана авторская модель (рис.1).

Цель разработки модели – создать основу для формирования компетентности коммуникативно-партнерского взаимодействия обучающихся с преподавателем и другими субъектами образовательного процесса в вузе.

Задача разработки модели – определение педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование компетентности коммуникативно-партнерского взаимодействия обучающихся с другими субъектами образовательного процесса в вузе.



Рис. 1. Модель формирования компетентности коммуниктивно-партнёрского взаимодействия обучающихся

Функции модели: воспитательная, обучающая, развивающая.

Содержание модели составляют: коммуникативные ЗУН и качества личности, обеспечивающие ККПВ студентов с другими субъектами образовательного процесса в вузе; систематизация знаний обучающихся об этических принципах «ФэйрПлей», обобщение их опыта коммуниктивно-партнёрского взаимодействия в сфере физической культуры и спорта (ФКиС); знание норм профессиональной педагогической этики, обеспечивающее

обучающимся ККПВ с субъектами образовательной деятельности в вузе и во время прохождения педагогической практики.

Средства педагогической коммуникации включают: доброжелательную атмосферу на занятиях, анализ типичных текстов этической направленности, обсуждение проблемных ситуаций на занятиях, сотрудничество в создании совместных презентаций профессионально-этического содержания.

Формы, средства и методы обучения предмету «Иностранный язык», имеющие коммуникативную направленность, способствуют формированию ККПВ обучающихся с другими субъектами образовательного процесса в вузе.

В структуру модели заложены принципы ценностной ориентации, гуманизации, субъектности, сотрудничества, коммуникативной направленности вузовских занятий.

Принимая во внимание вышеуказанные принципы, педагог целенаправленно осуществляет отбор учебного материала, вовлекая обучающихся в процесс коммуникативной деятельности. На занятиях создаётся творческая, атмосфера, способствующая формированию компетентности коммуникативно-партнёрского взаимодействия обучающихся с педагогом и сокурсниками.

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

Кревсун М.В.

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

Современная психология рассматривает детское развитие как процесс приобщения ребенка к миру культуры и его самоопределения в нем. Обращение к культуре человека, его духовному миру становится главным в развитии современного общества. Составной частью культуры и образования является художественная культура. Воплощенная в произведениях искусства, она через диалог, общение способствует развитию художественно-эстетических качеств будущей личности.

Культурологический подход является методологической основой образования, ориентированного на ребенка. В понимании Е.В. Бондаревской данный подход – это «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимания как культурологического процесса, осуществляющегося в культуросообразной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат ребенку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [1, с.251].

В качестве одного из важнейших компонентов культурологического подхода выступает осознание личности ребенка субъектом социума, способного к культурному саморазвитию: «это тип личности, ядром которой являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества» [1, с.253]. В этом случае содержание личности человека культуры характеризуется освоением общечеловеческих ценностей, деятельность – креативностью, поиском творческих решений, поведение – автономностью и саморегуляцией.

Неоднородность национальной культуры в условиях многонационального состава российского общества, а также проходящие активные миграционные процессы оказывают значительное влияние на уточнение понятия «человек культуры». В этих условиях оно должно опираться на «идеи и концепции поликультурности и многокультурности образования, мультикультурного и межкультурного образования, «диалога культур», деятельностной концепции, концепции социального обучения, концепции воспитания культуры межнационального общения, воспитания национального самосознания и межэтнической толерантности, «педагогика и психологии ненасилия», этнопедагогика и др.» [5, с.167].

Культурологическая модель дошкольного воспитания основывается на положении, что процесс присвоения культуры является творческим процессом, в котором у ребенка закладываются, развиваются и проявляются основные творческие способности – творческое воображение, постигающее мышление, эмпатия, элементы рефлексии и др. Это происходит в рамках исконно «детских видов деятельности» (А. В. Запорожец) и в доступных для дошкольника формах. Такая проблематизация культуры может рассматриваться как источник развития детей.

Технологии дошкольного образования, обеспечивающие данную модель, должны носить характер культуросообразности. Их применение в воспитательном процессе дошкольного учреждения будет

способствовать созданию такой среды, в которой у ребенка возможно формирование представлений о самом себе и своем месте в окружающем его культурном пространстве. При таком подходе главным критерием становления личности дошкольника должна выступать не степень ее приспособляемости к различным условиям, а степень независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности. Воспитание таких качеств может обеспечить только «духовное пространство культуры, поскольку именно культура является неиссякаемым источником развития ребенка» [8, с.34].

Процесс развития и воспитания дошкольников может быть двух типов: неуправляемым или управляемым. Для первого характерно приспособление педагогического процесса под уже достигнутый уровень развития ребенка. Второй дает возможность педагогу проектировать индивидуальный путь развития каждого ребенка, с учетом его физиологических и психических особенностей. Именно он характерен для гуманитарной парадигмы. Педагогический процесс при таком подходе ориентирован на выработку у подрастающего поколения умения объективно оценивать себя, свои поступки, что требует обращения его «вовнутрь себя», к своим истокам.

Неотъемлемым компонентом культуры индивида, его внутреннего мира всегда было искусство музыки. Музыка отражает многие жизненные явления, которые обогащают детей представлениями об обществе, о природе, быте и традициях. Музыка также оказывает влияние на процесс физического совершенствования ребенка, влияя на жизненный тонус, изменения в кровообращении, в дыхании.

Музыкальное развитие ребенка выступает «особым показателем полихудожественного образования, интегрирующим в себе: музыкальность, креативность, художественно-образное мышление, творческое воображение, ценностные ориентиры, способность к глубокому переживанию эстетических чувств, наличие вкуса, мотивацию, проявляющуюся в широком интересе к музыкальной и творческой деятельности» [3].

Исследователи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Б.М. Теплов утверждали, что музыкальное развитие детей имеет свою определенную этапность в онтогенезе, которой необходимо строго придерживаться, поскольку «формирование музыкального слуха, чувство красоты, цвета и формы, как компонентов творческого воображения, формируются в первые годы жизни, а их развитие в более поздние годы гораздо затруднительно, а иногда и невозможно» [6, с. 57].

На основании этих заключений созданы теории и апробированы методики (включая ряд образовательных программ) для дошкольного детства (О.П. Радынова, А.И. Катенене, М.Л. Папавандишвили, Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комиссарова, А.Н. Зимина и др.). Однако в них существуют противоречия. Даже в самом определении понятия «музыкальное развитие» мнение исследователей расходится. Так, О. П. Радынова, считает, что «музыкальное развитие – это процесс становления и развития музыкальных способностей на основе природных задатков, формирования основ музыкальной культуры, творческой активности от простейших форм к более сложным» [7, с.7]. А Н.А. Ветлугина рассматривает музыкальное развитие как «результат формирования ребенка в процессе активной музыкальной деятельности» [6, с.13], при котором важное значение имеют личные способности ребенка. Этой точки зрения поддерживается А.Н. Зимина, считая музыкальное развитие результатом, «к которому необходимо стремиться в процессе воспитания и обучения» [2, с.78].

Таким образом, проблема музыкального развития личности дошкольника в педагогической теории остается актуальной. Музыкальное развитие рассматривается одновременно как процесс и как результат музыкального воспитания, составляя основу музыкальной культуры личности.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов/Д: Учитель, 1999.
2. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: ВЛАДОС, 2000.
3. Ковалева Т.С. Музыкальное развитие школьников в региональной системе полихудожественного образования. Дисс. на соискание ...к.п.н. Краснодар, 2004.
4. Корепанова М. В. Развитие и воспитание дошкольника в социокультурном педагогическом пространстве //Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2004. С.287 - 303.
5. Кревсун М. В. О готовности выпускников музыкально-педагогического факультета к вокально-хоровой работе в поликультурном образовательном пространстве современной школы // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: Сб. науч. тр. / Под ред. М. В. Кревсун. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. С. 166-173.
6. Основы дошкольной педагогики / Под ред. Л.В. Запорожца, Т.А. Марковой. М.: Педагогика, 1980.
7. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Просвещение, 1994.
8. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времени детства. М.: Флинта, 1997.

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ

Кичаева Елена Васильевна

Саратовская кадетская школа-интернат № 1

Постановка проблемы в общем виде. На сегодняшний день Россию захлестнули два процесса: с одной стороны возрастающее с каждым годом количество бездетных семей, в которых один или оба супруга бесплодны и с другой стороны – огромное количество детей-сирот или детей, чьи родители лишены родительских прав. Эти явления привели к возросшему количеству усыновлений. Процесс усыновления (удочерения) – сложный не только с юридической точки зрения, но и, в первую очередь, с психолого-педагогической, причем как для усыновителей, так и для ребенка, входящего в семью. Именно поэтому семьи, принявшие к себе ребенка, нуждаются в педагогическом сопровождении, которое оказывают сотрудники социальных служб. Их помощь нельзя недооценивать.

Анализ последних публикаций показал интерес, проявляемый в последние годы к профессиональной социальной и психолого-педагогической поддержке. За последние десять лет в несколько раз возросло количество профессиональных социальных работников, а также волонтеров, работающих на добровольных началах. В то же время, количество детей-сирот и детей из неблагополучных семей, чьи родители могут быть лишены родительских прав, также возросло в разы. Об этих фактах пишут как официальные издания, приводя неутешительную статистику, так и журналисты, писатели, общественные деятели, педагоги и психологи. В Семейном кодексе Российской Федерации и в Решении комиссии Министерства образования «О семейных формах устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» говорится о необходимости введения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приёмные семьи, поскольку такая форма социализации намного эффективнее, чем в детских домах.

Проанализировав литературу последних лет, мы пришли к выводу, что большой интерес психологов и педагогов к проблеме педагогического сопровождения обоснован тенденциями времени. Так, теоретические вопросы определения понятий и явлений, связанных с проблемой сопровождения приёмных семей раскрывается в работах И. Гребенникова, И. Губановой, Л. Ковинько; интересны работы, раскрывающие проблему трактовки понятий педагогического сопровождения и педагогической поддержки (Е. Александрова, И. Курбацкий, Е. Соколова), психологическими состояниями в семье, в том числе, сопровождающими процесс усыновления (удочерения) занимались А. Белкина, О. Вакулина, В. Курбатов, А. Реан. Известны монографии по вопросам профессиональной поддержки семей, принявших на воспитание детей (Ж. Захарова, О. Кабышев, Т. Коваленко, А. Нечаева, А. Смирнова).

Несмотря на широкую освещённость в научно-методической литературе вопросов, связанных усыновлением, проблема педагогического сопровождения приемной семьи раскрыта недостаточно и требует систематизации теоретических материалов. Соответственно, актуальность данной работы очевидна и заключается в необходимости рассмотрения основ педагогического сопровождения приемных семей.

Цель статьи – описать особенности педагогического сопровождения социальными педагогами и психологами приемной семьи.

Изложение основного материала. Семья – это малая социальная группа общества, основанная на супружеском союзе и родственных связях (муж, жена, родители, дети и другие родственники), на совместном ведении общего хозяйства и взаимной моральной ответственности [2, С. 39]. Обратим внимание на то, что данное определение не отражает возможности вхождения в семью некровного родственника вне брака, что происходит в случае с усыновленными детьми. Можно предположить, что на основании данного несоответствия было сформулировано определение приемной семьи. В настоящее время отсутствует единое и общепринятое определение понятия «приемная семья», что создает определенные неудобства, связанные с необходимостью уточнения смыслового значения в каждом конкретном случае [3]. В зависимости от того, в рамках какой науки дается определение, в понятие «приемная семья» вкладывается то или иное значение. Так, Согласно Семейному кодексу Российской Федерации, приемная семья – это форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, основными признаками которой являются: договорная основа, ограниченный по времени характер существования, государственное обеспечение приемных детей и возмездное выполнение обязанностей приемных родителей [6, С. 55].

Усыновление (удочерение), говоря языком официальным, юридический акт, в силу которого между усыновителем и усыновленным ребёнком устанавливаются правоотношения, аналогичные существующим между кровными родителями и детьми [9, С. 472].

Е. Соколова обращает наше внимание на то, что существует необходимость разграничить понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение». Автор отмечает, что это разные формы педагогической деятельности, но их объединяет то, что они ориентированы на развитие индивидуальности [8].

В. Слостенкин и И. Колесникова говорят о том, что эти понятия разные, хотя они и тесно связаны. Они считают, что педагогическая поддержка постепенно перерастает в педагогическое сопровождение, и предлагают такие определения [4, С. 250-258]: педагогическая поддержка – процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам.

Педагогическое сопровождение – процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога.

А. Реан обращает наше внимание на то, что педагогическое сопровождение приемных семей начинается ещё до момента усыновления, поскольку принятие ребёнка в семью сопровождается рядом психологических проблем как у усыновителей, так и ребёнка, входящего в семью, а также у членов принимающей семьи (потенциальные бабушки и дедушки, другие дети в семье, прочие родственники).

Социальный педагог должен подготовить приемных родителей к значимому в их жизни событию и сформировать психологическую готовность усыновителей, которая по А. Реану состоит из мотивационной готовности, психолого-педагогической компетентности, адекватности когнитивного образа принимаемого ребёнка и эмоционально-волевой готовности будущих родителей. Сформированность психологической готовности к усыновлению служит важным условием успешной адаптации ребёнка к приемной семье [7, С. 516].

После принятия ребёнка в семью, работа по оказанию педагогического сопровождения не оканчивается, а разворачивается в новой плоскости. Существуют задачи организации подобной работы для родителей и для ребёнка.

Основными задачами работы с приемными родителями выделяют [7, С. 517]:

1. Информирование усыновителей о психических особенностях детей, воспитывавшихся без родителей.
2. Формирование адекватного представления о закономерностях психического развития ребёнка и роли наследственности, среды, общения.
3. Информирование усыновителей о динамике и особенностях процесса адаптации ребёнка к приемной семье, выделение возраст-специфических особенностей того процесса.
4. Формирование компетентности общения с детьми и подростками, воспитывающимися в условиях социальной депривации.
5. Обсуждение и разработка критериев выбора детей и правил поведения родителей в процессе знакомства с детьми в детских домах и интернатах.

Усыновленные дети, несмотря на кажущуюся однозначность положительного влияния свершившегося факта, испытывают большой стресс. Стресс связан со сменой места жительства, коллектива, привычного устоя жизни, с мыслью о том, что теперь есть семья (если ребёнок усыновлен в том возрасте, когда он способен осознать данный факт) и соответственно со страхом потерять обретенную семью. Приемные родители и педагоги должны предпринять ряд мер, чтобы значительно сгладить этот стресс, создать условия для быстрой и успешной адаптации ребёнка в семье, установить позитивные отношения сотрудничества между ребёнком и взрослыми, оказывать помощь в приобщении ребёнка к семье, осознании его полноценным членом семьи, введение его в круг общения семьи, знакомство со сверстниками. Но А. Реан подчеркивает, что взрослые должны помочь ребёнку сохранить прежние значимые социальные и межличностные связи. Входя в новую семью, ребенок не должен потерять свое Я.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить следующее: самой незащищенной группой в современном обществе является подрастающее поколение, а в особо сложной ситуации оказываются дети из числа детей-сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей [1, С. 185]. Процесс вхождения таких детей в приемную семью обоюдно для приёмного ребёнка и принимающей семьи сложный и длительный. Целенаправленная работа последних лет в различных регионах страны показывает, что замещающая семья более эффективно и с меньшими затратами для государства решает задачу формирования социальной компетентности социальных сирот [1, С. 186]. Соответственно, государство заинтересовано в процессе адаптации приёмного ребёнка в семье. Помощь сотрудников социальных служб, социальное сопровождение и патронаж – неотъемлемые формы работы с подобными семьями.

Список литературы

1. Колокольникова З.У. Социально-педагогическое сопровождение приемных семей в условиях северного региона / З.У. Колокольникова // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 185-186.
2. Курбацкий И.Н. Педагогическое и правовое толкование понятия «приемная семья» / И.Н. Курбацкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 38-45.
3. Мартынова Е.В. Проблемы толкования термина «Приемная семья» [Электронный ресурс / Е.В. Мартынова. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-311/social-structures-and-social-relations-311/8170-problems-of-the-interpretation-of-the-term-qfoster-familyq>
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
5. Семейное воспитание: Краткий словарь / Сост.: И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: ИНФРА-М, 1990. – 319 с.
6. Семейный кодекс Российской Федерации. – М.: Юрайт–Издат, 2003.
7. Семья: психология, педагогика, социальная работа / Под ред. А.А. Реана. – М.: АСТ, 2010. – 576 с.
8. Соколова Е. А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия [Электронный ресурс] / Е. А. Соколова. – Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s21.pdf
Социальная работа: Учебное пособие. – 3е изд., перераб и доп. / Под общ. ред. В. Курбатова. – Ростов н/Д: Феникс

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОМАНДАХ

Плотникова Н.Ф.

Институт Экономики, Управления и Права, г.Казань

Аннотация: Задача данного исследования заключается в выявлении значимости работы студентов в командах в процессе обучения. Обучение студентов в командах позволяет более успешно реализовать поставленные перед ними цели, обрести совершенно иную значимость и достигать лучших результатов.

The objective of this study was to underline the importance of students' teamwork while learning. Learning goals can be achieved by students who work in team more successfully. It has a different value and gets better results.

Ключевые слова:

Работа в команде, командный подход, студенческая команда, teamwork, team approach, student's team.

Понятие команды имеет неоднозначное определение. Командная форма организации деятельности является одной из эффективных форм организации управленческой деятельности, получившей широкое распространение в странах с развитой демократией во многих сферах деятельности человека, в том числе и сфере образования. Эту форму часто называют методом, а в менеджменте сформировалось понятие «team approach» или «командный подход» [11, 12].

Среди исследователей, изучающих методы командного подхода в управлении можно выделить Мери Уолтон [14] и Питера Шолтерса [15]. В работах Джона Катценбаха и Дугласа Смита [4] дается понятие команды, и предлагаются пути создания рабочих команд в бизнесе. У. Бреддик [2], Джексон Грейсон младший и Карл О'Делл [3] выделяют способы повышения эффективности деятельности команд. Среди отечественных авторов, которые занимаются изучением управленческих команд, следует назвать Г.Н Маркова [6], а также Т.Базарова, Т.Пыркову, И.Рыбина [1], которые рассматривают команду как организационную форму управления. На основе изучения работ исследователей, занимающихся проблемой формирования и функционирования команд, можно предложить следующее определение: команда – это небольшая группа людей, обладающая навыками взаимозаменяемости, совместно работающая для выполнения общей цели и несущая ответственность друг перед другом за ее выполнение. Командная работа – активный процесс выполнения совместной работы для достижения общих целей. Создание эффективной команды подразумевает распределение определенных социальных ролей, а также наличие признаков, необходимых для достижения общих целей группы. Проведенный анализ существующих признаков команды позволяет выделить основные признаки управленческой команды [8]. К ним относятся:

- наличие четко сформулированных и понятных общих целей;

- наличие специальных знаний и умений (для студентов) и профессиональных компетенций (для специалистов);
- высокий уровень профессионализма (для специалиста);
- наличие мотивации совместной деятельности;
- развитое чувство общности;
- взаимозаменяемость членов команды;
- наличие знаний и опыта в области командного менеджмента.

В настоящей статье рассматривается такое понятие как студенческая команда, значение которого приобретает особую актуальность, т.к. современные студенты вуза находятся в условиях, когда от будущего специалиста требуется проявление особых качеств личности, необходимых для работы в новых, корпоративных условиях, в структуре команд [9]. Являясь прототипом управленческой команды, студенческая команда имеет все признаки и свойства, присущие управленческой команде. Все команды, в том числе и студенческие, представляют собой единение, которое осуществляется по ряду ключевых, взаимосвязанных параметров [5], которые будут рассмотрены ниже:

- целевому;
- эмоциональному;
- ценностному;
- организационному.

Целевое единение. В современном вузе приходится сталкиваться с проблемой отсутствия общей цели в студенческом коллективе. Преподаватели ставят перед студентами не общую, а одинаковую для всех цель. Отсюда и отношение к учебной деятельности у студентов вырабатывается не как к чему-то совместному, креативному, а как к чему-то обязательному, индивидуальному. Исследователи данной проблемы [13] считают, что успех одного члена команды помогает другим людям быть успешными и отмечают, что существует три способа поведения в коллективе:

- помогать успеху других;
- мешать успеху других;
- не оказывать ни какого влияния по отношению к другим.

Или иными словами:

- работать с другими людьми для выполнения совместной цели;
- работать против других людей (или конкурировать) при выполнении цели;
- работать, отдельно выполняя цели, не связанные с общими целями.

На наш взгляд, именно работа студентов в командах, представляет собой деятельность, направленную на достижение совместной (общей) цели. А достижение одинаковой цели приводит к разобщению, нездоровой конкуренции и соревнованиям. Студенты, работающие в командах, правильно представляют себе и принимают общую цель. Общая цель здесь органично сочетается с целями каждого члена. Если цель, поставленная педагогом, может быть достигнута лишь одним студентом, или всеми студентами по – отдельности, то это является одинаковой для всех целью. Так, например, если при работе проектной команды за определенное количество времени цель может быть достигнута только общими усилиями участников, то такая цель является общей или совместной. Учебная цель может быть совместной в том случае, если в ходе обучения кроме освоения новых знаний, умений и навыков, группа обучает каждого своего члена. Если все члены группы принимают активное и систематическое участие в процессе обучения данной группы, то появляется коллективное обучение. Исследования [7] показывают, что, например, общую для группы тему изучают из группы только один или два человека, которые исполняли роль учителя, консультанта, а остальные постоянно нуждались в помощи преподавателя. Это указывает на то, что отсутствует коллективная работа, при которой общий результат был бы выше результата каждого члена коллектива, рассматриваемого в отдельности. Таким образом, группа студентов может называться командой только в том случае, когда существует коллективная работа, общая цель и группа становится самообучающейся.

Эмоциональное единение. Совместная деятельность обучаемых содержит в себе элементы сильного позитивного эмоционального переживания. Наиболее сильные переживания возникают у студентов при подготовке к ответу, при выступлении, в ходе совместного обсуждения своих ответов, оценивания и нахождения лучших решений. Если в ответе участвует не один студент, а несколько членов команды, то возможность внести свой вклад в общее дело, радость, эмоции и, наконец, уверенность в будущем успехе объединяет всех участников. Студенты принимают друг друга с точки зрения их индивидуальной неповторимости, демонстрируют терпимость друг к другу, участвуют в решении возникающих проблем, оказывают поддержку в трудные минуты. В

подлинной студенческой команде ее участники ощущают психологический, эмоциональный комфорт, что является важной предпосылкой успеха в решении поставленных задач.

Ценностное единение – это сближение жизненных и смысловых ориентиров с главными сторонами бытия: все члены команды должны иметь единые взгляды в понимании нравственности и безнравственности, добра, зла, приемлемости тех или иных методов, иными словами, иметь общность человеческого и поведенческого кредо. По–нашему мнению, настоящая команда, прежде всего, строится на взаимном доверии и объединении общих целей и принципов. На базе этих принципов формируется интеллектуальное единство, которое «выражается в способности быстро и успешно находить общий язык, приходить к общей точке зрения, а также эмоциональное единство, предусматривающее взаимопомощь, взаимовыручку, общность переживаний и т.д.» [5].

Организационное единение означает, что участники, входящие в состав одной команды принимают за честь возможность работать вместе в едином союзе. Взаимодействие в команде, характеризуется сотрудничеством, взаимной ответственностью, возможностью и необходимостью для каждого, с точки зрения общих целей и задач, оценивать свою собственную работу и работу других членов команды.

Таким образом, становление подлинной команды, в том числе и студенческой, происходит в зависимости от степени единения, которое фиксируется и усваивается каждым членом группы, студентом в его индивидуальном сознании. Сформировавшаяся команда характеризуется высокой степенью сплоченности и единения, и ее сущность проявляется в ее признаках.

Однако не любая группа людей, имеющая общую цель и работающая совместно, гарантирует эффективный процесс достижения цели и получения положительного результата. На деятельность команды оказывают влияние многие факторы и, в первую очередь, уровень обученности членов команды эффективным совместным действиям, которые выработаны опытом многих управленческих и исследовательских команд. В Табл.1 представлена зависимость факторов, влияющих на успех команды от эффективности действий членов команды. Реализация этой зависимости на практике требует определенного уровня компетентности и сформированности специфических умений. Выделенная зависимость является, фактически, алгоритмом действий для преподавателя при обучении работать в условиях командного подхода, и для членов команды – алгоритмом эффективного достижения поставленных целей.

Анализ приведенных в таблице факторов, экспертная оценка данных, полученных различными авторами, и опрос двадцати трех экспертов, работающих в управленческих командах, позволил нам выявить умения, необходимые для командной организации деятельности [9]:

- мыслить самостоятельно и делать независимые оценки;
- аргументировать свое мнение, доказывать и опровергать точку зрения;
- выявлять проблемы, искать альтернативные пути выхода;
- вносить идеи и ставить цели;
- психологически верно вступать в процесс общения и владеть эмоциями;
- открыто и конструктивно критиковать;
- оценивать свою и чужую точку зрения и менять их под воздействием аргументов;
- владеть культурой дискуссии, спора, беседы, речи и доступно излагать свое мнение;
- слушать и слышать собеседника.

Формирование выделенных умений является необходимым в процессе выработки эффективных идей и решений в команде профессионалов.

Таблица 1

Факторы, влияющие на успешность формирования команды

Факторы, влияющие на успех команды	Эффективные действия членов команды
Ясность целей и задач команды	1. Согласовывать свои задачи и не допускать разногласий. 2. Видеть, насколько поставленная задача выполнима, и изменить ее в случае необходимости. 3. Реально оценивать ситуацию и идти к намеченной цели.
Наличие плана деятельности и развития	1. Составлять план работы команды. Корректировать его в процессе работы. 2. Составлять подробное описание этапов работы. 3. На основе этого описания обсуждать направление дальнейшего продвижения.

Четкое распределение ролей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Все члены команды должны четко знать свои роли, за что отвечает каждый из них, и на что они направлены. 2. Использовать таланты каждого члена команды и вовлекать в работу каждого таким образом, чтобы никто не чувствовал себя лишним.
Высокая культура общения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Говорить ясно и точно. 2. Быть кратким, избегая подробностей и примеров, взятых из частной жизни. 3. Уметь слушать других, не перебивать выступающего. Избегать разговоров во время выступления другого члена команды. 4. Изучать и обдумывать полученную информацию.
Выбор эффективного поведения команды	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проводить дискуссии. 2. Обсуждать информацию и мнения всех членов команды. 3. Предлагать рациональные действия и способы достижения целей. 4. Вносить ясность и тщательно продумывать вопросы для обсуждения. 5. Не позволять членам команды доминировать во время беседы. 6. Не отклоняться от темы беседы. 7. При разногласиях быть творческими и созидательными. Уметь идти на компромисс. 8. Стараться устранить напряжение в группе. Всегда необходимо принимать решение в результате обсуждения. 9. Делиться полученными впечатлениями. 10. Добиваться согласия.

Список литературы

1. Базаров, Т. Управленческие команды / Т. Базаров, Н. Рыбкин, Т. Пыркова // Консультант директора.— 1998.—Т. 62, № 2.—С. 17—24.
2. Брэддик, У. Менеджмент в организации / У. Брэддик.—М.: ИНФРА—М., 1997.—343 с.
3. Джексон, Г.К.—мл. Американский менеджмент на пороге XXI века / Грейсон Джексон К. младший, О' Делл Карл; пер. с англ.—М.: Экономика, 1992.—113 с.
4. Катценбах, Д. Р. Мудрость команд / Джон Р. Катценбах, Смит Дуглас.— Тверь, 1997.—232 с.
5. Литвиненко, Э. Управленческая команда: как ее создать? / Э. Литвиненко // Народное образование.— 2004.—№ 4.—С. 115.
6. Марков, Г. Н. Команда / Г. Н. Марков.— СПб., 1996.—50 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов [др.] ; под ред. С. А. Смирнова.—5—е изд., стер.— М.: Академия, 2004.—512 с.
8. Плотникова, Н. Ф. Команда и командный подход: учебное пособие / Н.Ф. Плотникова. — Казань: ТГГПУ, — 2008. — 80с.
9. Плотникова, Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.Ф. Плотникова. — Казань, 2008.—20 с.
10. Социология и психология управления : учеб. пособие для студентов вузов / Ю. Н. Аксененко, В. Н. Каспарян, С. Самыгин, И. О. Суханов ; под общ. ред. С. Н. Епифанцева.— Ростов н/Д: Феникс, 2001.—510 с.
11. Eva Imania Eliasa. Increasing Values of Teamwork and Responsibility of The Students. Through Games: Integrating Education Character in Lectures. —Procedia Social and Behavioral Sciences 123, 2014. — P. 196 – 203.
12. Renee-Pascale Laberge. Teamwork in Cross disciplinarity. — Procedia - Social and Behavioral Sciences 106, 2013. — P. 2566 – 2574.
13. Marjan Laal, Azadeh Sadat Naser, Mozghan Laal, Zhina Khatami-Kermanshahi. What do we achieve from learning in collaboration? — Procedia - Social and Behavioral Sciences 93, 2013. — P.1427 – 1432.
14. Walton, M. The Deming Management Method / Mary Walton.—New York: Dodd Head, 1986, — P.56.

15. Scholters, P. R. The Team Handbook. How to use Teams to Improve Quality / Peter R. Scholters. — New York, 1986.—360 p.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Бабенко Н.Л., Колесникова А.Л.

Южный федеральный университет

Аннотация.

В статье рассматривается социально-личностная компетентность будущего учителя как фактор гуманизации образовательного процесса в вузе. Социально-личностная компетентность студентов представлена как интегративное личностное образование, основанное на гражданско-правовых и нравственных ценностях, положительных мотивах выбора профессии, личностных качествах, как гуманистическая позиция по отношению к детям.

Определены факторы и условия развития социально-личностной компетентности будущих педагогов путем усиления и актуализации ценностно-смысловых аспектов содержания и технологий при изучении педагогических дисциплин в контексте будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова.

Социально-личностная компетентность, гуманистическая позиция, система ценностей

Методологической функцией педагогического образования является гуманизация образовательного процесса, суть которой «...состоит в ориентации всех его составляющих на интересы, потребности, поддержку субъектности, творческого потенциала, человеческих качеств студентов и создание в вузе гуманизированной среды общения и педагогического взаимодействия» [2].

Одним из факторов гуманизации педагогического образования мы полагаем развитие социально-личностной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессионально-личностного становления.

Социально-личностная компетентность основана на параметрах личности, придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека и проявляется как комплекс личностных и профессиональных качеств, как нравственная и гражданская позиция по отношению к детям.

Основанием социально-личностной компетентности педагогов является система ценностей, образующих аксиологический аспект педагогического сознания учителя: это ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социально-профессиональной сфере, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (креативность, ответственность) в профессиональной деятельности, позволяющие осуществить самореализацию в профессионально-личностном становлении.

В социально-личностной компетентности раскрывается гуманитарная позиция педагога по отношению к детям и по отношению к самому себе, т.е. она лежит в сфере человеческих взаимоотношений учителя и ученика. В этих отношениях личность ученика является главной ценностью, со своим внутренним миром, интересами, потребностями, способностями, возможностями и особенностями. Личностные качества формируются и проявляются на основе гуманистических ценностей – совести, справедливости, доброты, милосердия, чести, долга, уважения человеческого достоинства.

Содержанием социально-личностной компетентности педагога также являются знания и умения в сфере профессионально-личностного самоопределения: знание и понимание своих прав и обязанностей как гражданина России и педагога-профессионала; понимание ценности культуры, науки, актуализация их в своей профессиональной деятельности; знание и понимание профессиональных этических норм; владение приемами профессионально-педагогического общения; готовность к постоянному саморазвитию, умение выстраивать стратегии личного и профессионального развития и самосовершенствования.

Указанные качества составляют основу социально-личностной компетентности учителя, что предполагает развитие ценностно-смысловых структур профессионального самосознания личности; актуализацию потребности в личностном саморазвитии, творческой самореализации в профессии.

Таким образом, социально-личностная компетентность современного учителя рассматривается нами как сущностное качество его профессиональной компетентности, как интегративное личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности системных знаний, умений и навыков,

практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуры, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности специалиста к эффективному осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Развитие социально-личностной компетентности будущих педагогов в системе педагогического образования мы рассматриваем в числе факторов гуманизации образовательного процесса в вузе.

В системе средств развития социально-личностной компетентности будущих педагогов в системе педагогического образования мы выделяем:

- содержание педагогических дисциплин, специфичность которых выражается в овладении широкими человековедческими знаниями, в усвоении гуманистических идей, которые должны давать будущему учителю системные знания о человеке как субъекте образовательного процесса, о гуманистической направленности современного образования.

- современные образовательные технологии, ориентированные на развитие ценностных ориентаций, умений профессионально-личностного саморазвития, самовоспитания, самопознания, самоутверждения, самоопределения, навыков самостоятельной деятельности;

- методы и приемы педагогического стимулирования деятельности студентов с целью повышения мотивации к самоизучению, саморефлексии и развитию навыков саморегуляции в процессе освоения педагогических дисциплин;

- организацию индивидуально-творческого опыта студентов, направленного на актуализацию готовности реализовать свой творческий потенциал в практической деятельности (в исследовательской и педагогической практике, студенческом самоуправлении);

- компетентность преподавателей вуза по организации учебно- познавательной деятельности студентов с ориентацией на развитие социально-личностной компетентности.

При изучении педагогических дисциплин мы стремились усилить ценностно-смысловые аспекты развития социально-личностной компетентности студентов и для этого:

- совместно со студентами мы «извлекали» из содержания педагогических дисциплин гражданско-правовые, нравственные, духовные ценности как важнейшие жизненные ориентиры, определяющие гуманистическую направленность личности будущего педагога;

- актуализировали у студентов установки на развитие чувства собственного достоинства и личной ответственности, как качеств, определяющих их профессионально-личностное становление, саморазвитие, самовоспитание;

- включали студентов в создание среды, помогающей ему в реализации жизнетворческих способностей, креативности в образовательной деятельности в различных формах (ситуации выбора, дискуссии, ролевые игры, творческое проектирование, решение проблемных задач и т.д.) [1].

Нами определены условия, которые инициируют развитие социально-личностной компетентности будущих педагогов, в числе которых:

- актуализация знаний о ценностях демократического, гражданского общества и накопление опыта реализации гражданских позиций личности, защиты своих прав и соблюдения законов демократического общества;

- актуализация у будущих педагогов установки-мотивации на профессионально-творческое саморазвитие, самовоспитание, формирование чувства собственного достоинства и личной ответственности;

- включение студентов в процесс творческой самореализации, привитие интереса к ценности развития, поиску самостоятельного профессионального поведения;

- накопление опыта реализации духовно-нравственных потребностей личности: строить свою жизнь по законам гуманности в деятельности, общении, в социальной среде;

- стимулирование деятельности студентов с целью повышения мотивации к самоизучению, саморефлексии и развитию навыков саморегуляции в процессе педагогического образования;

- ориентация на субъектность как стержневое образование личности, что связано с развитием у студента активности, самостоятельности, рефлексивности, нравственной зрелости, способности к саморазвитию и самоактуализации как будущего педагога.

Реализация указанных условий создает гуманизованную образовательно-воспитательную среду вуза, которая способствует не только профессионально-личностному становлению будущих педагогов, но обеспечивает развитие ценностно-смыслового отношения будущих педагогов к профессиональной деятельности, развитие их духовно-нравственной позиции в профессии.

Наше исследование показывает, что динамика изменений в развитии социально-личностной компетентности студентов связана, прежде всего, с развитием ценностно-смыслового отношения будущих

педагогов к профессиональной деятельности, что проявляется как в отношении к изучению педагогических дисциплин, так и к своему личностно-профессиональному становлению. В процессе изучения педагогических дисциплин с широким использованием педагогических ситуаций, имитирующих профессиональную деятельность учителей, происходят изменения в сознании личности: ее ценностях, потребностях, мотивах, интересах, установках, позициях, личностных смыслах. Формируется позитивная «Я-концепция» педагога, устанавливаются интегративные связи между основными компонентами социально-личностной компетентности, в результате чего развитие социально-личностной компетентности студента становится проблемой полноценного, осмысленного конструирования молодым человеком себя как целостной зрелой личности, способной к постоянному совершенствованию своей жизненной и педагогической позиции.

Список литературы

1. Бабенко Н.Л. Педагогические условия развития социально-личностной компетентности будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин / Н.Л. Бабенко/ Известия Южного федерального университета, Ростов-на-Дону 2010. № 8. С.25-30.
2. Бондаревская Е.В. Высшая школа педагогического образования – инновационная подструктура Южного федерального университета. Концепция и стратегия развития /Е.В. Бондаревская/ - Ростов-на-Дону: Изд-во «Булат», 2013.

СМИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Полякова Людмила Викторовна

Московский государственный педагогический университет, г.Москва

Жизнь современного человека невозможна без телевидения, оно играет большую роль в жизни людей любого возраста. Это инструмент информации и культурного воздействия на человека, мощнейшее средство для формирования подрастающего поколения, которое может быть использовано как для созидания, так и для разрушения.

С одной стороны телевидение, отмечает Л.С. Зазнобина, это источник информации, жизненного опыта, необходимое условие успешной адаптации. Оно удовлетворяет потребность в информационной связи (в постоянном притоке информации), потребность в отвлечении и развлечении, помогает преодолеть психоэмоциональную напряжённость [2].

С другой стороны, «телевизор делает людей бесчувственными и замедляет реакцию торможения». (К. Керделлан, Г. Грезийон). Это мощнейшее орудие влияния на сознание человека. С.А. Зелинский объясняет это воздействием на психику посредством разных форм передачи информации. Работает несколько органов репрезентативных и сигнальных систем: зрение (виртуальная репрезентативная система), слух (аудиальная репрезентативная система), чувства (первая сигнальная система). С.Г. Кара-Мурза утверждает, что человек может контролировать сообщения, которые он получает только по одному каналу (как при чтении книг), когда каналы соединяются, эффективность внедрения в сознание резко возрастает, критическое осмысление затрудняется [3]. С.А. Зелинский указывает: «телесигнал кодирует психику человека, любая информация из внешнего мира поступает в подсознание человека, а после начинает оказывать влияние на сознание, а значит и на появление у такого человека мыслей, желаний, поступков, фактически программируя его на выполнение заданных манипулятором действий». Автор приходит к выводу, что телевидение кодирует мозг человека, формируя психологические установки, а информация, поступающая с экранов, служит образованию паттернов последующего поведения человека. Уже через 20-25 минут после просмотра любой телепередачи мозг человек погружается в трансное состояние, он начинает впитывать любую информацию, которая откладывается в подсознание.

Большему воздействию телевидения подвергаются дети, основной особенностью стереотипа которых является не критичность отношения к объекту, доминирующая роль эмоционального компонента установки при слабом развитии компонента когнитивного. Они не имеют внутренней системы оценки, не сформированы жизненные принципы и ценности, у них не выработан вкус, они готовы смотреть и слушать любые передачи, особенно если не находят на экране детских трансляций. Как отмечает В.П. Чудинова «происходит их замещение – «поглощение» передач и кинопродукции, рассчитанной на взрослую аудиторию, в лучшем случае – предназначенную для семейного просмотра.

Дети не всегда чётко могут определить, где на экране правда, а где - ложь. Они слепо доверяют всему тому, что видят по телевизору, а иногда и подражают. Исследователи свидетельствуют о случаях с детьми, которые, считая, что могут выпрыгнуть из окна многоэтажного здания, безо всяких последствий для себя. С.Г.Кара-Мурза пишет о том, что эмоционально неустойчивые дети, продукт городского стресса и нездорового досуга неспособны различить выдумку и реальную жизнь, «эти дети отвечают на сигналы ТВ, как лунатики». События, которые происходят перед глазами ребёнка, воспринимаются как настоящие, со временем убийство и насилие не вызывают чувства отвращения и страха, в результате привыкания, увиденное становится естественным. Детям приходится выбирать между различными взглядами и представлениями, формировать собственную картину мира.

Иеромонах Анатолий Берестов (доктор медицинских наук), указывает на ухудшение физического состояния, если дети проводят много часов у телевизора. Длительный и малоподвижный образ жизни расстраивает работу кишечника, ухудшается его перистальтика, могут развиваться застойные явления в органах малого таза, что способствует развитию или усилению мастурбации, а это еще более астенизирует нервную систему, у детей появляются астеноневротические состояния, частые головные боли. Райнер Пацлаф указывает на ухудшение зрения.

Огромное влияние оказывает телевидение и на детскую игру. Современные дети в играх изображают убийства, аварии, разыгрывают сценки с зомби, злобными инопланетными существами. В играх девочек увеличился мотив, связанный с ценностью вещей, основным источником которых является реклама. Исследования А.В. Шадрикова показали, что рекламные клише формирует стиль в моде, музыкальные вкусы, оказывает влияние на язык детей, формируются новые потребности и ожидания.

Исследователи выделяют несколько видов опасностей голубого экрана:

1. Длительный просмотр передач делает детей раздражительными, капризными, возбудимыми, ребёнок переутомляется из-за мелькания цветных картинок и разнообразных звуков.

2. Пассивное восприятие программ вырабатывает привычку воспринимать информацию бездумно. Так, например, при просмотре фильмов человек не использует свою способность «создавать мысли», за него всё сделал режиссёр, изображение и звук уже созданы. А если жизненный опыт усваивается ребёнком, то он остаётся поверхностным.

3. Постоянный просмотр телепередач приводит к возникновению телевизионной зависимости. Родители предлагают телевизор ребёнку вместо себя, после работы папам необходимо отдохнуть, а мамы заняты домашними делами, ребёнок занимает себя сам, как умеет, а вернее как научили взрослые. Утром родители используют телевизор как фон, когда ребёнок ещё не проснулся и больше подвержен внушению.

Телевидение – это объективная реальность. Оно воздействует на ребёнка, выступая мощным двигателем его воспитания, обучения и развития, при правильном его использовании. Так В.В.Егоров отмечает, что «учебное телевидение, как и школа, развивает у детей задатки познавательной деятельности, одновременно стремясь к раннему распознаванию способностей у отдельных учащихся, и создает возможности для их дальнейшего развития». Однако родители и педагоги хотят, чтобы дети смотрели телевизор как можно меньше. Родители просят учителей уже в первом классе задавать домашнее задание, чтобы дети были заняты делом. Тогда возникает вопрос: Как извлечь пользу от телевидения, минуя внушение, агрессивность, рекламу? Начинать надо с себя, со взрослых, а точнее с родителей и учителей. Так, например, В.С. Собкин изучая особенности телевизионных просмотров учителей пришёл к выводам: формирование культуры телепросмотров касается не только школьников, но и учителей, ежедневный просмотр составляет примерно треть от того активного времени, которое учитель проводит в семье [4].

Работу, по нейтрализации и профилактике негативного влияния телевидения на детей, необходимо проводить по трём направлениям: медиаобразование учителей, просветительская работа родителей и разъяснительная работа с учащимися в рамках нравственного воспитания.

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаобразование, согласно Российской педагогической энциклопедии, призвано подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств. Особенно активно данное направление реализуется за рубежом. По данным А.В.Фёдорова в 90-х годах XX века медиаобразование стало обязательным компонентом обучения во всех средних школах Канады и Австралии (с 1-го по 12-й класс), в

школах Великобритании медиаобразование интегрировано в уроки родного языка. В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года отмечается, что медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии.

Просветительская работа с родителями может осуществляться на собраниях. Поскольку родители должны регулировать отношения ребёнка с телевизором, им необходимо знать, как влияет СМИ на детей, что оно не подходит на роль главного воспитателя, чрезмерное увлечение им не идёт на пользу развития психики ребёнка. Родителям следует воздерживаться от использования телевизора в качестве няни. Такая практика оставляет ребенка без присмотра и лишает нормального человеческого общения, лишает игр и приобретения здорового жизненного опыта. Телевидение может приносить благо, в том случае, если просмотр телепередач дозирован и уровень телепрограмм достаточно высокий. Количество возможного времяпрепровождения у телевизора зависит от возраста детей. По данным психофизиологов, детям до двух лет телевизор противопоказан, детям от 2-6 лет можно смотреть телевизор от 15 до 40 минут в день, начиная с 6 лет - не более 1 часа в день. Младшим школьникам рекомендуется смотреть 3-4 передачи в неделю. Именно поэтому необходимо просматривать программу передач на неделю и отмечать те передачи, которые будут смотреть дети, лучше с родителями, ведь рефлексия формируется в процессе обсуждения. Дети с трудом самостоятельно осмысливают полученную информацию, большинство уже через 2-3 дня не могут рассказать о содержании передачи. Совместный комментируемый просмотр с последующим обсуждением помогает ребёнку осознать свои впечатления, развивать в нём думающее восприятие. Тогда телевидение не будет сводить до минимума личностные взаимодействия внутри семьи.

Разъяснительную работу с учащимися следует осуществлять в рамках нравственного воспитания. С.А.Зелинский доказывает, что существенным способом противодействия манипулятивному воздействию телевидения является формирование идейной личности. Целеустремлённому человеку с сильной волей, нравственной составляющей и знаниями о психо-технологиях манипулятивного воздействия легче преодолеть влияние СМИ. Поэтому детей необходимо познакомить с правилами просмотра:

- не смотреть телевизор утром, сразу после пробуждения, так как в просоночном состоянии мозг человека впитывает любую информацию из внешнего мира;
- не смотреть телевизор перед сном, так как снижен барьер критичности психики;
- не смотреть рекламу;
- строго отбирать передачи для просмотра.

Учитель совместно с родителями в состоянии помочь детям овладеть технологиями правильного просмотра, главное иметь желание и не забывать о собственном примере. Начать можно с коллективного знакомства программ телепередач на неделю. Выбрать ту, которую будут обсуждаться в классе и те, которые желательно посмотреть. В начальной школе мы подобную работу начинали проводить с совместного просмотра фильма с последующим обсуждением. За основу были использованы вопросы трёх уровней, предлагаемые М.Ю.Забродиним и М.П.Поповой. Вопросы ориентированы на произведения, в котором описывается момент пространства и времени жизни отдельного живого существа. Если проецируется опыт и ситуация где герой должен сделать выбор, то учитель может вывести ребенка на личностные слои. Поставив себя на место героя, учащиеся отторгают персонаж или принимают способ его поведения. Проигрывая предполагаемую ситуацию в своём сознании, они реализуют себя в определенном окружении, а, следовательно, формируется образ жизни, который и определяет дальнейшее движение. Таким образом, приводится в движение накопившийся опыт конкретного ребёнка, поскольку нельзя решить проблему за счёт другого. Подобное движение будет осуществляться только в том случае, если произведение затронет потребности ребенка. При этом учителю необходимо сформулировать проблему так, чтобы это была проблема каждого ребенка.

Первый уровень:

- Что вы чувствовали, когда смотрели?
- О чём вы думали, когда смотрели?
- Что вы хотели, когда смотрели?

Второй уровень

- Что бы вы чувствовали, если бы вы были ... ?
- Что бы вы думали, если бы вы были ... ?
- Что бы вы хотели, если бы вы были... ?
- Что бы вы сделали, если бы вы были... ?

Отвечая на подобные вопросы, учащиеся соотносят свою позицию реального «Я» с позицией действующего «Я», т.е. «Я» на месте главного героя. Ребята проживают ситуацию дважды первоначально за себя,

как лицо, сопереживающее персонажу, потом за себя, который мог бы быть на месте персонажа. В научной литературе подобный процесс называется двойной рефлексией. Осуществлению третьей рефлексии, какой я, если я проживаю судьбу героя, способствуют вопросы:

- Что бы вам понравилось, если бы вы были на месте... ?
- Что бы вам не понравилось, если бы вы были на месте... ?
- Кто не понравился, кто понравился, если бы вы были на месте... ?

Подобная работа ведёт к тому, что рефлексия становится средством развития самосознания. Школьники постепенно проецируют подобную работу на личные ситуации, стараются поставить себя на место другого, следовательно, формируется ответственность перед самим собой [1].

Телевидение позволяет ребёнку быть в курсе событий, сообщает огромное количество полезной информации научного, эстетического и социально-культурного характера, поэтому бессмысленно исключать телевидение из жизни и воспитания человека, тем более что запретный плод сладок. Следует научить детей правильно и разумно потреблять информацию, развивать способность выбирать наиболее ценную, анализировать её.

Список литературы

1. Забродин Ю.М., Попова М.В. Психология в школе. Учебно-методическое пособие для учителя: Экспериментальный учебный курс для подростков. М., 1994.-264 с.
2. Зазнобина Л. С. Медиаобразование в школе. Как выжить в мире СМИ. - М.: Поколение ,2007. - С.304.
3. Кара-Мурза С. Г. Краткий курс манипуляции сознанием Электронный ресурс: http://mirknig.mobi/data/2013-06-04/1381531/Kara-Murza_Kratkiy_kurs_manipulyatsii_soznaniem.1381531.pdf
4. Собкин В.С., Казначеева К.Н., Иванова А.И. Дошкольник у телеэкрана: мнение родителей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010.- с. 83 – 95.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В РОССИИ

Хамбалова А.Ф.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г.Москва

Проблема социального сиротства к сожалению остается актуальной во все времена. Радикальные преобразования во всех сферах российского общества, начавшиеся в конце XX века, обусловили нарастание кризисных процессов в институте семьи, проявляющиеся в том числе в ослаблении родительских функций, в уменьшении ответственности многих родителей за содержание и воспитание детей. Отчуждение части родителей от собственных детей, произошедшее в последние десятилетия по причине алкогольной и наркотической зависимости все большего числа родителей, привело к широкому распространению беспризорных и безнадзорных детей, которые в основном относятся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, то есть социальные сироты.

С начала 1990-х годов и вплоть до середины 2000-х наблюдался ежегодный рост числа выявляемых детей-сирот, а также увеличение общей численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Например, если в 1993 г. количество выявленных детей, оставшихся без попечения родителей, составляло 81,4 тыс., то в 2005 г. — 133 тыс. [5, с.15].

В докладе «Дети в трудной жизненной ситуации: преодоление социальной исключенности детей-сирот», подготовленном в 2012 г. Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, приведены данные Росстата (формы 103-РИК), согласно которым в 2007 г. в России число детей-сирот достигло максимального значения — 727,1 тыс. (в 2005–2006 гг. — 726,6 тыс.) [3, с.45].

В официальных статистических данных различных структур проявляются незначительные расхождения в оценках количества детей-сирот, что нельзя сказать об экспертных оценках, которые располагаются в диапазоне от одного до нескольких миллионов детей-сирот. В данной работе мы будем оперировать официальными статистическими данными, хотя очевидно, что они свидетельствуют только о выявленных случаях семейного неблагополучия. Реальное число детей, относящихся к категории социальных сирот, т. е. проживающих в семьях, где родители не выполняют свои обязанности по должному содержанию и воспитанию детей, гораздо выше. Однако эти оценки крайне субъективны, поскольку отсутствуют критерии семейного

благополучия/неблагополучия. Согласно российскому законодательству ребенок подлежит изъятию из родительской семьи в случае наличия угрозы жизни и здоровью ребенка. Крайне невнятная формулировка предоставляет возможности для волонтаризма чиновников, принимающих решения об изъятии ребенка из семьи. Так, различные проявления насилия по отношению к ребенку, употребления родителями алкоголя или наркотиков, семейных конфликтов, бедности семьи, в том числе плохие материальные, бытовые, жилищные условия, могут послужить поводом для изъятия ребенка из семьи. Если в одних ситуациях вопрос о семейном неблагополучии и, как следствие, необходимости изъятия ребенка из подобной семьи очевиден и однозначен, то в других — эти вопросы представляются крайне сложными и неоднозначными.

Вернемся к масштабу проблемы сиротства. Итак, мы остановились на том, что в середине 2000-х годов количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, достигло чрезвычайно высокого уровня, что позволило многим экспертам заявлять о реальной угрозе национальной безопасности. Эта проблема не осталась незамеченной и высшими органами российской власти, что отразилось в комплексе мер, направленных на ее решение. В результате ситуация с сиротством детей в последние годы стабилизировалась, о чем свидетельствует ряд позитивных тенденций, представленных в Аналитическом вестнике Совета Федерации РФ «Соблюдение и защита прав, свобод и законных интересов ребенка: «Россия без сирот» (см.: Аналитический вестник..., 2013: Электр. ресурс). Приведем выдержки из этого документа.

На 35% уменьшилось число детей-сирот, выявляемых в течение года (2006 г. — 127 тыс. детей, 2012 г. — 82,2 тыс. детей).

На 19% сократилось число родителей, лишенных родительских прав (2006 г. — 62,8 тыс. человек, 2011 г. — 50,7 тыс. человек).

Более чем на 24% уменьшилось количество государственных и муниципальных образовательных учреждений для детей-сирот (2006 г. — 1 770 учреждений, 2011 г. — 1 344), и более чем на 35% — численность детей, находящихся в этих учреждениях (2006 г. — 123 тыс. детей, 2011 г. — 79,9 тыс.).

Почти на 25% уменьшилось число детей, нуждающихся в устройстве на воспитание в семье, состоящих на учете в государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей (2006 г. — 177 тыс. детей, 2011 г. — 132,8 тыс. детей).

Почти на 48% сократилось число детей, передаваемых на усыновление иностранным гражданам (2006 г. — 6,6 тыс. до 3,4 тыс. детей).

Несмотря на ряд позитивных тенденций, который стал заметен в последние годы, ситуация с сиротством продолжает оставаться крайне сложной, о чем свидетельствуют статистические данные. Общее количество детей-сирот с 2007 по 2013 г. сократилось с 727 до 655 тыс., а число выявляемых детей-сирот за тот же период снизилось со 124,4 до 74,7 тыс. (Доклад «Дети...», 2012; Брынцева, 2013: Электр. ресурс; Количество детей..., 2012: Электр. ресурс).

Проблема сиротства в России имеет свою специфику: большинство детей, оставшихся без родительского попечения, являются социальными сиротами, т. е. родители которых живы, но должным образом не исполняют свои родительские обязанности. По данным уполномоченного при президенте РФ по правам ребенка П. А. Астахова, среди 655 тыс. (по состоянию на 2013 г.) детей, лишившихся родительского попечения, 84% являются социальными сиротами. В последние годы мы видим две разнонаправленные тенденции. На фоне сокращения общего количества сирот (по крайней мере в абсолютных цифрах, но не будем забывать о демографических волнах и о значительном уменьшении количества детского населения в стране), доля социальных сирот в процентном отношении увеличивается. С 2007 по 2012 г. ее рост составил с 72 до 84% [6, с. 10].

Зададимся вопросом: каковы же причины широкого распространения в российском обществе такого явления, как социальное сиротство? П. А. Астахов видит основные источники этой проблемы в следующем: «Во-первых, социальные сироты — продукт асоциальной семьи, алкоголизма родителей, наркомании и, как следствие, жестокого обращения с детьми. Во-вторых, они продукт семьи, попавшей в тяжелую, кризисную жизненную ситуацию — потеря родителями работы, болезнь, ребенок-инвалид и т. д. Третий источник — педагогическая несостоятельность многих отцов и матерей, утрата традиций семейного воспитания, безнадзорность детей из-за чрезмерной занятости или безразличия родителей. Четвертый — психологическая и материальная неготовность к материнству, особенно среди юных одиноких мам, отказывающихся от своего ребенка еще в роддоме или, что еще страшнее, подкидывающих его к чужим дверям» [7, 15]

В начале второй декады XXI века основной причиной социального сиротства в стране является дисфункция родительства, обусловленная прежде всего нарастанием масштаба алкоголизации и наркотизации современных российских мужчин и женщин. Образ жизни, который ведут многие родители, вынуждает органы государственной и муниципальной власти ограничивать или лишать их родительских прав, а детям выбирать соответствующую форму устройства. Причем для большинства мужчин и женщин ограничение или лишение их

родительских прав не являются поводом для изменения своего образа жизни. По сведениям доклада «Дети в трудной жизненной ситуации: новые подходы к решению проблем», представленного в 2010 г. Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в 2009 г. 80% российских граждан, ограниченных в родительских правах, подвергнуты такой мере из-за своего поведения и в дальнейшем только 18% смогли вернуть свой статус родителя. Случаи восстановления родительских прав после их утери составляют только 2–3% [7, с.5]

Лишение родительских прав — это крайняя мера, которая выносится судебным решением, когда другие (в частности, социально профилактические мероприятия или ограничение родительских прав) уже опробованы и не привели к изменению ситуации. Ограничение родительских прав предполагает комплекс мер по социальной реабилитации семьи. От ее результатов зависит выбор формы устройства ребенка, отобранного из социально дезадаптированной семьи: возвращение в родительскую семью, усыновление, опека (попечительство), приемная или патронатная семья, институциональное учреждение интернатного типа.

Отказ от новорожденного ребенка является еще одним источником социального сиротства. Оставление ребенка сразу после его рождения хотя и не является широко распространенным явлением, но может иметь не менее, а в некоторых случаях и более пагубное воздействие для ребенка, нежели его изъятие из семьи в старшем возрасте. По сведениям доклада «Дети в трудной жизненной ситуации: актуальные проблемы», подготовленного в 2011 г. Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, ежегодно в России социальными сиротами становятся не менее 5% новорожденных (от 12 до 16 тыс.), от которых матери отказываются в родильных домах [5, с.12]

Женщина, оказавшаяся в трудной жизненной ситуации, зачастую хотела бы воспитывать ребенка, но сомневается в своих возможностях, особенно если проблема вызвана материальным фактором. Специалисты обозначенной общественной организации приводят данные, согласно которым процент матерей, оставляющих после профилактической работы ребенка себе, доходит до 50, а в некоторых случаях до 70%, что почти в два раза выше, чем соответствующие показатели в странах Запада. Это еще раз подтверждает необходимость активного использования профилактического ресурса государственных и общественных организаций для предотвращения отказов от новорожденных детей.

В общественном мнении относительно устройства детей-сирот существует множество стереотипов. Так, например, довольно распространенным является представление о сотнях тысяч сирот, проживающих в институциональных учреждениях и нуждающихся в различных формах семейного устройства. Поэтому рассмотрим, что же означают приведенные данные о количестве детей-сирот. В 2013 г. детей-сирот в России насчитывалось около 655 тыс., однако в эту цифру включены дети, которые уже воспитываются в семьях, находясь под опекой родственников, в приемных и патронатных семьях; усыновлены (данные об этих детях как о сиротах статистически учитываются вплоть до 18-летия ребенка); проживают в казенных госучреждениях 119 тыс. детей [5, с.15].

Итак, только 18% от общего количества детей-сирот, проживают в институциональных учреждениях и нуждаются в семейном устройстве. Тем не менее, эта цифра все еще чрезвычайно велика и в абсолютном выражении составляет 119 тыс. детей.

Проживание детей-сирот в специализированных учреждениях непосредственно связано с определенным риском как для их здоровья, так и для их дальнейшей социальной адаптации.

Таким образом, состояние здоровья современных российских детей оставляет желать много лучшего. Особую тревогу вызывает состояние здоровья детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Список литературы

1. Абельбейсов, В.А. Социализация сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : теоретико-методологические основы [Текст] / В.А. Абельбейсов // Сибирский педагогический журнал. - 2010.- №9.С.142-151.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учеб. пособие / Г.М. Андреева.- М: Изд-во МГУ, 1980.- 385 с.
3. Антокольская, М.В. Семейное право [Текст]: учебник / М.В. Антокольская. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 208 с.
4. Бабушкин, А.В. Когда за спиной детский дом (спутник выпускника детского дома) [Текст]: учебник / А.В. Бабушкин. - М.: Сам себе адвокат, 1999. - 221 с.
5. Байер, Е. Дети- сироты: путь к здоровью [Текст] / Е. Байер // Социальная педагогика.- 2009.- №2.- С. 78-84.
6. Барсукова, Е. Семейей возродится Россия [Текст] / Е. Барсукова // Социальная педагогика. – 2009.- № 2.- С.105-110

7. Беляева, М.А. Профессиональное образование молодых матерей [Текст] / М.А. Беляева // Образование .Столица.- 2013.- № 2.- С. 19-21.
8. Беляков, В.В. Сиротские детские учреждения России [Текст]: учебник / В.В. Беляков. - М.: Дом, 1993.-149 с.
9. Мацковский, М.С. Социология семьи: проблемы методики [Текст]: учебник / М.С. Мацковский.-М.: Просвещение,1999.- 130 с.
10. Министерство образования и науки РФ. Защита семейных прав несовершеннолетних детей органами опеки и попечительства [Текст] // Официальные документы в образовании. - 2008. - №28. - С. 69-78.©

СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕРАКЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАК РЕЗЕРВ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ядрихинская Л.С.

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

С введением федеральных государственных образовательных стандартов в стране, особенно с необходимостью формирования надпредметных компетенций обучаемых, ведется активный поиск наиболее эффективных механизмов их реализации. Социальная интеракция или общение в социуме, являясь основной ценностью этнопедагогических систем народов, становится одним из важных направлений модернизации системы образования [1, с.38]. Все признаки социальной интеракции соединяет в себе технология коллективного способа обучения (КСО), развитая красноярским дидактом В.К.Дьяченко [2]. Близость данной технологии к принципам народной педагогики позволила разработать основы этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса: «Системообразующими понятиями этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса выступают: 1) общая единая цель; 2) интеграция процессов преподавания и учения (каждый учащийся выполняет функцию обучающего и обучаемого); 3) результат — саморазвивающаяся гармоничная личность выпускника. Переменными составляющими этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса являются средства управления. К ним относятся: 1) содержание образования; 2) методы КСО; 3) средства обучения (материальной, духовной, соционормативной культуры); 4) общие формы организации деятельности обучаемых (индивидуальная, парная, групповая, коллективная) [1, с.39].

Анализ результативности использования данной образовательной технологии в практике ряда общеобразовательных школ Республики Саха (Якутия) дает возможность отметить высокую эффективность данной интерактивной инновационной

технологии. Так в свое время стабильное улучшение показателей обученности и воспитанности выпускников отмечалось в селах Чюя, Тюнгулю и Майя Мегино-Кангаласского улуса, в ряде школ Горного, Намского, Вилюйского улусов и города Якутска, где учителя-энтузиасты активно внедряли и распространяли передовой педагогический опыт.

Время показало, что КСО – универсальная, эффективная и многомерная образовательная технология, основанная на принципе социальной интеракции, общения, безотлагательной передачи знаний и умений. Она не только выжила, но в разные годы продолжала практиковаться под разными названиями, что доказывает ее многомерность и универсальность. Например, «технология естественного общения», «демократическая система обучения по способностям», «дидактическая многомерная технология», «обучение в диалоге», «взаимообучение и взаимовоспитание», «технология обучения и воспитания саморазвивающейся гармоничной личности», «сетевая организованность образовательного пространства», «социоигровой стиль обучения», «технология развития интеллектуальных компетенций», «технология коммуникативного взаимообучения» и т.п. Близость данной образовательной технологии к народной дидактике позволяет организовать непринужденную рабочую атмосферу во время учебного процесса, когда каждый меняет роли «ученика» и «учителя».

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, опытно-экспериментальная работа и анализ эмпирического опыта внедрения образовательной технологии показывает значимость коллективного способа обучения в успешном управлении учебным процессом. Последователи В.К.Дьяченко считают великим открытием в современной педагогической науке 20 века его идею о том, что коллективный способ обучения – это не только новая форма общей организации процесса обучения, а новая историческая стадия развития образования, к которой неизбежно придет система образования после традиционной классно-урочной формы [3,4].

Обращение к такой форме взаимодействия субъектов образования, когда достигается максимальная индивидуализация и дифференциация обучения, становится велением времени. В результате исследования и обобщения передового педагогического опыта по внедрению КСО было разработано учебное пособие «Формирование универсальных учебных действий: технологический подход» Семеновой А.Д. и Ядрихинской Л.С. [4] с теоретическим обоснованием и практическими описаниями методик КСО.

Социальная интеракция как коллективность в процессе обучения — вот главный резерв качества и эффективности учебно-воспитательной работы в современных учебных заведениях.

Список литературы

1. Винокурова У.А., Семенова А.Д., Ядрихинская Л.С. Диалог мировых образовательных систем Тихоокеанского и Арктического регионов // Педагогика и история естествознания. – 2014. - №3. – С. 36-41.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
3. Семенова А.Д. Этнопедагогизация целостного процесса воспитывающего обучения в сельской национальной школе (на материале школ Республики Саха (Якутия). - М., 2003. - 170 с.
4. Семенова А.Д., Ядрихинская Л.С. Формирование универсальных учебных действий: технологический подход: Учебное пособие. - Якутск: Издат. дом СВФУ, 2012. - 148 с.

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Колесникова Г.Г.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24

Важным условием человеческого существования является общение. Используя общение, человек во все времена удовлетворял свои потребности, влечения, желания, интересы.

Общение - это частный вид коммуникации. «Коммуникация (от латинского *communico* - делаю общим, связываюсь, общаюсь) - смысловой аспект социального взаимодействия. Поскольку всякое индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми оно включает (наряду с физическим) коммуникативный аспект. Действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми, иногда называют коммуникативными действиями»[2,с.168].

По типу отношений между участниками различается коммуникация межличностная, публичная, массовая; по средствам - речевая (устная и письменная) и паралингвистическая (жест, мимика, мелодия).

Общение возможно только тогда, когда присутствует обратная связь (эмоции, сопереживание, отношение к партнеру). Человеческое общение - это связь между людьми, приводящая к возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению информации (вербальной и невербальной) и имеющегося целью установления взаимопонимания и взаимопереживания.

Общение как межпредметная категория, феномен культуры оказывается в поле зрения практически всех гуманитарных наук. Этика и культурология, социология и политология выделяют общение как предмет их исследования. Особый интерес к проблемам общения проявляют психологи. Общению посвящен целый ряд работ А.А.Леонтьева, который выделяет некоторые главные аспекты этой проблемы: а) психологические функции общения;

б) формирование и функционирование механизмов и средств общения в зависимости от функции общения, от особенностей личности и других психологических факторов; в) взаимоотношения общения с другими аспектами психической жизни человека [2].

Важным является следующее положение психологов: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, во-вторых, правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения - оно будет неэффективным» [2, с.33]. Таким образом, структуру речевого действия при общении составляют следующие компоненты: а) ориентировка, б) планирование, в) реализация в языковом коде, г) фаза контроля речевой деятельности.

К ориентировочной основе речевого действия относятся факторы, влияющие так или иначе на выбор речевого действия, т.е. основная цель, мотив речевого действия, основные условия коммуникации (происходит устное или письменное общение, идет общение с одним человеком или несколькими людьми, общение осуществляется в официальной или неофициальной обстановке). По мнению некоторых ученых, например, И.А.Зимней, данные факторы не являются непосредственной ступенью речевого действия, а только характеризуют условия выбора речевого действия, т.е. являются своеобразным «запусковым механизмом» [1].

Основной способ удовлетворения личных потребностей человека в общении – речь. Именно поэтому его называют речевым общением. Речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Оно органически включается во все другие виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную и т.п.). Речевое общение осуществляется между многими, несколькими или двумя людьми, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих собеседниках. Речевое общение обоюдно. Как и всякая социальная активность человека, речевое общение сознательно и целенаправленно. Формой проявления речевого общения является речевое поведение собеседников, а содержанием – их речевая деятельность.

У дошкольников необходимо воспитывать культуру речевого общения, под которой следует понимать «совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное взаимодействие людей на основе адекватного выбора и использования средств общения, а также умение прогнозировать воздействие высказываний на собеседников, извлекать информацию в условиях устной и письменной коммуникации» [1, с.187].

Педагогическое общение имеет свою специфику, которая заключается в том, что задача педагогического общения - реализация целей развития личности. В процессе педагогического общения происходит обучение воспитанников способам умственной деятельности, формирование мыслительных процессов, мотивационной сферы личности, развитие познавательных интересов дошкольников, создание психологического комфорта на занятии.

На определяющую роль и большое значение педагогического общения в учебно-воспитательном процессе указывали многие выдающиеся педагоги. Так, А.С.Макаренко подчеркивал необходимость для педагога овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть

какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой нашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [3, с.228].

Педагогическое общение - это сфера профессионального общения воспитателей с коллегами и воспитанниками, а также воспитанников с воспитанниками под контролем воспитателя (в процессе обучения и воспитания).

Чтобы педагогическое общение было наиболее эффективным, необходимо использовать, по мнению Л.Д.Столяренко [4], следующие коммуникативные приемы:

1. Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (заторможенности, неловкости, подавленности, неуверенности):

- создание на занятии атмосферы защищенности при общении воспитателя с воспитанниками;
- одобрение со стороны воспитателя, поддержка воспитанника в его попытке ответить, принять участие в дискуссии;
- одобрение желания воспитанников обратиться за помощью к воспитателю или к ровесникам;
- поощрение устных ответов воспитанников;
- создание благоприятных условий для ответа для воспитанника с явной коммуникативной заторможенностью;
- поощрять, а не подавлять творческую активность слабых воспитанников.

2. Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:

- оказание помощи в подборе необходимых для высказывания воспитанника языковых средств;
- разъяснение смысла коммуникативных норм в той или иной ситуации общения;
- обучение технике публичного выступления;

- подчеркнуто положительная критика воспитанника в его диалоге с воспитателем;
- проявление заинтересованного внимания к ответам воспитанников;
- оперативное представление желающим воспитанникам возможности ответить;
- предоставление воспитанникам возможности подготовиться к ответу.

3. Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности воспитанников:

- прямое побуждение воспитанников к активному взаимодействию с воспитателем;
- мотивирование ответов воспитанников и поощрение за инициативу;
- критическое отношение к собственным неточностям и ошибкам;

– «игровая провокация», предоставление воспитанникам возможности доказать свою точку зрения, если воспитанники отнеслись к ней недоверчиво.

Таким образом, педагогическое общение - это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и воспитанниками, порожаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Педагогическое общение имеет сложный и многогранный характер в образовательном процессе.

Профессия воспитателя - это профессия речевая, поэтому на занятиях в основном происходит речевое общение, которое во всех его формах, видах, жанрах, типах позволяет воспитаннику получать в готовом виде социальный опыт, осмысленный и систематизированный предшествующими поколениями.

Личность педагога очень важна в процессе педагогического общения. Чтобы педагогическое общение было эффективным и способствовало развитию у дошкольников интеллектуально-познавательных мотивов, воспитатель должен иметь определенные личностные качества и обладать определенными профессиональными способностями.

Таким образом, следует выделить специальные качества личности педагога, которые могут обеспечивать наиболее эффективное педагогическое общение в процессе учебной деятельности. К таким качествам можно отнести педагогическую эрудицию, стремление к самосовершенствованию, общительность, тактичность, эмоциональность.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А.Зимняя.–Изд. второе, доп., испр., и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
2. Леонтьев, А. А. Психология общения: Учебное пособие / А.А.Леонтьев.– М.,1997.
3. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. / А.С. Макаренко.– М.: Педагогика, 1983.–т.1.
4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д.Столяренко // Ростов-на-Дону, 2000.– 347 с.

ШКОЛЬНОЕ И СЕМЕЙНОЕ РЕЧЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПОИСК ПУТЕЙ ИНТЕГРАЦИИ

Володина Е.Н.

Тюменский государственный университет, г.Тюмень

Гуманистическая направленность как главный вектор развития современного образования предполагает первостепенность такого ориентира педагогического целеполагания, как развитие общей культуры личности, прежде всего – гуманитарной и как части ее - языковой культуры [10]. Развитие личности происходит в процессе инкультурации - освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру, при опосредующей роли языка, являющегося интегратором культуры, универсальным инструментом смыслостроительства, саморазвития личности и мирозидания. Л.С. Выготский доказал, что «в процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления» [2;5], среди которых особое место занимает язык. Опосредованное вхождение, погружение, «врастание» человека в культуру начинается, как писал К.Д. Ушинский в учебной книге «Родное слово», с раннего детства: «Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно чрез посредство отечественного языка, и наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только чрез посредство той же среды - отечественного языка» [8;286]. Уже с первых лет жизни в естественных условиях общения ребенка с родителями, открытия предметного, «вещного» мира и первичного знакомства с языком как знаковой системой закладываются основы языкового сознания индивида, способность мыслить на языке. Как доказывают исследования по онтолингвистике, между интеллектом и языком существует

промежуточная первичная коммуникационная система, которая получила название функционального базиса речи [4;3;7]. Он представляет собой набор невербальных компонентов коммуникации, выполняет функцию перехода от интеллекта к языку, формируется в первый год жизни ребенка и важен для овладения им родным языком. Основу речевого поведения детей в первые два года жизни составляет так называемый протоязык – первичная дословесная система коммуникации, которая состоит из протознаков, таких как кинезнаки, мимиознаки, вокознаки и физиознаки. Исходя из представления, что «интеллект порождает речь, а не речь интеллект», И.Н. Горелов приходит к выводу, что «умственные действия, включая и обучение языку, должны осуществляться на базе доязыковой информативной системы» [3;32]. И определяющее значение в процессе развития языкового сознания имеет речевая среда в семье, языковая культура родителей, выполняющих – особенно в первые годы жизни ребенка – роль речевого авторитета, языкового эталона, а также традиции семейного речевого воспитания, которое является главным условием интеллектуального развития, формирования основ познавательной деятельности и языковых компетенций.

Ребенок копирует речевое поведение родителей, и начинается это с того, что его артикуляционные органы пассивного «повторяют» слова взрослых. В семье, в условиях живого речевого общения формируется фонематический слух ребенка, способность различать слова, определять их границы в потоке звучащей речи. Фонематический слух – фундамент речевой памяти языковой личности [5], ее умения усваивать, удерживать в сознании услышанное или увиденное как смысловое целое, поскольку, по Ушинскому, «механическая память слуха есть точно такой же нервный рефлекс, как и механическая память голоса» [9;37]. А без речевой памяти невозможно языковое и общее развитие личности; речевая память лежит в основе всех когнитивных процессов, познания мира, овладения знаниями в разных научных областях. Вот почему здоровая, экологически чистая языковая среда, само звучание живого, многоцветного слова, обращенного к ребенку, даже если он не умеет еще говорить, первостепенны по своей значимости в процессе становления языковой личности. В семейной речевой коммуникации закладываются основы внутренней речи личности, которая в психологии определяется как переходный этап между замыслом («мыслью») и развернутой внешней речью. Как доказывают наблюдения Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, а также экспериментальные исследования в форме родительских дневниковых записей (Бодуэна де Куртанэ, Н.А. Рыбникова, А.Н. Гвоздева и др.), процессы внутренней речи формируются в результате длительной эволюции речевого сознания из развернутой «эгоцентрической» речи, постепенно свертываясь и переходя через шепотную речь во внутреннюю речь [6]. В норме формирование механизма внутренней речи, в которой личностный смысл превращается в значение, завершается к подростковому возрасту (10-11 лет). Эта психофизиологическая особенность, выявленная при изучении речевого онтогенеза личности, должна учитываться не только учителями, но и родителями при педагогическом сопровождении речемыслительной деятельности детей и в частности - в организации выразительного чтения вслух (в том числе и мастерами слова), в проговаривании - вербализации мыслей, использовании медленного чтения текстов, комментирования и обсуждения прочитанного по вопросам, выражении содержания средствами других видов искусства, отражении личностных впечатлений и размышлений в читательских дневниках [1].

Скорость и качество внешней речи коррелируют с качеством, техникой и скоростью речи внутренней. Методом коррекции медленного речевого мышления являются чтение и речевая практика ребенка, которая должна быть разнообразной, многоаспектной, коммуникативно богатой. Как родителям, так и учителям необходимо поощрять, поддерживать развернутую монологическую речь детей, инициировать их самостоятельное речевое поведение и языковое творчество, вырабатывать внимание к слову, формировать умение за словом видеть смысл и чувство, а также навыки речевого самоконтроля. Коммуникативный контроль взрослых должен быть тактичным, гибким, корректным. Речевая агрессия родителей в любых ее проявлениях - когда ребенка не слушают и не слышат, когда взрослые не объясняют свое речевое поведение и не помогают вырабатывать собственное, подавляют личность менторскими интонациями - опасна для психики растущего человека. Высокий темп речи, использование новых или сложных для восприятия ребенка слов без объяснения их значения, без учета психофизиологических особенностей, коммуникативных возможностей языковой личности на каждом этапе ее становления приводят к недопониманию, неполноценному или частичному усвоению информации, затрудняют процесс семантизации слов.

Развитию чувства слова, языкового чутья, вкуса к хорошей, правильной речи способствуют языковые игры и каламбуры, речевые тренинги по развитию навыка синонимической замены, разгадывание загадок, знакомство с пословицами, поговорками и их использование на практике. Это одинаково значимо как для родителей, так и для школьных учителей: в сфере речевого развития личности поля их педагогического воздействия притягиваются, пересекаются, взаимопроникают. Родители, а потом и учителя в школе пополняют словарь личности, знакомят с декодирующим механизмом языка, помогают детям освоить языковые и речевые нормы, нормы речевого этикета, осваивают модели поведения в разных коммуникативных ситуациях. Интеграция

семейного и школьного речевого воспитания – это потребность времени, запрос и вызов общества в современной социокультурной ситуации, для которой характерны утрата традиций семейного чтения и падение интереса к книге, вытесняемой и замещаемой гаджетами, а также доминирование массовых форм « сетевого » взаимодействия, при котором полноценное вербальное общение детей часто замещается редуцированной коммуникацией, « сжиманием » информации в ущерб смыслу, культивированием и удовлетворением прагматических, сиоинутно-бытовых потребностей - в ущерб личностному и ценностно-смысловому развитию. А если и родители экономят время и душевные силы на общение с ребенком либо тематический диапазон общения узок, примитивен и ограничивается элементарными жизненными потребностями, если в семье нет места книге как духовной ценности, а значит - не сформированы культура чтения и привычка читать, следить за своей речью, то коммуникативное пространство личности оказывается крайне бедным, убогим и ограниченно-обытовленным, а сама языковая личность - коммуникативно беспомощной и даже « немой ». В этих условиях необходима консолидация усилий школы и родителей по развитию языковой личности, которая должна иметь возможность самостоятельно осваивать социальные и речевые практики, овладевать языком в процессе продуцирования собственных речевых произведений, создавая « вторичные » и « встречные » тексты. Реализация на практике методического принципа взаимодействия семейного и школьного речевого воспитания предполагает также мотивационно-просветительскую и методическую работу с детьми и родителями по формированию уважения к книге, осознанного аксиологического отношения к языку, слову и тексту как системе личностных смыслов (читательские дневники, совместные читательские проекты, читательские конференции и литературно-музыкальные композиции, театрализация художественных произведений, встречи с поэтами и писателями, конкурсы « Самая читающая семья », « Самый читающий класс », « Проба пера » и др.). Как показывает практика, мотивационно-просветительская работа в самых разных формах (родительские лектории и проблемные беседы, языковой « ликбез », практикумы, тренинги, круглые столы и т.д.), должна быть направлена на повышение ответственности взрослых за формирование речевого образа и речевого имиджа личности, осознание возможности и необходимости влияния на выбор ею источников коммуникации и круга чтения, расширение педагогического и литературного кругозора родителей. Системная методическая помощь необходима и в вопросах практического овладения эффективными коммуникативными приемами и способами общения с детьми, психологическими средствами воздействия на их индивидуальную речевую практику и читательскую культуру.

Таким образом, интеграция стратегий педагогов и родителей по языковому развитию детей - одно из главных условий их личностного развития и успешной социализации.

Список литературы

1. Аксарина Н.А. К вопросу о популяризации семейного речевого воспитания/Сборник Межрегиональной конференции «Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации. – Тюмень: ТГУ, 2010. - Часть 1. - С.91-97.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928)// Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. - 1991. - № 4. - С. 5-12.
3. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. – М., 2003.
4. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи//Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (Избранные труды). – М., 1998.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Караулов. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 7 изд-е. 264 с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
7. Седов К.Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. – М.: Лабиринт, 2008. – 320 с.
8. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся/Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – Т.2. – М.: Педагогика.1974. – С. 269 – 342.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии/ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т. Т.5. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВАЖНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Волкова Т.В.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение начальная общеобразовательная школа №17
(МБОУ НОШ №17), г.Красногорск

В современном обществе особую актуальность приобретает духовное возрождение общества, формирование национального самосознания подрастающего поколения, любви к Родине, начинать которые необходимо как можно раньше. Однако, духовное возрождение невозможно без патриотического, нравственного воспитания, а также без формирования художественной культуры детей.

Традиционно, художественной культурой является «совокупность процессов и явлений духовно-практической деятельности по созданию, распространению, освоению произведений искусства или материальных предметов, обладающих эстетической ценностью» [4, с. 9]. Важно отметить, что только человек уважающий традиции своей страны, искренне любящий свою Родину, то есть патриот, способен сохранить, передать и преумножить наследие русской земли. Поэтому, мы уделяем большое внимание патриотическому воспитанию в вопросе формирования художественной культуры учащихся начальных классов.

В исследованиях С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова художественная культура рассматривается, с одной стороны, как «способность людей создавать художественные ценности и воспринимать их в этом качестве, то есть развитие и реализация художественных способностей человека». С другой - феномен художественной культуры определяется как «процесс создания таких ценностей (художественное творчество), то есть «обработка», оформление, облагораживание, одухотворение разных материалов, вещей и т.д., творение искусственных эстетически и художественно значимых форм и смыслов». С третьей точки зрения, художественная культура «выявляется в функционировании художественных ценностей, которое приводит к облагораживанию, одухотворению людей взаимодействующими с ними» [3, с. 172-173]. Ядром художественной культуры является искусство. Искусство, в том числе декоративное является для детей средством познания окружающего мира, формирования и развития творческих способностей.

О важности декоративно-прикладного искусства как одной из форм приобщения детей к мировой и национальной культуре, а также средству эстетического воспитания и художественного образования посвящены исследования Г.В. Беды, Л.А. Буровкиной, Т.С. Комаровой, В.В. Корешкова, В.С. Кузина, С.П. Ломова, Н.Н. Ростовцева, Н.П. Сакулиной, Н.Б. Халезовой, А.С. Хворостова, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой и др.

Психологические обоснования роли народного декоративно-прикладного искусства в нравственном, эстетическом и патриотическом воспитании рассматриваются в трудах Н.Н. Волкова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, Б.М. Теплова, П.М. Яковсена и др.

Народное творчество является особой сферой духовной и материальной культуры народа. Народный мастер сохраняет духовные ценности народа, является носителем традиций. В традиционности искусства заключается способы передачи от поколения к поколению идеалов, заключенных в образах народного искусства через его произведения. Декоративно-прикладное искусство является неотъемлемой частью мировой и отечественной культуры. На наш взгляд именно приобщение к народному искусству является эффективным средством патриотического, и духовно-нравственного воспитания.

Вопросы патриотического воспитания напрямую отражаются в деятельности учащихся. Во-первых, в поведенческом аспекте детей, причем не только в пределах школы. Во-вторых, формируются патриотические знания, эмоционально-ценностное отношение к памятным датам и событиям, что способствует проведению качественных мероприятий патриотической направленности (уроки мужества, встречи с ветеранами, классные часы и т. д.).

Средства декоративно-прикладного искусства в решении задач патриотического воспитания нацелены прежде на формирование важных качеств, таких как:

- любовь к Родине, чувства принадлежности к своей стране;
- уважения государственной власти;

- культуру поведения в межнациональных отношениях;
- проявления патриотических чувств к прошлому и настоящему;
- стремление внести вклад в развитие страны, сохранение ее культуры;
- воспитания чувства долга, ответственности и собственного достоинства.

В содержании патриотического воспитания учащихся начальных классов на занятиях художественным творчеством особо важными компонентами и выступают: овладение знаниями в области того или иного художественного промысла, сохранение духовного опыта народного искусства, толерантное отношение к другим культурам и народам, воспитание любви к Родине и ее наследию, эмоционально-ценностного отношения к произведениям народного искусства.

Однако, патриотическое воспитание в отрыве от нравственного и эстетического не будет эффективным. О важности народного искусства в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста указывали исследователи В.М. Василенко, А.В. Бакушинский, Л.А. Буровкина и др., говоря о сходстве мироощущений народных мастеров и детей. Декоративно-прикладное искусство выступая «как один из древнейших видов деятельности человека, являясь средством осмысления действительности и выражаемой им культуры, мировоззрения, занимает одно из ведущих мест в эстетическом воспитании и духовном развитии личности» [1, с.65]. О важности народного искусства в воспитании подрастающего поколения условиях системы общего образования Л.А. Буровкина пишет, что «в народном творчестве заложено глубинное содержание стремления народа к добру, радости, счастью, любви. Открытия жизненных явлений, которые мы делаем через декоративно-прикладное искусство – это знание о народе, согретое человеческим чувством, это проявление толерантности, как необходимой в сегодняшних социокультурных отношениях» [1, с.66]. Доставляя детям эстетическое удовольствие, народное искусство оказывает мощное воздействие на весь их духовный мир, участвует в формировании не только их эстетических идеалов и представлений о прекрасном, но и способствует становлению мировоззрения, жизненной позиции, патриотических чувств. Следует отметить, что именно развитие мировоззрения детей, их интересов и идеологии является залогом успешного патриотического воспитания.

Для эффективного решения вопросов патриотического воспитания как важной составляющей духовной и художественной культуры учащихся на уроках изобразительного искусства в начальной школе, необходимо обеспечить участие детей в художественной деятельности. Воспитательное влияние предмета значительно увеличивается, если учащиеся не только знакомятся с особенностями народных промыслов, но творят сами сохраняя традиции этого искусства. Следует уделять внимание усвоению детьми художественных особенностей того или иного промысла, ведь «умения лепить игрушки в разных стилях возможно лишь при полном понимании ребенком различия в изображении формы и декоративных украшений. Для этого нужно чаще знакомить детей с игрушками разных промыслов, их особенностями, как скульптурными, так и орнаментальными» [2, с.23].

Занятия декоративно-прикладным искусством способствуют развитию зрения, осязательных чувств ребенка, влияют на становление чувственно-эмоциональной сферы.

Народное творчество имеет тесную связь с традициями национальной культуры. Поэтому, большую роль в решении вопросов патриотического воспитания как важного аспекта формирования художественной культуры учащихся начальных классов играет декоративно-прикладное искусство, изучаемое в рамках уроков изобразительного искусства в системе общего образования. Современную школу посещают все дети без исключений, поэтому она является действенным рычагом не только образования, но и воспитания, в том числе патриотического.

Список литературы

1. Буровкина Л.А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования: монография. – М.: МГПУ, 2011. - 320 с.
2. Халезова Н.Б. Народная пластика и декоративная лепка в детском саду. - М.: Просвещение, 1984. - 160 с.
3. Теория культуры: учебное пособие/под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. - СПб.: Питер, 2008. - 592 с.
4. Художественная культура: понятия и термины. - М.: Знание, 1978. – 205 с.

В ПРЕДДВЕРИИ 70-ЛЕТИЯ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ: О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Тарасенко Г.Р.

ГАОУ СПО «Альметьевский колледж физической культуры» г.Альметьевск, Республика Татарстан

В мае 2015 года Россия будет отмечать великую дату: 70-летие Великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Современное реформирование российского общества сопровождается рядом негативных явлений, одним из которых является падение гражданских и морально-нравственных явлений ориентиров среди старшеклассников и студенческой молодежи. К таким явлениям относятся, в частности, деятельность неофашистских и неонацистских молодежных организаций, скинхедов и т.д. Не во всех учебных заведениях, где обучаются школьники и студенты, на должном уровне осуществляется патриотическое воспитание.

Проблема. В последние годы в России острой остается проблема, связанная с уклонением молодых людей из числа студентов от службы в Вооруженных Силах РФ. Размытость понятий «долг», «честь», «патриотизм», «Отечество», резко упавший престиж воинской службы внесли свой негативный вклад в морально - психологическое состояние призывников из числа выпускников гражданских средних и высших профессиональных учебных заведений.

Актуальность. В России свыше 40% допризывной молодежи не соответствует требованиям, предъявляемым армейской службой, в том числе в части выполнения минимальных нормативов физической подготовки. Остальные освобождены по состоянию здоровья или имеют отсрочку. Современное реформирование российского общества сопровождается рядом негативных явлений, одним из которых является падение гражданских и морально-нравственных ориентиров среди старшеклассников и студенческой молодежи. К таким явлениям относятся, в частности, деятельность неофашистских и неонацистских молодежных организаций, скинхедов и т.д. Не во всех учебных заведениях, где обучаются школьники и студенты, на должном уровне осуществляется патриотическое воспитание. Это особенно актуально сейчас – в год 70-летия Великой Победы.[2,3,4]

Цель исследования: определение уровня духовно-политического самосознания студентов Альметьевского колледжа физической культуры. Задачи исследования: изучить состояние вопроса в учебно-методической и научно-популярной литературе; обобщить опыт патриотического воспитания студенческой молодежи в истории Альметьевского техникума (колледжа) физической культуры; оценить и проанализировать духовно-политический уровень самосознания студентов 1-2 курсов колледжа.

Объект исследования: учебный процесс студентов Альметьевского колледжа физической культуры. Предмет исследования: социально-политические знания студентов Альметьевского колледжа физической культуры.

Методы исследования: контент-анализ литературы по теме исследования; беседа с преподавателем БЖ и ОВС колледжа Хайдаровым М.М.; социологический опрос (анонимное анкетирование) студентов 1-2 курсов.

Гипотеза исследования: предполагается, что половина опрошенных студентов физкультурного колледжа имеют достаточно высокий уровень духовно-политического самосознания. Практическая и теоретическая значимость: результаты исследования будут полезны не только для преподавателей БЖ и ОВС, тренеров, учителей физкультуры, но и для работников военкоматов, редакций газет и журналов, управлений по делам молодежи.

Результаты исследования и их обсуждение:

1. Контент-анализ имеющихся литературных источников дал краткую характеристику четырех основных понятий, необходимых для проведения социологического опроса студентов: патриотизма, неонацизма, неофашизма, скинхедов. Самым актуальным в данном исследовании является понятие «патриотизм» - преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины.

О том, кто такие неонацисты, шовинисты, расисты, антисемиты, ксенофобы студенты узнают не только по школьным учебникам, но и в результате изучения общественно-политических дисциплин, ОБЖ – БЖ в условиях среднего профессионального физкультурного учебного заведения[1].

2. В результате беседы с преподавателем БЖ – ОВСАКФКМ.М. Хайдаровым была получена краткая историческая справка, обобщающая опыт патриотического воспитания студентов. Наш основной контингент – юноши, будущие солдаты, будущие учителя и тренеры, преподаватели ОБЖ и ОВС. Наши выпускники в рядах

ВС выгодно отличаются от остальных хорошей физической подготовкой, исполнительской дисциплиной и организаторскими способностями. Администрация колледжа систематически получала и получает благодарственные письма из воинских частей за воспитание наших выпускников. Афганская война не обошла стороной и студентов АТФК. В боевых действиях участвовали десятки наших выпускников и студентов.

Чеченская война оказалась более трагичной для коллектива колледжа. Десятки наших студентов участвовали в этой войне, получали ранения, а двое наших выпускников погибли в боевых действиях. Пашунин Михаил Юрьевич (1975-1995) – выпускник 1994 года – был досрочно призван в ряды действующей армии и погиб 28 марта 1995 года, исполняя свой воинский долг. Через 7 лет погиб выпускник 2001 года Александр Виссарионов. Коллектив колледжа запомнил Михаила как совестливого, очень воспитанного студента-романтика, большого любителя родной природы, а Александра – как одаренного спортсмена, неперемного участника всех проводимых в колледже, городе и республике соревнований, любознательного юношу с открытой душой. В колледже созданы памятные уголки, посвященные этим выпускникам. С 1998 года ежегодно проводятся традиционные классные часы, посвященные памяти М. Пашунина и А. Виссарионова. Ежегодно 15 февраля – в день вывода советских войск из Афганистана студенты колледжа участвуют в митинге, посвященном этой дате, и в соревнованиях по военно-прикладному многоборью среди учреждений системы СПО и ВПО РТ. В течение последних 15 лет наша команда всегда была победителем и призёром различных республиканских военно-спортивных соревнований.

3. Для определения отношения 150 студентов 1-2 курсов к понятиям «неонацизм», «неофашизм», «скинхеды», «патриотизм» было проведено анонимное анкетирование среди них по 5 вопросам, которые и обнаружили уровень их патриотизма и самосознания.

На 1 вопрос – что такое неонацизм и неофашизм – почти правильный ответ дали 40% опрошенных студентов: уровень знаний – «ниже среднего». На 2 вопрос – кого называют скинхедами – правильно ответили 56% респондентов: уровень знаний – «выше среднего». На 3 вопрос – почему в России до сих пор живуч фашизм среди молодежи – были разнообразные версии, и только 29% опрошенных студентов показали свой достаточно развитый духовно-политический уровень: уровень знаний – «ниже среднего».

Ответы на четвертый вопрос выявляли общегражданскую позицию студентов, их отношение к патриотизму и к патриотам. Ровно 58% опрошенных точно знают, что такое патриотизм, дают довольно верное определение и чувствуют себя патриотами. Однако 42% респондентов ответили, что не знают ничего о патриотизме: уровень знаний – «ниже среднего». В ответах некоторых студентов есть очень интересные мысли о патриотах и патриотизме: «Патриот – это фанат своей страны, преданный своему Отечеству, готовый ради него пожертвовать собой». Другие респонденты пишут, что «патриот – это человек, который приятен своей Родине и народу», «патриот – это тот, кто подражает своей стране, живёт жизнью страны». Третьи опрошенные студенты отмечают, что «главное для патриота – остаться человеком и сделать что-нибудь хорошее в этой жизни», «патриот всё отдаст за свою Родину, всё для нее сделает». Четвертые уверены, что «патриот – это тот, кто знает Конституцию страны, уважает окружающих, уважает свою страну, а каждый человек должен быть патриотом своей страны», «патриоты знают историю своей страны и считают, что она всегда и везде будет первой в мире!». Почти философские и профессиональные определения понятия «патриотизм» даны в трёх ответах первокурсников: «Патриотизм – это высшее духовное отношение души к родному государству: человек, который родился в этой стране, жил и умер здесь – это истинный патриот»; «девиз истинных патриотов России – патриот никогда не предаст и не продаст Родину».

В ответах на последний вопрос, требующий конкретного ответа на вопрос об их желании служить в рядах ВС, обнаружилась реальная позиция юношей 16-17 лет. Хотят и будут служить в рядах ВС 75% юношей; не хотят – 10% респондентов. 15% опрошенных не знают ещё, хотят ли они служить, будут ли они служить. Один студент ответил: «Я останусь служить по контракту!»

Заключение. В процессе физического и военно-патриотического воспитания студенческой молодежи одно из первых мест может и должен занимать спорт. Именно регулярные занятия спортом, физической культурой, туризмом, позволяют развивать у школьников и студентов лучшие черты характера. Создание современной системы военно-патриотического воспитания студенческой молодежи с использованием разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма должно стать приоритетной задачей.

Студенты колледжа в целом являются патриотами своей страны, своей республики. Однако в результате исследования определился уровень духовно-политического самосознания ниже среднего – 42% (по гипотезе – 50%). Это недостаточно для будущих специалистов физкультурно-спортивной сферы Татарстана, так как воспитание подрастающего поколения в духе любви и уважения к Родине – обязанность, долг всех педагогов.

Список литературы

1. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов: ок. 5000 слов/И.А. Васюкова. – М.:Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005 – с.651
2. dspace.bsu.edu.ru/ Патриотическое воспитание.
3. nirsi.ru /100 – Российский патриотизм и патриотическое воспитание молодежи.
4. rq.ru/official/doc/postan_rf/122 -Государственная программа «патриотическое воспитание граждан».

ОСОБЕННОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА

Самыкина Л.Н., Дудина А.И., Федосейкина И.В., Сказкина О.Я., Богданова Р.А.

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г.Самара

Высшая медицинская школа со всей её сложностью и многообразием учебно-воспитательного процесса не только даёт будущему врачу определённый объём знаний и практических навыков, но и должна формировать его как личность, способную соединить профессиональную подготовку с высокими человеческими качествами, что в конечном итоге и создаёт тот облик врача, которым так гордится русская медицина. Одной из приоритетных задач в воспитательном процессе является формирование высокой духовной и гражданско-нравственной позиции у студентов. Формированию в студенческой среде потребности руководствоваться в своём поведении нравственными принципами и нормами, воспитанию трудолюбия, ответственности за порученное дело, чувству патриотизма, гордости за достижения российскими учеными в области науки и медицины, воспитанию духа коллективизма – вот то, чему профессорско-преподавательский коллектив уделяет много внимания.

Реализация данных аспектов носит непрерывный характер и осуществляется профессорами, доцентами и преподавателями во время лекций, практических занятий, научно-исследовательской работы и внеаудиторное время, в культурно-познавательных и спортивно-оздоровительных мероприятиях. Базисной концепцией в воспитании коллектив кафедры медицинской биологии, генетики и экологии СамГМУ выбрал общеизвестный подход в воспитании через науку и через предмет. Большое значение придаётся лекционному курсу. Именно на лекциях можно заявить о своей позиции, показать студентам значимость различной информации, увлечь научной идеей, тогда лекция превратится в событие.

На кафедре уже сложилась традиция работы с курируемыми группами. Каждая группа составляет план работы с указанием всех видов деятельности. На каждого студента составляется психолого-педагогическая характеристика на основании анализа школьной базы знаний, семейного положения, условий жизни и менталитета. Устанавливаются склонности студентов к занятиям наукой, спортом и многое другое. Профессорско-преподавательский состав старается избегать директивных методов по отношению к студентам, сохраняя за ними право на самостоятельность принятия решения. Позиция кафедры – стараться не растерять, а, наоборот, преумножить потенциальный творческий резерв молодого поколения.

Студенты курируемых групп принимают активное участие в работе СНК. Целью СНК кафедры медицинской биологии, генетики и экологии является развитие творчества студентов, формирование у них способностей к моделированию профессиональных видов деятельности с учетом меняющихся условий окружающей среды, культивирование в их среде «профессиональной» и «корпоративной культуры», в которой отражались бы особенности профессиональной деятельности, национальной культуры, создание условий для самореализации личности. Итогом планомерной работы являются выступления студентов не только на заседаниях кружков, но и на ежегодных студенческих конференциях, где они занимают призовые места.

Наши студенты не оставляют без внимания и людей, переживших тяготы военных лет. Они помогают ветеранам вуза, сотрудникам, пережившим блокаду Ленинграда. По мнению самих студентов, такие встречи и мероприятия очень важны.

«На молодежь оказывают влияние не только знания педагога, но и сама личность, качество его души.»
А.И. Герцен

«В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, никакие уставы и программы не могут заменить его личность в деле воспитания.» К.Д. Ушинский

Общение с преподавателями, контакты студентов внутри группы и потока создают мотивацию для занятий научной и общественной работой, что в итоге повышает качество образования.

Профессорско-преподавательский состав не является сторонником постоянной опеки студентов, но на первых курсах наставничество просто необходимо. Студентам из других городов и сельской местности оказывается помощь в адаптации к совершенно новым условиям общения и обучения. Каждую неделю преподаватели кафедры проводят кураторский час, где обсуждаются организационные вопросы, текущая успеваемость, вопросы быта и досуга студентов.

Воспитательная работа кафедры помогает застраховать медицину от людей случайных, некомпетентных, чёрствых и равнодушных. Студенты старших курсов, приходя на кафедру, рассказывают о своих достижениях и с благодарностью вспоминают своих преподавателей, что подчеркивает огромную роль наставника, педагога, учителя в становлении личности врача.

Педагогическая, научная, методическая и воспитательная деятельность направлены на формирование таких качеств студентов, которые позволили бы им быть высокими профессионалами в будущем. Благодаря вдумчивой работе преподавателей кафедры медицинской биологии, генетики и экологии изменяется ментальность студентов курируемых групп первого курса, они по-другому относятся к учебе и друг к другу, к требованиям, предъявляемым к ним. Улучшается успеваемость, студенты более добросовестно относятся к учебе. Об этом свидетельствуют результаты экзаменационных сессий. По нашему глубокому убеждению воспитательная работа должна начинаться уже на подходе к учебным помещениям. Студенческим коллективом поддерживается чистота и порядок в аудиториях, что создаёт комфортную обстановку на занятиях.

Кураторы групп пытаются добиться того, чтобы студент, переступив порог кафедры, почувствовал ответственность за выбор профессии, осознанно и добровольно принимал на себя морально-этические обязательства.

От того, насколько коллектив профессионально проводит воспитательную работу, насколько он подготовлен к этой работе, реализует ее задачи, от этого и зависит конечный результат обучения в медицинском вузе.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] // Е.В. Бондаревская – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического ун-а, 2000. – 220 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов [Текст] // Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Издательство «Питер», 200. – 304 с..
3. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] // Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко. И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. -320 с.
4. Вазина К.Я. Модель саморазвития человека [Текст] // К.Я. Вазина. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 1999. – 255с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] // А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2002. – 207 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Тенякова Е.А.

Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева, г.Чебоксары

Профессиональная направленность обучения студентов иностранному языку на неязыковых факультетах вузов была и остается приоритетной в образовательном процессе. Иностранному языку занимает особое место среди учебных дисциплин, он выступает одновременно и объектом изучения и средством общения и пополнения знаний студентов. Язык должен способствовать лучшему овладению избранной специальностью, углублению знаний студента через прямое использование зарубежных источников информации в изучаемой области. Владение иностранным языком является неотъемлемым условием оценки качества профессиональности специалиста, его конкурентоспособности.

Основной деятельностью обучаемых на уроках иностранного языка является речевая деятельность, а видами речевой деятельности выступают аудирование, говорение, чтение и письмо. Основу профессионального обучения иностранному языку составляет специальный языковой материал, представленный в текстовом

формате. Обучение иностранному языку на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии (ФД и КП и П) имеет свои особенности. В связи со спецификой факультета основу обучения видам речевой деятельности составляет специальный языковой материал по вопросам специальной психологии, дефектологии, дошкольной и коррекционной педагогики.

Для студентов вуза главным источником получения необходимой информации традиционно было и остается чтение. Студенты овладевают иностранным языком как средством для получения дополнительной информации по своей будущей специальности. Приоритетными являются задачи обучения профессионально ориентированному чтению, формирования умений извлекать нужную информацию из научного текста, овладения разными видами чтения. Кроме учебных текстов общеобразовательного характера, согласно программе студенты должны читать профессиональную литературу. В соответствии со спецификой ФД и КП и П мы предлагаем студентам специальные тексты, содержащие актуальную информацию об их будущей профессии [1], [2], [3], [4]. Так, например, два пособия Learning Disabilities (специфические расстройства развития школьных навыков у детей) [4] и Mental Disorders and Learning Disabilities / Психические нарушения и специфические расстройства развития учебных навыков (тексты для информативного чтения по специальной психологии) [1] были разработаны для студентов, обучающихся по профилю «Специальное (дефектологическое) образование». В пособие Mental Disorders включены оригинальные тексты из американского журнала “Psychology Today” посвященные актуальным темам специальной психологии – влиянию различных изменений в психическом развитии детей на их обучаемость, позитивному значению коррекционной педагогики для социальной адаптации детей с психическими изменениями в обществе. В учебном пособии Learning Disabilities представлены аутентичные тексты, посвященные одной из важных тем специальной психологии – специфическим расстройствам развития школьных навыков. В текстах рассматриваются особенности организации психологической помощи детям, имеющим специфические расстройства развития школьных навыков, в системе образования Соединенных Штатов Америки. Рекомендуется изучать тексты пособий параллельно соответствующему курсу специальной психологии на русском языке, тем самым студенты получают возможность воспринимать англоязычные тексты на базе имеющихся у них профессиональных знаний, а также сравнивать новую информацию с информацией, полученной из русскоязычных источников, делать выводы, высказывать свои суждения по поводу прочитанного, выходя на уровень профессионального общения. В помощь студентам, которые не успели пройти рассматриваемый в пособии раздел специальной психологии на языке обучения и в недостаточной мере владеют терминологией, к каждому тексту прилагается перевод лексических единиц, семантика которых обусловлена контекстом и лингвострановедческими характеристиками.

Профессиональное общение предполагает умение употреблять в речи специальную терминологию, поэтому при чтении текстов особое внимание уделяется работе с новыми словами и терминами, которые мы рекомендуем выписать в словари. Контроль понимания прочитанного осуществляется с помощью задания «Answer the following questions». Вопросы призваны стимулировать студентов высказаться по теме, не ограничиваясь рамками текста. В зависимости от уровня подготовки студентов предлагаются разные типы заданий: от простых репродуктивных, как пересказ до более креативных, например, сообщение о том, какие вспомогательные технические средства могут быть использованы в обучении ребенка, испытывающего речевые расстройства.

Для студентов, специализирующихся по дошкольному образованию, разработаны пособия Инновационные технологии воспитания в детских садах [3], Дошкольное образование в Великобритании [2]. Первое пособие представляет собой сборник английских текстов, посвященных воспитанию детей дошкольного возраста в инновационных детских садах г. Москвы. Воспитательная работа в экспериментальных детских садах ведется по специальным программам, разработанным ресурсными центрами при департаменте образования Москвы. В пособии рассказывается о таких направлениях работы детских дошкольных учреждений, как раннее обучение детей иностранным языкам, гендерное, экологическое, мультикультурное воспитание, развитие интеллектуальных способностей дошкольников, формирование ценностных ориентаций и др. Весь языковой материал является профессионально направленным. Тексты снабжены вокабуляром с переводом трудных слов и оборотов на русский язык, и заданиями для развития коммуникативных навыков. Пособие Дошкольное образование в Великобритании, составленное на основе аутентичных информативных текстов на английском языке, вводит студентов в непростую с точки зрения как формы, так и содержания систему современного дошкольного обучения и воспитания детей в Великобритании. Структура и содержание пособия направлены на формирование системных знаний о типах дошкольных образовательных и воспитательных учреждений, роли воспитателей в формировании у детей дошкольного возраста физических и когнитивных способностей, а также позитивных личностных черт.

При систематической работе с оригинальными профессионально ориентированными текстами, студенты смогут в дальнейшем читать и понимать самостоятельно тексты по специальности, высказываться на профессиональные темы, используя в речи специальную терминологию.

Список литературы

1. Английский язык: Mental Disorders and Learning Disabilities / Психические нарушения и специфические расстройства развития учебных навыков (тексты для информативного чтения по специальной психологии) / сост. А.А. Пушкин, Е.А. Тенякова. – Чебоксары: ЧГУ им. И.Н. Ульянова, 2008. – 84 с.
2. Тенякова Е.А., Пушкин А.А. Дошкольное образование в Великобритании : учебное пособие на английском языке / Е.А. Тенякова, А. А. Пушкин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 83 с.
3. Тенякова Е. А. Инновационные технологии воспитания в детских садах : учебное пособие на английском языке // сост. Е.А. Тенякова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 51 с.
4. Тенякова Е. А. Learning Disabilities / Специфические расстройства развития школьных навыков : тексты для информативного чтения по специальной психологии, дошкольной и коррекционной педагогике : учебное пособие / Е. А. Тенякова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 56 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ГРУППОВОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Авдони́на А.Ю.¹, Попова Т.В.²

¹К. пед. наук, доцент кафедры преподавания языков и литературы СИПКРО, г.Самара

²Учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ «ОЦ» с.Августовка

Большечерниговского района Самарской области

Перемены, происходящие в обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства. В связи с этим одним из приоритетных направлений в нашей стране становится реформирование системы образования. В национальной образовательной инициативе "Наша новая школа" определены главные задачи, стоящие перед современной школой: «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире». Таким образом, учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие, становление ребенка как личности, умеющей самостоятельно определять проблемы, ставить цели и определять пути и средства их достижения, способной адекватно и своевременно реагировать на разные жизненные ситуации.

На современном этапе развития общества человек поставлен в жесткие условия конкуренции. Высказанная 100 лет назад американским писателем Эльбертом Хаббардом мысль: «Цель обучения – научить обходиться без учителя» актуальна до сих пор. На достижение этой цели и направлены новые образовательные стандарты, дающие ответы на самые важные для учителя вопросы: « Чему учить? Ради чего учить? Как учить?»

Учителю необходимо осваивать новые, эффективные технологии обучения, творчески подходить к выбору методов и приемов, к расположению учебного материала.

Хорошие результаты обучения дает совмещение системы преподавания В.К.Дьяченко с блочно-модульной технологией. Такая модификация позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся, способствует повышению мотивации, самостоятельности детей, и, как результат, повышается качество обучения.

Использовать методику преподавания В.К.Дьяченко, блочно-модульную технологию можно на уроках открытия новых знаний, а также на орфографических (уроки изучения орфограмм) и морфологических уроках, когда формируется и отрабатывается навык грамотного письма.

На уроках изучения нового материала учащимся весь новый материал дается на самостоятельное изучение и обсуждение с одноклассниками. Работа проводится в малых группах по определенному алгоритму, заранее подготовленному учителем. У каждой группы свой изучаемый блок, свои путевые листы и соответственно свой алгоритм выполнения.

Актуализации имеющихся у детей знаний:

- Ребята, попробуйте по лексическому значению отгадать словарное слово.

Платформа – помост, площадка на железнодорожных станциях для посадки или погрузки.

Негодовать – проявлять, испытывать чувство возмущения, крайнего недовольства.

Паркет – настил на полу из небольших дощечек, уложенных так, что они образуют какой-либо узор.

Отовсюду – со всех сторон, из разных мест.

Ненавидеть – питать чувство сильной вражды и отвращения.

Необыкновенный – необычный, редко встречающийся.

Пианино – музыкальный клавишный инструмент, вид фортепиано.

- Какое слово у вас получилось?

- Что же такое лексика? Кто сумеет ответить? (Раздел русского языка, изучающий словарный состав языка).

Предлагаю вам загадку, чтоб пошло всё по порядку.

Если буду я молчать, как сможешь ты меня понять?

А выручить меня готово любимое, родное...(Слово!)

- Сегодня мы продолжим изучать тему «Лексика», которую вы начинали изучать еще в начальной школе, познакомимся с интересными новыми словами. А помогут нам в этом имеющиеся у вас знания, тот опыт работы в группах, который вы начали приобретать в этом году, и умение грамотно и доступно излагать материал, потому что именно вы сегодня станете учителями и будете объяснять всем новую тему.

- Сегодня вы работаете в пяти группах. Каждая группа выполняет задание по индивидуальному алгоритму. После того, как группа все обсудит, обговорит и будет готова поделиться своими знаниями с другими учащимися, один из ее участников заполняет таблицу на доске. Мы все вместе продолжим заполнять конспект по теме «Лексика», а по одному представителю от группы будут нам в этом помогать. Они научат нас тому, что сами самостоятельно узнали. Обязательное условие – ваши ответы должны быть понятными для всех и достаточно полными.

Открытие новых знаний

Алгоритм выполнения задания для групп.

Группа № 1

1. Какие слова называются однозначными? (Ответ на стр.154)
2. Приведите примеры однозначных слов. (Упр.338 и стр.175)
3. Где можно узнать, сколько значений имеет слово? (Стр.154)

Группа № 2

1. Какие слова называются многозначными? (Ответ на стр.154)
2. Приведите примеры многозначных слов. (Стр.154)
3. Где можно узнать, сколько значений имеет слово? (Стр.154)
4. Лексические значения многозначных слов имеют что-то общее или нет? Пример. (Стр.154)

Группа № 3

Омонимы – это слова, которые ...

Часть речи	Звучание	Написание	Лексическое значение	Пример

Группа № 4

Синонимы – это слова, которые ...

Часть речи	Звучание	Написание	Лексическое значение	Пример

Группа № 5

Антонимы – это слова, которые ...

Часть речи	Звучание	Написание	Лексическое значение	Пример

Таблица 1

Заполнение конспекта на доске и в специальных тетрадях у учащихся:

Слова	Однозначные	Многозначные	Омонимы	Синонимы	Антонимы

Характеристика	Лексическое значение - одно	Лексических значений - несколько	Ч.р. – одинак. Звучание - одинаков. Написание – одинак. Лекс. знач. – совершенно разное	Ч.р. – одинак. Звучание -разное Написание – разное Лекс. знач. – близкое, отличаются оттенками	Ч.р. – одинак. Звучание – разное Написание – разное Лекс. знач. – противоположное
Примеры	Витязь	Кнопка	Ключ	Большой – огромный	Большой - маленький

Один участник группы у доски объясняет всем свой изученный материал, т.е. выступает в роли учителя. Класс записывает эту часть конспекта. Далее выходит учащийся другой группы и работа продолжается в том же режиме.

- А сейчас, я рассказываю, как вас поняла, вы мне помогайте. (Обобщение учителем)

- По своему лексическому значению слова объединяются в группу омонимов (это такие слова, которые относятся к ...), синонимов..., антонимов...

- По количеству лексических значений все слова делятся на однозначные...(класс – одно значение) и многозначные.

- У многозначных слов в отличие от омонимов есть какое-либо сходство. Н-р, КНОПКА. (Проверка понимания)

Синонимы и антонимы широко используются в речи, и вам при написании изложения и сочинения на ОГЭ и ЕГЭ такие слова очень будут нужны, поэтому уже сейчас вы должны пополнять словарный запас. Для этого существуют словари омонимов, синонимов, антонимов. (Показ словарей)

2 модуль. Использование теоретических знаний при выполнении упражнений (рефлексия).

Изучение орфограмм происходит на специальных орфографических уроках. Их количество равно количеству орфограмм, изучаемых в конкретной теме. Эта работа проводится в малых группах (4 человека), где выделяется лидер. Лидер организует работу всей группы. Задание дается одно для всего класса. Образец выполнения задания находится у лидера. Лидер начинает выполнять задание, все объясняя вслух. Все остальные участники группы пишут за лидером. Далее лидер назначает того, кто будет объяснять следующий пункт. Лидер исправляет того, кто говорит, сообщает, правильно или нет объясняет ученик. Лидер может поднимать руку, если чего-то не знает, может подходить к учителю за консультацией.

На морфологических уроках, когда формируется и закрепляется навык грамотного письма, учащиеся работают в парах сменного состава. Взаимообучение ведется поочередно: сначала в роли учителя выступает один ученик, затем другой. Один дает задания, объясняет, требует комментирования и пояснения, ставит оценку. Далее происходит смена ролей. После выполнения заданий первым и вторым участники находят новых партнеров, обмениваются карточками, работа повторяется. Новенькому диктуется текст, который сам перед этим писал. Таким образом, над диктантом (упражнением) каждый ученик работает дважды: когда пишет сам и диктует товарищу.

Обязательно, чтобы учитель работал вместе с учениками: «Все делай, как я. Требуй того же от других». Такая работа позволяет каждому учащемуся становится «учителем». Каждый выполняет такой объем работы, сколько позволяют его способности. Поэтому темпы и нормы у каждого разные.

3 модуль. Повторение и обобщение изученного материала.

Повторение и обобщение изученного материала происходит на 1 - 2 уроках. Учитель может по-разному организовать работу. Все зависит от уровня подготовленности учащихся и творческой инициативы самого педагога. Главное, чтобы использовались разнообразные формы, методы и приемы, способствующие прочному усвоению учебного материала.

4 модуль. Контроль и оценка знаний учащихся.

Теоретические знания по теме (1 блок) проверяются учителем после заполнения и заучивания конспекта. Возможны два варианта проверки. Первый вариант подразумевает письменный опрос опорного конспекта. Второй сложнее, но эффективнее. Учитель на перемене опрашивает трех-четырех сильных учащихся, задав им несколько вопросов. Если ответы на вопросы учителя оказались правильными, то учащиеся становятся «экзаменаторами». Все остальные – «экзаменуемыми», которые вправе выбрать любого «экзаменатора» и

ответить ему опорный конспект. При этом «экзаменатор», выслушав теоретические сведения, обязан задать дополнительные вопросы.

На орфографических уроках лидер проверяет выполнение задания в своей группе. Он ставит оценки за устные и письменные ответы учащихся сначала в своей специальной тетради. Оценку лидеру ставит учитель. Эти оценки не выставляются в классном журнале, а только в специальной тетради учителя.

На морфологических уроках проверка заданий происходит дважды: без опоры на карточку, в которой показан образец выполнения, и с опорой на образец. Здесь же учащиеся производят устный и письменный разбор своих ошибок.

Итоговые оценки, которые и будут стоять в классном журнале, учащиеся получают на итоговой контрольной работе, включающей в себя весь изученный по данной теме материал.

Внедрение в практику педагогической работы технологии блочно-модульного обучения требует от учителя не только проявления творческой активности, но и большой подготовки. Необходимо переработать материал, подготовить достаточное количество алгоритмов, спроектировать траекторию развития каждого учащегося, даже, чтобы научить школьников работать в группах и парах, нужно большое количество времени и сил, которых у педагогов в силу их занятости часто не хватает.

Еще одним довольно существенным моментом является материально-техническое обеспечение учебного процесса: наличие в классе компьютера, мультимедийного проектора, принтера, интерактивной доски, брошюр-опор для каждого ученика. Словом, все то, что могло бы существенно облегчить работу учителя и сделать учебный процесс интересным и эффективным.

Список литературы

1. Дьяченко В.К. Современный урок // Учительская газета, 1984, 26 января.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М: Просвещение, 1991.
3. Миронов А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС. – Волгоград: Учитель, 2013 г.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утв. Президентом РФ 4 февраля 2010 г. № Пр.- 271.
5. Русский язык. 5 класс. Учебник. ФГОС. Ладыженская Т.А. М: Просвещение, 2012.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ – М.: Просвещение, 2011.
7. <http://pandia.ru> «Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка по системе В.К.Дьяченко»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Пичугина Г.А.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

Приоритетной задачей профессионального образования является подготовка педагогических кадров, способных эффективно и творчески работать в условиях современной школы. Результат обучения характеризуется определенным уровнем развития личности студента, сформированности педагогической культуры и уровнем овладения операциональными сторонами деятельности педагога (1, с.3).

Если в настоящее время изменились требования к выпускникам основной школы, то должны измениться требования и к подготовке педагогических кадров. Ученик и учитель - это два взаимосвязанных друг с другом субъекта образовательного процесса.

Согласно требованиям ФГОС ООО обучающиеся в процессе освоения основной образовательной программы основного общего образования должны не только освоить определенный объем знаний, но и овладеть универсальными учебными действиями с целью дальнейшего саморазвития и личностного самоопределения. В связи с этим изменились требования и к педагогической деятельности учителя, а, следовательно, и к его подготовке. Современному учителю необходим не только высокий уровень знания предмета, но овладение более эффективными методами и формами обучения, направленных на развитие мотивации учащихся к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений. Поэтому студенты педагогического направления, как будущие учителя, должны в совершенстве овладеть

методикой применения в учебном процессе более совершенствованных педагогических технологий, среди которых имеет место игровая технология.

Под «игровой технологией» мы понимаем технологию, направленную на создание условий с помощью дидактических игр для эффективного достижения дидактических целей (обучающих, воспитывающих, развивающих) в учебно-воспитательном процессе.

В психолого-педагогической и научно-методической литературе отмечено, что дидактическая игра обладает обучающим, воспитывающим, развивающим, коррекционным, психотерапевтическим потенциалом. С помощью игры у ребенка осуществляется развитие воображения, памяти, речи, познавательных интересов к изучаемому предмету. Дидактическая игра также позволяет создать условия для более быстрого освоения и получения новых знаний.

Многочисленные наблюдения и исследования [1] показали, что применение дидактических игр в учебном процессе заметно повышает активность учеников и значительно увеличивает эффективность развития их универсальных учебных действий. Но для успешного использования игровой технологии в обучении химии необходимо знать методические требования и в совершенстве овладеть методикой её применения.

Исследования, проведенные на базе Саратовского государственного университета [2, 3, 4], показали, что студенты в основном овладевают только теоретическими знаниями по использованию игровых приемов в обучении, практические навыки у них развиты не в значительной степени. И в период педагогической практики они сталкиваются с определенными трудностями по применению дидактических игр на уроке. Отсюда используют их очень ограниченно. Поэтому умению разрабатывать дидактическую игру и грамотно применять ее в учебном процессе студентов, как будущих учителей, необходимо обучать.

Процесс обучения - это процесс вооружения знаниями, умениями и навыками и овладения ими обучающимися в результате познавательной деятельности. Обучение является специально организованным и целенаправленным процессом, управляемым преподавателем (учителем). Обучение есть взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность преподавателя, с одной стороны, и обучающихся — с другой.

Следует отметить, что процесс обучения тесно связан с процессом познания. Познание с философской точки зрения рассматривается как совокупность процессов, процедур и методов приобретения знаний. Обучение можно рассматривать как один из частных случаев процесса познания. Непонимание этого положения может привести к тому, что при организации учебного процесса могут иметь место ряд ошибок. Поэтому, чтобы правильно организовать процесс обучения необходимо иметь четкое представление об условиях и закономерностях познания, понимать связь, существующую между познавательной и практической деятельностью человека.

Путь познания в обучении состоит из нескольких этапов - ощущение, восприятие, представление, формирование понятия и применение его на практике. При этом практика должна иметь место на всех этапах познания. В начале обучения она выступает как источник знания, предшествуя новому познанию.

Отсюда в процессе познания игровой технологии должна иметь место практика. Студенты, прежде чем изучить процесс применения дидактических игр в обучении, должны увидеть, как в совершенстве этой технологией владеет «мастер» (преподаватель) и ощутить на себе результаты её воздействия. И затем и самим научиться мастерству владения данной технологией.

Поэтому на первом этапе обучения студентов игровой технологии мы предлагаем провести моделирование урока химии с использованием дидактических игр, различных по структуре и содержанию [7]. Студенты, являясь активными участниками учебного процесса, имеют возможность наглядно видеть правильность методики внедрения «мастером» игровой технологии в процесс обучения. Мастер-класс преподавателя по использованию игр на уроке химии должен не только показать положительное воздействие игровой технологии на обучающихся, но и побудить студентов к процессу её познания и овладению умений и навыков в применении.

На втором этапе обучения предлагаем студентам освоить теоретические знания. Здесь особое внимание следует уделить изучению сущности дидактической игры, её отличие от обычной игры. Студенты изучают методические требования к организации дидактической игры на уроке химии, многообразии дидактических игр и правила их разработки. Здесь также обсуждаются вопросы о роли и значении игры в развитии ребенка.

Уровень усвоенных знаний, умений и навыков студентами по использованию игры в учебном процессе следует оценивать на третьем этапе обучения. Для этого им предлагается самостоятельно разработать дидактическую игру по химии и провести её апробацию на занятии среди однокурсников. Процесс группового обсуждения позволяет обратить внимание, как на удачные, так и неудачные моменты овладения студентом методикой игровой технологии и принять во внимание предложения по совершенствованию разработанной игры.

На заключительном этапе, который должен состояться на педагогической практике, студенты в реальных условиях, т.е. на уроке показывают свой уровень овладения профессиональной компетенцией.

Результаты исследования [5] по определению степени овладения студентами методики применения педагогической технологии показали, что значительно возросло число уроков, проводимых студентами с применением дидактических игр с 2% до 78%. Следует отметить, что многие студенты использовали игры, которые разработали самостоятельно. Заметно возрос и уровень компетенции по методике применения игровой технологии студентами в обучении.

Таким образом, процесс познания игровой технологии студентами от наглядного демонстрирования к самостоятельному использованию является эффективным и способствует развитию как мотивации студентов к применению игровой технологии в самостоятельной педагогической деятельности, так и повышению профессиональной компетенции.

Список литературы

1. Милицина, С.В. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов классического университета в условиях педагогической практики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Милицина. – Санкт-Петербург, 2004.
2. Пичугина Г.А. Дидактическая игра как средство эффективности обучения базового курса химии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук (13.00.02) – теория и методик обучения и воспитания (химия); Сар. Гос. Ун-т; науч. Рук. Г.И. Штремплер. – М., 2003. – 16 с.
3. Пичугина, Г.А. Повышение эффективности подготовки будущих учителей химии [Текст] / Г.А. Пичугина, Г.И. Штремплер // Актуальные проблемы химического и естественнонаучного образования. Материалы 57 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием, г. Санкт-Петербург, 7-10 апреля 2010 г. – СПб.: Издательский дом «МИРС» – с. 33.
4. Пичугина, Г. А. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе педагогической практики. [Текст] / Г.А. Пичугина // Модульно-компетентный подход: новые цели и ценности современного российского образования: Сб. науч. ст. / Под ред. С.Л. Коротковой, С.В. Фроловой. – Саратов : НЦ «Наука», 2010. – 336 с.
5. Пичугина, Г.А. Активные формы обучения и контроля в процессе подготовки учителя химии [Текст] / Г.А. Пичугина, Г.И. Штремплер // Инновационные процессы в области химико-педагогического и естественнонаучного образования: Материалы Всероссийской науч.-практ. Конф. Оренбург, 16-17 февр. 2009г./ Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. Агенство по образованию, Оренб. Гос. Пед. Ун-т: в 2т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2009. т.1 - с.168-172
6. Пичугина, Г. А. Педагогическая практика студентов в процессе подготовки учителя химии [Текст] : учеб. пособие / Г.А. Пичугина, Г.И. Штремплер. – Саратов: Наука, 2010. – 204 с.
7. Штремплер Г.И., Г.А. Пичугина. Дидактические игры при обучении химии / Г.И. Штремплер, Г.А.Пичугина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2005. – 96 с.

САМОКОНТРОЛЬ В РАЗВИТИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Кувычко М.Е. студент 3 курса

Краснодарский государственный университет культуры и искусств, г.Краснодар

В психолого-педагогической литературе отражены разнообразные подходы к определению сущности самоконтроля, рассматривающие его как свойство личности в широком смысле этого слова и как акт умственной деятельности человека (формы проявления и развития самосознания, мышления, качества ума, признака его критичности, дисциплины). Во многих исследованиях самоконтроль определяется как компонент учебной деятельности, заключающийся в анализе и регулировании ее хода и результатов, или как умение (навык, привычка) контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки.

Существуют различные виды самоконтроля, такие как зрительный, слуховой, тактильный и другие. В процессе жизнедеятельности человека доминирует самоконтроль, осуществляемый через внешние каналы связи. Такой самоконтроль преобладает в разнообразных видах деятельности в поведенческой практике. Для музыканта-исполнителя кроме перечисленных, характерным является такой вид, который непосредственно связан с развитием всех каналов связи.

В соответствии с принципом произвольности следует различать произвольный и непроизвольный виды самоконтроля. Произвольный самоконтроль предполагает осознанный характер постановки и достижения соответствующих целей при выполнении определенного вида учебной деятельности младшего школьника. Сам же процесс выполнения деятельности, реализуемый через последовательность действий и отдельных движений, может осуществляться при участии самоконтроля, постоянная осознанность которого уже не является обязательным условием. Непроизвольный самоконтроль происходит, например, на биологическом уровне, на котором механизмы самоконтроля включены в различные контуры саморегуляции, обеспечивающие жизнедеятельность организма, и их функционирование осуществляется вне сферы сознания человека.

Рассматривая самоконтроль с позиции психических процессов музыканта-исполнителя, необходимо обратить внимание на его связь с такими явлениями как воля, внимание, память, познавательные процессы восприятия, мышление, познание.

Особую роль у музыканта-исполнителя играет эмоциональный самоконтроль. Музыканты с повышенной эмоциональной возбудимостью относятся к группе тех, которые отвлекаются на свои собственные эмоции. Умение контролировать свои эмоции требует особого внимания развитию быстрой переключаемости, а именно, флексибельности, которая позволит сконцентрировать внимание на исполняемом музыкальном произведении.

Эмоциональный самоконтроль – необходимый фактор эмоциональной устойчивости музыканта-исполнителя. Умение контролировать свои эмоции в профессиональной деятельности важно и не означает полностью подавлять свои чувства и оставаться невозмутимым, что обычно приводит к накоплению чрезмерного внутреннего напряжения и болезням. Важно уметь управлять эмоциями и снижать их чрезмерный накал, убирая негативные переживания, чтобы достигнуть душевного равновесия. Самоконтроль предполагает наличие эталона в форме субъективных представлений или критериев и возможность получения представления о контролируемых действиях и состояниях. Самоконтроль имеет регулирующую функцию в стрессовых ситуациях и является объектом волевой регуляции.

Регулирующая функция самоконтроля позволяет музыканту решать поставленные профессиональные задачи, поскольку в области эмоций и чувств наиболее полно проявляется бессознательное, влияющее на внутреннюю жизнь личности и психическую реальность. Музыканты-исполнители, владеющие искусством самоконтроля, способны контролировать проявление своих эмоций и достигать собственных целей.

В некоторых случаях эмоциональный самоконтроль может приобретать формы внутреннего диалога с самим.

Если личность музыканта способна осознать переживаемую ситуацию и установить баланс между эмоциями, то ей легче контролировать их, направляя в правильное русло, и не допустить негативного поведения.

Самоконтроль позволяет поддерживать исполнение музыкальных произведений в стрессовых или некомфортных условиях. Кроме того, самоконтроль связан с:

- уверенностью в себе, которая позволяет музыканту поддерживать исполнение музыкальных произведений;

- гибкостью, адаптирующую намерения к непредвиденным обстоятельствам.

Самоконтроль — одна из характеристик свободы и ответственности студента-музыканта, включающей:

- самоконтроль поведения: контроль собственных действий и воздействий;

- самоконтроль собственных эмоций и состояний;

- стойкость и сопротивление стрессу;

- сохранение спокойствия и спокойное реагирование на провокации;

- выдержку и сопротивление искушению быть вовлеченным в ситуацию неподобающим образом.

Вопросы контроля рассматривались в трудах П.Я. Гальперина, который дал психологическую характеристику самоконтроля: «контроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности. Он не имеет своего продукта, отдельного от той деятельности, внутри которой осуществляется. Осуществляется же он с помощью критерия, мерки, образца» [1; 38].

В ходе самоконтроля музыкант совершает умственные и практические действия по самооценке, корректированию и совершенствованию исполнительского мастерства, овладевая соответствующими умениями и навыками.

Специфика самоконтроля заключается в том, что он регулирует деятельность за счет соотнесения результата и относится также к познавательным универсальным действиям, являясь саморегулирующим процессом, сущность которого составляет анализ, оценивание и коррекция собственной деятельности, сопряженные с мотивацией и опирающиеся на оценочные суждения субъекта. Умения и навыки самоконтроля у музыканта-исполнителя обычно вырабатываются стихийно, поскольку неразрывно связаны с критическим отношением к себе и другим людям.

Поскольку профессия музыканта требует значительной физической, моральной выносливости и работоспособности развитие технических навыков сопряжены с физической и эмоциональной зажатостью при исполнении музыкальных произведений, причиной которых оказываются психологические проблемы и исполнительская тревожность. Исследованием возникновения зажатости и психологических проблем музыкантов занимался В.А. Дрындин [2], который установил, что для музыканта характерны следующие факторы:

- отсутствие навыков психической исполнительской мобилизации;
- слабая сформированность публичных выступлений;
- высокая личностная тревожность и, как следствие этого, снижение эмоциональной устойчивости;
- исполняемые произведения недостаточно хорошо выучены;
- сформирован рефлекс на обязательное волнение перед выступлением и его отрицательное влияние на исполнение;
- внутренняя установка направлена не столько на исполнение произведения в нужном образе, сколько на самооценку собственной личности;
- отсутствуют навыки саморегуляции (имеет место застенчивость, неумение владеть и управлять своим эмоциональным состоянием);
- отмечается осознание проявления отрицательных эмоций (тремор рук, сердцебиение, потоотделение, вялость или напряженность исполнительского аппарата и др.).

Уверенно выступать на публике и легко преодолевать конфликтные стрессовые ситуации музыкантам-исполнителям позволят специальные методы, включающие внутренние средства поддержания оптимального самочувствия, стрессоустойчивости и навыки саморегуляции. В структуре саморегуляции, по мнению российского психолога Г.С Никифорова [3], следует выделять самооценку, самоконтроль и самокоррекцию. Самоконтроль как способность слушать себя повышает качество исполнительской деятельности. Самонастройка в концертном выступлении определяется как «процесс саморегуляции психических состояний, эмоций и чувств, связанных с концертным исполнением. Итогом процесса самонастройки является психоэмоциональная готовность к концертному выступлению» [4; 209]

Мышление музыканта актуализируется через самоконтроль собственных действий и волевою саморегуляцией, представляя обратную связь и мыслительный процесс музыканта-исполнителя, направленный на регуляцию психического состояния и создание музыкального образа под контролем сознания музыканта-исполнителя, которое является как «одно из проявлений сознательной регуляции человеком собственного поведения и деятельности в интересах обеспечения соответствия их результатов поставленным целям, предъявляемым требованиям, правилам, образцам» [5; 358].

Важность самоконтроля в процессе сценического воплощения художественного музыкального образа писали практически все рассматривали многие известные музыканты: «Осознавать, все время отдавать себе отчет – вот что мне дороже всего в моих размышлениях и в моей работе. Даже в самые бурные моменты исполнения, когда в музыкальном эпизоде захлестывает страсть, я хочу сохранять самоконтроль. Я могу забыть о вольности, которую допускаю в том или ином месте, но это ни в коем случае не влияет на чувство контроля, которое всегда мобилизовано» [6; 293].

Чрезмерный самоконтроль истощает общую энергетическую основу и эффективность волевого усилия. В процессе саморегуляции самоконтроль нуждается в поддержке со стороны волевых усилий.

Выражение эмоций отличается по силе, умении осуществлять контроль за ними. Ослабленный эмоциональный самоконтроль характеризуют человека как вспыльчивого, импульсивного, неуравновешенного, возбудимого, экспансивного и т. д. Легко возбудимая эмоциональная сфера человека склонна к совершению импульсивных и необдуманных поступков. Более высокий эмоциональный самоконтроль характерен для лиц с низкими показателями тревожности и невротизма. В поведении некоторых людей эмоциональное реагирование выражено чрезмерно. Самообладание является важной чертой эмоциональной устойчивости и свойством характера, которая помогает управлять собственным поведением и сохранять способность к выполнению деятельности в самых неблагоприятных условиях. Человек с развитым самообладанием умеет удержать организованный строй его психической жизни и подчинить свои эмоции голосу рассудка.

Самоконтроль позволяет музыканту следить за своим эмоциональным состоянием в процессе исполнения музыкальных произведений, выявляя отклонения (по сравнению с фоновым, обычным состоянием) в характере его протекания и запуская механизм коррекции, направленного на сдерживание эмоционального взрыва и стабилизации эмоционального реагирования.

Существуют особые приемы, воздействующие на собственные эмоции, а именно, приемы самовоздействия - самоубеждение, самоприказы. В эмоциональных ситуациях не всегда прослеживается переход от самоконтроля к самовоздействию на эмоциональную сферу. У людей с хорошо развитым самоконтролем он почти незаметен, а

менее развитый самоконтроль у колеблющихся и нерешительных людей более продолжителен. Систематические и правильно организованные тренировки в плане развития самоконтроля, включающие дыхательные и физические с включением музыки, дисциплинируют проявление эмоциональной сферы музыканта-исполнителя.

Список литературы

1. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М.: Издательство Московского Университета, 1974. — 102 с.
2. Дрындин, В.А. Самоконтроль и волевая регуляция как приемы, направленные на преодоление сценического волнения. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://smrgaki.ru/8/4/1.htm>
3. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. — 192 с.
4. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие. — СПб.: Композитор, 2008. — 368 с.
5. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001. — 576 с.
6. Ландовска, В. О музыке / В. Ландовска. — М.: Классика-XXI, 2005. — 368 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Вишневская М.М.

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

В современных условиях глобализации знанию иностранного языка уделяется все большее внимание. Это не могло не повлиять на систему образования, которая сейчас претерпевает серьезные изменения. Вопрос владения иностранным языком также не обходит вниманием работодателя. Данное требование зачастую возглавляет списки требований к кандидатам при приеме на работу. При этом профессиональные сферы отмечаются самые разнообразные. Современные технические специалисты вынуждены владеть иностранным языком для успешного осуществления профессиональной деятельности, поэтому неязыковые вузы предпринимают определенные шаги по реализации алгоритмов по повышению уровня владения иностранным языком. Со стороны руководств университетов отмечаются шаги, направленные на улучшение материально-технического оснащения специализированных аудиторий, выделение дополнительных средств на открытие языковых курсов как для студентов, так и для преподавателей. Так как образование принимает интернациональный характер и количество иностранных обучающихся в наших вузах неуклонно растет, то в перспективе в вузах планируется чтение лекций на иностранном языке. Для достижения всех этих целей вузы разрабатывают дорожные карты мероприятий, направленных на совершенствование системы изучения иностранных языков и развитие их использования в образовательной деятельности высших учебных заведений. Однако все эти технические моменты лишь подчеркивают тот факт, что необходимо не только заниматься инвестированием денежных средств, но и совершенствовать методы обучения и, возможно, сам подход к образованию.

На современном этапе в России укрепился компетентностный подход в обучении, что связано с принятием федеральных государственных стандартов в сфере высшего профессионального образования. А.К. Маркова определяет компетенцию как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии» [1, с. 24].

А. Ю. Петров отмечает, что «компетентностно-ориентированное образование направлено на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как самого человека, так и общества, государства» [2, с. 72].

Таким образом, компетентностный подход способствует:

- усилению личностной направленности образования с опорой на потребности обучающихся и их активизации в процессе обучения. Обучающиеся переходят из объекта обучения в субъект, который способен самостоятельно получать интересующую его информацию;
- решению социально значимых задач путем освоения новых видов и способов деятельности;
- ориентации на личностный рост обучающихся.

В условиях компетентностного подхода в обучении вузы должны стремиться создать благоприятные условия для обучающихся, чтобы пробудить в них самостоятельность и творческий подход при решении учебных

задач, а также дать возможность увидеть свой собственный рост и свои достижения. При этом особое место уделяется самоанализу, самооценке и рефлексивной деятельности обучающихся.

В федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования (ФГОСах) указывается набор компетенций, которыми должен владеть выпускник того или иного направления. В ФГОСах третьего поколения отмечаются общекультурные компетенции (ОК) и профессионально-ориентированные компетенции (ПК). Дисциплина «Иностранный язык» относится к гуманитарному, социальному и экономическому циклу (код Б.1) и направлена на выработку у обучающихся как ОК, так и ПК. К примеру, по направлению подготовки 15.03.02 «Технологические машины и оборудование» (профили подготовки «Оборудование нефтегазопереработки» и «Машины и оборудование лесного комплекса») предусмотрен следующий набор компетенций: ОК-1 (владение ценностной системой научных знаний об окружающем мире, способность ориентироваться в ценностях бытия, жизни и культуры), ОК-17 (владение одним из иностранных языков на уровне социального общения и бытового общения) и ПК-17 (способность к систематическому изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по соответствующему профилю подготовки).

Таким образом, в основе компетентного подхода лежит четкий набор компетенций, сформированный в соответствии со стандартом для определенного направления. Однако это может вызывать проблемы при оценивании обучающихся, т.к. степень овладения набором компетенций не находит отражения в ФГОСах и данный вопрос требует дальнейшей проработки.

Еще одним подходом в обучении иностранному языку является социокультурный подход, который в большей степени находит отражение в профессиональных программах подготовки языковых направлений. Однако в современных условиях существования компетентного подхода, при котором в число компетенций обучающегося входит «способность и готовность понимать роль искусства, стремиться к эстетическому развитию и самосовершенствованию, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия, понимать многообразие культур и цивилизаций в их взаимодействии», становится невозможным отрицать тот факт, что ценности, которыми обязаны владеть обучающиеся языковых направлений, становятся значимыми и для студентов неязыковых вузов.

В. В. Сафонова отмечает, что коммуникативно-ориентированное социокультурное образование наиболее реально осуществлять на основе интенсивного страноведческого, лингвострановедческого и социолингвистического обогащения коммуникативной практики обучающихся [3, с. 158]. Именно поэтому учебно-методические комплексы (УМК) в неязыковых вузах содержат раздел «Закрепление страноведческих и культурологических знаний», что обращает внимание обучающихся на тот факт, что изучая язык, мы изучаем и культуру стран, говорящих на нем.

Л.Н. Селюжицкая отмечает, что социокультурный подход предусматривает иерархическую систему проблемных социокультурных заданий, в число которых также входят игры, а учебными единицами с лингвосоциокультурным компонентом являются при этом слова (страноведческая лексика), фразы (клише, фразеологизмы, пословицы) и тексты [4, с.163].

Таким образом, применение социокультурного подхода может носить интерактивный характер, что повышает шансы заинтересовать обучающихся и открывает новые перспективы для эффективного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
2. Петров, А.Ю. Компетентный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: Монография. – Нижний Новгород: Издательство ВГИПУ, 2005. – 407 с.
3. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – М., 1992. – 528 с.
4. Селюжицкая, Л.Н. Социокультурный подход в обучении иностранному языку в контексте диалога культур // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Международной конференции, посвященной 88-летию образования Белорусского государственного университета, 30 октября 2009 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск: Тесей, 2009. – 302 с.

**СЕКЦИЯ №3.
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА,
ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)**

**К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В
ИНТЕГРАТИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Фадеева М.В.

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

В ряду современных социальных проблем проблема совместного воспитания и образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему весьма актуальна для России.

В сфере совместного обучения детей с различным состоянием здоровья основными направлениями социально-педагогической деятельности является работа с родителями «особых» детей и родителями нормально развивающихся дошкольников, обучение персонала интегративных групп (поведение воспитателей в плане педагогического воздействия на эффективность интегрирования между детьми, организация учебно-воспитательного процесса, создание инклюзивной предметно-образовательной среды).

Не менее значимой составляющей данной проблемы остается на наш взгляд разработка модели развивающего коммуникативного взаимодействия детей в интегративной группе, учитывающей особенности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению М.М. Безруких, в результате несоответствия социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям социальной ситуации происходит выпадение детей с ограниченными возможностями здоровья из культурного и социально обусловленного пространства.

Часто такие дети не умеют гармонично взаимодействовать с социумом, для них характерно социально неуверенное поведение. Мотивами социально неуверенного поведения являются социальные страхи, возникающие при неадекватной социализации, которая формирует дефицит социальных навыков.

Социально неуверенное поведение на основе социального страха связано с повышенным вниманием к себе (централизацией на себя), заниженной самооценкой, ожиданием неудач, неуспешностью, повышенной зависимостью от оценки социума.

Продолжительно функционирующий, воспроизводящий и поддерживающий сам себя порочный круг социальный страх – социально неуверенное поведение постепенно становится для ребенка установкой, т.е. встраивается в структуру личности.

Формы неадекватной социализации уже отсутствуют в реальной жизни, но продолжают существовать в памяти в виде установок, в виде внутреннего социального цензора. При дефиците социальных навыков этот цензор оценивает опасность получения негативного мнения от социума при прогнозировании социального взаимодействия, блокирует многие, часто необходимые для здоровья ребенка действия (Колягина В.Г., 2009).

Блокада действия при дефиците социальных навыков приводит к реакции беспомощности в форме социально неуверенного поведения: пассивности, аутичности, безынициативности, отчуждения, неприятия и т.д.

Социально неуверенное поведение чаще возникает в ситуации мысленного или реального коммуникативного взаимодействия с социумом. Внутреннее или внешнее «око социума» подталкивает ребенка к социально неуверенному поведению.

Индикаторами социально неуверенного поведения являются большое число вербальных и невербальных поведенческих стереотипов, структура социальных контактов и деятельность ребенка вне этих контактов (М.М.Безруких, 2003).

Для эффективного протекания социально - интегративных процессов недостаточно просто поместить здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную предметно-образовательную среду. Необходимо организовать совместную деятельность детей, усилив коммуникативную составляющую этой среды.

В процессе совместной деятельности детей в период адаптации предполагается максимальное расширение границ коммуникативного пространства и способов установления контактов. Интенсивность контактов между ними зависит прежде всего от уровня сформированности коммуникативных умений и навыков используемых в игровой деятельности.

В современных исследованиях внимание уделяется в основном лишь подготовке к совместной деятельности здоровых детей, но нельзя забывать, что это процесс двусторонний.

Необходимо научить детей с ограниченными возможностями здоровья соизмерять свои возможности в конкретной игровой ситуации, развивать независимость, автономию, уверенность в себе и чувство собственного достоинства, умение правильно принять чужую помощь или вежливо отказаться от нее, управлять блокирующими чувствами.

Организуя игровое взаимодействие в дошкольном возрасте, следует учитывать, что наличие у ребенка ориентации на нормы поведения и эталоны общения недостаточно для возникновения и упрочнения подлинно нравственного отношения к сверстникам, основанного на внимании к ним, учете их потребностей и желаний. Детям необходимо многократно вместе «прожить» различные ситуации.

Существенно влияет на процесс совместного игрового взаимодействия умение адекватно пользоваться коммуникативными умениями как способом налаживания отношений.

Создание инклюзивной коммуникативной среды предполагает использование интенсивных и разнообразных методов обучения, среди которых отметим:

- обогащение представлений о задачах и способах общения в игре (Давай придумаем интересную игру, чтобы Алена (передвигается в инвалидной коляске) тоже могла играть. Кем она может быть в игре «магазин»? предложи Алене заказать товар для магазина);

- моделирование способ взаимодействия детей с различными возможностями (Наш коллаж «Осень» еще не закончен. Предложи Андрею (ДЦП) нарисовать капли дождя. Если у него не получится? Какие слова его могут огорчить? Предложи вместе нарисовать капли).

Формирование коммуникативных навыков и умений способствует развитию автономии и независимости детей с ограниченными возможностями здоровья, стимулирует их речевую активность. Эта задача успешно решается в процессе моделирования коммуникативных ситуаций:

- если кто-то из ребят скажет в начале общей игры: «я главный», то какие слова лучше всего сказать этому ребенку?

- что можно сказать мальчику или девочке, которым вежливо ответили «не хочется», а они предлагают и предлагают поиграть в игру?

- как ты попросишь ребят, чтобы приняли в игру?

Осознание собственной компетенции способствуют упражнения «Маленький учитель»:

- педагог предлагает ребенку поменяться с ним ролями и первоначально подсказывает «маленькому учителю», что нужно делать и говорить.

Очевидно, что успешной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в интегративной группе способствует положительная Я-концепция (чувство собственной значимости, уверенность в способности к какому-либо виду деятельности, убежденность в импонировании другим людям).

Указанные вопросы рассматриваются нами в контексте теоретического аспекта проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дальнейшее развитие системы специального обучения и поддержка интегративного подхода предполагает всестороннее изучение зарубежного опыта, экспертную оценку возможности и определение оптимальных условий интегративного воспитания, а также разработку методических рекомендаций для родителей и педагогов-практиков.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольников.- ТЦ Сфера,2011.
2. Безруких М.М. Развитие социальной уверенности у дошкольников. -М.:Владос ,2003.
3. Колягина В.Г. Экспериментальное изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями//Начальная школа плюс до и после.-2009.-№9-с.59-61.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАБОРА ПСИХОЛОГА «ПЕРТРА» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дивеева Е.В.

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г.Саранск

В дошкольном возрасте складываются все системы и функции организма ребенка – это наиболее благоприятный период для успешного их развития и воспитания. При этом большое значение имеет развитие сенсорных процессов в этот период.

По данным различных авторов – психологов, педагогов, медиков, логопедов – сенсорное восприятие, направленное на полноценное восприятие окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт.

Комплексный подход психолого-педагогического сопровождения опирается на разнообразные образовательные технологии, одной из которых является коррекционно-развивающая работа с использованием дидактического пособия «Набор психолога «Пертра»».

Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) достаточно часто наблюдается ограничение или ухудшение способностей при выполнении заданий, требующих сенсорных навыков, что обусловлено их типологическими особенностями[3].

Психологическая наука и практика (В.Н. Аванесова, Э.Г. Пилюгина, А. Плеханов, О.М. Морозова, М. Манасейна и др.) убедительно доказали, что знания, получаемые словесным путем и неподкрепленные чувственным опытом, неясны, неотчетливы и непрочны, порой весьма фантастичны, а это означает, что нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Отечественные исследователи считают, что представления, которые формируются у детей при получении непосредственного чувственного опыта, обогащении впечатлениями, приобретают обобщенный характер, выражаются в элементарных суждениях. Они поддерживаются теми знаниями, которые дети получают об окружающей действительности, о свойствах вещей и явлений. Источником расширения сенсорного опыта является окружающая детей природа, бытовой труд, строительство, техника и др.

Н.В. Нищева, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др. отмечают, что познание ребенком окружающего мира и его объектов, их основополагающих геометрических, кинетических и динамических свойств, законов пространства и времени происходит в процессе практической (познавательно-исследовательской) деятельности. Авторы подчеркивают, что важным фактором сенсорного развития является также эмоциональный фон деятельности: ребенку должно нравиться то, что он исследует; его должны привлекать предметы, которые находятся в руках, а также то, что получается в результате собственной деятельности. Положительный эмоциональный фон в таком случае создает благоприятные условия для усвоения информации и оперирования ею в дальнейшем [3].

Сенсорное развитие (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) предполагает формирование у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах, объектах и явлениях окружающего мира. Полноценное сенсорное развитие осуществляется только в процессе сенсорного воспитания, когда у детей целенаправленно формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве и др., развиваются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития умственной деятельности [4].

Усвоение дошкольником сенсорных эталонов осуществляется в условиях новых видов его деятельности и специального обучения. Несмотря на то, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, в развитии восприятия ребенка особое место занимают аппликация, рисование, лепка, конструирование, т. е. продуктивная деятельность. Овладевая ею, дошкольник не только знакомится с разнообразными свойствами используемых материалов, но и сопоставляет свойства, устанавливает связи, отношения между элементами включенных в действие объектов.

При нормальном развитии ребенка восприятие в дошкольном возрасте становится более произвольным, осмысленным, целенаправленным, анализирующим. Принято считать, что общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

У детей с ОНР наблюдается значительное своеобразие высших психических функций: формирование любого уровня зрительного отражения нарушено (зрительные образы у таких детей обеднены, часто деформированные и неустойчивые). Воспитанники логопедической группы с трудом выделяют в объекте

составляющие его части, пропорции, своеобразие строения, часто «упускают» важные детали, не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки. В процессе узнавания объектов и явлений, знакомых по прошлому опыту, проявляется обобщенное узнавание, отождествление предметов, имеющих некоторое сходство, искаженность и неадекватность представлений об окружающей действительности [1].

В работах многих авторов констатируется факт отличия зрительных представлений дошкольников-логопатов от реальных предметов. Множество неточностей проявляется при восприятии предметов в измененных условиях (новый ракурс предмета) и воспроизведении нескольких сходных объектов[3].

Несмотря на то, что специальных исследований развития восприятия изображений у детей с ОНР не проводилось, во многих работах имеются указания на существенные трудности, которые испытывают эти дети при восприятии наглядного материала – это снижает эффективность применения картины в качестве одного из ведущих наглядных средств [4].

Таким образом, недостаточное развитие у дошкольников с ОНР зрительного восприятия ведет за собой отставание в формировании пространственного ориентирования, усложняет восприятие изобразительных действия и т. д.

Игровой комплект «Пертра» является одним из эффективных средств психологического развития и коррекции. Любая информация поступает к человеку через органы чувств, поэтому важно, чтобы в исследовании предметов, явлений и процессов участвовало как можно больше анализаторных систем (зрительная, слуховая, обонятельная, кинестетическая и т. д.) [2].

В процессе восприятия всегда присутствуют также двигательные компоненты – ощупывание предметов и движение глаз при исследовании конкретных предметов, пропевание или проговаривание соответствующих звуков при восприятии речи и т. д. Результатом восприятия становится образ, включающий в себя комплекс различных взаимосвязанных ощущений. В дальнейшем этими образами оперируют внимание, память, мышление, эмоции человека. Мыслительная деятельность основывается именно на той информационной базе, которую ребенок получает через органы чувств.

С развитием тактильного восприятия ребенка, с приобретением навыков исследовательской деятельности обогащается его словарь, ребенок учится сравнивать предметы, различать критерии, по которым сравнение возможно или, наоборот, невозможно.

Благодаря разнообразию деталей, «Пертра» всегда соответствует настроению и потребностям ребенка. Взаимодействие с множеством интересных, красочных, приятных на ощупь игровых элементов наборов «Пертра» вызывает у детей интерес и повышает их познавательную активность [2].

Расширение тактильных и кинестетических ощущений способствует обострению внимания, улучшению зрительной, тактильной и кинестетической памяти, обогащению речи, что так необходимо ребенку с ОНР.

Способность к тактильному восприятию напрямую связана с развитием мелкой моторики ребенка. Подробнейший образ предмета создается за счет восприятия информации о его форме, поверхности, внутренней структуре путем ощупывания и манипуляций с разнообразными по форме деталями. Эта работа развивает мелкую моторику ребенка, координацию движений пальцев, их силу, ловкость, скоординированные действия пальцев руки.

Одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом, является формирование у ребенка содружественных движений глаз и руки. Такое умение позволит ребенку быстрее овладеть навыками чтения и письма.

При работе с образцом какого-либо узора формируется сознательное, целенаправленное изучение объекта, дети учатся внимательно исследовать, понимать и использовать инструкцию, а затем создавать свой, четкий и понятный, алгоритм действий.

В процессе самостоятельной деятельности ребенок осуществляет действия, направленные на группировку объектов, соотнесение их по цвету, форме, величине.

Таким образом, успешность речевого, умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Список литературы

1. Абрамова, И.В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова, И. Е. Пушкова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 153–158.
2. Игровой комплект «ПЕРТРА» набор психолога / методическое рекомендация. – М. : Институт новых технологий, 2010. – 60 с.

3. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство-пресс, 2011. – 385 с.
4. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с ОНР / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 2012. – 236 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ

Мусалова Альбина Ряшитовна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г.Саранск

В настоящее время наметилась реальная тенденция массового неблагополучия в развитии детей как дошкольного, так и школьного возраста. При оценке готовности детей к школе и при исследовании их трудностей обучения не всегда уделяют достаточно внимания анализу сенсорного развития.

При работе с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) достаточно часто наблюдается ограничение или ухудшение способностей при выполнении заданий, требующих сенсорных навыков. Включение в коррекционную работу мультисенсорных технологий позволит компенсировать имеющийся у детей дефект речи.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. Значение сенсорного развития в дошкольном и младшем школьном возрасте трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире [3, с. 60].

С точки зрения медико-психологического воздействия на состояние человека интерактивная среда тёмной сенсорной комнаты позволяет создать эмоциональную обстановку положительной модальности, вызвать приятные, а в ряде случаев эстетически значимые ощущения. Она активизирует детей и взрослых, помогая им преодолеть тревожные невротические переживания, страхи, достичь состояния эмоционального комфорта [1, с. 33].

Сенсорная комната помогает организовать занятие в среде, своеобразной природе ребенка; отойти от режима традиционной неподвижной позы и дать возможность обучаться, играя и двигаясь; заменить узкоформатные плоскостные технологии познания сенсорно-стимульными и пространственными. В результате чего коррекция и компенсация речевых недостатков происходят без излишнего принуждения и подавления воли ребенка.

Как правило, традиционно организация обучения школьников с нарушениями речи сводится к проведению групповых и индивидуальных занятий с логопедом, и отработке полученных знаний и умений с родителями. Но такая деятельность часто не вызывает интереса у детей, поскольку работа по устранению недостатков речи предполагает ежедневный и кропотливый труд, требует усидчивости и подчинения требованиям взрослого. Результаты будут значительно выше, если работа побуждается внутренними мотивами и вызвана познавательным интересом ребенка. Одной из новых форм и методов работы с детьми, имеющими речевую патологию, является проведение логопедических занятий с использованием сенсорной комнаты.

Оборудование сенсорной комнаты содержит мощный развивающий, профилактический и коррекционный потенциал. Яркость, привлекательность, красочность, необычность оборудования сенсорной комнаты обеспечивает быстрое установление эмоционально положительного контакта между ребенком и логопедом, что повышает уровень доверия к взрослому, погружает ребенка в атмосферу игры, пробуждает позитивную мотивационную настроенность на активное выполнение той или иной речевой задачи.

Оборудование сенсорной комнаты дает возможность включения в работу всех анализаторов, а деятельность анализаторов наиболее успешно проявляется при их взаимодействии, после чего результат такого взаимодействия отражается в речи ребенка.

Стимуляция анализаторов средствами сенсорной комнаты позволяет включить компенсаторный механизм и облегчить процесс коррекции сенсомоторных и речевых недостатков, а в частности скорректировать, обогатить и уточнить словарь ребенка.

Совершенно очевидно, что использование сенсорной комнаты в обучении детей с речевыми нарушениями имеет ряд преимуществ, которые делают их использование максимально востребованным:

– с помощью сенсорной комнаты учитель-логопед имеет возможность заинтересовать детей, пробудить в них любознательность, завоевать их доверие, и найти такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным;

– многообразие материалов, стимуляторов сенсорной комнаты позволят активизировать ощущения, восприятия, зрительно-двигательную координацию;

– каждое занятие, проведенное в сенсорной комнате, вызывает эмоциональный подъем, и даже малоактивные дети принимают активное участие в занятии. Практика показывает, что они быстрее запоминают материал, выполняют логопедические задания с увлечением и интересом, что позволяет повысить детскую активность, любознательность [4, с. 56].

Сенсорная комната является средством психологического развития и коррекции. Любая информация поступает к человеку через органы чувств, поэтому важно, чтобы в исследовании предметов, явлений и процессов участвовало как можно больше анализаторных систем (зрительная, слуховая, обонятельная, тактильная, кинестетическая и т. д.).

В сенсорной комнате ребенок не подвергается никаким давлениям извне и ощущает себя в полной безопасности, что способствует развитию психических процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия), органов чувств, вестибулярного аппарата и коррекции личностных особенностей, а также релаксации.

Кроме того, сенсорная комната обеспечивает быстрое установление эмоционально положительного контакта между ребенком и взрослым, что повышает уровень доверия и уважения ребенка к взрослому и настраивает его на эффективную и результативную работу [1, с. 18].

Из детей, посещающих занятия в сенсорной комнате, формировались группы. При этом учитывались имеющиеся противопоказания каждого конкретного ребенка для занятий в условиях сенсорной комнаты. Тьютором разрабатывался график посещения занятий в сенсорной комнате, в зависимости от их психофизических и социально-личностных особенностей и медицинских показаний. Занятия проводились как в индивидуальной, так и в групповой форме по 5-7 человек. В группу включались дети с общим недоразвитием речи, а также дети с физическими, сенсорными отклонениями и нормально развивающиеся дошкольники или младшие школьники. В зависимости от показаний каждый ребенок посетил от 10 до 16 коррекционно-развивающих занятий в сенсорной комнате по соответствующей программе.

Педагогический замысел коррекционных занятий логопеда с детьми в сенсорной комнате следующий:

1. Формировать межмодальные перцептивные взаимодействия, активизировать зрительные, слуховые, тактильные ощущения.

2. Развивать активность, гибкость сформированных представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

3. Развивать и корректировать познавательные процессы: восприятие, мышление, память, внимание, воображение, их произвольность.

4. Развивать операции ассоциативного мышления, воссоздающего воображения на основе упражнений в ассоциации оборудования сенсорной комнаты с предметами и явлениями окружающего мира.

5. Развивать умение входить в игровую ситуацию, действовать в воображаемом плане, используя знания, полученные в процессе экскурсий, наблюдений.

6. Обогащать активный и пассивный словарь существительными, прилагательными, глаголами по теме: «Школа».

7. Закреплять умение правильно согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.

8. Развивать диалогическую форму речи.

9. Сберегать здоровье детей в коррекционно-развивающем процессе с помощью использования двигательных техник как метода ненаправленного воздействия на высшие психические функции, стимуляции биоэнергетического потенциала детского организма.

10. Воспитывать мотивацию к познанию.

Игровая деятельность является эффективным средством воспитания познавательных интересов детей и активизации их речевой деятельности. Она стимулирует умственную деятельность детей, развивает внимание и познавательный интерес, тренирует память, помогает выработать речевые умения и навыки.

Оборудование сенсорной комнаты, побуждает ребенка положительно реагировать на различные сенсорные раздражители, и отражать полученные результаты в собственной речи [2, с. 67].

Волшебный мир сенсорной комнаты не оставит равнодушным того, кто хоть раз побывал в ней. Оптимальное комплексное воздействие на все органы чувств и нервную систему человека, очарование

«живой сказки», создающее радостное настроение и ощущение полной безопасности – все это позволяет говорить об уникальности и ценности сенсорной комнаты для людей.

Таким образом, использование технологий сенсорной комнаты способствовало интенсификации логопедического воздействия на речевые недостатки детей с ОНР.

Список литературы

1. Золоткова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми и подростками, имеющими интеллектуальную недостаточность : программа и методические рекомендации / авт. сост. Е.В. Золоткова; Мордов. гос.пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 49 с.
2. Кальмова, С.Е., Сенсорная комната – волшебный мир здоровья :учебно-методическое пособие / Л.Ф. Орлова, Т.В. Яворовская, С.Е. Кальмова под ред. Л.Б. Баряевой.–СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2003– 25 с.
3. Колос, Г.Г. Сенсорная комната о дошкольном учреждении: практические рекомендации / Г. Г. Колос. – М.: АРКТИ, 2010. – 80 с.
4. Титарь, А. И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате : практическое пособие для ДОУ / А. И. Титарь. –М.: АРКТИ, 2008. – 88 с.

ПРИЧИНЫ ВОЗРАСТАНИЯ КОЛИЧЕСТВА ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Александрова А.В., Александрова А.В.

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида [3]. Изучение нарушений интеллектуальной деятельности (умственной отсталости, задержки психического развития) является в настоящее время одним из наиболее интенсивно разрабатываемых направлений. Проблема умственной отсталости в настоящее время приобретает все большую актуальность. Количество детей с интеллектуальными нарушениями по разным причинам возрастает с каждым годом.

Умственная отсталость (олигофрения) — группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям непрогредиентных патологических состояний, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3-х лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей [5].

Сформирована самостоятельная отрасль науки - олигофренопедагогика, зарождение которой относится ко времени начала организованного обучения детей с олигофренией разных категорий в специальных учреждениях соответствующих типов.

К сожалению, на каждые 100 школьников в возрасте от 7 до 15 лет приходится 4-5 человек, имеющих нарушение интеллекта или испытывающих образовательные затруднения. На каждые 800 новорожденных приходится один ребенок с синдромом Дауна [1].

На всех этапах своего развития человеческое общество не могло быть безразличным к тем, кто имел те или иные нарушения физических и психических качеств. Этих аномальных лиц нельзя было не заметить, так как они требовали к себе особого внимания [2].

Причины, вызывающие у ребенка умственную отсталость, многочисленны и разнообразны. В качестве причинных факторов интеллектуальных нарушений могут выступать физические (например, травма), химические (кислоты, лекарственные препараты), биологические (патогенные микробы, вирусы, различные эндогенные вещества, дисгормональные нарушения), психологические и социальные[5].

В российской дефектологии их принято разделять на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные).

Внешние могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и в первые месяцы (или годы) его жизни. Известен ряд внешних факторов, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются следующие: тяжелые инфекционные заболевания, которые женщина переносит во время беременности, — вирусный грипп, краснуха и другие; различные интоксикации, т. е. болезненные состояния организма будущей матери, возникающие под действием ядовитых веществ, образующихся при нарушении процесса обмена. Интоксикации нередко являются следствием неумеренного употребления беременной женщиной лекарств или алкоголя. Они могут нарушить развитие плода. Опасны тяжелые дистрофии во время беременности, т.е. нарушения обмена веществ в органах и тканях, вызывающие расстройства их функций и изменения в строении, заражение плода различными паразитами,

существующими в организме матери. К числу паразитарных заболеваний принадлежит токсоплазмоз, возбудитель которого — паразит, относящийся к простейшим. Женщина заражается от домашних животных — собак, кошек, кур, голубей, коров — или от диких — мышей, зайцев, сусликов (приобретенный токсоплазмоз). При заболевании беременной женщины сифилисом нередко встречаются случаи заражения плода спирохетой.

Травматические поражения плода, возникающие при ударе или ушибе, также могут быть причиной умственной отсталости. Умственная отсталость может быть следствием при родовой травмы — в результате наложения щипцов, сдавливания головки ребенка при прохождении через родовые пути при затяжных или чрезмерно быстрых родах. Длительная асфиксия во время родов также может иметь своим следствием умственную отсталость ребенка.

Наиболее опасно, когда умственная отсталость оказывается обусловленной резко повышенной радиацией той местности, где живет семья, неблагоприятной экологической обстановкой, алкоголизмом или наркоманией родителей, особенно матери. Немаловажную роль играют также тяжелые материальные условия, в которых находятся семьи, т.к. в таких случаях ребенок с первых дней жизни не получает полноценного питания, необходимого для его физического и умственного развития.

При наследственных болезнях в качестве главного этиологического фактора выступает непрерывно функционирующий мутантный ген [5].

Под наследственностью понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей [4].

Установлено, что примерно 75 % случаев составляет врожденная умственная отсталость. Среди внутренних причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях.

Для избегания перечисленных причин будущим мамам необходимо вести здоровый образ жизни. Следует соблюдать правильное питание: есть больше фруктов, овощей, мяса, рыбы, орехов. Будущим мамам желательно заниматься акваэробикой и плаванием. Нужно как можно больше времени проводить на свежем воздухе. Важно, чтобы будущая мама испытывала только положительные эмоции, разговаривала с малышом.

Для предотвращения негативных последствий необходимо уже с раннего возраста прививать привычки гигиены, ухода за собой, правильное питание. В школах на уроках биологии нужно рассказывать и показывать к чему могут привести вредные привычки, такие как, курение, алкоголизм, наркомания.

Таким образом, чтобы избежать возрастания количества детей с интеллектуальными нарушениями необходимо вести правильный образ жизни, избегать влияния вредных факторов, регулярно посещать женскую консультацию и четко следовать рекомендациям гинеколога .

После рождения ребенка родителям следует наладить контакт с педиатром, выполнять все назначенные обследования. При появлении подозрения на умственную отсталость у ребенка необходимо своевременно обратиться к специалисту и начать лечение.

Список литературы

1. Специальная педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под. ред. Н.Н. Назаровой.-М.: Издательский центр «Академия» , 2000.- 400 с.
2. Замский Х.С. История олигофренопедагогика. -- 2 изд. - М.: Просвещение, 1980. - 398 с
3. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.-М.:Политиздат,1985.-431с.
4. Подласый И.П. Учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. ВЛАДОС, 2001.-Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
5. В.Ф.Шалимов, Г.Р.Новикова. Клиника интеллектуальных нарушений. – М.: Издательство МБА, 2011. – 208 с.

РАЗРАБОТКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Абрамова И.В., Горькова К.А.

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г.Саранск

Вхождение российской системы образования в мировое образовательное пространство определяет необходимость его кардинальной перестройки, в том числе и в отношении обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из механизмов этого процесса является реализация моделей интегрированного и инклюзивного образования.

Специальное образование предполагает работу с особыми детьми, под них подстраиваются и школа, и педагоги. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию. И наконец, инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования. В основе инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка. Обучение следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей. Дети должны получать любую дополнительную помощь, которая может им потребоваться для обеспечения их эффективного образования [6].

Такую возможность дает организация обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья по индивидуальной образовательной программе в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику. Технологии проектирования индивидуальной образовательной программы представлены в работах А.Д. Вильшанской, Е.А. Екжановой, Т.П. Дмитриевой и т. д.

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) – документ, описывающий специальные образовательные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания на определенной ступени образования. Целью индивидуальной комплексной коррекционно-образовательной программы является помочь детям адаптироваться к условиям образовательного учреждения, поддержать их в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками, оказать им педагогическую помощь, а членам семьи – консультативную поддержку [5].

Индивидуальная образовательная программа разрабатывается для следующих категорий обучающихся:

- 1) Дети с ОВЗ, получающие образование в форме индивидуального обучения на дому, в том числе дети-инвалиды;
- 2) Дети с ОВЗ, получающие образование в форме дистанционного обучения, в том числе дети-инвалиды;
- 3) Дети с ОВЗ, выбравшие профессиональный профиль обучения;
- 4) Дети с ОВЗ, обучающиеся в форме очного обучения в рамках реализации инклюзивной практики [4].

Содержание индивидуальной образовательной программы структурировано по трем блокам: образовательный компонент, коррекционный компонент, воспитательный компонент.

Особое значение из них имеет коррекционный компонент, который предусматривает разработку и реализацию коррекционно-педагогической работы всех специалистов сопровождения (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, тьютора), консультативно-просветительской и профилактической работы с родителями, имеющими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и педагогами общеобразовательной организации.

Содержание индивидуальной коррекционно-педагогической работы предполагает: выявление неблагоприятных вариантов развития и учебных трудностей ребенка; определение основных направлений специального коррекционного воздействия специалистов: дефектолога (учебная и познавательная деятельность), логопеда (речевая деятельность), психолога (познавательная деятельность и эмоционально-личностное развитие); динамическое изучение уровня умственного развития ребенка и результатов коррекционного воздействия; отслеживание соответствия выбранной программы, форм, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка; проведение индивидуальных и групповых занятий, обеспечивающих усвоение программного материала и осуществление переноса сформированных на занятиях умений и навыков в учебную деятельность учащихся; консультирование педагогов и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания конкретного ребенка, выбору оптимальных форм, методов, приемов обучения и воспитания в соответствии с его индивидуальными особенностями [3].

Особенности работы над индивидуальной образовательной программой:

1) Разрабатывается в рамках деятельности ПМПк коллегиально. Учитель, родители – полноправные участники работы над ИОП;

2) Разрабатывается на определенный ограниченный во времени период (учебный год, четверть, триместр, полугодие);

3) По окончании периода производится оценка достижений ребенка – динамики его развития, освоения образовательной программы, адаптации в группе сверстников, школьном коллективе.

4) Осуществление анализа динамики и эффективности работы учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения, корректировка ИОП;

5) Формулировки цели и задач, критериев достижений ребенка с ОВЗ (ребенка-инвалида) носят максимально конкретный характер;

6) Закреплены ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы [1; 2].

В качестве необходимых условий составления индивидуального образовательного маршрута выделяют следующие:

1) необходимость полного или частичного присутствия тьютора в образовательном процессе;

2) организация индивидуального щадящего режима (снижение объема заданий, дополнительное время для отдыха);

3) организация обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся с ОВЗ по учебным программам и учебникам общеобразовательных школ или специальных (коррекционных) школ соответствующего вида;

4) организация индивидуальных и групповых занятий общеразвивающей и предметной направленности;

5) организация обязательных дополнительных внешкольных и внеклассных коррекционно-развивающих занятий с дефектологом, психологом, логопедом и другими специалистами;

6) целесообразность нахождения учащихся с ОВЗ в школе полного дня, а также форма и продолжительность самоподготовки учащихся [4].

Первостепенное значение в реализации коррекционного компонента индивидуальной образовательной программы имеет логопедическая работа. Это связано с тем, что речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Нарушения речи препятствуют не только полноценному общению, но и затрудняют процесс обучения и освоения основной образовательной программы.

Разработка и реализация логопедического компонента индивидуальной образовательной программы для ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает выполнение следующего алгоритма действий:

1) предварительное определение детей с особыми образовательными потребностями, нуждающимися в логопедическом сопровождении; 2) проведение углубленной логопедической диагностики; 3) формирование логопедического заключения и рекомендаций по оказанию логопедической помощи конкретному ребенку; 4) обсуждение результатов логопедической диагностики на заседании школьного психолого-медико-педагогического консилиума; 5) участие в разработке индивидуальной образовательной программы; 6) определение сроков оказания логопедической помощи, этапной и текущей диагностики; 7) выбор форм работы и логопедических технологий; 8) определение форм и критериев мониторинга эффективности коррекционной работы; 9) реализация логопедического компонента индивидуальной образовательной программы для ребенка с ограниченными возможностями здоровья; 10) анализ эффективности спланированной и реализованной коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, четко структурированная и организованная работа по реализации логопедического компонента индивидуальной образовательной программы позволит достичь основной цели инклюзивного образования – создание оптимальных условий для образования и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в условиях массового образования.

Список литературы

1. Абрамова, И.В. Подготовка специалистов для инклюзивного образования / И. В. Абрамова, И. Е. Пушкова // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2011. – № 1. – С. 30–32.
2. Вильшанская, А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе / А.Д. Вильшанская. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 112 с.
3. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения: пособ. для вузов / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.
4. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. инновационный опыт / авт.-

- сост. А.А. Наумов [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.
5. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.
6. Специальная педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – С.151–152.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

Симкина Т.Ф.

Областное государственное бюджетное образовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №23 г.Рязани», г.Рязань

Развитие социально-экономических отношений в современной России требует нового качества образования. Это готовность выпускников школ к успешной интеграции в общество, способность реализоваться в жизни. Данная проблема актуальна для школы VIII вида, а особенно остро она стоит перед учителем социально-бытовой ориентировки, который на своих уроках решает задачу всестороннего развития молодого поколения и готовит своих воспитанников к непосредственному включению в жизнь, в трудовую деятельность в современных экономических условиях.

Ряд авторов занимающихся вопросами, близко связанными с проблемой формирования социально-бытовой компетентности у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида констатировали недостатки формирования у умственно отсталых детей умений самостоятельно выделить и освоить образцы решения социальных и бытовых задач, причем трудности отмечаются и в том, что дети не могут не только рассказать, как будут выполнять ту или иную работу, но и практически сделать ее. Данные особенности ученые объясняют своеобразием познавательной деятельности детей с ОВЗ, обусловленной тотальным психическим недоразвитием или деменцией. Учитель должен поставить перед собой задачу, чтобы каждый ученик, независимо от его интеллектуальных и физических возможностей, овладел основными способами ухода за одеждой, приготовления пищи, содержания жилища, научился пользоваться бытовыми электроприборами и т.д.

Успешное решение этой задачи и возникающих проблем невозможно без обращения к личности воспитанника. Но возникает вопрос: «Как работать со всем классом, со всей группой и одновременно с каждым, ориентируясь на личность конкретного ученика, и добиваться поставленных целей?».

В последние годы самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности, способствующей раскрытию каждого ученика считается личностно - ориентированный подход.

Личностно ориентированный подход в процессе обучения предполагает помощь ученику в осознании себя личностью, в раскрытии своих возможностей, в становлении самосознания, в самоопределении относительно личностно значимых и общественно приемлемых целей самореализации и самоутверждения.

Суть личностно-ориентированного обучения на уроках СБО в школах VIII вида - это создание условий для познавательной активности обучающихся. Ученик—это главная фигура всего общеобразовательного процесса. Педагог должен создавать условия для развития мотивации к обучению. Для этого можно определить следующие принципы:

- использование субъективного опыта учащегося;
- актуализация имеющегося опыта и знания, как важное условие, способствующее пониманию и получению новых знаний;
- вариативность заданий, предоставление ученику свободы выбора наиболее значимых для него способов усвоения учебного материала;
- обеспечение на уроке эмоционального контакта учителя и ученика на основе сотрудничества;
- создание ситуации успеха, учащиеся должны почувствовать радость от проделанной работы;
- создание благоприятной атмосферы для продуктивной, поисковой деятельности, постановка проблемных вопросов, которые вызывают интерес у ребят.

Рассмотрим некоторые приемы и методы работы, позволяющие создавать личностно- ориентированную среду на уроках СБО:

- Привлечение детей к решению индивидуальных проблемных ситуаций, возникающих на уроках. Разрешение этих ситуаций развивает способность детей ориентироваться в обстановке, формирует привычку

анализировать условия, в которых приходится действовать, адекватно применять знания в измененных условиях (например: Девочка хочет попробовать салат, который находится на другом конце стола. Как ей поступить?).

- Использование групповой формы работы. Возможны три способа организации коллективной деятельности при проведении практических работ: совместно-индивидуальный, совместно-взаимодействующий, совместно-последовательный. На уроках могут присутствовать все 3 вида. Первый является эффективным, когда дети хоть и работают все вместе, но не испытывают никакой зависимости друг от друга (например, практические работы при мелком ремонте одежды, стирке одежды и т.д.). Это дает возможность каждому ребенку действовать в индивидуальном темпе, что особенно важно на этапе овладения навыком. При втором способе дети выполняют разные виды труда, но стремятся к получению общего результата работы (например, выполнение части работы при приготовлении различных блюд). Итог зависит от того, насколько добросовестно каждый выполнит свою часть работы. При третьем способе организации все дети выполняют одно трудовое задание, но каждый - лишь его определенный этап (например, практическая работа при мытье посуды, заваривании чая). Конечный результат зависит от качественного выполнения работы на каждом этапе коллективной деятельности.

- Использование на уроках элементов дискуссии. По ходу объяснения нового материала педагогом перед классом ставится вопрос и дается возможность ответить на него всем желающим. При этом дети не только слушают варианты ответов, предложенные одноклассниками, но и сравнивают свой вариант с другими. Важно, что высказываются все желающие, независимо от их успеваемости в учебе, так как жизненный опыт имеется у многих. Задача учителя в данном случае скорректировать в нужном направлении отношение ребенка к социально важным вопросам.

- Подбор индивидуальных для каждого ученика посильно практических заданий. В ходе выполнения практической работы перед учениками встает возможность выбора этапа деятельности по степени сложности его выполнения. Некоторые ученики в силу своеобразия развития их личностных качеств (неадекватный уровень самооценки, не критичность мышления) необъективно оценивают свои силы и выбирают сложные этапы. Задача педагога в данном случае заключается в тактичном убеждении учеников в выборе менее сложного с технологической точки зрения этапа практической работы. Педагогом обязательно должна отмечаться положительная динамика в учебных достижениях учащихся. В конце урока при подведении итогов целесообразно отмечать наиболее успешных учеников и приращение знаний и умений каждого.

- Обоснование выставяемой за работу на уроке оценки. Выставляемые оценки необходимо дифференцировать с учетом тяжести интеллектуального дефекта и особенностей личностного развития детей с ОВЗ.

- Обращение к ученику только по имени. Уважительное отношение к ребенку как к личности должно закладываться с детства. Отношение учителя должно не принижать его в глазах сверстников, других учителей, а, наоборот, передавать уважительное отношение к нему как к равноправному члену общества. Именно поэтому на уроках СБО, как и на любых других, необходимо обращаться к ученикам по имени, подчеркнуто уважительно, независимо от их социального статуса в классном коллективе.

- Использование в процессе учебной деятельности игровых технологий.

Игровые технологии вносят в процесс обучения элементы новизны, необычности в выполнении заданий и потому вызывают интерес у учащихся. Это объясняется соответствием игры возрастным особенностям учащихся, возможностью школьникам с разным уровнем способностей и подготовки проявить себя возрастающей активностью играющих и эмоциональностью учебного процесса.

Основной мотив игры - не результат, а процесс, что усиливает ее развивающее значение, связанное с поиском правильного решения. Активизации деятельности учащихся, повышению интереса к урокам СБО способствует организация игр на уроках. Дидактические и сюжетно-ролевые игры обладают большими возможностями в осуществлении индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся, одна и та же игра может осуществляться с использованием разных материалов (например, одного и того же материала, но способом его предъявления, одинаковых материалов и способов их предъявления, но разными игровыми действиями с ними.

Список литературы

1. Воронкова В.В., Казакова С.А. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII: пособие для учителя.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.- 2006.
2. Гладкая В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида.-М.: Изд-во НЦ ЭНАС.- 2003.
3. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии.- М.: Изд-во «Институт

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Минаева Н.Г.

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г.Саранск

В свете нового закона об образовании, принятого в нашей стране в декабре 2012 года, инклюзивное образование в России приобретает все более широкое распространение. Как представлено в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В связи с этим все образовательные учреждения должны быть готовы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) т. е., детей, имеющих физические или психические недостатки, препятствующие получению ими образования без создания специальных условий. Это означает, что специальные условия теперь должны быть созданы в каждом образовательном учреждении любого вида и уровня [4]. При этом речь идет не только и о материально-технической готовности учреждения, но и о необходимом кадровом обеспечении. В частности, инклюзивное образование можно рассматривать как технологию, построенную на междисциплинарном взаимодействии ряда специалистов (педагогов, психологов, дефектологов, медиков), при этом ключевую, координирующую роль в данном взаимодействии выполняет педагог-психолог инклюзивного образования. Безусловно, данная профессия психолого-педагогического направления является достаточно новой для образовательной практики, но вместе с тем в современных условиях функционирования образовательных организаций назревает большая потребность в таких специалистах. Понимая данную потребность, многие педагогические вузы Российской Федерации в последние годы начали осуществлять подготовку бакалавров по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования». Так, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» осуществляет подготовку по данному профилю с 2013 года, кроме того, с 2012 года реализуется подготовка магистров по магистерской программе «Психология и педагогика инклюзивного образования»[1, с. 31].

В данном контексте большую значимость приобретает проблема формирования профессионального интереса у выпускников к профессии педагога-психолога инклюзивного образования, в частности, еще и потому, что эта деятельность предполагает работу с детьми с ОВЗ, что вносит в нее значительную специфику. Успешное осуществление данной деятельности зависит от информационной готовности специалиста, знания им особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, владения необходимыми психолого-педагогическими технологиями, от наличия спектра личностных качеств, таких, как сострадание и милосердие к людям с ОВЗ, способность понимать их состояние, мотивация на оказание помощи таким людям.

Профессиональный интерес является одним из показателей сформированности готовности к профессиональному самоопределению, под которой понимается интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора и выражающееся в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессионального намерения и стремления. В основе профессионального самоопределения лежит профессиональная направленность личности, включающая в себя, по мнению В.С. Лукиной, отношение к профессии, мотивы выбора, склонности и способности, профессиональные интересы, которые находятся в динамическом единстве друг с другом [3, с. 26].

Основными мотивами, определяющими выбор профессии и влияющими на формирование профессиональной направленности личности, являются семья, ценности, склонности, потребности, интерес и способности. В ряду названных мотивов интерес выступает одним из важнейших, оказывающих влияние на формирование профессиональной направленности. Роль и значение интереса в этом процессе основаны на известных его свойствах: он расширяет и углубляет знания, умения и навыки человека в интересующей его области; активизирует познавательные процессы и творчество личности; обеспечивает эмоциональное удовлетворение, побуждающее к длительным занятиям интересующей человека деятельностью. По мнению С.П. Крягжде, интерес оказывает существенное влияние на профессиональную ориентацию, поэтому целесообразно

говорить о профессиональном интересе как сложном личностном образовании, формирующемся под воздействием внешней среды [2, с. 24].

Процесс формирования профессионального интереса у школьников представляет собой «накопление» структурных компонентов с помощью составляющих элементов. Мотивационно-целевой компонент включает положительное отношение к профессии, уверенность в правильном её выборе, удовлетворенность выбором, обоснование выбора профессии, выделение факторов, обуславливающих этот выбор. Когнитивный (интеллектуальный) компонент наполняется представлением о выбранной профессии, знанием её особенностей. Деятельностно-практический (волевой) компонент включает активность субъекта при познании и выборе профессии.

Формирование профессионального интереса к профессии педагога-психолога инклюзивного образования является одним из ключевых направлений профориентационной работы факультета психологии и дефектологии. Однако анализ опыта профориентационной работы в данном направлении позволяет выявить определенные трудности, осложняющие его качественную реализацию:

- недостаточное развитие процессов инклюзивного образования в регионе;
- несформированность у выпускников представлений об инклюзивном образовании как таковом, и о специалистах, участвующих в его реализации;
- отсутствие в образовательных организациях специалистов данной квалификации;
- определенные психологические барьеры отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в оценке возможности их обучения в общеобразовательном учреждении.

Анализ опыта профориентационной работы позволил выделить наиболее эффективные ее формы, направленные на формирование всех компонентов профессионального интереса к профессии психолога инклюзивного образования у учащихся выпускных классов.

В рамках формирования мотивационно-целевого компонента организуются:

- беседы с учащимися выпускных классов; проводятся фронтальные беседы (во время выездов и выходов в образовательные учреждения), и индивидуальные (с выпускниками, проявившими первоначальный интерес к получению образования на факультете психологии и дефектологии; в ходе данных бесед конкретизируется направленность на конкретный профиль психолого-педагогического образования, показываются преимущества профиля Психология и педагогика инклюзивного образования);

– классные часы с учащимися старших классов; проводятся классные часы, посвященные популяризации профессии педагога-психолога инклюзивного образования: «Педагог-психолог инклюзивного образования – профессия будущего», «Уроки доброты». В частности, хорошо зарекомендовали себя как эффективная форма работы по формированию интереса к профессии педагога-психолога инклюзивного образования и позитивного отношения к лицам с ОВЗ классные часы «Уроки доброты». В рамках данного мероприятия с учащимися обсуждаются проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросы образовательной интеграции и инклюзивного образования детей с ОВЗ, демонстрируется фильм «О любви», рассказывающий о жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, о проблемах, которые они испытывают в быту и в процессе обучения. Фильм вызывает положительные эмоции у большинства учащихся, дети вступают в обсуждение по заявленной тематике, высказывают свое мнение по поводу совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся школьников. Завершается мероприятие активными методами – моделирование практических ситуаций, связанных с общением с лицами с ОВЗ, проведением игр «Слепой и поводырь» и т. п.;

– Конкурс мини-сочинений и рисунков среди учащихся общеобразовательных школ «Дети с ограниченными возможностями здоровья: право на счастье». Это состязание школьников в выполнении творческих работ, раскрывающих их собственное видение социально значимой проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовании и социокультурной среде. Задачи конкурса: привлечение внимания учащихся старших классов общеобразовательных школ к проблеме интеграции людей с ОВЗ в современном обществе, формирование гуманного отношения к детям с ОВЗ; формирование интереса старшеклассников к профессиям психолого-педагогического направления, в частности, к профессии психолога инклюзивного образования, связанной с оказанием помощи лицам с ОВЗ.

Когнитивный компонент формируется посредством следующих мероприятий:

– лектории профориентационной тематики; лектории для старшеклассников «Инклюзивное образование в современном мире», «Введение в дефектологию» способствуют сформированию у школьников интереса к профессиям дефектолога и педагога-психолога инклюзивного образования, и обладают значимостью еще и потому, что ни один из школьных предметов не дает представлений о данных сферах научного знания.

– экскурсии-презентации для школьников с посещением Научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования», функционирующего на базе факультета психологии и дефектологии

Мордовского педагогического института им. М.Е. Евсевьева, в рамках которых школьники могут познакомиться с приемами практической работы педагога-психолога инклюзивного образования, с материалами и средствами, которые он использует в практической деятельности;

– проведение Дней открытых дверей факультета психологии и дефектологии; в рамках данного мероприятия, традиционно проводимого два раза в год, организуется встреча выпускников с деканом факультета, ведущими доцентами кафедр факультета, которые раскрывают особенности получения профессионального образования на факультете, специфику профессиональной деятельности специалистов психолого-педагогического направления.

– профориентационные мероприятия для учащихся старших классов общеобразовательных школ на базе факультета психологии и дефектологии. К подобного рода мероприятиям относится профориентационное мероприятие «Успешное завтра начинается сегодня!», посвященное Дню психолога и международному Дню логопеда, в рамках которого проводятся психологические тренинги профориентационной направленности «Выбор будущей профессии», тестирование профориентационной направленности «Определение профессиональных склонностей», логопедический мастер-класс, мастер-класс на базе Научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования». Данное мероприятие позволяет не только раскрыть школьникам их профессиональные склонности, но продемонстрировать конкретные приемы работы педагога-психолога.

Реализация деятельностно-практического компонента представлена проведением занятий профильного кружка «Школа дефектолога» на базе МОУ «Лицей № 31» г. Саранска. В рамках занятий кружка рассматриваются темы, направленные на формирование представлений о группе лиц с ОВЗ, позитивного отношения к ним у учащихся, возможностях инклюзивного образования, содержании деятельности специалистов, участвующих в его реализации.

Процесс формирования профессиональной направленности личности связан с развитием и активацией системы интересов учащихся к определенной области профессионального знания. Задача формирования профессионального интереса к профессии педагога-психолога инклюзивного образования у выпускников образовательных учреждений может быть решена посредством реализации комплекса специально организованных профориентационных мероприятий.

Список литературы

1. Абрамова И.В., Пушкова И.Е. Подготовка специалистов инклюзивного образования // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1 (5). С. 30–33.
2. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 23–30.
3. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 25–32.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобнауки.рф/документы/2974>.

СЕКЦИЯ №4.

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

ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТМИНУТОК НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Самигуллина Г.З.¹, Красноперова Т.В.²

¹НОУ ВПО Камский институт гуманитарных и инженерных технологий, г.Ижевск

²ФГБУ Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры, г.Санкт-Петербург

Цель работы: изучить влияние физкультминуток на работоспособность детей младшего школьного возраста в образовательном процессе.

Материалы и методы исследования:

1. Анализ расписания занятий учащихся;

2. Определение устойчивости внимания по таблицам Анфимова и модифицированному варианту методики Ландольта (корректирующая проба). Исследования проводились в середине учебной недели (среда) в соответствии с научными данными, что пик работоспособности учащихся приходится на среду и четверг [1];

3. Реакция пульса на физическую нагрузку (20 приседаний) была исследована для оценки адаптационных способностей сердечно-сосудистой системы младших школьников;

4. Анализ успеваемости учащихся.

Обследовано 28 школьников 10-11 лет одной из средних общеобразовательных школ г. Ижевска в начале и в конце учебного года.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализируя расписание занятий учащихся четвертого класса, были выявлены серьезные нарушения в его составлении. Так в понедельник учащиеся находились в школе в течение пяти уроков (не учитывался период вработывания), причём такие трудные уроки, как чтение и английский язык стояли в расписании последними уроками, когда возрастает утомляемость и снижается работоспособность, тогда как музыка стояла первым уроком. В пятницу уроки чтения и математики проводились после физкультуры третьим и четвертым уроками, и поэтому являлись неэффективными: учащиеся после активных физических упражнений были пассивными на последующих уроках [3].

Как показали исследования М.М. Безруких (2005), в недельной динамике работоспособности у школьников отмечаются следующие периоды: понедельник - вработывание, вторник, среда - оптимум, в четверг повышается напряжение и снижается эффективность работы (растет её физиологическая «цена»), в пятницу работоспособность ниже, чем в другие дни недели [4].

Дневная динамика работоспособности также дает достаточно четкую картину. Первый урок - вработывание, второй, третий - оптимум, на четвертом повышается напряжение и снижается качество усвоения материала, а пятый урок в начальной школе неэффективен.

При анализе расписания можно выделить «лёгкие» и «трудные» уроки. Под трудностью мы понимаем объективное свойство урока, включающее конкретный объём знаний, умений, навыков, а также утомляемость, показывающую «функциональную стоимость» урока для каждого ученика. Четких педагогических критериев оценки трудности урока нет [5].

На основе этого перечня оценок было составлено новое расписание, которое соответствовало дневной и недельной динамике работоспособности младших школьников [6].

В школе приходится подолгу заниматься сидя, сохранять на уроке неподвижность. Такая статическая нагрузка трудна для детей в силу особенностей их физиологического развития. Снижение естественной двигательной активности ведет к уменьшению потока раздражений, которые возникают во время движения и воспринимаются нервными окончаниями кожи, мышц, суставов, зрительными и слуховыми анализаторами, идущими к коре больших полушарий головного мозга. В результате этого у детей понижается эмоциональный тонус, ослабляется нервно-мышечный аппарат, нарушается осанка, ухудшается работа сердечно-сосудистой и дыхательной систем. А значит, ослабляется организм в целом.

Избежать отрицательные явления гиподинамии помогает, в частности, активный отдых. Физкультминутки (ФМ) обеспечивают отдых не только скелетным мышцам, но и клеткам центральной нервной системы. Многочисленные научные исследования убедительно доказали, что ФМ - эффективный и легко выполнимый способ поддержки работоспособности школьников на уроках [2]. Чтобы ФМ оказывала универсальный профилактический эффект, она должна включать упражнения для различных групп мышц и упражнения, улучшающие мозговое кровообращение.

Нами были разработаны комплексы упражнений для проведения ФМ как на уроках, так и, что не менее важно, на переменах. Каждое упражнение направлено на снятие утомления с конкретных физиологических систем, наиболее нагружаемых в процессе учебной деятельности [5]. Для повышения интереса к выполнению упражнений статическая нагрузка чередовалась подвижными играми.

На протяжении учебного года, когда проводился эксперимент, каждый урок включал в себя 2-3 физкультминутки (в зависимости от вида, формы и темы урока), позволяющие учащимся отдохнуть, восстановиться. Сначала ФМ проводились учителем, но со временем дети проводили их самостоятельно (выбирался ученик и проводил ФМ для всего класса). За время проведения эксперимента было проведено 150 ФМ и 90 подвижных игр.

На протяжении формирующего этапа психолого-педагогического эксперимента нами осуществлялось педагогическое наблюдение за учащимися четвертого класса. Были отмечены некоторые изменения в поведении, успеваемости и состоянии (психическом и физическом) детей. К концу второй недели ребята, адаптировавшиеся к

новому расписанию и преподавателю, стали активнее вести себя на уроках, были внимательны вплоть до последних минут урока. Вследствие чего темп уроков, успеваемость увеличились.

В начале учебного года выявлено, что внимание детей было неустойчивым, т.к. средний коэффициент продуктивности (по классу) менялся с каждой минутой. Учащиеся трудно включались в работу и быстро утомлялись (на первой минуте выявлен низкий коэффициент продуктивности, который повышался на 2-3 минуте, а на 4-5 минуте устойчивость внимания снова снижалась).

По оценке уровня адаптации сердечно-сосудистой реакции организма младших школьников со стандартной физической нагрузкой (20 приседаний) с оценкой пульса в покое до и после физической нагрузки установлено, что учащиеся относятся к группе относительно здоровых, не занимающихся спортом, т.е. относятся к группе «риска» [6].

В конце учебного года повторно было проведено то же тестирование. Нами были получены следующие результаты:

1. Несмотря на ещё достаточно неустойчивое внимание и трудную включаемость в работу, коэффициент продуктивности увеличился, т.е. при организации образовательного процесса наблюдалось развитие устойчивости внимания учащихся.

2. Изменения показателей пульса между состоянием покоя и после 20 приседаний стали меньше у 60,7%, у остальных учащихся (39,3%) изменения показателей пульса остались прежними.

При выявлении среднего балла успеваемости по математике и русскому языку за время формирующего этапа психолого-педагогического эксперимента было получено:

1. У 64,3% школьников повысилась успеваемость по математике, у остальных учащихся успехи по математике остались на прежнем уровне.

2. У 67,9 повысилась успеваемость по русскому языку, у остальных учащихся успехи по русскому языку оказались на прежнем уровне.

Заключение. В процессе учебной деятельности учитель класса, в котором обучаются дети, должен обращать внимание на организацию образовательного процесса, влияющего на физическое и психическое здоровье младших школьников. Для этого необходимо:

- знать степень трудности учебного предмета и учитывать это при составлении расписания);
- учитывать дневной, недельный и годовой уровни работоспособности учащихся;
- повышать уровень двигательной активности различными рациональными способами (подвижными играми и использованием физкультминуток на уроках),
- разработанные комплексы упражнений для проведения физкультминуток как на уроках, так и на переменах могут быть использованы на уроках и переменах для учеников 10-11 лет.

При выполнении всех этих рекомендаций к организации образовательного процесса при обучении младших школьников психическое и физическое развитие детей протекает по физиологическим нормам и возрастает качество обучения.

Список литературы

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке./ Под ред. Д.В. Колесова.- М., 1987 - 120 с.
2. Безруких М.М. Особенности организации учебной деятельности детей разного возраста // Здоровье детей.- 2005.- № 19 - С. 13-21
3. Безруких М.М. Понятие о школьных трудностях и школьных факторах риска // Здоровье детей.- 2005.- № 18 - С. 20-25
4. Безруких М.М. Функциональное состояние ребёнка как показатель эффективности и адекватности учебной нагрузки // Здоровье детей.- 2005.- № 21 - С. 13-16
5. Влияние уровня тревожности на состояние здоровья учащихся начальных классов Красноперова Т.В., Самигуллина Г.З., Калиниченко О.В. // Вестник Всероссийской гильдии протезистов-ортопедов. 2010. № 3 (41). С. 190.
6. Обухова Л.А. Тридцать уроков здоровья для первоклассников.- М.,1999.- 56с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ИНВАЛИДОВ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ЛИЦ С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Емельянов В.Д., Красноперова Т.В.

Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры, Россия

Актуальность исследования. Ограничения двигательных функций при поражении опорно-двигательного аппарата возникают в результате нескольких вариантов изолированного или сочетанного поражения управляющих структур и исполнительного отдела. Так, формирование двигательных навыков у детей с ДЦП происходит с искажениями в результате нарушения мышечного тонуса, координации движений, моторного и сенсорного компонентов речи, в отдельных случаях – на фоне нарушения функции анализаторов, зрительного и слухового, нередко с сопутствующим нарушением интеллекта [1, 2].

Искажение схемы тела и нарушение балансирующих реакций, в результате которых возникают компенсаторные позы, являются основными лимитирующими факторами при ампутации или врожденном отсутствии конечностей. Для всей разнообразной группы с ПОДА, но в особенности для лиц со спинальными поражениями, характерно ограничение возможностей кардио-респираторной системы в результате длительной гиподинамии.

Также важным лимитирующим фактором в этой группе является вынужденное положение сидя или лежа. Все перечисленные нарушения затрудняют развитие статических и локомоторных функций у детей с ПОДА и определяют аномалию моторного развития [3].

Метод исследования. Для оценки физического развития школьников с ПОДА с последующим определением соматотипа проводились измерения четырех основных антропометрических показателей: массы тела, длины тела, окружности головы и окружности грудной клетки. Соотношение данных параметров комплексно отображает весь уровень морфофункционального статуса индивидуума на момент обследования ребенка и позволяет характеризовать его физическое развитие с определением своеобразия индивидуальных и групповых различий. Обследование проводилось в утренние часы до приема пищи.

Измерения проводились по общепринятым методикам.

Оценивание результатов антропометрических измерений было проведено центильным методом. Данный метод основывается на выявлении различий среднестатистических результатов измерений с фактическими данными у субъектов одного возраста и пола. Учитывалась географическая зона. Примененный в работе метод наиболее объективен.

Оценку результатов антропометрии вели по центильным таблицам [4].

Задача специалиста, проводящего обследование: определить, в какой центильный отрезок входит результат измерения. Оцениваются результат и центильный интервал. Итогом всех измерений является оценка гармоничности либо дисгармоничности развития. Гармоничность развития выявляется по разности между номерами коридоров шкалы по параметрам роста, веса и окружности груди.

Выделяют три уровня физического развития - гармоническое, дисгармоническое, резко дисгармоническое. В варианте, если разница нумерации коридоров между двумя значениями из трех результатов не выше 2, это свидетельствует о гармоническом развитии. При разности, равной 3 – физическое развитие дисгармоническое, 4 и более – резко дисгармоническое. В случаях, когда все или хотя бы один из оцениваемых признаков попадают в крайние зоны центильных таблиц (1 или 7-ю), говорить о гармоничности без дополнительного анализа зависимых признаков некорректно.

При выявлении дисгармоничности или резкой дисгармоничности в развитии отмечают наиболее отклоняющийся признак. Степень отклонения уточняют по дополнительным центильным таблицам (масса тела по длине, окружность грудной клетки по длине тела).

Физическое развитие напрямую коррелирует с соматотипом, телосложением, обменом веществ. Из внешних факторов среды, под воздействием которых складывается соматотип (социально-экономические условия, питание, основные и сопутствующие заболевания, двигательная активность), существенное значение для школьников с нарушением в развитии имеют занятия адаптивной физической культурой.

Соматотип определяется по схеме, представленной Р.Н. Дороховым (1975) и И.И. Бахрах (1974) при гармоническом развитии [5-7]. По сумме номеров центильных зон выявляют соматотип у индивида. Соматотип представлен тремя вариантами: до 10 баллов – микросоматический (замедленный), от 11 до 16 баллов – мезосоматический (средний), от 17 баллов – макросоматический (ускоренный) [4, 8, 9].

Для выявления уровня физического развития обследованные дети были отнесены на различные группы по

возрасту и полу.

Использовались таблицы для оценки длины, массы тела, окружностей грудной клетки и головы, с учетом региона исследования.

Результаты исследования.

Измерения проводились у детей с диагнозом «детский церебральный паралич» (32 чел.), поражением спинного мозга (14), врожденным отсутствием конечностей (11), ампутацией конечностей (7), у детей с ограничениями движений в суставах (17). Количественная характеристика исследованного контингента детей школьного возраста с ПОДА представлена в Табл.1.

Таблица 1

Количественная характеристика исследованного контингента детей школьного возраста с ПОДА (n = 81)

Исследуемый контингент	Мальчики	Девочки
Младший школьный возраст	13	11
Средний школьный возраст	16	12
Старший школьный возраст	14	15

Большинство детей младшего и старшего школьного возраста, как мальчиков, так и девочек, имели резко дисгармоническое физическое развитие (Табл.2). В среднем школьном возрасте у большинства мальчиков наблюдалось гармоническое (микросоматотип) и дисгармоническое физическое развитие, а у девочек в этом возрасте – резко дисгармоническое.

Таблица 2

Оценка уровня физического развития лиц школьного возраста с поражением опорно-двигательного аппарата по данным антропометрического обследования, %

Тип физического развития	Результаты обследования, %					
	мальчики			девочки		
Младший школьный возраст						
Гармонический	43,6			35,5		
Соматотип при гармоническом физическом развитии	микро- 35,1	мезо- 64,9	макро- -	микро- 42,9	мезо- 57,1	макро- -
Дисгармонический	7,1			15,2		
Резко дисгармонический	49,3			49,3		
Средний школьный возраст						
Гармонический	39,9			12,7		
Соматотип при гармоническом физическом развитии	микро- 54,8	мезо- 32,7	макро- 12,5	микро- 100,0	мезо- -	макро- -
Дисгармонический	34,3			15,6		
Резко дисгармонический	25,8			71,7		
Старший школьный возраст						
Гармонический	-			26,9		
Соматотип при гармоническом физическом развитии	микро- -	мезо- -	макро- -	микро- 31,7	мезо- 68,3	макро- -
Дисгармонический	34,5			20,0		
Резко дисгармонический	65,5			53,1		

Заключение. Результаты проведенных исследований позволяют установить, что различные формы нарушения функций опорно-двигательного аппарата у детей (детский церебральный паралич, поражение спинного мозга, врожденное отсутствие конечностей, ампутация конечностей, дети с ограничениями движений в суставах) оказывают негативное влияние на процесс физического развития детей школьного возраста.

В данной категории обследуемых школьников выявлено до 34,5 % лиц мужского пола с дисгармоническим и до 65,5 % - с резко дисгармоническим физическим развитием, а также и до 20,0 % лиц женского пола с дисгармоническим и до 71,7 % - с резко дисгармоническим физическим развитием. Но даже при гармоническом развитии школьников, в 54,8 % случаев у мальчиков среднего школьного возраста и в 42,9 % - у девочек

младшего школьного возраста преобладает микросоматотип.

В результате низких исходных соматометрических показателей детей различных возрастов с разными формами нарушений опорно-двигательного аппарата по факту выявлены отклонения в физическом развитии. Отставание темпов роста в процессе биологического созревания выражено у лиц женского пола в среднем и старшем школьном возрасте, у юношей в старшем школьном возрасте. Ограниченная подвижность и невозможность функционального участия отдельных мышечных групп, слабый мышечный тонус, приводят к недостатку двигательной активности, что тормозит весоростовые процессы и биологическое развитие этих детей к основному заболеванию.

Список литературы

1. Емельянов В.Д., Красноперова Т.В., Шевцов А.В., Шелкова Л.Н. Особенности физического развития и обеспечения локомоторных функций двигательной деятельности лиц с сенсорными нарушениями с учетом возрастных и гендерных различий // Журнал Адаптивная физическая культура № 1 (57). – 2014 г. – С. 2-5.
2. Емельянов В.Д., Красноперова Т.В., Шелкова Л.Н. Особенности физического развития и координационной структуры двигательной деятельности лиц школьного возраста с интеллектуальными нарушениями // Журнал Адаптивная физическая культура № 4 (60). – 2014 г. – С. 9-12.
3. Шевцов А.В., Емельянов В.Д., Шелкова Л.Н., Красноперова Т.В. Факторы, лимитирующие адаптационные и компенсаторные возможности к двигательной деятельности при занятиях АФК лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Журнал Адаптивная физическая культура № 1. – 2013 г. – С. 14-15.
4. Мазурин, А.В. Препедевтика детских болезней / А.В.Мазурин, И.М.Воронцов. – СПб, 2000. – 926 с.
5. Бахрах, И.И. Взаимосвязь некоторых функциональных показателей с пропорциями тела мальчиков пубертатного возраста / И.И.Бахрах, В.М.Волков // Теория и практика физической культуры. – 1974. - № 7. – С.44-46.
6. Дорохов, Р.Н. Физическое развитие детей школьного возраста / Р.Н. Дорохов // Медицина, подросток и спорт. – Смоленск, 1975. – С.5-38.
7. Дорохов, Р.Н. Спортивно-медицинские аспекты отбора и ориентации / Р.Н. Дорохов, И.И. Бахрах, И.М.Попов. – Смоленск, 1978. – С.38.
8. Воронцов, И.М. Оценка антропометрических данных / И.М.Воронцов // Вопросы охраны материнства и детства. - 1985. - № 6.- С.6-11.
9. Воронцов, И.М. Современное состояние, тенденции и проблемы оценки физического развития детей из разных экологических и экономических регионов России / И.М.Воронцов, Н.А.Матвеева, Т.М.Максимова // Педиатрия. – 1995. - № 4. – С.50-51.

ПРИМЕНЕНИЕ ШАХМАТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Голодков Ю.Э., Машович А.Я., Демаков В.И.

Восточно-Сибирский институт МВД России, г.Иркутск

Использование шахмат, как игровой формы учебной деятельности, в образовательном процессе отмечается в ряде публикаций российских и зарубежных шахматных педагогов и тренеров [1,2,3]. Министерство образования России и региональные департаменты образования совместно с Шахматной федерацией страны на протяжении последних 20 лет активно работают в направлении внедрения шахмат в образовательный процесс. В связи с этим появился даже термин «шахматное образование». Известные шахматисты страны надеются, что в ближайшее время уроки игры в шахматы в качестве факультатива могут стать составной частью образовательных программ.

Многолетний опыт подтверждает, что увлеченные шахматами молодые люди, как правило, учатся успешнее своих однокурсников. Эта связь заметно наблюдается в успеваемости не только по точным, но и гуманитарным наукам. Шахматы способствуют развитию личности человека, росту его общего кругозора, активизируют его участие в общественной жизни коллектива.

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы ориентирует преподавателей на поиск действенных методов формирования творческих качеств личности обучаемого. И одним из эффективных средств педагогической деятельности может стать игра в шахматы. Систематические занятия шахматами способствуют развитию у обучаемых познавательной активности, самостоятельности, способности принимать оптимальные

решения в самых различных, иногда экстремальных, ситуациях. Для этого требуется развитие повышенного внимания, хорошей памяти, избирательности в оценке разнообразных факторов, высокой ответственности, культуры и дисциплины мыслительной деятельности. Вклад шахмат во всестороннее развитие человека отмечается независимо от возраста, профессии, шахматной квалификации. Поэтому-то в ФИДЕ и организована специальная комиссия, занимающаяся многоплановыми проблемами образовательных шахмат. Шахматы могут выполнять роль своеобразной модели для апробации эффективности различных психолого-педагогических концепций.

Авторами работы предпринята попытка изучить возможности использования шахмат, как интеллектуальной игры, для совершенствования физической и профессиональной подготовки курсантов в вузах Министерства внутренних дел Российской Федерации. В списке профессионально значимых компетенций будущих специалистов силовых структур особое значение занимают такие качества как умение аналитически мыслить, моделировать собственные и предполагаемые ситуации, принимать оптимальные решения в условиях ограниченного времени.

На современном этапе развития специального образования в системе МВД России проявляются противоречия между требованиями, предъявляемыми к личностно-деловым качествам и фактическим уровнем готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности.

К условиям, влияющим на эффективное формирование профессиональных качеств специалистов, относится коллективная, творческая по характеру деятельность курсантов в процессе обучения. У курсантов вузов МВД России, к сожалению, наблюдается недостаточное развитие творческой активности, способности к прогнозированию. Содержание и способы организации образовательного процесса не позволяют курсантам в полной мере реализовать творческие способности, интеллектуальный потенциал, что отрицательно влияет на профессиональное становление. Система подготовки кадров не ориентирована на формирование творческого профессионального мышления, являющегося важным компонентом личности современного специалиста.

В процессе вузовского обучения у курсантов не формируется, в достаточной степени, общий уровень культуры, готовность к творчеству, принятию нестандартных решений.

Сложившееся положение обуславливает необходимость разработки новых подходов к совершенствованию подготовки специалистов МВД России. Одним из путей решения проблемы развития творческих качеств у курсантов является включение в учебный процесс специального этапа адаптации обучаемых к восприятию творческих ситуаций. Таким этапом образовательной деятельности, по мнению авторов, может быть обязательное включение в образовательные программы факультативных занятий по шахматам.

Известны примеры учебных программ для подготовки студентов педагогических вузов с использованием шахматной игры. Автором [3] предлагается система модулей шахматной игровой деятельности в виде специальных задач, этюдов, упражнений. При выполнении общих упражнений проявляется целый комплекс интеллектуальных функций и способностей.

По нашему мнению, методики, предлагаемые различными авторами ранее, не учитывали возможности взаимного дополнения интеллектуальных и физических функций шахматной игровой деятельности для совершенствования профессиональных качеств обучаемых. Следует отметить, что физическая составляющая в процессе шахматной игры вообще ранее отсутствовала.

Основная цель нашего исследования заключается не в усовершенствовании теории и практики шахмат, как науки, а в попытке использования шахматной культуры для развития профессиональных качеств специалистов силовых структур Российской Федерации путем сочетания умственных и физических нагрузок при особых условиях проведения шахматной игры.

Для создания особых условий проведения шахматной игры авторы разработали методику организации и проведения динамичных шахмат.

Динамичные шахматы, по мнению авторов, отличаются не только увеличенными размерами шахматной доски и фигур, значительным весом шахматных фигур, но и правилами проведения шахматного турнира. При этом сделана попытка решать несколько задач.

1. Использование шахматной доски увеличенного размера (например, 4 на 4 метра) и шахматных фигур значительного веса (от 10 до 20 кг) должно способствовать физическому развитию игроков.

2. Присутствие постоянной физической нагрузки во время шахматной игры должно способствовать развитию интеллектуальных качеств у курсантов.

3. Правила разработанных динамичных шахмат предполагают участие не двух игроков, а двух команд, например, численностью по 3-4 человека с каждой стороны. Такие условия коллективной игры могут способствовать развитию чувства ответственности и дисциплинированности за конечный результат.

При поддержке Администрации г.Иркутска в рамках конкурса «Аллея инноваций» закрытое акционерное общество «Старт Плюс» выпустило опытный образец фигур «Динамичные шахматы», весовые характеристики которых варьируются в пределах 10-20 кг. Изготовление фигур и шахматного поля осуществляли с использованием отечественных полиэфирных смол и материалов, обращающихся в производственной сфере Иркутской области. В целом «импорт замещение» может достигать более 95%, а использование местных отходов производства кремния снижает себестоимость и улучшает потребительские свойства изделия. По мнению авторов, к техническим преимуществам покрытия из «жидкого камня» можно отнести устойчивость к большим перепадам температур и ударным нагрузкам, воздействию влаги и истиранию, легкость применения в производстве, возможность окрашивания.

Динамичные шахматы это образовательная и интерактивная площадка на свежем воздухе, представляющая интерес, как для игроков, так и для большого количества зрителей. Укрупненный формат уличных шахмат превращает их в командную, а значит массовую игру. Также стоит отметить, что подобный проект является уникальным и инновационным решением для образовательной сферы системы МВД России.

Предлагаемый проект «Динамичные шахматы» был апробирован в рамках IV Байкальской венчурной ярмарки, в конкурсе «Изобретатель XXI века» Всероссийского фестиваля науки в направлении «Лучший инновационный проект». Также авторы в октябре 2014 года организовали и провели презентацию нового направления игры в шахматы на центральной площади г.Иркутска. Реализацию проекта «Динамичные шахматы» прокомментировали в видеосюжетах корреспонденты местных и центральных телеканалов, в частности, интерес проявила телекомпания «Россия 1».

Научное наблюдение за проведением динамичных шахмат позволяет сделать определенные выводы. Данная командная игра, помимо шахматного состязания, сочетает в себе быстрые передвижения по большому игровому полю, перемещения тяжелых фигур и коллективное творчество при поиске оптимального хода. Ограниченность во времени придает игре экстремальный характер и зрелищность.

Авторы проекта «Динамичные шахматы» уверены, что для современного сотрудника полиции важна не только физическая, но и интеллектуальная, психологическая подготовка. Это интересная коллективная игра с элементами принятия индивидуального решения, сочетает интеллектуальные усилия с физическими нагрузками. Именно использование шахматной игровой деятельности в формате «Динамичные шахматы» является принципиальным отличием в предлагаемой методике подготовки специалистов образовательной системы МВД России.

Список литературы

1. "64 - Шахматное обозрение", 1986, №21, с.10-11.
2. http://forum.rbn.ru/news.html?nws_id=274, 25 июля 2003.
3. Кравченко В.И. Автореферат. Формирование профессионально значимых качеств у студентов педагогического вуза в процессе шахматной игровой деятельности, 2004.

РАВНИННЫЕ ЛЫЖИ КАК ФАКТОР ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Уйманова И.П.

Филиал ГОУ ВПО УГНТУ в г.Салавате

Филиал государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г.Салавате

Сегодня на различных уровнях государственной власти разных развитых и развивающихся стран предпринимается много усилий для повышения качества жизни населения, развития здорового образа жизни подрастающего поколения, оздоровления нации, смены приоритетов и кумиров растущей молодежи.

Без здорового молодого поколения у нации и государств нет будущего.

Важное значение для обеспечения здоровья нации отводится поддержанию и развитию высокой двигательной активности населения, причем в различных государствах имеются специфические свойственные той или иной культуре физические занятия (упражнения) и виды спорта. Это определяется культурными традициями, надлежащим состоянием материально-технической базы и общего социально-экономического уровня в стране, и даже природно-климатическими условиями территории.

В России свои уникальные территориально-климатические условия: из всех стран мира именно на РФ

приходиться устойчивый зимний период со стабильным снежным покровом (от 4 до 8 мес. в году), что способствует развитию зимних видов спорта.

Среди зимних видов спортивно-физкультурных занятий именно лыжи приобрели наибольшую популярность в населения. Причем из всего их многообразия (горные, для сноуборда и фристайла, для прыжков с трамплина, беговых и гоночных) наибольшую популярность приобрели лыжи равнинной конструкции. Это объясняется следующим: безопасность, доступность, сравнительная легкость подготовки инвентаря и удобство перемещения с ним, подготовленность спортивных трасс практически в каждом городе России, что обеспечивает доступность для людей разного возраста и физической подготовки, а также дает максимальный оздоровляющий эффект.

В целом именно занятия равными лыжами позволяет развить выносливость, которая является индикатором функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, является количественным критерием уровня здоровья, устойчивости к заболеваниям, индикатором степени старения. Всемирно известный американский доктор Кеннет Купер на первое место по ценности для здоровья ставит занятия равнинными лыжами, на второе - плавание и на третью позицию выводит бег (Бутин И.М. Лыжный спорт: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 368 с.).

Для обеспечения максимального результата при занятии лыжами необходимо обеспечить комплексный методический и системный подход. Причем для разных возрастов он различен.

Начиная с дошкольного возраста – уже с 2-3 лет – можно знакомить и приучать ребенка к лыжным прогулкам, поскольку уже в этом раннем возрасте малыши достаточно уверенно ходят и сохраняют равновесие. начинать необходимо не со скольжения, а с обучения обычной ходьбы без палок, а палки использовать исключительно для поддержания равновесия. В процессе обучения необходимо помогать малышу, не придираясь к прямым ногам, помогать ему двигаться держась за палку взрослого. На первых занятиях необходимо не только продемонстрировать возможность ходьбы на лыжах, но и управления ими: переносить вес с ноги на ногу, приседать, делать махи носками лыж в стороны, переставлять лыжи из стороны в сторону, попробовать выполнить прыжки с ноги на ногу. Использование игровых элементов повысит интерес к лыжам и вызовет длительные положительные эмоции.

В старшем дошкольном возрасте уже доступны многие коньковые ходы, продолжает развиваться техника скольжения, начинается обучение спускам. В начале обучения взрослые располагают малыша перед своими лыжами и при спуске слегка поддерживают под мышками сзади. Для преодоления крутых подъемов используется лесенка.

Также необходимо обучить технике безопасного падения: на бок с удержанием палок штырьками назад или на спину с поднятием ног вверх.

Итак, по мере взросления происходит постепенное освоение и других лыжных ходов, способов подъемов, спусков, поворотов, торможений, преодоления неровностей.

По мере взросления ребенка, уже в школьном возрасте, обучение лыжам продолжается. Данный вид спортивной деятельности включен в базовую программу спортивной подготовки школьника с 1-го по 11 класс, а уроки проводят после зимних каникул.

При обучении школьников младших и средних классов используют игры с сюжетом. Применение игр значительно повышает эмоциональность и интерес школьников, увеличивает их двигательную активность и моторную плотность урока, тормозит развитие утомления, прогрессирующего при длительном передвижении на лыжах, особенно по равнинной местности. (Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ и СДЮШОР. М.: Издательство: Советский спорт, 2005 г. – 72 с.)

Так, для совершенствования лыжного хода используют игры-эстафеты, применяя в них различные правила: ход с палками и без палок, с учетом количества отталкиваний ногами или руками (надо совершить минимум отталкиваний на определенной дистанции). Также можно учитывать длину проката после разгона без дополнительных отталкиваний. Для совершенствования техники спусков используют установку и сбор флажков, спуск шеренгами по 3-4 чел., скоростной спуск и медленный спуск.

На уроках лыжной подготовки учащиеся овладевают также теоретическими знаниями и профессиональными умениями/навыками по выбору, подготовке и уходу за лыжным инвентарем, требованиями к одежде лыжника, правилами безопасности.

Программой предусмотрена взаимосвязь уроков по лыжной подготовке с внеклассной и внешкольной работой с использованием лыж. Оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия, соревнования, прогулки, походы, экскурсии на лыжах включаются в регулярно проводимые в школах Дни здоровья, физкультурные праздники. Главная задача таких мероприятий – пропаганда здорового образа жизни, приобщение возможно большего числа учащихся к занятиям и увлеченности лыжами.

Следующая возрастная группа – 17 – 25 лет: как правило, учащиеся институтов, служащие. В данном возрасте на базе средне-специальных и высших учебных заведениях продолжает совершенствоваться лыжная техника, согласно специального образовательного стандарта. на данном этапе происходит закрепление полученной за предыдущие годы техники, а также развитие новых способностей и навыков (Раменская Т.И., Баталов А.Г. Лыжный спорт. М.: Издательство «Физическая культура», 2005. – 320 с.).

Следующий период – после 25 лет. Лыжники-любители стараются свободное время проводить именно на лыжных трассах. Однако, в старшем возрасте необходимо уже дозировать физические нагрузки, применять специальную технику разогрева суставов, особенно после 40-45 лет как правило, и в силу профессиональной деятельности, и в силу возраста.

С оздоровительной целью нужно около 7-10 мин. выполнять комплекс упражнений, чтобы подготовить организм к последующей нагрузке. Умеренной считается нагрузка 140-150 ударов/мин., а занятие на лыжах – от 1 до 2 часов. Для поддержания хорошей физической формы в возрасте от 30 лет, занятия на равнинных лыжах должны проходить не менее 2-3 раз в неделю.

Таким образом, на федеральном, региональном и местном уровнях занятию равнинными лыжами должно уделяться большое значение, поскольку они являются фактором оздоровительной физической культуры всех без исключения жителей РФ, доступны, популярны, не требуют много времени на подготовку, безопасны.

К тому же, постоянные физические нагрузки, полученные на свежем воздухе, при занятии лыжами, являются мощнейшим сдерживающим фактором возрастных изменений в организме, но и помогают предотвращать многие болезни, обеспечивают высокий эмоциональный тонус.

Список литературы

1. Бутин И.М. Лыжный спорт: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 368 с.
2. Лыжные гонки. Справочник / Составитель Г. П. Марков. — М.: «Физкультура и спорт», 1985. — 336 с.
3. Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ и СДЮШОР. М.: Издательство: Советский спорт, 2005 г. – 72 с.
4. Раменская Т.И., Баталов А.Г. Лыжный спорт. М.: Издательство «Физическая культура», 2005. – 320 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ И СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Павлов В.И., Шунькина А., Павлов С.В.

Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского

Система образования студентов в медицинском вузе помимо рассмотрения проблем общеклинического значения, должна включать и методику обучения объективной оценки функционального состояния организма, способам оценки и контроля индивидуального уровня физической работоспособности при занятиях физической культурой и спортом. В физкультурно-спортивной деятельности человек стремится расширить границы своих психофизических возможностей. Под влиянием физических упражнений работоспособность организма претерпевает различные изменения. Кроме того, характер реакций на физическую нагрузку нередко служит единственным и наиболее ранним проявлением нарушений функционального состояния и заболеваний организма. Специфика организации процесса физического воспитания в вузе с целью адаптации организма к различным режимам спортивной деятельности требует определенных педагогических методик и действий. Педагогический подход к процессу физического воспитания должен быть направлен на формирование необходимых психофизических качеств, специальных знаний, умений и навыков, которые реально помогут студентам адаптироваться к тем или иным условиям учебно-тренировочной деятельности. Вышеизложенное обуславливает особое значение врачебно-педагогического контроля за лицами, имеющими различные медицинские группы, активно занимающимися физическими упражнениями и разными видами спорта. В учебно-тренировочном процессе это необходимо для обоснованного выбора режима двигательной активности, эффективного контроля и самоконтроля за характером адаптации к физическим нагрузкам и т.д. Физическая работоспособность - информативный показатель, определяемый совокупностью свойств организма и в первую очередь производительностью аппарата кровообращения и дыхания. Об уровне физической работоспособности можно судить по данным специальных проб. В настоящее время учеными предложено более 200 различных моделей физических нагрузок, которые используют в виде теста для определения функциональных возможностей

организма. Получаемая при таком тестировании информация позволяет объективно характеризовать физическую работоспособность, её динамику в процессе тренировочных эффектов при занятиях спортом, физическими упражнениями, реабилитации и т.д.[1,2,3].

Целью настоящего исследования явилось изучение показателей физической работоспособности студентов в условиях медицинского образования. Были проведены исследования 1371 студента с различным уровнем здоровья, двигательной активности, физической подготовленности и спортивной специализации (посещающих учебные занятия по физической культуре и занимающихся в спортивных секциях). Для определения показателей физической работоспособности была использована модификация Гарвардского степ-теста (D/Dill, 1936) по определению мощности нагрузки, которая характеризует работоспособность организма, когда частота сердечных сокращений достигает значений, близких к 170 ударам в 1 минуту и обозначается как PWC₁₇₀. Выбор именно этой частоты сердечных сокращений, равной 170 уд./мин, определяется тем, что она характеризует начало оптимальной зоны функционирования сердечно-сосудистой системы при адекватной нагрузке. По формуле В.Л. Карпмана (1974) $PWC_{170} = W_1 + [(W_2 - W_1) \times \frac{170 - f_1}{f_2 - f_1}]$ вычислялся показатель физической работоспособности (погрешность расчетов при этом практически отсутствует).

Физическая работоспособность определялась по показателям PWC₁₇₀ и оценивалась на 1 кг массы тела. Статистическая обработка данных исследования проводилась на персональном компьютере с использованием программы Statistica, с вычислением параметрических и непараметрических критериев различия и коэффициента корреляции показателей.

Результаты исследования. На Рисунке 1 представлены результаты оценки физической работоспособности студентов, занимающихся различными видами спорта. Видно, что показатель PWC₁₇₀ в группах спортивного совершенствования характеризовался как выше среднего.

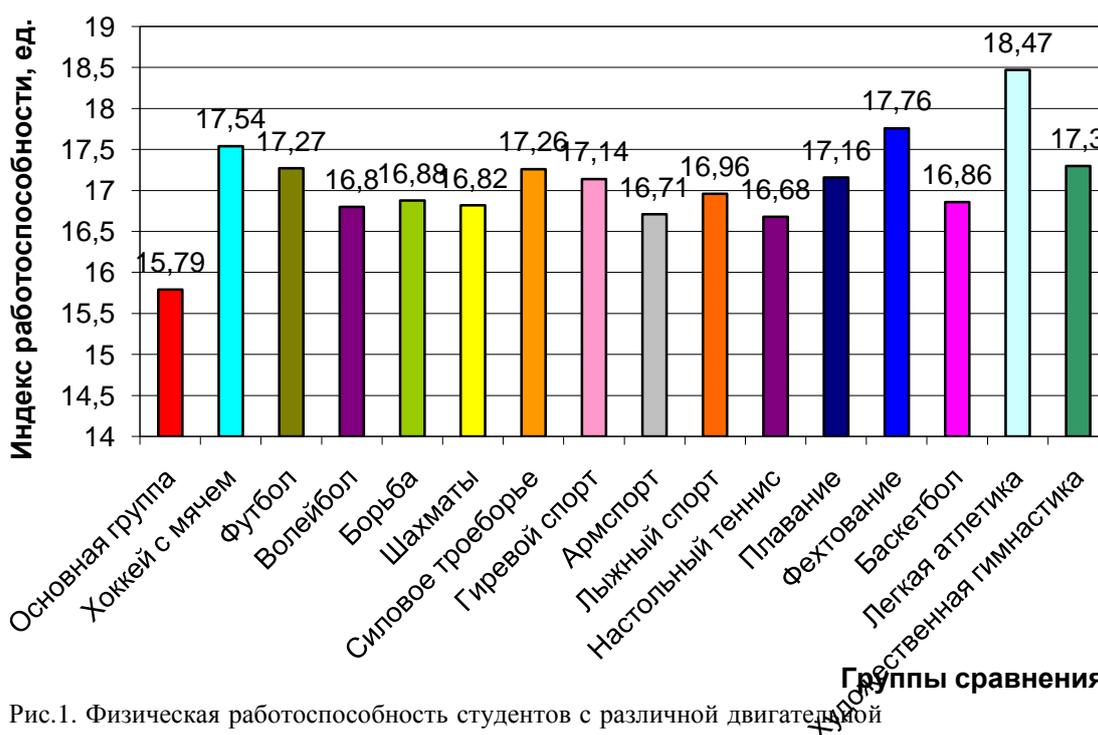


Рис.1. Физическая работоспособность студентов с различной двигательной активностью

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы сравнивалось по шкале уровней величины физической работоспособности, которая подразделялась на пять групп. Первая – в неё вошли лица, имеющие низкий уровень физической подготовки, вторая – ниже средней, третья – средний, четвертая – выше среднего, пятая – высокий (Табл.1).

Таблица 1

Шкала оценки по показателям PWC₁₇₀ и МПК (на 1 кг массы тела).

Мужчины

Группы по уровню PWC ₁₇₀	PWC ₁₇₀ кгм/мин/кг	МПК Мл/кг/мин	Уровень функционального состояния
I	10,26±0,33	36,33±1,41	Низкий

II	12,52±0,29	42,82±2,03	Ниже среднего
III	14,41±0,24	46,37±2,14	Средний
IV	16,65±0,38	52,07±1,89	Выше среднего
V	20,71±0,37	62,16±3,17	Высокий

Женщины

Группы по уровню PWC ₁₇₀	ФР ₁₇₀ кгм/мин/кг	МПК Мл/кг/мин	Уровень функционального состояния
I	7,36±0,31	33,48±1,22	Низкий
II	8,97±0,52	38,16±1,44	Ниже среднего
III	11,24±0,54	44,17±2,06	Средний
IV	13,29±0,34	48,6±2,36	Выше среднего
V	14,97±0,42	50,17±2,01	Высокий

По полученным результатам было установлено, что по мере увеличения стажа спортивной деятельности число лиц с высоким уровнем состояния сердечно-сосудистой системы статистически достоверно возрастет. При прочих равных условиях у лиц, с высоким уровнем физической подготовленности и более высокой производительностью сердечно-сосудистой системы (группы спортивного совершенствования), утомление в процессе учебно-тренировочной деятельности наступает позже, чем у лиц с низким (специальная медицинская группа) и средним (основная и подготовительная медицинская группы) уровнями физической работоспособности. У студентов (основная и подготовительная медицинская группы), систематически занимающихся физическими упражнениями, заметное снижение работоспособности отмечается уже через две недели после пропуска учебных занятий. В тоже время у студентов, занимающихся в группе спортивного совершенствования «Силовое троеборье» тренировочные эффекты уменьшаются в первый период после прекращения тренировок или после резкого снижения тренировочных нагрузок. Так, за первые 10-12 недель достигнутые в результате предыдущей тренировочной работы приросты функциональных показателей снижаются на 40-50%. В свою очередь у студентов, занимающихся гиревым спортом в течение не очень продолжительного времени (один семестр) большинство положительных тренировочных эффектов исчезает за 4-6 недель.

Выводы:

Наличие стабильности уровня высокой физической работоспособности и свойство обратимости тренировочных эффектов диктует необходимость регулярных тренировочных занятий с достаточной интенсивностью нагрузок.

Список литературы

1. Бельский, И.В. Системы эффективной тренировки: Армрестлинг. Бодибилдинг. Бенчпресс. Пауэрлифтинг. /И.В. Бельский. – Мн.: ООО «Вида – Н», 2003. – С. 3–5.
2. Карпман В.Л. Исследование физической работоспособности у спортсменов. /В.Л. Карпман. - М.: ФиС, 1974. - 96с. с ил.
3. Павлов В.И. Методика измерения физической работоспособности человека и критерии её оценки. Учебно-методические рекомендации. /В.И. Павлов. - Саратов: Изд-во СГМУ, 1999. - 30 с.

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

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ПРИ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Потапкина Е.В.

Московский городской педагогический университет, Институт культуры и искусств, г.Москва

В условиях глобального переустройства современного мира особое значение предаётся культурному аспекту человеческой деятельности. Культура в наибольшей степени, чем какая-либо другая сфера, отражает динамику жизни человеческого сообщества в её целостности, даёт представление об осмыслении людьми конкретной исторической эпохи, их роли в социуме, причастности к важнейшим событиям современности.

Культура – один из ключевых компонентов социокультурного поля общества: это и ресурсы, и ценностно-нормативная подсистема и символические средства коммуникации.

Термин «культура» (от лат. cultura - возделывание, обрабатывание) издавна применяется для обозначения того, что сделано человеком. Культура, если ее рассматривать в широком плане, включает в себя как материальные, так и духовные средства жизнедеятельности человека, которые созданы самим человеком. Однако этот смысл слишком широк, расплывчат и поэтому нуждается в уточнении. Само по себе это уточнение - достаточно сложное мероприятие. Ведь в современной научной литературе встречается более 250 определений культуры. По определению Д. С. Лихачева, культура — это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения — народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства. [4]

В 50-х г.г. XX века французский социолог и культуролог Жоффер Роже Дюмазедье вместо общих понятий, таких как «приобщение к культуре», «развитие культуры», «формирование культуры», вводит понятие «социокультурная деятельность», которая является преднамеренной, организованной, планируемой аккультурацией, противостоящей слепой и анархической социокультурной обусловленности. В качестве основной цели Ж. Р. Дюмазедье выделяет активное социокультурное влияние на людей, создание условий для приобщения их к культуре, а также называет такое эффективное средство народного воспитания как управляемая деятельность, которая может «осуществляться трудящимися любого социального положения и любого образовательного уровня с помощью все более разнообразных действий и организаций с целью обеспечить оптимальную адаптацию всех к техническим и социальным изменениям общества» [5].

Социокультурную деятельность можно разделить на пять основных видов:

- преобразовательную,
- познавательную,
- ценностно-ориентационную,
- коммуникативную
- художественное творчество (как особый вид деятельности).

С этой точки зрения социально-культурная деятельность соответствует понятию собственно человеческая деятельность, которая, как считает М.С. Каган, заключается «в социокультурной деятельности человека как общественного существа»[2]. Н.Н. Ярошенко утверждает, что «социально-культурная деятельность должна быть понята как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в набор потребностей, мотивов, установок социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы»[7].

Социокультурная деятельность – это особая подсистема духовной жизни общества, функционально объединяющая, социальные институты, культурно-досуговые учреждения разного рода, творческие организации и т.д., призванные обеспечить распространение и внедрение в практику жизнотворчества духовно-культурных ценностей в целях формирования гармонически развитой, творческой личности. Это такая творческая, созидательная деятельность, при которой преобразование общественных и духовных условий человеческой жизни совпадает с изменением самих субъектов [6].

В настоящее время в число активно действующих субъектов социально-культурной сферы входят не только традиционные культурно-просветительные учреждения, но и новые учебные центры, учреждения системы

дополнительного образования, разнообразные структуры социально-защитного и социально-педагогического профилей, оздоровительно-рекреационные объекты, социокультурные ассоциации, движения, сообщества и т. д.

В современных условиях одной из главных функций социокультурной деятельности, в том числе и в общеобразовательном учреждении, является создание культурной пространственно-временной развивающей среды, организованной особым образом исходя из появления новых реалий в материальной и духовной жизни общества. Поэтому сегодня учеными разрабатываются новые направления социокультурной деятельности такие как: социальное проектирование; культура жизни в виртуальном мире; проекты в социальных сетях и многое другое.

Социально-культурная среда высшего учебного заведения — понятие составное и сложное, его нельзя самобытно трактовать, не сделав анализ следующих понятий, таких как «социокультурная среда», «социальная среда», «образовательная среда».

Изначально такую категорию как «среда» активно стали изучать в 90-е годы XX в. Но первое упоминание о «среде» и связанной с ней понятием «пространство» в социологии появилось еще в XIX в. Классический подход к понятиям «пространство», «социальное пространство», «жизненная среда» дан в работах П. Бурдьё, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокина.

В современной западной социологии пространственный анализ развивали А. Лефлер, Э. Соджа, Р. Аллен и др. Большой вклад в развитие данных категорий внесли С. Барзилов, В. Виноградский, Л. Ионин, Ю. Качанов, А. Филиппов.

Социальное пространство — это форма существования общества, воссоздание действий в социальном мире. Категория «социальное пространство» тесно связана с категорией «социальная среда». Социальная среда заполняет социальное пространство.

В современных условиях значительно вырос интерес к категории «социальная среда». В последнее время в литературе появились такие понятия, как «гуманитарная среда», «культурная среда», «социокультурная среда». Вводя новые понятия, ученые расходятся в их содержательном толковании и предлагают разные методологические подходы. Так, российские исследователи Е. Белозерцев и А. Усачев понимают «культурную среду» как носителя новой, в т.ч. и негативной информации, которая влияет на мысли, чувства, эмоциональную сферу человека, его веру и, таким образом, обеспечивает его выход на новое знание.

Наиболее активно данное понятие использовали исследователи в контексте педагогического знания (С. Шацкий, С. Моложавый, В. Шульга, М. Крупенина, Л. Новикова и др.), понимая «образовательную среду» в широком смысле как систему факторов, к которым относили воспитание и образование, и в узком — как системообразовательный фактор конкретной образовательной системы.

С социологических позиций рассматривает социокультурную среду Ю. Кулюткин, который, опираясь на теорию систем, определяет социокультурную среду как систему материальных и духовных условий, в которых формируется и реализуется личность. [1].

Социально-культурную среду можно себе представить как социальную среду но обязательно с культурным содержанием. По другому это можно представить, что социокультурная среда — это социальная среда, в которой внимание, акцентируется на ценностях и нормах культуры.

Период становления личности, моральных качеств, жизненных устоев, профессиональных качеств, ценностей и внутреннего культурного пространства, как правило, совпадает с процессом обучения в вузе. В связи с этим вуз выступает как одна из важнейших сред, в которой формируется личность студента. Таким образом, социально-культурную среду вуза можно определить как место, в котором сливаются воедино как культурный опыт и насыщение человека, так и приобретение знаний и профессиональных качеств студента, но на равнее с этим не стоит забывать, конечно, и о социальном общении, которое сопутствует данным процессам.

Список литературы

1. Белозерцев Е., Усачев А. К вопросу о статусе категории «культурно-образовательная среда» // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2003.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990 г. - с. 32-82.
3. Левина И.Д. Социализация и воспитание студентов в системе профессионального образования//Среднее профессиональное образование. -2014. -№ 1.
4. Лихачев Д.С. , «Новый Мир» 1994 №8
5. Мамбеков Е.Б. Организация досуга во Франции: анимационная модель. Диссертация канд. пед. наук. СПб., 1991. с. 28
6. Современные технологии социально-культурной деятельности. Учебное пособие. Под ред. Е.Г. Григорьевой. Тамбов, 2004

7. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Вестн. Моск. ун-та культуры и искусства. М., 2001. Вып. 23. С. 42.

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

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СФЕРЕ ТУРИЗМА**

Талызов С.Н., Талызова Е.П.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск

Туристское образование становится главной областью вложения интеллектуально-трудовых усилий и экономических затрат в туризме. Знания перестают смешиваться с информацией. Они начинают рассматриваться как результат процессов туристского просвещения, понимания и осмысления, а освоение учебных предметов служит средством развития универсальных способностей специалиста туризма. В процессе обучения происходит адаптация молодых людей к современным требованиям туристского комплекса с учетом их личных склонностей и интересов многонациональной России.

На наш взгляд туристское образование необходимо начинать с дошкольного возраста. Оно должно быть многоуровневое и непрерывное.

На основании многолетнего опыта работы с детьми и учащимися мы разработали интегрированную систему непрерывного образования в сфере туризма.

В основу интегративной многоуровневой системы непрерывного образования в сфере туризма положены принципы:

1. Синтез принципов профессиональной педагогики, концептуальных подходов туристики.
2. Принцип построения образовательных программ общеобразовательной школы с учетом введения регионального компонента.

Согласно современной педагогической методологии, содержание профессионального образования задается интегрированной парадигмой личностно-ориентированного образования [1]. В исследовательском плане профессиональное туристское образование рассматривается нами как зона пересечения трех логических пространств – образовательного, которое определяет принципы и условия его образования, туристского, раскрывающего концептуальные подходы к его формированию, и профессионального, определяющего систему образовательных стандартов образования [2].

Профессиональному туристскому образованию предшествует допрофессиональное образование. На протяжении нескольких лет авторы занимаются разработкой и внедрением интегративной многоуровневой системы непрерывного образования в сфере туризма. На наш взгляд эта модель способна реализовать системообразующую и интегративно-генерирующую функции туризма. Интеграция как ведущая тенденция требует вовлечения в эту схему ряда образовательных учреждений: дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, учреждений среднего профессионального образования, учреждений высшего профессионального образования.

Интегративная многоуровневая система непрерывного образования в сфере туризма состоит из 8 образовательных уровней (Рисунок 1).

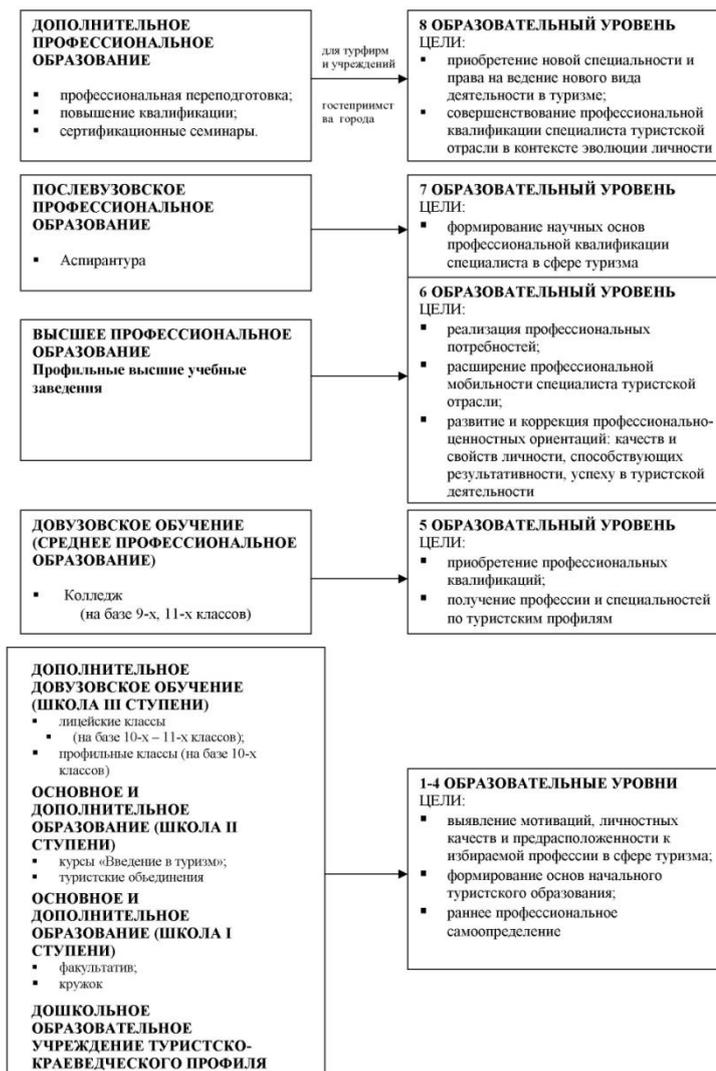


Рис. 1 Схема интегративной многоуровневой программы непрерывного образования в сфере туризма

Рассмотрим подробно схему с 1 по 4 образовательные уровни, где представлены два основных образовательных учреждения – дошкольное образовательное учреждение и общеобразовательная школа. На этом этапе реализации интегративной многоуровневой системы непрерывного образования в сфере туризма мы проводим допрофессиональную подготовку и решаем не менее важные воспитательные задачи (Рисунок 2).

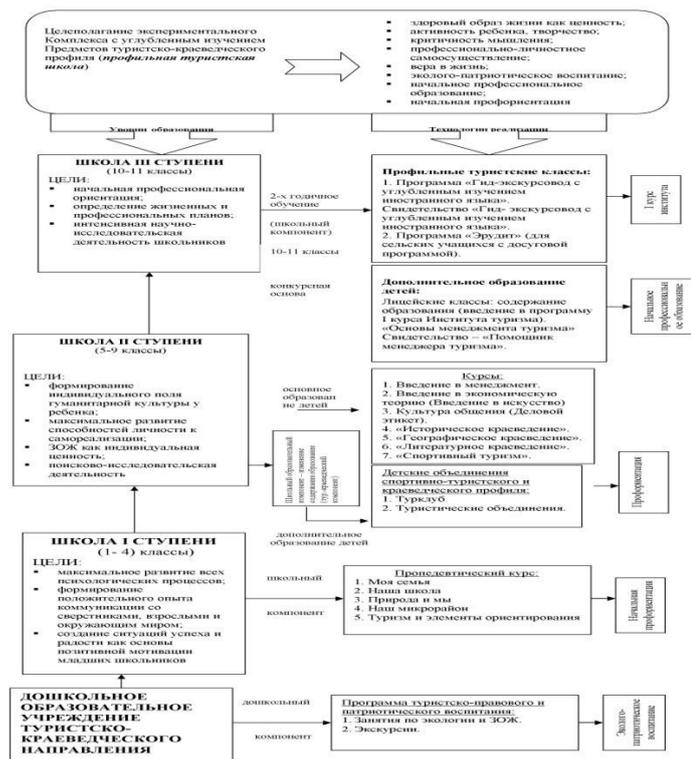


Рис. 2 Образовательные модули школьного компонента в рамках комплекса многоуровневого и непрерывного туристского образования «Школа – ВУЗ – детский сад»

Рассмотрим 1 образовательный уровень, реализующийся в дошкольном образовательном учреждении. В работе с детьми в дошкольном учреждении определены 3 образовательных раздела (Рисунок 3):

1. Моя семья
2. Наш детский сад
3. Природы и мы.



Рис. 3 Схема подпрограммы туристско-краеведческого профиля дошкольного образования детей I образовательного уровня

В каждом из них применяются доступные для данного возраста формы работы:

1. Устный рассказ
2. Рисование
3. Разучивание стихов
4. Развивающие игры

Итогом 1 образовательного уровня должны стать следующие результаты:

Ребенок должен знать:

1. Имена, свою фамилию и членов своей семьи, свой домашний адрес.

2. Уметь нарисовать свой садик, дом, семью, убирать мусор на территории группы, ориентироваться в микрорайоне.

3. Обладать навыками самообслуживания, бережного отношения к окружающим предметам.

Подпрограмма второго образовательного уровня (школа I ступени) реализуется в начальном звене общеобразовательной школы (Рисунок 4).



Рис.4 Схема подпрограммы туристско-краеведческого профиля Школа I ступени (1-4 классы) II образовательного уровня

Подпрограмма состоит из 2-х компонентов:

1. региональный компонент в общеобразовательном курсе общеобразовательной школы;
2. дополнительное образование к общеобразовательному курсу, которое дается через организацию факультативной и кружковой работы.

Работа в начальном звене ведется по следующим образовательным разделам:

1. Моя семья
2. Наша школа
3. Природа и мы
4. Наш микрорайон
5. Туризм и элементы ориентирования

Содержание перечисленных разделов реализуется через преподавание дисциплин: отчизноведение (регионоведение), человековедение, ин. язык.

Во многих школах России этими вопросами занимаются. Мы же выстраиваем программу на принципиально новых отношениях. Ведущая роль отдается не педагогу. Здесь работают сами дети, действует каждый из них, ибо воспитывают ребенка не слова, а его собственные действия, а также действия и поступки его учителя, педагога дополнительного образования, родителей.

Программы преподаваемых дисциплин и их реализация в начальном звене школы выстроена через игру. Как ребенок играет, так он и будет работать в будущем. Поэтому игры у нас серьезные, как у взрослых. Тяжелая эта задача – научить через игру работать каждого ребенка.

Ключевым моментом в реализации программ является подключение родителей. Родители вместе с детьми ходят на экскурсии, выезжают на природу. Главнейшая задача программ – научить каждого ребенка наблюдать, смотреть и видеть, думать и осознавать то, что видит. Занятие туризмом и краеведением дает возможность воспитывать в детях стремление к познанию, а это важнейшее, если не самое важное и главное, качество человека.

Подпрограмма 3 образовательного уровня (школа II ступени) реализуется в среднем звене общеобразовательной школы (Рисунок 5).

Цели: 1. Формирование индивидуального поля гуманитарной культуры у ребенка; 2. Максимальное развитие способностей личности к самореализации; 3. ЗОЖ как индивидуальная ценность; 4. поисково-исследовательская деятельность, 5. ПрофорIENTационное ориентирование	Основное образование		Дополнительное образование		
	Класс	Предметы	Художественно-творческое и физическое развитие		ПрофорIENTация
	5	Туризм, Краеведение, Этика и этикет, Иностранный язык	Творческие лаборатории		Мероприятия
	6	Туризм, Краеведение, Этика и этикет, Иностранный язык	<ul style="list-style-type: none"> • Хореография • Муз фольклор • Народные промыслы • Фото-видеостудия • Турклуб • Спортивные секции • Школа выживания • Отряд «Спасатель» • НОУ 		<ul style="list-style-type: none"> • Предметные олимпиады по туристско-краеведческому компоненту • Спортивные праздники, соревнования • Праздники, соревнования «Вместе дружная семья» • Конференции НОУ
	7	Туризм, Краеведение, Деловой этикет, Иностранный язык			Профессиональные навыки
	8	Практическая психология, Риторика, Иностранный язык, Краеведение, Туризм			<ul style="list-style-type: none"> • Турпоходы различного профиля (альпинизм, спелеология, водные, лыжные, пешеходные, велосипедные, комбинированные) и т.д. • Тематические экскурсии, интегрированные с предметами.
9	Практическая психология, Риторика, МХК, Краеведение, Иностранный язык туризм				

Результат: по окончании школы II ступени учащиеся имеют сформированную активную жизненную позицию, положительную тенденцию в развитии художественно-творческих и физических способностей, начальные поисково-исследовательские и профессиональные навыки в сфере туристско-краеведческой деятельности.

Рис.5 Схема подпрограммы туристско-краеведческого профиля
Школа II ступени (5-9 класс) III образовательного уровня

Подпрограмма включает в себя 4 раздела:

1. Мой родной край
2. Я и будущая профессия
3. Я – личность (я – позитив, я – интеллигент, я – команда, я – эрудит, я – творчество...)
4. Я – патриот (я – хранитель и продолжатель Родной культуры...)

Каждый раздел программы состоит из блоков:

1. Рекреационное ресурсоведение;
2. Человековедение;
3. Художественное творчество и физическое развитие.

В рамках элективного курса в каждом из этих блоков есть набор предметов, а именно: риторика, занимательное краеведение, музыкальное краеведение, психология, информатика, правоведение, фото, видеотехнологии, школа выживания, спортивный туризм, литературное краеведение, историческое краеведение, иностранный язык. Количество предметов, количество часов по предмету подбираются в каждой школе индивидуально, исходя из социального заказа родителей.

Основными целями 3 –го образовательного уровня (школы II ступени 5-9 классы) являются:

1. формирование индивидуального поля гуманитарной культуры,
2. максимальное развитие личности к самореализации,
3. здоровый образ жизни как индивидуальная ценность,
4. привитие навыков исследовательской деятельности,
5. формирование патриотизма,
6. профорIENTационное ориентирование.

Схема подпрограммы 4 образовательного уровня (школа III ступени) представлена на Рисунке 6.

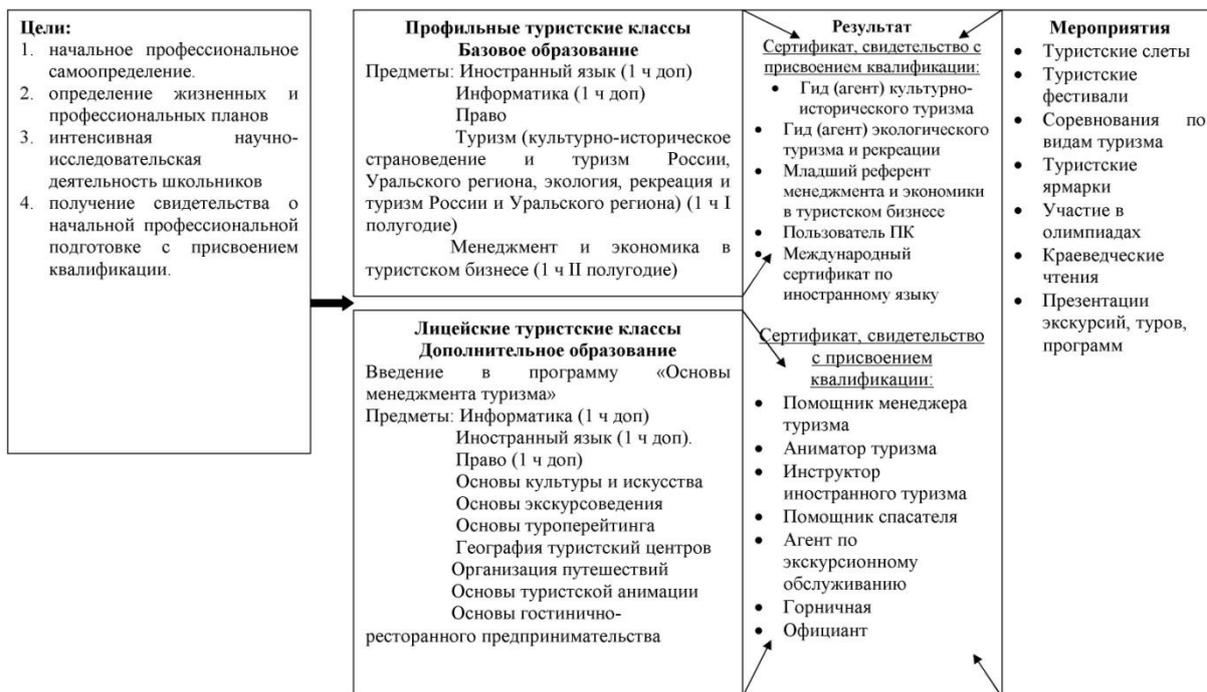


Рис.6 Схема подпрограммы туристско-краеведческого профиля
Школа III ступени (10-11 класс) IV образовательного уровня

Подпрограмма реализуется в старшем звене общеобразовательной школы и состоит из 2-х образовательных уровней и 3 направлений. Мы считаем, что учащиеся старшего звена средней общеобразовательной школы должны определиться с выбором будущей профессии или отрасли экономики. Принципиальное отличие таких классов в том, что это профильные туристские классы со своей технологией реализации образовательного курса и структурно-функциональной схемой образовательного курса. Более подробно рассмотрим принципы организации работы в таких классах.

Рассмотрим технологию реализации образовательного курса в профильном туристском классе.

В образовательное пространство профильного туристского класса интегрируются 3 актуальных профилирующих направления современного туристского образования:

1-е направление: Культурно-историческое страноведение и туризм России и Уральского региона (с углубленным изучением иностранного языка).

2-е направление: Экология, рекреация и туризм России и Уральского региона (с углубленным изучением иностранного языка).

3-е направление: Менеджмент и экономика в туристском бизнесе (с углубленным изучением иностранного языка).

Перечисленные 3 профилирующих направления и программы по углубленному изучению иностранного языка (английского и немецкого) образуют единую образовательную программу, включенную в содержание школьного образовательного компонента (8 часов в неделю, в рамках учебного плана) и рассчитанную на 2-х годовичную ее реализацию в профильном туристском классе.

Образовательный курс в профильном туристском классе, интегрируя в себе 3 названных направления, реализуемые через дополнительные учебные программы, в том числе по углубленной языковой подготовке, состоит из 2-х уровней и осуществляется в рамках принципов постепенного усложнения учебного материала, природосообразности и здоровьесберегающих технологий в обучении школьников.

Рассмотрим структурно - функциональную схему образовательного курса в профильном туристском классе. Образовательный курс состоит из 2 образовательных уровней:

1-й образовательный уровень - профильный туристский класс.

Начальное туристское профессиональное образование в рамках базового образования общеобразовательной школы.

Профессиональная программа подготовки «Менеджмент и экономика России и Уральского региона (с углубленным изучением иностранного языка)» в контексте 3-х названных профилирующих направлений образования. Указанная профессиональная программа реализуется через введение ее в вариативный компонент школьного образовательного стандарта и ориентирована на получение начального туристского профессионального образования. Учебная нагрузка – 8 часов в неделю: один учебный день с 9.00 до 14.30 (элективный курс), либо занятия по субботам в качестве дополнительных образовательных услуг.

Прогнозируемый результат 1-го образовательного уровня профильного туристского класса:

▪ Освоение профессиональной образовательной программы «Менеджмент и экономика туризма России и Уральского региона».

▪ Свидетельство о начальной профессиональной подготовке в сфере туризма; с присвоением одной из следующих квалификаций:

- Гид (агент) культурно-исторического туризма;
- Гид (агент) экологического туризма и рекреации;
- Младший референт менеджмента и экономики в туристском бизнесе.

2-й образовательный уровень - лицейский туристский класс.

Начальное туристское профессиональное образование в рамках дополнительного образования.

Реализуется программа через введение ее в вариативный компонент школьного образовательного стандарта.

Учебная нагрузка – 6 часов в неделю:

2 учебных дня, с 15.00 до 18.00 – 1-й день

с 15.00 до 16.30 – 2-й день

или 1 учебный день (суббота) с 14.00 до 18.30

Прогнозируемый результат 2-го образовательного уровня лицейского класса:

- введение в программу «Основы менеджмента туризма»;
- получение Свидетельства установленного образца с присвоением квалификации «Помощник менеджера туризма»;

Таким образом, внедрение интегративной многоуровневой системы непрерывного образования в сфере туризма позволит:

1. Обеспечить набор абитуриентов в ФГБОУ ВПО «ЧелГУ».
2. Подготовить высококвалифицированных специалистов для индустрии туризма.
3. Раскрывается перспектива карьерного, социального, финансового роста учащихся.

Список литературы

1. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение.- М.: Высшая школа, 1997. – 214 с.
2. Зорин И.В. научные основы профессионального туристского образования, труды российской академии естественных наук, том 1. Издание РАЕМ, 2006.
3. Остапец-Свешников А.А. Педагогика и психология туристско-практической деятельности.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Чудина Е.Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

Модернизация современного педагогического образования актуализирует создание новых идей, подходов, технологий, форм и методов, ориентированных на профессиональное саморазвитие в системе непрерывного образования. Также необходим анализ соответствия технологий отбора, содержания и методов подготовки и повышения квалификации педагогических кадров тем реальным задачам и проблемам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности [4, с.6]. В результате меняются не только подходы к отбору и структурированию содержания, организации образовательного процесса, но и сам характер отношений участников образовательного процесса, их взаимные позиции в образовании [3, с.18].

Приоритет образования XXI века, по мнению, В.И. Андреева - гарантированное качество образования через творческое саморазвитие [1, с.34]. Высшей ценностью современного непрерывного образования является профессионал с потребностью в самоактуализации, саморазвитии и реализации творческого потенциала. Современный успешный учитель это - профессионал готовый к переменам, мобильный, способный к нестандартным трудовым действиям, ответственностью и самостоятельностью в принятии решений. Формирование указанных ценных качеств личности возможно лишь только в результате профессионального саморазвития и самосовершенствования, которые позволяют учителю адаптироваться к быстроменяющимся условиям современного образования и развития, характерной чертой которых являются обновляющиеся образовательные стандарты.

Вступивший в действие с 1. 01. 2015 г. (приказ № 544н от 18. 10.2013г.) профессиональный стандарт педагога, расширяет границы свободы педагога, повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляет требования к его квалификации и предполагает выполнение учителем, воспитателем, преподавателем обобщенных трудовых и соответствующих трудовых функций. Основные виды деятельности педагога в стандарте названы трудовыми функциями – обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность, а также педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного, начального, основного, среднего образования. В профессиональном стандарте трудовые функции конкретизируются в трудовых действиях, необходимых умениях, необходимых знаниях. Знакомство с содержанием трудовых действий, умений, знаний показывает всю многогранность деятельности современного педагога с одной стороны, а с другой стороны вызывает затруднения и сложности с точки зрения соответствия педагога процессу организации обучения, требованиям аттестации, разработке должностных инструкций. Для многих направлений педагогической деятельности, на которые указывает профессиональный стандарт педагога, нет готовых моделей подготовки учителя. К примеру, создание модулей, обеспечивающих овладение компетентностями по работе с одаренными детьми; реализация программ инклюзивного образования; сопровождение учащихся с проблемами в развитии, девиантных, зависимых, социально запущенных, имеющих отклонения в социальном поведении, без сомнения, потребует интеграции усилий представителей многих областей знания [5].

В связи с этим возникает психолого-педагогическая проблема, связанная с адаптацией современного учительства к требованиям профессионального стандарта педагога. Выход для преодоления и разрешения данной проблемы мы видим в применении разработанной авторской концепции профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования. Концептуальными основами профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного педагогического образования выступают гуманитарная парадигма, целостный подход, деятельностный подход, синергетический подход, положения обозначенных методологических подходов наиболее полно раскрывают различные аспекты рассматриваемого феномена [6, с. 103].

Проведенное собственное научное исследование позволило нам сделать вывод о том, что профессиональное саморазвитие педагога — это процесс качественного, целенаправленного сознательного изменения его индивидуальности, обеспечивающий саморазвитие личности обучающихся и являющийся неотъемлемым условием становления субъектности участников педагогического взаимодействия (педагога и воспитанника) [7, с. 156]. Структура профессионального саморазвития представляет собой взаимосвязь четырех компонентов: самоосознания, самооценки, самоорганизации, самоуправления [там же, с. 157].

Самоосознание в структуре саморазвития характеризуется направленностью на целостное представления о себе, как о специалисте и на изучение способов профессиональной деятельности. Накапливая опыт восприятия себя с различных точек зрения, в различных ситуациях взаимодействия с детьми, родителями, коллегами учитель формирует самоосознание. Данный компонент обеспечивает понимание педагогом целостности и неразрывного единства трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт педагога: общепедагогической функции обучения, воспитательной и развивающей видов деятельности, в содержании которых обязательными являются трудовые действия, необходимые умения и знания. Также, именно саморазвитие дает возможность учителю рассматривать положения стандарта для определения содержания и последовательности педагогических задач, решение которых будет способствовать освоению профессионального стандарта педагога. Целостность компонентов стандарта в сознании педагога создает условия для активного межпредметного, функционального, ценностно-смыслового педагогического взаимодействия субъектов образовательной практики. Именно такое представление о структуре трудовых функций запускает процесс деятельности педагога по реализации положений профессионального стандарта как творческого акта, позволяющего находить новые грани в совершенствовании собственной индивидуальности.

Самооценка в структуре профессионального саморазвития характеризуется осознанием личных профессиональных качеств, ценностным отношением к ним, которое показывает удовлетворенность положительными качествами и потребность в их закреплении, неудовлетворенность отрицательными или

несовершенными качествами собственной индивидуальности и желанием их преобразования и самосовершенствования. Данный компонент профессионального саморазвития учителя позволяет оценить сформированность собственных необходимых умений по каждой трудовой функции профессионального стандарта педагога и определить перспективы по совершенствованию и развитию обозначенных в профессиональном стандарте умений.

Самоорганизация как компонент профессионального саморазвития проявляется в следующих признаках: регуляция действий, поступков, целесообразности их проявления; оценка, контроль, корректировка учителем себя как субъекта деятельности, выбор целей, и соответствующих практических действий для реализации этих целей. Таким образом, данный компонент профессионального саморазвития обеспечивает понимание необходимости указанного перечня действий по выполнению трудовых функций профессионального стандарта педагога как системы, в которой действия взаимосвязаны и взаимообусловлены и представляют единое целое.

Самоуправление в структуре профессионального саморазвития учителя характеризуется следующими признаками: прогнозирование результатов и рефлексия собственной педагогической деятельности, умение учителя организовать собственные действия, в которых зафиксированы значимые для него смыслы. Самоуправление как творческий процесс состоит из последовательных разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, принятие решений к действию, контроль, коррекция. Данный компонент профессионального саморазвития задает ориентир на необходимость освоения, применения, расширения всей системы знаний по выполнению трудовых функций представленных в рамках профессионального стандарта педагога.

Таким образом, применение концептуальных основ профессионального саморазвития учителя способствует пониманию и выступает основанием для эффективной реализации положений профессионального стандарта педагога в современном образовании в дошкольном, начальном, основном, среднем общем образовании.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентноспособности / В. И. Андреев. Казань: Центр информационных технологий. - 2009. - 468 с.
2. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" – Режим доступа: //URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 27.01.2015).
3. Радионова, Н. Ф. Педагогический процесс в контексте гуманитарного подхода/ Н.Ф. Радионова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. - № 7 (82).- С.18 – 23.
4. Сергеев, Н. К., Сериков, В. В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков. – М.: Логос, 2013. – 364с.
5. Сериков, В. В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию / В. В. Сериков// Научный электронный ежеквартальный журнал. Непрерывное образование: XXI век Выпуск 1 (5), spring 2014. [Электронный ресурс] //URL: [http:// http://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2266](http://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2266) (дата обращения: 28.01.2015).
6. Чудина, Е.Е. Методологические основания концепции профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е.Е. Чудина// Гуманитарные науки и образование. 2014. - №3 (19). - С.100 – 105.
7. Чудина Е.Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе /Е.Е. Чудина// Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013.- Т.13. №9(112).- С. 155-158.

ЛОГИСТИКА ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Грищенко В.И., Архипова А.И.

Кубанский государственный университет, г.Краснодар

Аннотация.

В статье предпринята попытка обоснования необходимости использования логистического подхода в целях диффузии дидактических инноваций с компьютерной поддержкой. Показана целесообразность интеграции

логистического и кластерного подходов с целью продвижения в образовательную практику продуктов инновационной компьютерной дидактики. Обосновано сомнение в достижении этой цели вследствие жёсткой регламентации направлений информационных потоков и их содержательного наполнения, что характерно для системы образования, где нет места конкуренции инноваций и отсутствует свободный рынок педагогической продукции.

Для обоснования проблемы, обозначенной в заголовке статьи, приведём несколько примеров из практики инновационной деятельности кафедры информационных систем и технологий в образовании Кубанского государственного университета (ИСИТО КубГУ).

1. Пример первый. В 2006 г. Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) проводил конкурс «Проект «Информатизация системы образования» (ELSP/C1/Gr/001_001). На первом этапе планировалось реализация направления «Разработка инновационных учебно-методических комплексов для системы общего образования» с объёмом целевого финансирования 3 800 000 долларов США (инвестиционный кредит № 4726-RU Международного банка реконструкции и развития). В Положении о конкурсе указывалось: «Основная идея Проекта состоит в создании условий для системного внедрения и активного использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в работе учреждений общего и начального профессионального образования».

Наша команда, преподаватели и аспиранты Кубанского государственного университета, направила в адрес организаторов конкурса материалы двух проектов на тему «Учебно-методический комплекс на основе технологического учебника» (по математике и физике). Оба проекта заняли в общем конкурсе первые места. Характерно, что в рецензии НФПК на наши проекты не содержалось ни одного критического замечания. В рецензии констатировалось: «Концепция ИУМК «Технологический учебник», представленная на конкурс, презентует модель инновационного образовательного проекта, основные элементы которого служат изменению традиционной образовательной среды в области «Математика». Далее перечислялись качества учебника нового поколения: «Главная оригинальность проекта – учебный курс строится таким образом, что его изучение сопровождается преимущественным использованием поисковых и проблемных методов обучения». «Модульная структура учебника с программным приложением обеспечивает педагогические условия для решения ряда актуальных образовательных проблем, связанных с перегрузкой учащихся учебными занятиями, дифференцированным подходом в обучении, использованием межпредметных связей, созданием мотивационной основы учебного процесса». «Учебник функционален, он интегрирует функции учебника, сборника задач, справочника, сборника дидактических материалов, рабочей тетради, функции пособия по мультимедийным дидактическим технологиям». Следовал вывод: «Концепцию целесообразно поддержать в рамках конкурса ELSP/F2/Gr/001-004 «Разработка информационных источников сложной структуры». Казалось бы, при таком одобрении новая модель учебника должна была получить «зелёную улицу» в педагогическую практику. Однако никакой поддержки и дальнейшего развития наш проект не получил, и бюджетные деньги были потрачены впустую. Тогда мы попытались самостоятельно внедрить практические варианты технологического учебника, но безрезультатно. Получили положительную рецензию Академии наук РФ, а вторым рецензентом был автор, который внедрял в практику свой учебник по этому же предмету. Результат был предсказуем.

А если бы в сфере образования действовала реально (не только теоретически) логистическая цепочка, то ситуация с новой моделью учебника развивалась бы иначе, поскольку принципиальная новизна логистического подхода в системе образования – это организация взаимной связи всех звеньев педагогического процесса – от создателей инновационных продуктов до организаторов мониторинга и внедрения, и также практикующих учителей. Это требует создания специализированных проводящих структур, гармонично организованных и высокоэффективных.

Учитывая процесс формирования глобального инновационного общества, новый закон об образовании в Российской Федерации указывает на необходимость универсализации структур образования, повышения их мобильности, создания единой глобальной информационной сети системы образования. Реализация этой задачи возможна возможно только при условии решения проблемы интеграции кластерного и логистического подходов. Первый определяет вектор развития образовательных структур в процессе их трансформации из традиционного в инновационный тип посредством создания на первом этапе точек роста – управленческих и предметных кластеров. Цель каждого кластера в создании коллективного инновационного продукта.

Опыт такой деятельности имеется в Кубанском государственном университете, где в рамках научного направления «Инновационная компьютерная дидактика» на авторских компьютерных программах сложной конструкции создаются электронные образовательные ресурсы с участием разработчиков – учителей из разных районов края. Однако для нормального функционирования инновационного кластера необходимо создание логистической цепочки, связующей в единое целое теоретиков, моделирующих инновации, методистов,

наполняющих их предметным содержанием, программистов, разрабатывающих программы для ЭВМ, тьюторов, обеспечивающих сетевое взаимодействие участников кластера, диагностов и аналитиков, создающих инструментарий и процедурные модели для мониторинга качества предлагаемых инноваций. Разумеется, центральной фигурой кластера является практикующий учитель, непосредственно использующий конечный результат коллективного труда участников кластера.

Следует отметить, что ещё не созданы механизмы, регулирующие протекание информационных и материальных потоков в кластерной среде, да и понятийный аппарат самой образовательной логистики, как новой и сравнительно молодой науки, ещё не вполне сформирован. Сегодня логистику определяют как науку, процесс, концепцию и инструмент управления. В области образования на сегодняшний день продолжают поиски универсального механизма. Мало исследований, раскрывающих специфику работы логистических систем, обеспечивающих гармоничный ход образовательного процесса. Слабо развивается также отечественная практика применения логистики в образовании. В связи с этим на повестку дня выдвигается проблема о необходимости образовательной подготовки в области построения логистических систем и управления логистическими потоками в системе образования. Кроме того, актуален ответ на вопрос о самой возможности реализации логистических концепций и схем в системе образования? Ведь эта область научного знания и практической деятельности зарождалась и развивалась в свободной конкурентной среде, как рыночный механизм взаимодействия экономических и производственных объектов. Но тем не менее сторонники образовательной логистики без опоры на какие-либо прагматические решения создают теоретические основы этого педагогического знания, предлагая концепции, обосновывая понятийный аппарат, выстраивая логистические схемы, в основном, управленческие. Но не менее важно становление логистики и в сфере диффузии педагогических нововведений, как стратегического ресурса развития самой системы.

2. Пример второй. Более 20 лет прошло, как «стартовали» государственные программы информатизации образования. Однако и сейчас на занятиях по программам инновационной компьютерной дидактики (ИКД) нередки случаи, когда преподаватели впервые берут в руки компьютерную мышь. На первом этапе этой компании мы фиксировали колоссальный интерес к технологиям инновационной компьютерной дидактики, особенно среди руководителей школ. Вспоминается случай, когда директор одной из районных школ по поводу технологий ИКД в электронном приложении к нашему журналу говорила: «Я с вашим журналом танцевала по школе «летку-енку», говоря своим коллегам «Вот как надо учить детей!» Теперь же интерес к компьютерным учебным инновациям резко упал, поскольку главным критерием педагогических достижений стали результаты ЕГЭ, которые в большей мере обеспечиваются не педагогическим мастерством учителя, а деятельностью репетиторов. А как быть тем учителям, которые обучают предметам, не входящим с список ЕГЭ? Что же они обречены на роль «аутсайдеров» в педагогическом сообществе? Например, с кафедрой ИСиГО КубГУ плодотворно сотрудничает учитель физкультуры, один из тех, о которых Л.Н. Толстой писал: «Если учитель любит детей, он уже учитель. А если он ещё знает свой предмет, то он бесценный клад». Наш «бесценный клад» создал совершенно уникальные электронные ресурсы для компьютерной поддержки обучения своему предмету. Однако эти инновационные интерактивные материалы, к сожалению, внедрились в практику только самого новатора, никто из профессионального сообщества не пожелал их использовать, так как это требует небольшой специальной подготовки в области программной среды HTML, и кроме того, никак не стимулируется и не поощряется высшим руководством. Подобных примеров не востребованности ценных учительских разработок можно привести множество. Отсюда следующая проблема – система образовательной логистики должна развиваться не только в теоретическом плане, но и создавать структуры, выполняющие функции диагностики, апробации и реального практического (а не только для отчётов) внедрения педагогических инноваций.

Поэтому образовательную логистику можно определить как науку и практику о планировании, управлении и контроле аккумуляции, транспонирования информационных потоков, отражающих инновационные процессы в сфере образования, а также других материальных и нематериальных операций, совершаемых целью перманентного совершенствования учебно-воспитательного процесса, включая в эту среду полезные результаты индивидуального педагогического творчества и механизмы их доведения до структурных подразделений системы на всех уровнях её организации в соответствии с интересами и требованиями развития самой системы, используя операции передачи, хранения и обработки соответствующей информации.

Список литературы

1. Архипова А.И. Механика. Технологический учебник с электронным приложением в программе «Учком» (часть 3. Равноускоренное движение)// Школьные годы № 56. Научно-методический журнал с электронным приложением. Краснодар, 2014.
2. Гаджинский А.М. Логистика: учебник. М.: Дашков и К, 2007.

3. Грушевский С.С. Содружество школы и вуза как фактор профессиональной успешности// Школьные годы № 50. Научно-методический журнал с электронным приложением. Краснодар, 2013. С. 11-18.
4. Грушевский С.С., С.П. Седых. Модель технологии экспресс обучения созданию учебных материалов инновационной компьютерной дидактики // Школьные годы № 54. Научно-методический журнал с электронным приложением. Краснодар, 2014. С.3-9.
5. Грушевский С.С., А.И. Архипова. Модификация программной составляющей ресурсов инновационной компьютерной дидактики // Школьные годы № 55. Научно-методический журнал с электронным приложением. Краснодар, 2014.
6. Денисенко В. А. Основы образовательной логистики. Калининград: КГУ, 2003.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОИСК ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Карпова Н.К.¹, Уваровский А.П.²

¹Донской государственный технический университет

²Центр независимой оценки качества образования и образовательного аудита «Легион» г.Ростов-на-Дону

В современном обществе ресурсом его развития являются инициативные, деятельностно-ориентированные, способные к творческому преобразованию мира люди. Система образования, отвечая на вызовы меняющегося мира, основана на реализации идеи индивидуализации обучения. Индивидуализация рассматривается как ценность. Ценностный аспект образования в создании условий для субъективации объективных ценностей культуры современного мира, выступающие мотивом поведения человека.

А.В. Брушлинский отмечает, что для российского менталитета особенно характерна духовность, которая является важнейшим психическим свойством человека, характеризующая определенную иерархию ценностей, целей и смыслов, высший уровень освоения мира [2].

Могущество индивидуальности проявляется по С.И. Гессену в духовных ценностях: «мир не исчерпывается физической и психической действительностью; кроме физического и психического, есть еще третье царство – царство ценностей и смысла» [3, с. 85].

Индивидуализация – постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта (Фельдштейн Д.И.) [11].

Система высшего образования ориентирована на поиск инновационных технологий и методик, позволяющих раскрыть потенциал творческой индивидуальности личности. Ценности человека соотносимы с гуманистическими потребностями. Современная педагогика и психология рассматривает ценности в качестве матрицы развития личности, которая конкретизируется, расширяется, качественно меняется в процессе обучения и самообучения.

В качестве идеологической основы становления личности выступают процессы гуманизации и гуманитаризации образования. Гуманизм утверждает значимость отдельной личности и человеческого бытия в целом. Гуманитарная составляющая образовательного процесса способствует его гуманизации, усиливая антропологический фактор образования, включающий развитие личности, активизацию ее когнитивного, деятельностного и духовно-творческого потенциалов.

Мир как холон и индивидуальность как холон: «Там, где мир выступает как целое, индивидуальность по отношению к нему принимает функцию части. Там, где индивидуальность выступает как целое, мир по отношению к ней принимает функцию части» [6, с. 27].

Таким образом, метаиндивидуальный мир складывается из двух холонов – индивидуальности и мира. Базовые системы отношений векторно ориентированы от индивидуальности к миру и от мира к индивидуальности. Вышеизложенное позволяет характеризовать метаиндивидуальный мир как полисистемный, многокачественный, двойственный.

Выделенные Л.Я. Дорфманом области, обнаруживающиеся при пересечении базовых систем отношений, - «Авторство», «Обладание», «Зависимость», «Принятие» - определяют границы самоопределения с выходом во вне, в мир («Авторство», «Обладание»), а также рассмотрение мира как источника самоопределения («Принятие») и воспроизведение явлений мира («Значимость»), где индивидуальность как бы не принадлежит самой себе. Области дополняют друг друга, функционируя по принципу «и», организуя своеобразный круг: «Авторство», «Обладание», «Принятие», «Зависимость» и вновь «Авторство» [6, с. 27-28].

Концепция метаиндивидуального мира характеризует особый класс психических явлений, в рамках которых осуществляется обособление и объединение индивидуальности с миром значимых людей, предметов культуры, объектов живой и неживой природы, позволяя интерпретировать категорию самоопределение с позиций деятельности сознания человека. Локализация сознания в индивидуальности и вне ее необходимо учитывать при организации индивидуального обучения.

Индивидуализация обучения основана на гуманистическом представлении о человеке как существе природном (биологическом), социальном (культурном) и экзистенциальном (независимом, самосущном, свободном) (О.С. Газман). Ключевой характеристикой третьего измерения является свободоспособность, характеризующаяся как способность самостоятельно, независимо (учитывая, не преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный выбор [5].

Человек, согласно экзистенциалистским теориям, изначально свободен. Он сам творит свое бытие. Как отмечает Ж.-П. Сартр, для экзистенциалиста человек потому не поддается определению, что первоначально ничего собой не представляет. Человеком он становится лишь впоследствии, причем таким человеком, каким он сделает себя сам [10].

Философия экзистенциализма рассматривает понимание человеком самого себя условием формирования личностных качеств и развития его индивидуальности. Человек характеризуется двумя онтологическими характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая выражается в постоянном выходе человека за пределы самого себя, в направленности его на что-то существующее вне его. Вторая выражается в возможности человека подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны. Эти две способности помогают человеку быть, в определенных пределах, самодетерминирующим существом (М.И. Рожков) [9].

При этом духовное в человеке есть его свобода. Именно духовная автономная самость детерминирует акты жизненного выбора, поэтому параметры жизни человека зависят от него самого. Свободный субъект способен вносить коррективы в свою деятельность, изменять обстоятельства, и тем самым самого себя. Процесс расширения свободы субъекта взаимообусловлен, по мнению В.В. Горшковой [4], тремя уровнями: несвобода, свобода выбора и свобода творчества.

Несвобода – это отсутствие возможности выбора цели, содержания, способов и условий деятельности. Однако критическое осознание пределов собственной несвободы – это шаг к следующему уровню свободы – свободе выбора.

Свобода выбора характеризуется предоставлением субъекту права выбирать средства, формулировать задачи, определять условия деятельности. Возможность выбора открывает путь творческого самовыражения.

Свобода творчества, самосозидания – это уровень определения цели, способов, условий деятельности самостоятельно. То есть личность не приспосабливается к существующим возможностям, а создает принципиально новые.

Таким образом, в условиях несвободы уникальные свойства личности остаются невостребованными, в условиях свободы выбора проявляются не в полной мере и только условия свободы творчества предоставляют широкие возможности для развития индивидуальности человека. Выделенные уровни присутствуют в системе отношений субъекта, взаимодействия изменчивы.

Для исследования проблемы индивидуализации обучения представляет интерес теория преодоления, разработанная Р.Х. Шакуровым [13]. Основной категорией вышеназванной теории выступает барьер, преодолеваемый человеком и определяющий его развитие.

Деление барьеров на ценностные (первичные) и операционные (вторичные) соотносимо с развитием ценностно-мотивационных (первичных) и операционных (вторичных) структур. Барьер – это определенное соотношение элементов какой-либо системы, оказывающее влияние на систему в целом и ее части.

Барьер – это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей [12].

Р.Х. Шакуров рассматривает цель как привлекательную для субъекта ценность, а содержание понятия «задача» определяется препятствием, которое необходимо данному субъекту устранить для достижения цели.

Цель актуализирует потребность/потребности, задача – действия. Цель возникает под влиянием первичного ценностного барьера, задача производна от операционного барьера, преграждающего путь к целеполагаемому объекту. Цель выполняет по отношению к субъекту направляющую и мотивирующую функции. Задача – динамизирующую и регулятивную. Задача вместе с условиями деятельности, ее средствами актуализирует операционные системы личности, ее опыт, знания, умения, способности, регулирует состав и

структуру выполняемых действий, их ритм и темп, напряженность. Задача – «архитектор» деятельности. В процессе ее решения человек развивается [1; 8].

Р.Х. Шакуров рассматривает деятельность как процесс преодоления барьеров. Развивающий потенциал деятельности заключается в определении задачи/барьера оптимальной трудности, трансформирующейся во внутренний план. Если задача/барьер не переживается как напряжение, то деятельность не реализует развивающую функцию. Если задача/барьер слишком сложен для преодоления конкретной личностью, то блокаторы подавляют активность, выполняя деструктивную функцию по отношению к деятелю. Но при этом индивидуализация обучения обуславливает необходимость адаптации учебного процесса к каждому обучающемуся, актуализируя создание и внедрение в учебный процесс адаптивных систем индивидуализированной подготовки специалистов.

Д.А. Ловцовым предложена концепция адаптивной системы подготовки кадров высшей квалификации, характеризуемая им как концепция индивидуализации обучения, которая включает следующие компоненты:

- понятийный аппарат, совокупность теоретико-методологических положений от феномена «индивидуальность» к индивидуализации учения/обучения;
- совокупность психолого-педагогических положений, обеспечивающих создание системы средств изучения особенностей обучающихся;
- комплекс непротиворечивых дидактических принципов, осуществление которых индивидуализирует процесс обучения;
- систему средств индивидуализации обучения, включающую взаимосвязанную упорядоченную совокупность адаптивных дидактических средств и форм организации учебной работы [7, с. 25].

Д.А. Ловцовым и В.В. Богоревым определен комплекс дидактических принципов, регламентирующих процесс самореализации личности. В числе основных названы принципы: стимулирования и мотивации обучающихся; сознательности, активности и самостоятельности; направленности на развитие личности с учетом индивидуальных особенностей; обеспечения оперативного контроля и самоконтроля в процессе обучения/учения; оптимального сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм обучения; допустимости успешного функционирования системы подготовки при наличии небольшого объема начальной информации об обучающихся; нечувствительности (слабой чувствительности) к изменениям внешних условий среды [7, с. 27].

Итак, методология индивидуализации обучения характеризуется:

- определением индивидуализации учения/обучения ценностью, обуславливая ценностный характер мотивации деятельности и поведенческого репертуара личности;
- рассмотрением ценностей качественно и количественно меняющейся матрицей развития личности;
- усилением антропологического фактора образования, включающего развитие личности, активизацию ее когнитивного, деятельностного и духовно-творческого потенциалов;
- утверждением методологической идеи свободы самовыражения личности;
- реализацией субъектно-деятельностного подхода, учитывая неоднолинейность и незапрограммированность развития личности;
- полисистемностью взаимосвязанностей мира и индивидуальности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
2. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. - М.: ИП РАН, 2002. - С. 9-33.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в западную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
4. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе: Автореф. ... докт. пед. наук. СПб., 1992.
5. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. М., 1995.
6. Дорфман Л.Я. Концепция мета индивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 3-34.
7. Ловцов Д.А., Богорев В.В. Адаптивная система индивидуализации обучения // Педагогика. – 2001. - № 6. – С. 24-28.
8. Никуленко О.А. Некоторые проблемы теории деятельности // Вопр. психол. 1984. № 4. С. 121-126.
9. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4(33). URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/18_1/
10. Сартр Ж.П. Экзистенциализм - это гуманизм: Сумерки богов. – М., 1989.

11. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация - содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. 1998. № 1 (13). С. 5-11.
12. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. URL: http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1107776344&archive=1120045907&start_from=&ucat=27&
13. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (механизмы психодинамики). Казань, 2001.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

Гладкая И.В., Есаулова Е.А.

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

Современное педагогическое образование направлено на подготовку конкурентоспособных компетентных профессионалов, обладающих высокими профессиональными компетенциями, коммуникативной культурой, готовых к постоянному совершенствованию.

Процесс профессионального становления в вузе мы рассматриваем через интеграцию познавательных и профессиональных мотивов. Наше обоснование строится на позиции психологов и педагогов, исследовавших процесс становления в профессиональном образовании.

Согласно экспериментам, проведенным А.К. Марковой, профессиональная направленность может изменяться на всем протяжении вузовского образования и зависит от социально-психологических процессов протекающих в студенческих группах [2]. Развивая ее идею, мы рассматриваем становление студентов под влиянием организационно-педагогических и дидактических условий организации образовательного процесса, которые обуславливают изменение мотивации обучающихся в вузе.

В рассмотрении понятия «становление» мы базируемся на позиции Э.Ф. Зеера, который рассматривает становление как процесс, который «... детерминирован биологическими и социальными факторами, собственной активностью личности, ... жизненно важными событиями и профессионально обусловленными инцидентами. ... Это процесс «формообразования» личности, адекватное деятельности, и индивидуализация деятельности личностью» [1].

Процесс профессионального становления проходит в том числе и в образовательной среде вуза.

Образовательная среда вуза является определенным интегратором качества образовательных процессов, а также содействует формированию уровня образованности студенческой молодежи. Она формирует культурный, профессиональный, социально-практический и исследовательский опыт студентов, создавая внутренние и внешние условия для его становления.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что педагоги и психологи, используя понятие «образовательная среда» подчеркивают что обучение, развитие, социализация и воспитание обучающихся это педагогический процесс, который происходит в пространственно-предметном и социальном окружении, чье качество оказывает большое влияние на становление и развитие участников образовательного процесса [3].

Большую роль в исследовании образовательной среды имеют труды В.А. Ясвина [7]. Из предложенных им структурных компонентов (пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический), мы остановились на исследовании пространственно-архитектурного. Пространственно-архитектурный компонент – это архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки и др. Предметная среда оказывает значимое влияние на становление студента в процессе обучения в вузе.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена обладает огромным потенциалом, способствующим профессиональному становлению студентов.

Возникнув как Воспитательный дом (1797 год), университет располагается в дворцово-парковом комплексе раннего и высокого классицизма – в дворцах графа К.Г. Разумовского (арх. А.Ф. Кокоринов и Ж.-Б. Валлен-Деламот) и купца Г.Х. Штегельмана (арх. Ф.-Б. Растрелли) и возведенных в XVIII-XIX вв. специально для Воспитательного дома корпусах (арх. А. Порто, Д. Квадри, П.С. Плавов) с сохранившим свою историческую планировку усадебным садом, парадным двором с величественной аркой Дж. Кваренги со стороны реки Мойки [5].

Поэтому образовательную среду университета мы рассматриваем через архитектурные особенности зданий и как особую атрибутику учебной обстановки, как особую форму общности нашей педагогической культуры, ее образовательный процесс и организацию обучения.

Изменения в образовании, которые сейчас происходят, основанные, в том числе на новых информационных технологиях, предусматривают создание инновационных моделей и схем учебной деятельности, которые будут использовать современные информационные средства обучения.

Сегодня возрастает интерес к использованию современных информационных технологий, при использовании которых студент включается в творческую, активную деятельность, ситуацию поиска решения проблем и задач. Наиболее эффективным на наш взгляд является технология образовательного веб-квеста, которая способствует формированию профессиональной компетентности через информационные и коммуникационные компетенции.

Концепция веб-квестов была разработана в США в Университете Сан-Диего в середине 90-х годов профессорами Берни Доджем и Томом Марчем. «Образовательный веб-квест - это сайт в Интернете, с которым работают обучающиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. ... Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными [6].

Для изучения образовательной среды вуза был разработан веб-квест «Наша история. Воспитание и просвещение». Это образовательный ресурс по истории нашего университета, содержащий материалы о его основании и развитии, о его воспитательной и педагогической деятельности, об истории и жизни выдающихся ученых.

Веб-квест был апробирован в курсе «Теория обучения и воспитания» который является базовым (общепрофессиональным) компонентом профессионального цикла ФГОС ВПО по направлению подготовки выпускников «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр». Кроме того в программе курса нашел свое отражение интегративный подход к теории обучения и воспитания как междисциплинарной области знаний, которая развивает содержание таких дисциплин как: «История педагогической мысли и образования», «Решение профессиональных задач», «Социальная педагогика».

Становление студента, будущего педагога начинается со знакомства с историей его будущей профессии. Жизненный пример и значимость научной деятельности педагогов и психологов нашего факультета является для студентов обучающим и воспитательным элементами.

Участники проекта изучили геральдику нашего университета: герб, флаг и гимн, кем и когда были созданы, что олицетворяют, что символизируют; узнали, какие великие деятели, и ученые работали и работают в вузе, какой вклад в воспитание и образование они внесли или вносят, их основные педагогические идеи. Студенты посетили музей РГПУ им. А.И. Герцена, архив, храм св. Апостолов Петра и Павла, фундаментальную библиотеку им. Марии Федоровны, корпуса университета, узнав их историю и основную направленность деятельности.

Мы рассматривали образовательную среду нашего университета, как определенное поле активности студентов [4].

Студенты включались в предложенные процессы, обладая индивидуальными образовательными проявлениями активности, выполняли разные предложенные роли, осваивали структурированную информацию и учились навигационным основам деятельности.

Критериями освоения образовательной среды явилось:

- владение когнитивными стратегиями;
- решение поставленных проблем;
- владение технологиями взаимодействия;
- включенность в информационное пространство освоения среды;
- проявление новых форм социальной активности;
- удовлетворенность личностным участием;
- стремление к дальнейшему самообразованию.

Веб-квест «Наша история. Воспитание и просвещение» не только познавательное и полезное задание для студентов, но и профессиональное становление педагогов в освоении интернет-пространства вместе со студентами, важный очередной шаг на пути личностного развития.

Итак, познавая образовательную среду университета, происходит развитие у студентов познавательных мотивов, которые выступают источником формирования профессиональных мотивов, первоначальной их формой в профессиональном обучении. Содействие развитию познавательных мотивов на начальных этапах обучения студентов происходит формирование положительного отношения к профессии, что очень значимо при обучении в педагогическом вузе.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Уч. пособие для студентов вузов. 2-е изд., доп. М: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003, - 336 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Марфина О.В., Понамарева О.Н., О.М. Филатова «Образовательная среда вуза как фактор становления профессионально-ценностных ориентаций студентов - будущих учителей». Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, №28, 2012
4. Менг Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 98 с.
5. От Императорского Воспитательного дома до Российского Государственного Педагогического Университета. Учебно-методическое пособие, 1997, 208 с.
6. Романцова Ю. В. «Веб-квест как способ активизации учебной деятельности». Электронный ресурс. Дата обращения 30.01.2015
7. <https://festival.1september.ru/articles/513088/>
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. Смысл, 2001, 365 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КУРАТОРА И ЕГО РОЛЬ В ВУЗЕ

Бельская Е.Я.

Томский политехнический университет, г.Томск

На первых курсах вуза в воспитательном процессе становится незаменимой роль куратора-преподавателя академической группы. Институт кураторов, являясь одной из форм воспитательной работы в Томском политехническом университете, состоит из старших кураторов подразделений и кураторов академических групп младших, а иногда и старших курсов, назначаемых из профессорско-преподавательского состава выпускающих кафедр. В Энергетическом институте кураторами студентов младших курсов выступают также студенты старших курсов, так называемое Студенческое кураторство, имеющее место быть, как дополнение к кураторам-преподавателям.

В начале прошлого века значение слова куратор (лат. Curator) означало - опекун, попечитель [4] и в данное время является устаревшим. В современном мире значение этого слова претерпело небольшое изменение: куратор это - 1) лицо, которому поручено наблюдение за ходом какой-либо работы; 2) в некоторых учебных заведениях преподаватель, воспитатель, наблюдающий за обучением школьников (студентов) [1]. В толковом словаре русского языка: куратор (книжн.) – человек, который курирует кого-то, что-нибудь [7].

Чётко прослеживается пассивная составляющая – наблюдать и курировать, это было связано с устаревшим подходом к воспитательному процессу как «субъект – объектный», где субъектом являлся куратор, наблюдающий и отвечающий за развитие объекта приложения воздействия - студента.

Следует отметить, что в настоящее время подход к участникам воспитательного процесса изменился с «субъект – объектный» на «субъект – субъектный», где субъектами воспитательного процесса становятся оба участника, и принимающие воздействие и действуя самостоятельно, активно участвуя в воспитательном процессе.

Российский педагог П.Ф. Каптерев в начале XX века отмечал, что «...личность преподавателя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [2].

От профессионального опыта и стиля работы, характера, психологических особенностей и социальных качеств куратора зависит его профессиональное мастерство.

Профессиональное мастерство кураторов всегда способствовало прогрессу и развитию общества. Роль куратора особенно возрастает, когда педагог вынужден становиться организатором познавательной деятельности студентов и, по словам автора теории совершенствования педагогического мастерства Н.В. Кузьминой, овладеть «технологиями обучения учащегося самопознанию, саморазвитию, самоутверждению на пути овладения вершинами профессионализма деятельности, вершинами современной гуманистической культуры» [3].

Исследованиями Н.В.Кузьминой установлено, что достижение профессионализма, высокого уровня компетентности в педагогической деятельности связано не только со знанием предмета, методики его преподавания, но и «с умением педагога разрабатывать три группы продуктивных психолого-педагогических

технологий: технологий исследования (ТИ), технологий конструирования (ТК) и технологий взаимодействия (ТВ)» [5].

Создание творческой образовательной среды в таких предметных областях, как «Кураторский час», кураторами, опирающимися на личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в своей педагогической деятельности, способствует развитию потенциальных возможностей студентов, их творческих и интеллектуальных способностей.

Успешность профессиональной деятельности куратора вуза, как очевидно, во многом зависит от уровня развития их педагогических способностей, которые можно объединить в 4 группы.

1 группа – общие профессиональные способности – мышление, память, воображение, наблюдение, являющиеся основой для развития остальных способностей;

2 группа – перцептивно-рефлексивные способности (перцепция – восприятие), проявляющиеся в особой чувствительности к студенту и объекту педагогического воздействия, в возможности проникновения куратора в индивидуальное своеобразие личности студента и понимании самого себя. Эти способности являются ведущими, и высокий уровень их развития обеспечивает формирование педагогической интуиции;

3 группа – проективные педагогические способности – проявляющиеся в особой чувствительности куратора к тактике формирования продуктивных технологий воспитательного влияния на студента в целях формирования у него необходимых качеств, в эту группу входят:

- гностические способности – умение распознавать и анализировать явления и успешно оперировать ими;
- проектировочные – умение конструирования педагогического взаимодействия со студентом;
- конструктивные – умение видеть задатки учащихся и развивать их, проектируя будущее своих студентов;
- коммуникативные – умение легко вступать в контакты с другими людьми;
- организаторские – умение подготовить и провести любое занятие.

4 группа – специальные способности: изобретательские, артистические помогают талантливым кураторам в решении педагогических задач, их можно назвать также творческими [6].

Необходимость освоения этих и других важных для куратора навыков и умений предъявляет высокие требования к уровню развития психических процессов и соответствующих им способностей – перцептивных, мыслительных, речевых, мнемических, психомоторных. Для куратора академической группы необходим высокий уровень развития специальных способностей, являющихся основой процесса познания и любой деятельности.

В Энергетическом институте Национального исследовательского университета (ЭНИН ТПУ) в декабре 2014 года был проведен опрос по теме «Мнение студентов ЭНИН ТПУ о кураторской работе». В электронном анкетировании приняли участие студенты первых (70%) и вторых (30%) курсов (всего 224 человека), с которыми работают кураторы. 98% студентов первых двух курсов знают своего куратора и 92% опрошенных считают, что куратор уделяет работе с группой достаточно внимания. Чувствуют постоянное внимание, заботу - 61% студентов. Студенты оценили такой вид деятельности куратора, как «активное вовлечение во внеучебную жизнь ТПУ» – 73% кураторов получили достаточно высокие оценки – «отлично» и «хорошо». Примерно такое же процентное соотношение получили следующие показатели:

- помощь при адаптации в вузе - 75%;
- приобщение к нормам и ценностям ТПУ – 73%;
- помощь в самореализации - 74%;
- помощь в определении образовательной траектории - 79%.

В целом 91% студентов оценили работу своего куратора на «отлично» и «хорошо» и только 4% оценивают работу куратора как плохую. Как выяснилось, это те студенты, которые восстанавливаются на второй курс, где деятельность куратора, к сожалению, сведена к минимуму и нет полноценного общения на «Часе куратора».

Таким образом, данные опроса подтверждают, что куратор занимает важное место в студенческой жизни, особенно, на первых курсах и оценка его деятельности студентами достаточно высокая. Кураторы Энергетического института, пройдя специальную подготовку на курсах повышения квалификации «Организация работы куратора в исследовательском университете», «Академическая и социокультурная адаптация первокурсников», а также разнообразные семинары и тренинги, имея достаточную методическую базу для успешной работы, в процессе своей деятельности достигли достаточно высокого уровня развития педагогических способностей.

Успешность и результат профессиональной деятельности куратора вуза, как очевидно, во многом зависит от создания условий для развития специальных способностей личности куратора, а также, несомненно, от

высокого уровня развития педагогических способностей, помогающих куратору разрабатывать продуктивные технологии в решении педагогических задач.

Список литературы

1. Большой Энциклопедический словарь, 2-е изд., перераб. и доп. М., «Большая Российская энциклопедия», 1998.- 1456 стр.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учеб. пособие. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.- 480с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 190 с.
4. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке.- Попов М., 1907.
5. Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения. Учебное пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. Томск: Изд-во ТГПУ, 2010. – 203 с.
6. Соколова И.Ю. Педагогическая психология: Учебное пособие. / И.Ю. Соколова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета 2011. – 332 с.
7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Просвещение, 1980.

ТЕНДЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА РОССИИ К СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Варламова Е.Ю.

Чувашский государственный педагогический университет, г.Чебоксары

Осознание потребностей межвузовского взаимодействия на международном уровне в образовательной системе связано с развитием единого образовательного пространства, расширяющего возможности высшего профессионального образования. Болонской декларацией обозначены цели создания Зоны европейского высшего образования и всемирного продвижения европейской системы высшего образования [1], анализ которых позволил определить соответствующие тенденции взаимодействия вузов по развитию единого образовательного пространства.

Цель содействия развитию учебных планов и образовательных программ, разработка содержания которых основана на сотрудничестве вузов, совместных усилиях различных образовательных структур, обусловлена необходимостью изменения и обновления действующих учебных планов и программ в соответствии с современными условиями, предполагающими отражение в их содержании направлений обновления системы высшего профессионального образования. Данное обстоятельство находит выражение в следующих направлениях функционирования вузов:

- активном сотрудничестве с зарубежными вузами и образовательными структурами внутри европейского пространства;
- увеличении доли проведения совместных научных исследований и реализации совместных программ, межинституциональном сотрудничестве.

Взаимодействие вузов по реализации отмеченных направлений нацелено на укрепление положительных черт образовательной системы каждой страны и взаимообмен опытом применения европейскими вузами передовых и эффективных форм осуществления научной и образовательной деятельности.

Реализация цели разработки и принятия европейскими государствами единых образовательных степеней в области доступного и послестепенного образования предполагает внедрение предложенного Лиссабонской конвенцией Приложения к диплому (Diploma Supplement) с целью решения проблем несоответствия дипломов о высшем образовании выпускников различных стран и наличия определенных барьеров для их обучения за пределами своей страны и трудоустройства [2].

Принятие европейскими странами единой модели многоуровневого образования обуславливается нацеленностью образовательной политики на профессиональную подготовку выпускников, востребованных на международных рынках труда. Предполагается, что выпускник вуза, имеющий определенную степень (к примеру, степень бакалавра), освоил образовательную программу определенного содержания; в дипломе и Приложении к диплому (Diploma Supplement) отражено качество освоения учебных дисциплин, требуемых и признаваемых в едином общеевропейском образовательном пространстве; на основе ознакомления с предъявляемыми документами о высшем образовании работодатель может понять, на каком уровне выпускник

любого европейского вуза обладает характеристиками, относящимися к осуществлению его профессиональной деятельности.

В трудоустройстве выпускников за пределами своей страны имеются определенные проблемы. В большинстве европейских стран выпускники вузов вынуждены подтверждать свои дипломы, сформированные профессиональные знания, умения и навыки путем сдачи дополнительных экзаменов, иногда – после обучения на специально организованных курсах. Признание единых дипломов о высшем образовании или Приложения к диплому может способствовать тому, что шансы трудоустройства молодых дипломированных специалистов в странах Европы увеличатся; временные и финансовые затраты, связанные с подтверждением дипломов и квалификаций, могут значительно сократиться. Таким образом, взаимодействие вузов по решению обозначенных выше проблем и достижению поставленных целей проявляется в следующем:

а) обновлении учебных планов и программ в соответствии с современными требованиями к высшему профессиональному образованию; разработке и принятии вузами в разных странах однородных структур образовательных программ, с включением общих учебных дисциплин, составляющих содержание образовательных программ;

б) урегулировании положений, касающихся внедрения вузами Приложения к диплому (Diploma Supplement) для расширения сферы трудоустройства выпускников вузов за пределами своей страны.

Постановка других взаимосвязанных целей создания Зоны европейского высшего образования и всемирного продвижения европейской системы высшего образования, цели внедрения ECTS (European Credit Transfer System – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости) и цели внедрения сопоставимых критериев, методологий [1], обусловлены несоответствием образовательных программ и дисциплин высшего образования на общеевропейском уровне, когда вузами одного государства не признавались результаты осуществления профессиональной подготовки в вузе другого государства. Кроме этого, отмечалась разобщенность форм и методов контроля, применяемых для определения и оценки уровня усвоения студентом образовательной программы и готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

Переход на многоуровневую систему высшего образования предполагает ориентацию вузов на единые формы определения уровня освоения обучающимися образовательных программ, независимо от личностных характеристик студентов, страны, в которой осуществлялось обучение, и места проживания. Таким образом, одной из тенденций взаимодействия вузов является выработка общепринятой системы контроля, которая не позволит усомниться в объективности результатов профессиональной подготовки студента в том или ином вузе, и будет способствовать быстрой и объективной оценке уровня освоения студентом образовательной программы на любом уровне обучения.

Выдвижение другой цели – развития мобильности участников образовательного процесса в новой образовательной системе – обусловлено стремлениями сделать европейскую образовательную систему динамичной, способствовать свободному передвижению обучающихся, студентов, преподавателей и административного персонала внутри европейского пространства для повышения культурно-образовательного уровня, профессионализма и проведения научных исследований. Согласно Болонской декларации, переход на единую многоуровневую систему обучения приведет к преодолению барьеров, препятствующих получению доступа студентов к образовательным ресурсам в зарубежных европейских странах [1].

Взаимодействие вузов для реализации обозначенной цели должно проявляться в следующих направлениях деятельности:

– установлении преемственности между образовательными программами учреждений в европейской системе высшего образования;

– разработке вузами программ совместной образовательной и научно-исследовательской деятельности на основании заключения договоров о международном сотрудничестве;

– выработке единых критериев и методологий, позволяющих объективно оценить качество осуществления подготовки студентов и выявить актуальный уровень освоения ими элементов обучения к определенному времени. К этому же направлению взаимодействия относится определение вузами единых условий и подходов к оценке деятельности студентов (получению обучающимися определенных кредитов, зачетных единиц и др.).

Обобщение изложенного позволило определить следующие группы тенденций межвузовского взаимодействия по развитию единого образовательного пространства:

а) организационные: принятие мер, направленных на установление международного сотрудничества вузов в образовательной и научно-исследовательской сферах; урегулирование применения единой формы документов (Приложения к диплому – Diploma Supplement);

б) методические (связанные с выработкой совместных действий по модернизации содержания образования и методического обеспечения профессиональной подготовки студентов): обновление учебных планов, разработка

и утверждение образовательных программ, основанных на общности предъявляемых требований к содержанию учебных дисциплин и процессу их изучения в вузах; выработка единой для вузов системы форм и методов обучения, контроля для определения уровня усвоения программ;

в) процессуальные: увеличение доли проведения совместных научных исследований, реализация совместных программ, межинституциональное сотрудничество.

Многоуровневое образование в России является новшеством, и результативность проводимых реформ в настоящее время не является объективно подтвержденной и признанной в теории и методике высшего профессионального образования. Однако анализ содержания принятых международных документов позволит определить особенности вводимой системы, что в дальнейшем даст возможность прогнозировать ее становление и корректировать изменения.

Список литературы

1. Декларация о Европейском пространстве для высшего образования (Совместное заявление европейских министров образования, Болонья, 19 июня 1999). Режим доступа: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999_rus.pdf
2. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997). Режим доступа: <http://www.russianenic.ru/int/lisbon/conv.html>

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЦЕЛЕЙ

Зубцова М.Л.

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии, г.Москва

В современную эпоху глобализации выходит на первый план проблема общения и коммуникации как на межкультурном, так и на межпрофессиональном уровне. Вопрос, который часто задают непрофессионалы: «Знаете ли вы язык?» – может оказаться бессмысленным с точки зрения профессионала. Иностранный язык резко отличается от большинства предметов, изучаемых в средней и высшей школе. Правомерно ли говорить о знании языка в том смысле, в котором можно говорить о знании химии и математики? Результатом обучения языку должна стать сформированность у учащихся практических навыков устной речи (говорения), письменной речи, слушания и понимания (аудирования), чтения. Учащийся должен быть способен успешно применить эти навыки для решения коммуникативных задач, т.е. для выражения своих мыслей, понимания содержания и смысла текста, воспринимаемого на слух и на глаз.

Языки изучают люди разных возрастов для разных целей. Логично предположить, что для каждого случая требуется разная методика. Методики могут варьироваться и при тождестве задач и условий обучения.

Для многих учащихся сейчас весьма актуальна задача «языкового выживания» в зарубежной стране во время кратковременной поездки. Для этого целесообразно использовать суггестопедический метод Г. Лозанова и методы Г. А. Китайгородской и И. Ю. Шехтера, разработанные в нашей стране. За 3-4 недели интенсивных занятий по этим методикам можно овладеть иностранным языком, чтобы эффективно общаться в разных жизненных ситуациях – в аэропорту, отеле, кафе и т.п. Но при отсутствии интенсивной языковой практики через пару месяцев все усвоенное потеряется. Для поездки за границу на длительный срок и для профессиональных целей обучающемуся требуется другая методика, позволяющая получить фундаментальное знание языка. Другой подход требуется для обучения чтению литературы на иностранном языке. Если вам необходимо научиться понимать собеседника и самому говорить с ним, потребуется соответствующая этой цели методика. Дошкольники, школьники младшего, среднего и старшего возраста, студенты и взрослые специалисты тем более обучаются по-разному.

Адекватность метода целям и условиям обучения – это профессиональность метода. Для обеспечения профессионального подхода требуется учитывать несколько взаимосвязанных вещей. Это усвоение всех аспектов языка, возможность и наличие технологий контроля эффективности обучения. Немаловажен и медицинский контроль за информационными перегрузками.

Далее следует отметить, что без ознакомления с культурой страны изучаемого языка, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, невозможно обеспечить полноценное овладение этим языком. Обучающийся должен уметь поставить себя на место своего иностранного собеседника, понять логику его поведения, знать хотя бы минимум того, что окружает его в повседневной, профессиональной и социальной жизни.

Существует еще одна особенность обучения иностранным языкам. Говоря на языке, обучаемый должен чувствовать себя свободно и уверенно. Именно поэтому при обучении иностранному языку противопоказано «тыкать носом» учеников в их ошибки. Это может привести к психологической зажатости, к возникновению «психологического барьера». Многие люди, зная язык достаточно полно и глубоко, могут с трудом заставить себя «выйти в общение». А при определенных условиях учащийся, владеющий ограниченной лексикой и грамматикой, может чувствовать себя свободно.

Люди коммуникативного типа «выходят в общение» легко, у них развита слуховая память, они быстро схватывают на слух основные стереотипы речевого общения, таким образом могут научиться владеть языком без специального обучения. У людей некомуникативного типа преобладает зрительная память. Они должны обязательно видеть иностранный текст, они должны осознать систему языка. Лишь после этого они могут заговорить. Как правило, коммуникативный барьер у них высок и труднопреодолим. Здесь нельзя говорить о наличии или отсутствии способностей к языку. Человек некомуникативного типа может иметь прекрасные способности, которые позволят ему быстро освоить структуру языка, но говорить ему будет все равно трудно.

Таким образом индивидуализация, т.е. ориентация на самостоятельную творческую активность учащихся, поиск оптимальной для них стратегии овладения языком, использование скрытых резервов личности учащихся [3] (о чем говорит профессор Г. А. Китайгородская), получает все большее распространение в мировой теории и практики обучения иностранным языкам.

В последние десятилетия в мире произошла информационная революция. Появились глобальные компьютерные системы, интернет, произошло бурное развитие компьютерных технологий. Но, к сожалению, в обучении иностранным языкам влияние этих процессов малоощутимо. Программисты не владеют основами методики преподавания и психологии обучения, а методисты туманно представляют себе возможности использования компьютерных технологий для целей обучения. Это огромное поле деятельности. В этой сфере деятельности существуют области, ожидающие своих разработчиков. Без этого невозможно принципиальное обновление методики преподавания иностранных языков.

Вне поля зрения методистов и психологов обучения оказались некоторые фундаментальные научные проблемы. Это, например, проблема интегрированного обучения различным предметам языкового цикла, это проблема оптимального темпа обучения, проблема закономерностей и механизмов забывания усвоенного, проблема управления динамикой мотивов при обучении иностранным языкам.

За последние десятилетия произошли революционные изменения в обновлении педагогики и дидактики. Это не могло не распространиться на преподавание иностранного языка. Основные положения развивающего образования представлены в концепции «Школа 2000» (Леонтьев, 1997) [4].

Личностно ориентированные педагогические принципы:

Принцип адаптивности предполагает умение гибко подстраиваться к многообразию индивидуально-личностных особенностей учащихся и гибко реагировать на социокультурные изменения среды (Ямбург, 1996).

Принцип развития предполагает целостное развитие личности учащихся и обеспечение их готовности к дальнейшему развитию.

Принцип комфортности заключается в снятии всех стрессообразующих факторов учебного процесса, стимулирование творческой активности учащихся, опору на мотивацию успешности.

Культурно ориентированные педагогические принципы предполагают понимание культуры как образа мира и определяют способность человека ориентироваться в этом мире. Понятие культуры предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение системой навыков и умений, которые обязательны для любого члена общества. В этой связи употребляют термин «культурный стереотип».

Деятельностно-ориентированные педагогические принципы предполагают не только обучение действиям, но и обучение самостоятельной постановке целей и организации своей деятельности, формирования умений контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Несоблюдение принципа управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации приводит к общеизвестному парадоксу, когда учащийся на занятиях по иностранному языку решает учебные задачи, но не способен к общению с носителями языка.

Понятие зоны ближайшего развития введена Выготским Л.С. [2] Зона лежит между содержанием, которое учащийся может усвоить в процессе совместной деятельности и тем, что он уже способен усвоить самостоятельно. То, что сначала выступает в форме коллективной деятельности учащихся, затем – в результате

процесса интериоризации – начинает существовать как внутренний, способ мышления учащегося. Деятельность обучения объективно «накладывается» на процессы спонтанного (или по крайней мере не управляемого прямо) развития психики и, в частности, языковой способности. В случае обучения иностранному языку мы сталкиваемся со сформированной системой психолингвистических единиц и уровней плюс системой знаний, навыков, умений, связанных с родным языком.

Как уже ясно из выше сказанного, прогресс обучения предполагает совместную учебно-познавательную деятельность учащихся под руководством преподавателя. При этом необходимо учитывать потребности и мотивацию учащихся.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. – Воронеж: 1996.
2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений, т.4, М.: 1984.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Учебное пособие: Москва, 1982.
4. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. // «Школа 2000». Концепции и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Выпуск 1. М.: 1997.

ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ПРЕПОДАВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ЭКОЛОГИИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Самыкина Л.Н., Федосейкина И.В., Сказкина О.Я., Дудина А.И., Богданова Р.А.

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Самара

Современное состояние системы высшего образования характеризуется большим объемом информации, широким внедрением новых форм и методов обучения студентов. В связи с этим важной представляется оценка на сколько то или иное нововведение является востребованным в студенческой среде и выявить степень удовлетворенности обучающихся на различных кафедрах ВУЗа. В социологических исследованиях структура самой удовлетворенности очень часто рассматривается с учетом анализа структуры мотивов или факторов. Выделяют три компонента удовлетворенности. Первый компонент-это удовлетворенность социальным статусом учебного заведения, он связан с гласным или негласным рейтингом престижности учебного заведения, в котором обучается студент. Второй компонент - удовлетворенность выбранной профессией и специальностью. Третий компонент - удовлетворенность организацией учебно-воспитательного процесса в вузе, содержанием учебных предметов, технологией их преподавания и т.д. Эмпирическую картину степени удовлетворённости учебной деятельностью у студентов первого курса лечебного, педиатрического, медико-профилактического и стоматологического факультетов Самарского государственного медицинского университета мы получили в результате проведения двух анкет. Всего в опросе участвовало около 100 человек.

Первая анкета выявила особенности организации учебно-воспитательного процесса в вузе и степень удовлетворенности ею студентов, вторая была направлена на выяснения степени удовлетворенности преподаванием одного из важнейших разделов биологии – медицинской экологии.

Для диагностики удовлетворённости учебной деятельностью студентов мы руководствовались методикой Л.В. Мищенко, согласно которой выделяют семь субшкал: удовлетворённости учебным процессом; удовлетворённости воспитательным процессом; удовлетворённости избранной профессией; удовлетворённости взаимоотношениями с однокурсниками; удовлетворённости взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза; удовлетворённости бытом, бюджетом, досугом, здоровьем. Удовлетворённость учебным процессом возникает, по мнению будущих врачей, если учебный процесс способствует реализации внутреннего потенциала студентов, обеспечивает образовательные потребности каждого студента в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями, способствует развитию творческого, интеллектуального потенциала, позволяет сформировать важные и необходимые профессиональные качества. Будущему врачу необходимо видеть ценность и значимость своей учёбы для общества, чувствовать в связи с этим уверенность в будущем и надеяться на признание его достижений на социальном уровне. В связи с тем, что удовлетворённость учебной деятельностью рассматривается нами в контексте профессиональной подготовки, важно отметить, что

удовлетворённость профессиональной деятельностью является тем интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Низкая удовлетворённость профессией в большинстве случаев приводит к негативным экономическим последствиям, кроме того, от удовлетворённости профессиональной деятельностью в немалой степени зависит и психическое здоровье человека.

Показатели удовлетворенности учебной деятельностью студентов 1 курса лечебного, педиатрического, стоматологического и медико-профилактического факультетов представлены в Табл.1.

Таблица 1

Удовлетворенность учебной деятельностью студентов 1 курса лечебного, педиатрического, стоматологического и медико-профилактического факультетов.

Факультет	Общая УУД	Удовл. учебн процессом	Удов. воспит процессом	Удовл. выбран. профес.	Удовл. взаимоотноот. с однокурс.	Удовл. взаимоотноот. с преподав.	Удовл. досугом и бытом
Лечебный	3,01	3,01	3,10	3,23	3,00	3,08	2,70
Педиатрический	2,80	2,88	2,70	2,98	3,02	2,60	2,50
Стоматологи-ческий	2,90	3,20	2,84	3,35	2,91	2,75	2,60
Медико-профилактичес-кий	2,70	2,75	2,82	2,82	3,00	2,75	2,40

Как видно из таблицы, студенты первого курса всех выбранных нами для анкетирования факультетов в целом удовлетворены общей учебной деятельностью, эти показатели (от 2,70 до 3,01) укладываются в рамках нормальных значений. Статистически значимые различия по факультетам мы обнаружили в удовлетворенности выбранной профессией и взаимоотношением с преподавателями.

На кафедре медицинской биологии, генетики экологии разработан и внедрен в учебный процесс цикл лекций и лабораторно-практических занятий по одному из важных разделов современной биологии - медицинской экологии. На лекциях рассматриваются такие темы, как «Экология человека. Антропобиозкосистема, ее характеристика. Современная специфика среды обитания человека. Экология Самарской области», «Медицинская экология. Факторы возникновения экологически зависимых заболеваний у человека», «Экологические аспекты радиационной биологии. Мутагенный эффект ионизирующего излучения». «Современный экологический кризис. Пути и способы преодоления кризисной экологической ситуации. Экологическая безопасность человека». «Экология питания. Ксенобиотики в пищевых продуктах. Влияние контаминантов на состояние метаболических процессов у человека».

Лабораторно-практические занятия проводятся по темам: «Медицинская экология. Особенности подхода к диагностике и лечению заболеваний с позиций экологической медицины. Экология Самарской области». «Экологические факторы. Неорганические и органические ксенобиотики. Механизм и пути воздействия на организм человека». «Экология питания». «Радиационная экология». «Правовые основы охраны природы. Значение охраны природы для здоровья человека». «Формы рекреационной деятельности. Экологическая экспертиза». «Медицинские аспекты качества жизни. Экологическая безопасность человека». «Наследственные и мультифакториальные болезни человека». «Особенности современной человеческой популяции в условиях экологического кризиса». Итоговое занятие проводится по теме «Ключевые проблемы экологии человека и профилактика экологически зависимых заболеваний»

Вторая анкета была предложена студентам первого курса, обучающимся на нашей кафедре с целью выяснения удовлетворенности преподаванием основ медицинской экологии. Анализ второй анкеты позволил установить следующее: 95 % студентов подтвердили существенные различия между преподаванием экологии в школе и на кафедре. Они отметили новый режим деятельности; большая доля самостоятельной работы; новые, высокие требования в отношении мыслительной деятельности. 89% студентов отмечают, что отсутствует материал, о последних разработках в области медицинской экологии. Столь быстрый прогресс знаний в области медицинской экологии приводит к тому, что учебник достаточно быстро устаревает и требует постоянного обновления. Вместе с тем, большинство студентов первого курса (87,1%) понимают значимость знаний по медицинской экологии в их дальнейшей работе. Студенты первого курса хотели бы получать более четкие советы относительно рекомендуемых литературных источников. Около 80% студентов ожидают более четких и конкретных указаний при выполнении самостоятельных и практических работ.

Данные опроса и их анализа второй анкеты позволяют сделать следующие выводы. Студенты имеют достаточно адекватное сознание особенностей обучения в вузе и связывают его специфику с возросшей самостоятельностью. Большинство студентов (98%) удовлетворены процессом обучения на кафедре медицинской биологии, генетики и экологии и, в частности, разделу- медицинской экологии. Многие студенты испытывают необходимость в помощи преподавателей. Она не всегда ими четко дифференцируется и квалифицируется. Особенно острой она становится в отношении к наиболее трудным для восприятия и значимым разделам биологии. 76,8% студентов отмечают на кафедре наряду с традиционными методами закрепления и контроля знаний: пересказ учебного материала, проведение тестового контроля, внедрены инновационные формы подачи и проверки учебного материала. Большинство студентов отмечают, что использование творческих педагогических задач, при решении которых необходимо найти новый алгоритм решения значительно повышает не только эффективность обучения, но и способствует формированию удовлетворённости учебной деятельностью у студентов.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психолого-педагогические аспекты медицинского образования. Екатеринбург: УрОРАН, 2—2.-405с.
2. Белагурова В.А. Научная организация учебного процесса. М.: ГЭОТАР. Медия,2006.-435с.
3. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. Вестник практической психологии образования .-2007.-№ 3-С.122-128.

ПРИМЕНЕНИЕ РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Самыкина Л.Н., Сказкина О.Я., Богданова Р.А., Федосейкина И.В., Дудина А.И.

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г.Самара

Современная биология является основополагающей наукой в единой системе знаний о природе и человеке. В системе профессиональной подготовки врача медицинская биология является базисной дисциплиной. Будущий врач должен знать медико–биологические аспекты экологических проблем человека, необходимые для формирования науки о здоровье.

Самарский государственный медицинский университет - это многоуровневая система непрерывной подготовки специалистов с высшим медицинским и фармацевтическим образованием. Кафедра медицинской биологии, генетики и экологии является одной из ведущих теоретических многопрофильных кафедр Самарского государственного медицинского университета. Процесс формирования молодого врача в стенах высшей медицинской школы совершается постепенно и последовательно. Дать студенту фундаментальные знания, умения, навыки и способствовать дальнейшему самообразованию и самоусовершенствованию – одна из главных задач высшей медицинской школы. Эта задача реализуется на лекциях, лабораторно-практических занятиях и семинарах, на которых обсуждаются важные проблемы, имеющие значение для современной медицины.

На кафедре медицинской биологии, генетики и экологии СамГМУ разработаны в соответствии с ФГОС-3 рабочие программы по биологии для студентов всех специальностей обучения. Эти программы отражают современное состояние развития биологической наук, учитывают задачи преподавания ее как учебной дисциплины для естественнонаучной и профессиональной подготовки врачей. Программа по медицинской биологии, генетике и экологии включает следующие разделы: цитология, размножение, биология развития, генетика, медицинская паразитология, вопросы эволюции, антропогенез, биосфера и человек, медико–биологические аспекты экологии. При составлении программ учтены опорные знания среднего образования и координация преподавания и обучения со смежными и последующими медико-биологическими и клиническими дисциплинами.

Для объективной оценки знаний студентов на лабораторно-практических занятиях проводится входной и выходной тестовый контроль, решаются ситуационные задачи. Проводится индивидуальный опрос по ключевым вопросам темы, которые заранее предлагаются студентам для самостоятельной подготовки. По итогам изучения разделов программы предусмотрена такая форма контроля как рубежный контроль, на основании которого проводится оценка знаний, навыков и умений студентов. Форма задания для рубежного контроля включает

комплекс оценочных материалов: теоретические вопросы, тестовые задания и ситуационные задачи. Для каждого студента предусмотрен индивидуальный вариант контролирующего задания. Далее мы приводим образец задания для рубежного контроля по медицинской экологии. Схема задания идентична при составлении вариантов заданий рубежного контроля по другим разделам дисциплины. Рубежный контроль является обязательным компонентом фонда оценочных средств (ФОС), разработанным сотрудниками кафедры в соответствии с требованиями рабочей программы по дисциплине «Биология».

Образец задания для рубежного контроля по медицинской экологии.

I. Теоретический вопрос. Экологическая медицина. Факторы возникновения и развития экологически зависимых заболеваний. Особенности диагностики, лечения и профилактики экологически зависимых заболеваний.

II. Тестовые задания.

1. Выберите правильный ответ.

ПДК – это:

а) норматив, определяющий количество вредного вещества в определённом объёме окружающей среды, которое практически не влияет на здоровье человека;

б) концентрация вредного вещества в окружающей среде;

в) допустимые содержания выбросов в воздухе;

г) характеристика загрязнения среды;

д) предел достижения концентрации.

2. Какие из перечисленных гигиенических требований предъявляются ко всем видам продовольственного сырья?

а) не допускается присутствие микотоксинов;

б) нормируется количество пестицидов;

в) нормируется остаточное количество антибиотиков;

г) допускается присутствие бензапирена;

д) не допускается применение полихлорированных бифенилов.

3. Укажите, какие органы и ткани являются основными депо для ванадия.

а) волосы; б) ногти; в) кровь; г) подкожно – жировая клетчатка; д) кости;

ж) почки; з) печень.

4. Перечислите факторы, определяющие степень радиоактивного загрязнения:

а) общее количество радионуклидов, выброшенных в окружающую среду;

б) характер распределения их на местности;

в) дезактивация водоёмов;

г) радионуклидный состав загрязнений;

д) содержание нитратов в почве;

е) погодные-климатические условия;

ж) тип почв, особенности рельефа.

III. Контролирующая задача.

Первые реакторы были построены на «Фукусиме» почти сорок лет назад по американским проектам. Их устойчивость к землетрясениям была рассчитана только на магнитуду семь баллов. Известно, что в 1923 году Токио был разрушен землетрясением с магнитудой в 8,3 балла. Мощные аварийные генераторы электричества располагались на берегу и на уровне моря. Отработанные ядерные отходы «Фукусимы-1» не вывозились в специальное хранилище, а складировались в стальных капсулах - баках над реактором. Поэтому во время землетрясения были повреждены баки и радиоактивные отходы начали вытекать. В «отработанном» радиоактивном топливе радиоактивности содержалось значительно больше, чем в остановленном реакторе. Главным компонентом радиоактивных отходов были цезий, стронций и плутоний. Как указанные радионуклиды поступают в организм? Назовите периоды полураспада радиоактивных долгоживущих изотопов цезия-137, стронция-90, плутония-239, йода-131. Через какие органы человека происходит их выведение? Назовите меры защиты от радиации.

Теоретические вопросы, включенные в задания рубежного контроля, соответствуют рабочей программе, позволяют выяснить глубину и степень усвоения фактического материала, способствует активизации познавательной и мыслительной деятельности студентов, выявляют их способность анализировать изученный материал, сопоставлять данные и делать выводы. Тесты, включенные в задание, позволяют быстро оценить знания обучающихся, выявить пробелы, допущенные при изучении конкретного учебного материала, увеличить

объективность контроля знаний, а также повысить интерес студентов к изучаемой проблеме. При составлении заданий для рубежного контроля используются тесты различных типов: закрытого типа, на соответствие понятия и его определения, установление последовательности событий, процессов, и т.д. В заданиях рубежного контроля используются контролируемые задачи, решение которых способствует усвоению учебной темы, изучению конкретных экологических ситуаций, имеющих медицинское значение. Оценка умений студентов проводится путем решения конкретных или обобщенных профессиональных проблем.

Таким образом, рубежному контролю принадлежит важная роль в развитии профессионально-рефлексивных способностей и умений будущих специалистов медицинского профиля. Он способствует осознанию и пониманию разнородной учебной информации и преодолению стереотипного мышления. Рубежный контроль – один из важнейших этапов контролируемых мероприятий при оценке знаний студентов медицинского вуза.

Список литературы

1. Амиров А.Ф., Гаранина Р.М., Гаранин А.А. Активизация личностно- развивающего потенциала самостоятельной работы студентов вуза как условие развития из субъективной позиции. Монография. г.Самара. ГБОУ ВПО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный медицинский университет» Минздрава России. Издательство «Офорт», 2014. – 515 с.
2. Белогурова В.А. Научная организация учебного процесса. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2006. – 435с.
3. Котельников Г.П. На новый качественный уровень // Высшая школа XXI века: Альманах. – 2014 - №21. – с. 48-50
4. Романцов М.Г. Использование методов конструктивной педагогики в реализации Болонской декларации при обучении будущих врачей. Здравоохранение Российской Федерации. – 2011 - с. 32-35

ХАРАКТЕРИСТИКА ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ

Лопатина Л.А., Фетисов С.О.

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

На современном этапе в связи с введением новых стандартов образования согласно принципам Болонской конвенции, развитием рынка новых технологий вузы оказываются в центре социально-экономических, демографических, религиозных проблем общества, поэтому особую актуальность приобретают вопросы формирования нового стиля социально-коммуникативного поведения преподавательского состава и учащихся. В адаптации студентов – первокурсников к изменившимся условиям обучения (переход из средней школы в высшую) принимает активное участие педагог, который не только помогает осваивать специальные знания, но и влияет на формирование желания в стремлении добиваться совершенства в самом себе и окружающем мире.

Имидж преподавателя является его «визитной карточкой» для студентов начальных курсов, от наличия и качества которого зависит жизненный успех и профессиональная деятельность педагога [6]. Далеко не каждый преподаватель осознает, что положительный имидж необходимо создавать, чаще образ формируется стихийно.

Исследования современных ученых, показывают, что в списке десяти необходимых для педагога качеств сами преподаватели отводят современному имиджу лишь восьмое место, учащиеся ставят имидж педагога на почетное второе место [4,8].

Профессия преподавателя — публичная, при формировании идеального имиджа педагог сознательно представляет определенные наиболее ценные и в этом смысле наиболее привлекательные личностные характеристики, вместе с тем реальный имидж – каким нас видят со стороны – бывает противоречив и далек от идеального.

Выявление несоответствия между реальным и идеальным образом, формирование и корректировка своего имиджа является приоритетной задачей для профессионального самосовершенствования преподавателя медицинского вуза.

Образ существует и корректируется в течение всего времени профессиональной деятельности. Динамичность, подвижность, гибкость имиджа проявляется в его способности «приспосабливаться» с течением времени к закономерным изменениям в работе преподавателей, как по ее содержанию, так и по характеру взаимодействия со студентами[3,9].

А.А. Калужный [2] выделяет три основных компонента имиджа: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии внутреннему Я.

Соответствие образа профессии внутреннему образу считается основным компонентом, поскольку умение располагать к себе людей и создавать позитивный настрой в общении — необходимое качество в профессиональном общении. Дополняя содержание компонентов, можно отметить, что внутренний образ преподавателя в медицинском вузе, в частности, на кафедре нормальной анатомии человека, кроме общепризнанных: интеллект, духовность, нравственность, обаяние, эмоциональность, социальный опыт, умение разрешать конфликты, креативные личностные черты; должен иметь специфические черты: преобладание критического мышления над эмоциями, профессиональный подход к изучению человеческого тела, отсутствие комплексов по отношению к «деликатным» вопросам жизнедеятельности человека, отсутствие стеснения к обнаженному телу, уважительное и бережное отношение к учебным пособиям (препараты костей, внутренностей, трупный материал). Внешний образ складывается из способности к самопрезентации, умелой постановки всего хода практических занятий, использования знаний смежных теоретических и клинических дисциплин, референтности, убедительности, профессионального подхода к построению межличностных отношений со студентами и коллегами [6].

Известно, что при вербальном общении человек получает 35% информации, а при невербальном — 65%. Умение привлечь словом и удержать внимание аудитории, тембр голоса и интонация, манера говорить, скорость и громкость речи, движения корпуса, головы, мимика — всё имеет значение. Учитель обучает, даже когда молчит [1, 7].

Внешний облик помогает создать или разрушить позитивный имидж педагога. О внешней выразительности как источнике познания личности говорили еще древние ученые и философы (Гиппократ, Аристотель, Сократ) [3]. Внешний облик педагога в медицинском вузе свидетельствует не столько о хорошем вкусе, сколько о соответствии этическим, эстетическим и профессиональным нормам. На примере своего преподавателя студенты-первокурсники усваивают необходимость придерживаться атрибутов внешнего вида медицинского работника: белый халат (чистый, выглаженный, достаточной длины) и медицинская шапочка. При визуальной демонстрации привлекателен образ «умного и доброго доктора» (естественный макияж, аккуратная прическа, чаще классический стиль одежды, и т.д.) — эти аудиовизуальные и кинестетические характеристики используются как инструмент педагогического воздействия.

Позитивный имидж может иметь только высококвалифицированный специалист, который обладает социально-перцептивной компетентностью, владеет эффективной самопрезентацией, самоуважением и положительным восприятием другого человека.

Вузовский преподаватель стремится быть референтным, для этого необходимо профессионально владеть методами преподавания, уметь доходчиво и интересно излагать материал, быть общительным, отзывчивым, доброжелательным, ответственным, проявлять тактичность и уважение к студентам, и тогда, его пожелания будут реализовываться быстрее, чем требования авторитарного педагога [10].

Корректировка компонентов имиджа свидетельствует о желании самореализации в профессии более достойно, его трансформация происходит в процессе взаимодействия студента и преподавателя.

Способов самопрезентации личности множество, они зависят от доминирующих личностных качеств. Реализуются в конкретных моделях речевого и неречевого поведения, посредством внешних составляющих имиджа (мимика лица, жестикуляция, манеры общения, костюм, прическа, походка, эмоциональная выразительность, артистизм, чувство юмора и т.п.) и транслируют окружающим личностные положительные особенности — уверенность в себе, уравновешенность, находчивость, порядочность [5].

В создаваемом привлекательном позитивном имидже педагог должен повышать свой профессиональный уровень, развивать у себя коммуникативные способности, референтность, эмпатию, воображение, наблюдательность, способность к импровизации, должна отражаться активная жизненная позиция, патриотизм, общественная активность, он обязан следить за своей внешностью, помнить, что встречают «по одежке».

Список литературы

1. Бекузарова Н.В. Педагогический артистизм как составляющая имиджа конкурентоспособного преподавателя высшей школы / Н.В. Бекузарова // Знание. Понимание. Умение. – 2010. — №2. – с.42-45.
2. Касаткина Е.С., Круглова О.А., Кузина И.В., Тюрина Т.В. Имидж современного учителя: гендерный аспект / Е.С. Касаткина, О.А. Круглова, И.В. Кузина, Т.В. Тюрина // Грани познания. – 2010. - №2(7). – с.30-31.
3. Каширская И.К., Сагалаева А.В. Представления студентов об имидже преподавателя вуза / И.К. Каширская, А.В. Сагалаева // Профессиональные представления. – 2014. - №1(6). – с.128-135.

4. Колесникова Л.Н. Профессиональное воздействие современного преподавателя на личность студента / Л.Н.Колесникова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2010. - №1. – с.146-150.
5. Кошлякова М.О. Формирование имиджа преподавателя вуза в социальной группе / М.О. Кошлякова // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. – 2011. - №4. – с.5-11.
6. Макарова К. В., Новикова Н. А. Особенности структурных компонентов профессионального имиджа у учителей с разным стажем /К.В.Макарова, Н.А.Новикова //Преподаватель XXI век. – 2011.- Т.1. - №1. – с.187-192.
7. Мартынова Н.В. Профессиональный имидж учителя как объект педагогического анализа. / Н.В.Мартынова // Мир науки, культуры, образования. - № 6 (18) - 2009 – с.179 -182.
8. Попова О. И. Имидж преподавателя вуза: проблема самореализации в образовательном взаимодействии / О.И.Попова // Педагогическое образование в России. - 2011. - № 4. - с.224-232.
9. Тараканова А. А. Имидж как динамическая характеристика личностных и профессиональных качеств преподавателя / А.А.Тараканова // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 3. – с.70-76.
10. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С.Имидж как часть профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного / Н.Ю.Филимонова, Е.С.Романюк // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2013. – Т.12. - №2(105). – с.37-40.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Комарова Л.Н.

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Согласно требованиям программы по иностранному языку для неязыковых вузов, студент должен овладеть необходимым и достаточным коммуникативных задач в различных областях профессионально-научной деятельности. В настоящее время в условиях перехода к новым образовательным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально–стандартам в значительной мере увеличилась потребность в формировании коммуникативной компетенции. Вузовская подготовка по иностранному языку предполагает способность будущих специалистов в речевом взаимодействии в рамках профессиональной деятельности. Следует обратить внимание на то, что в любом высказывании отмечается автоматизм, устойчивость, адекватность, беглость речи и т.д.

В последнее время всевозможные научные конференции, международные симпозиумы, внедрение проекта или просто подведение итогов деятельности компании осуществляются посредством презентаций, которые, в большинстве случаев, сопровождаются визуальной поддержкой. Поэтому на рынке труда сотрудники, которые имеют навыки и умения публичных выступлений на иностранном языке, особенно востребованы. Исходя из этого, задачей обучения

Иностранному языку с использованием профессионально-ориентированных презентаций становится не только совершенствование языковых навыков, но и обучение грамотному оформлению презентаций с соответствующей лексикой, которая необходима для изложения логической последовательности высказывания, а также формирование умений и навыков выступления на иностранном языке перед аудиторией. Презентацию можно рассматривать как одну из ситуаций профессионального, делового и научного общения. Опыт участия в презентации для студентов, которые собираются в дальнейшем посвятить себя профессиональной деятельности в сфере науки, особенно важен. Кроме того, сам процесс подготовки представления презентации формирует у студентов достаточно высокий уровень мотивации к овладению иностранным языком. При подготовке презентации расширяются знания студентов, их кругозор, формируется логика мышления, последовательность изложения, взаимосвязь аргументов и следствий. Происходит развитие важных черт характера личности, таких как усидчивость, самостоятельность.

Для методического моделирования ситуации презентации необходимо определить значение этого термина. «Презентация - это публичное представление чего-либо нового, недавно появившегося, опубликованного, созданного (книги, журналы, фильмы и др.)». [1, с. 485]. Основной задачей преподавателя будет стимулирование творческих способностей и потребностей студентов посредством вовлечения их в процесс подготовки и реализации учебной презентации. По сути, учебная презентация на иностранном языке выступает в качестве «ролевой игры» и предполагает три стадии работы над ней – подготовка, практика, представление. В процессе первой стадии или на начальном, или подготовительном этапе студенты знакомятся со спецификой подготовки презентации и ее структурой. Студентам должно быть понятно, что презентация -это краткое изложение проанализированной информации, где выделены ключевые предложения и идеи. Развитие коммуникативных навыков начинается уже на начальном этапе при подготовке презентации в тот момент, когда студенты самостоятельно готовят текстовый материал. Работу с текстом студенты видят по-новому. С другой стороны, студентам предстоит разнообразная работа с текстом. Текст для презентации необходимо упростить, если в нем слишком много сложных конструкций. Сложные предложения рекомендуется разбивать на несколько простых, рекомендуется использовать синонимическую замену лексики на наиболее употребимую в конкретной группе, проверить правильность произношения и написания терминов. Следует обратить внимание на то, что при подготовке текстового материала большое значение имеют новые семантические изменения слов. На это указывает в своей статье Г.А. Хакимова, которая пишет, что «Актуализация лексики предполагает, в первую очередь, семантические преобразования, которые универсальны для различных языков: расширяется сочетаемость слов, образуются новые значения, формируется разнообразие переносных значений, изменяется значение слов в контексте идеологических трансформаций; возникают новые устойчивые сочетания и т.п.»[2, с. 4]. Важно отметить, что студенты самостоятельно отбирают информацию для собственной презентации, выстраивают стратегию выступления, готовят наглядность (например, таблицы, схемы, графики, слайды), делают пробные презентации. Что касается слайдов, при создании презентации необходимо соблюдать определенные требования к оформлению каждого слайда (создание фона, создание текста, вставки рисунков, настройки анимации рисунков). В среднем, должно быть не более 15 слайдов, которые соответствуют тематике и отражают необходимые фрагменты раскрытия темы. Все объекты должны быть определены по времени, переход слайдов должен быть настроен по щелчку мыши. На подготовительном этапе преподаватель помогает студентам овладеть набором фраз, которые студент будет использовать во вступительной, основной и заключительной частях презентации, а также помочь предугадать вопросы, которые возможно будут заданы аудиторией. На этом этапе студенты учатся выражать свое личное мнение по поводу содержания представленного материала, умению контактировать с аудиторией – т.е., на этом этапе они отмечают сильные и слабые стороны своего выступления. Эта работа способствует развитию языковых знаний, речевых навыков и умений, помогает развивать такие способности, как адекватное использование языковых средств для построения высказываний в научно-профессиональной или деловой сфере.

В ситуативной презентации можно выделить две основные коммуникативные роли участников общения: роль говорящего и роль слушающих. Основной целью выступающего студента с презентацией может быть сообщение аудитории какой-либо информации, доказательств, объяснений, фактов. Исходя из этого, выступление студента должно быть логически правильным, объективным, кратким и доступным при информативной насыщенности содержания. Представление презентации осуществляется в форме монологической речи. В данной монологической деятельности выступающему необходимы различные виды опор: слайды, таблицы, графики. Использование такого вида опор позволят студенту чувствовать себя более комфортно и уверенно. В результате, студент сможет привлечь большее внимание к предмету презентации. Критериями, которыми оцениваются монологическое высказывание, являются прежде всего степень информативности речи, степень соответствия формы презентации условиям эффективной коммуникации, т.е., непрерывный характер речи, развернутая целостность, выразительность фонетических, лексических и грамматических средств. В качестве слушающих выступает аудитория. Слушающая аудитория объединена, с одной стороны, общим интересом, мотивацией, установками, а с другой стороны, каждый участник решает свои задачи. Слушающие студенты ожидают, что выступающему известно что-то такое, чего они не знают, и это может оказаться им нужным и полезным. Хотя представление презентации осуществляется в форме монологической речи, оно направлено на активное участие всех участников в происходящем.

Последним этапом представления презентации обычно является обсуждение, которое может проходить в форме вопросов и ответов. Слушатели уточняют какие-либо моменты представления материала, либо сами выступают, тем самым проверяя, правильно ли они поняли те или иные участки. Что касается выступающего на завершающем этапе представления презентации, он будет спонтанно реагировать на вопросы и реплики. И выступающий студент, и слушающая аудитория должны быть настроены преподавателем на то, что, если

ошибки будут совершены, их можно будет проанализировать после выступления и, таким образом, избежать их повтора в будущем.

Таким образом, презентация, будучи ролевой игрой, задает форму поведения всем ее участникам и вовлекает их в различные формы группового сотрудничества. В процессе такого сотрудничества, которое очень точно создает реальную профессиональную ситуацию, возрастает объем изучаемого материала, растет познавательная активность и творческая самостоятельность, меняется характер взаимоотношений между студентами и между студентами и преподавателем. Помимо развития и совершенствования языковых и коммуникативных навыков общения на иностранном языке, использование презентации будет способствовать преодолению психологических барьеров, связанных с выступлением перед аудиторией на иностранном языке. Успех презентации зависит от ее подготовленности, хотя нельзя не учитывать элемент спонтанности, который проявляется в случае необходимости отвечать на вопросы или принимать участие в обмене мнениями, подобрать или объяснить значение того или иного слова.

Использование презентации на занятиях по иностранному языку, дает возможность вырабатывать навыки подготовленной и спонтанной речи в ситуации, приближенной к реальной, приобрести важнейшие социальные навыки: ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, поднять уровень самооценки.

Список литературы

1. Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Большая энциклопедия, 2007. 780 с.
2. Хакимова Г.А. Языковые реформы как фактор развития культурного и образовательного пространства Евразии. // Седьмой Международный симпозиум «Вузы культуры и искусств в мировом образовательном пространстве: евразийские традиции межкультурных коммуникаций и современность». 15–19 апреля 2013 г., г. Стамбул, Турецкая Республика. – С. 134.

ТЕХНОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К РЫНОЧНЫМ УСЛОВИЯМ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Спиридонова Е.П.

Тульская торгово-промышленная палата, г. Тула

Проблема адаптации представляется наиважнейшей в периоды социальных, экономических изменений, так как происходящие события неотвратимо ведут к утрате стабильности в обществе. В условиях российской действительности, в отсутствие адекватных социальных благ и гарантий необходимо принимать появляющиеся вызовы, решать складывающиеся противоречия, принимать для себя такие стратегии поведения, которые позволяют достичь необходимого уровня сосуществования с современными рыночными условиями. Адаптация к изменяющимся социально-экономическим условиям не возможна без подготовленного социального – экономического подхода в мышлении.

Российская школа претерпела изменения, но не стала взаимосвязанным звеном рыночных отношений. Изменилось содержание программ, возросла вариативность курсов, сделаны акценты на информационные технологии, упрощен процесс обучения, но среднестатистическая школа до сих пор не стала «альма матер» для российских бил гейтсов - предпринимателей, и что также важно для российских пол алленов - инноваторов. В то же время замечено, что дети и подростки легко перенимают основные черты предпринимателя: активность, предприимчивость, прагматичность, но чаще используют их только для процесса «купи-продай». Обучение в школе и сегодня не имеет прикладного характера, знания и навыки не позволяют с определенной уверенностью выбрать ему тот род профессиональной деятельности, который не только бы удовлетворял ожиданиям молодого человека, но и гарантировал ему сносное существование.

В России в настоящее время в области образования молодежи и ее воспитания наблюдается устойчивый дефицит системных методов и технологий эффективной адаптации личности к взрослой жизни. В такой ситуации становится важным использование любого, уже имеющегося положительного опыта в этой сфере. Завтра подростки будут принимать решения, от которых зависит судьба страны. Необходимо, чтобы еще в раннем возрасте они сформировали умения и навыки, которые станут незаменимыми для формирования их компетентности, конкурентоспособности и готовности к вступлению во взрослую жизнь.

Для решения этих задач необходим поиск и анализ наиболее эффективных моделей социально - экономических технологий, способных выделить ценностные ориентации, сформировать деловые качества будущих работников, адекватно подготовить их выполнению профессиональных функций. Особое внимание необходимо уделить обеспечению непрерывности реализации модели социально - экономических технологий в системе воспитания и образования, комплексному подходу к данному аспекту становления личности. Именно в этом случае, будет сокращен разрыв между школьным образованием и современными требованиями общества.

Актуальность, практическая значимость проблемы обуславливают выбор темы исследования: технологии адаптации личности к современным рыночным условиям.

Адаптация личности есть и процесс, и результат. Социальная адаптация представляет собой процесс, в течение которого личность, как социальный организм приобретает равновесие и устойчивость к изменениям и воздействию социальной среды, усваивает социальные ценности. Эффективность процесса адаптации напрямую зависит от активности применяемых форм для тренировки приспособления личности к условиям.

Адаптация к рыночным условиям позволяет обеспечить подготовку личности к деятельности в хозяйственной системе города, страны; прививает культуру потребления благ; учит контролировать финансы и семейный бюджет. Адаптация к рыночным условиям готовит личность к принятию ролей производителя и потребителя, участника распределения, объекта экономической политики. Важно также адаптировать подрастающие личности к экономической действительности в стране: уровню стипендий, зарплат, жилищно-коммунальных тарифов.

Технология позволяет преобразовать знания, умения и навыки личности в практические действия для успешного участия в формировании и развитии новых процессов.

Апробация технологий, методов и приемов, положивших начало исследованию, осуществлялась на личном опыте автором на протяжении почти 15 лет в рамках деятельности учреждений дополнительного образования, занимающихся вопросами адаптации подростков к рыночным условиям.

В Тульском регионе в 1994 году была создана комплексная система адаптации молодежи, отвечающая вызовам рыночного общества, охватывающая образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, социально-реабилитационные центры и пр. Применяемые технологии получили отражение как во внешкольной деятельности, так в организации инвариантных форм каникулярной занятости.

По опыту автора можно сказать, что дети и подростки, прошедшие через данную систему адаптации, реалистично смотрят на свое будущее, рассудительно оценивают свои компетенции, планомерно готовятся к активной профессиональной деятельности в разных областях, в т.ч. рассматривают предпринимательство как один из видов своей профессиональной занятости.

Структура этапов комплексной системы адаптации личности к современным рыночным условиям может выглядеть следующим образом:

1. Формирование нового экономического мышления (образовательный блок: система знаний и умений).
2. Включение в модели социально-экономических технологий (проектно - деятельностный блок: формирование устойчивой системы навыков).
3. Оценочно-стратегическое формирование личности (система мероприятий и конкурсов).
4. Профессиональная ориентация личности в современных условиях.

Образовательный блок предусматривает программы «Школьная компания», «Финансовая грамотность» и пр. Подготовка преподавательского (тренерского) состава комплексно осуществляется посредством краткосрочных программ переподготовки.

Социально-экономические технологии составляют проектно - деятельностный блок системы адаптации. Прикладной характер технологий обеспечивает высокий уровень овладения участниками навыками.

Вариативность применения социально-экономических технологий можно проследить на примере их классификации: по видам формируемых навыков (управленческие, проектные, коммуникативные и пр.); по формам группового взаимодействия (деловая игра, практикум, SMART-анализ, соцопрос, исследование рынка, проект, case-study, бизнес-симуляция).

Типология технологий в числе наиболее эффективных включает технологии игровых форм и IT-технологии. Игра позволяет создать имитацию реальной ситуации, наделяет участников ролями с присущими им характеристиками. Игра способствует полноценному формированию разносторонней активной личности. IT-технологии способны диагностировать больше ключевых моментов в формировании личности, создают сетевые формы тренировки, открывают возможности для межкультурного взаимодействия и оценки себя, своих конкурентных характеристик со сверстниками не только из своей школы.

Среди авторских техник представлены: Посредник (партнерство), Геологическая дилемма (ограниченность ресурсов), Биржа (фондовая биржа), Выбор продукта (анализ рынка), Воздушные замки (проект), Производство

(технология производства), Президентский слалом (делегирование полномочий), Год семьи (семейный бюджет, инвестиции) и т.д.

Наиболее продолжительные технологии реализуются в каникулярное время. Особое место занимает лагерь «Эласт»- экономический лагерь старшеклассников, объединяет в себе лучшие современные практики и технологии адаптации молодежи, привлекает к себе лучших тренеров и бизнес - консультантов. Принципы организации работы в лагере - интенсивность занятий, обучение результативной командной работе, разнообразие и нестандартность технологий адаптации личности. «Эласт» представляет собой интегрированную макроэкономическую модель государства, выстроенную как единая система, с функционирующими органами государственного управления, средствами массовой информации, предприятиями, управляемыми самими участниками.

На протяжении 18 лет в Тульской области было проведена 31 экономическая смена с участием свыше 4500 старшеклассников из регионов России, ближнего и дальнего зарубежья. По оценкам, полученным за время реализации лагеря, предлагаемая модель научно и методически обоснована, программа психологически адаптирована для разных возрастных групп и позволяет поддерживать интерес участников на протяжении всей смены. Ежегодно проводятся неформальные встречи выпускников, что говорят о формировании долгосрочных дружеских связей.

Программа профильного лагеря «Эласт» дважды становилась лауреатом Всероссийского конкурса вариативных программ в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи, была апробирована в ВДЦ «Орленок». Выпускники сегодня работают в РАО «ЕЭС», «Газпром», «Россельхозбанк», «ArthurAndersen», ТВ-РБК, издание «Эксперт» и т.д.

Опыт последних десятилетий доказывает, что преимущества в развитии появляются у тех государств и регионов, которые делают ставку на молодежь, вкладывают ресурсы в ее формирование. Данное формирование невозможно без реализации ключевых задач по адаптации личности к рыночным условиям через комплекс апробированных технологий, способных расширить как сферы самореализации личности, так и сформировать стратегию личностного самопродвижения и устойчивого самосовершенствования подрастающей личности в долгосрочном периоде.

СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

АДАПТИВНАЯ ПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Данилаев Д.П.

Казанский национальный исследовательский технический университет – КАИ

Специфика трудовой деятельности технического специалиста связана не только с отраслевой принадлежностью предприятия, но и с этапом жизненного цикла изделия: проектирование, разработка технологического процесса, изготовление, монтаж и наладка, эксплуатация и техническое обслуживание, ремонт, утилизация. Ограниченный нормативный срок подготовки технического специалиста по основной образовательной программе ВПО не позволяет в полном объеме реализовать профили подготовки, ориентированные на конкретных работодателей. Также в рамках одной программы невозможно обеспечить все многообразие профилей. Тем не менее, перенос профильной подготовки на период обучения в вузе позволяет сократить срок адаптации выпускника технического вуза на рабочем месте. Это обусловлено интеграцией материально-технических, интеллектуальных, информационных, методических ресурсов вузов и предприятий. Актуальными оказываются механизмы адаптации профильной подготовки технических специалистов с учетом требований работодателей и способностей студентов. Цель статьи – представление механизмов адаптации профильной подготовки технических специалистов с применением электронных средств обучения.

Формирование актуальных профилей подготовки возможно с учетом реальных кадровых потребностей предприятий-работодателей [2]. Однако прогнозный период кадровых потребностей гораздо короче нормативного срока подготовки по программам ВПО. Структурирование образовательных программ позволяет перенести процесс формирования профилей на завершающие этапы подготовки [3]. Профили подготовки могут

быть реализованы за счет вариативной части учебного плана, углубленного обучения по программам дополнительного профессионального образования (ДПО) и применения электронных средств обучения. Дополнительное обучение студентов может быть организовано на добровольной основе с привлечением работодателей, и с применением проектных методов обучения. Алгоритм формирования профилей подготовки в общем виде представлен на Рисунке 1.

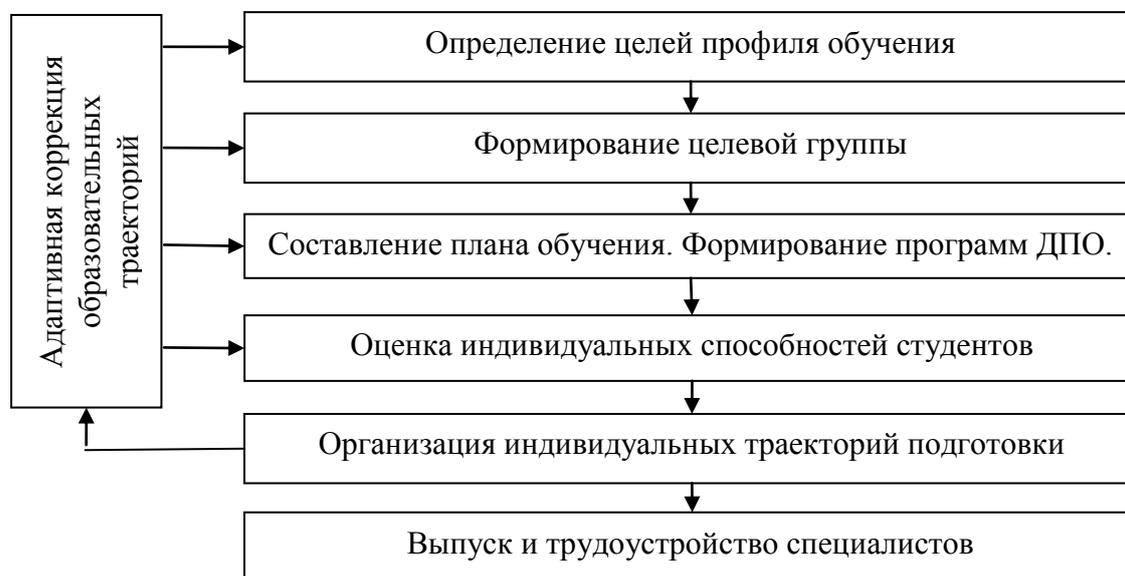


Рис.1. Этапы организации профильной подготовки технических специалистов.

В рамках одного профиля содержание подготовки может по-разному распределяться между основной и дополнительной образовательными программами, а также самостоятельной работой студента. Способности студента, выявленные на начале этапа профильного обучения, позволяют формировать индивидуальные траектории подготовки. Поскольку требования работодателей могут уточняться в процессе обучения, целесообразно адаптировать индивидуальные траектории подготовки к формализованным профильным целям, с учетом выявленных способностей студентов. Также можно принять во внимание изменение в процессе обучения интересов студентов к выбранным профилям, видам профессиональной деятельности. Для этого в алгоритме предусмотрена адаптивная коррекция образовательных траекторий. Одним из механизмов адаптивной коррекции является применение адаптивных электронных средств обучения [4, 8].

Характеристика процесса подготовки формализуется критерием уровня обучения, в качестве которого могут использоваться [5]:

- Временные характеристики (например, время выполнения);
- Скоростные характеристики (например, производительность труда);
- Точностные характеристики (вероятность или величина ошибки);
- Информационные характеристики (например, объем восприятия).

Если входной контроль проводится отдельно для каждого профиля, то в соответствии с распространенной в вузах балльно-рейтинговой системой оценка уровня подготовки может быть формализована в единой шкале:

$$R_{Ck} = \frac{1}{S_{\max} \cdot \sum_{i=1}^{m_k} K_i} \sum_{i=1}^{m_k} a_i K_i S_i, \quad (1)$$

где k – порядковый номер профиля, R_{ck} – рейтинг студента по профильным модулям; m_k – число дисциплин в k -м профиле; S_i – балльная оценка студента за i -ю дисциплину, K_i – объем i -й дисциплины (в зачетных единицах), S_{\max} – максимальное значение шкалы оценок, a_i – коэффициент подтверждающий аттестацию ($a_i = 1$ или $a_i = 0$). Выражение (1) позволяет оценить характеристику обучения по всей образовательной программе; отдельным, профильным разделам подготовки или по этапам обучения. Соответствие уровня подготовки каждого студента целям профиля и требованиям работодателя может быть формализовано с помощью критериев адаптивного обучения [6]:

$$Z^* : \begin{cases} R_{Ck_i} \geq R_{Ck_i, min} & (i = 1, \dots, n_k); \\ a_{k,i} = 1 & (i = 1, \dots, n_k); \\ R'_{Ck_i} \rightarrow extr & (i = 1, \dots, n_k). \end{cases} \quad (2)$$

где R_{Ck_i} – рейтинг студента по i -му профильному модулю, n_k – число учебных модулей в k -м профиле, R'_{Ck_i} – ряд частных показателей уровня подготовки по профильным модулям. Цели-неравенства определяют необходимый минимум общего уровня подготовки. Цели-равенства определяют перечень дисциплин или модулей, владение которыми необходимо для выполнения профессиональной функции. Экстремальные цели связаны с теми качествами студентов, для которых целесообразно обеспечить экстремальные значения. Например, уровень подготовки по дополнительной программе $R'_{Ck_i} \rightarrow max$, или время, необходимое для освоения новой профессиональной компетенции $t_{Ck_i} \rightarrow min$.

Высокие темпы освоения большого объема информации приводят к забыванию части учебного материала, разрыву междисциплинарных связей и, как следствие, снижению уровня подготовки к концу этапа обучения. Для сохранения целостности и фундаментальности обучения технических специалистов механизмы адаптации должны обеспечить необходимый уровень подготовки с учетом способностей студента. Введение обязательного входного контроля знаний перед обучением по профилю позволяет оценить начальный уровень подготовки. Для анализа динамики процесса обучения студентов в ряде работ, например [1, 5, 7], использована логистическая модель:

$$R(t) = [R_{max} + (R_0 - R_{max}) \cdot \exp(-\gamma \cdot t)] \cdot \exp(-\beta \cdot t), \quad (t > 0), \quad (3)$$

где t – время обучения, $R(t)$ – значение характеристики обучения в момент времени t ; R_0 – начальное значение характеристики обучения на этапе; R_{max} – максимально возможное конечное значение характеристики обучения на этапе; γ, β – некоторые неотрицательные параметры, определяющие скорости обучения и забывания соответственно. Численный анализ модели (3) показывает, что зависимость имеет выраженный максимум (Рисунок 2). Момент достижения максимального значения информационной характеристики обучения можно характеризовать постоянной времени τ :

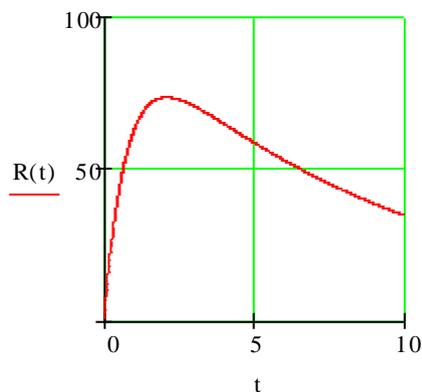


Рис.2. Результаты численного исследования модели (3) процесса подготовки при $R_{max} = 100$, $R_0 = 1$, $\beta = 0,1$, $\gamma = 1$.

$$\tau = -\frac{1}{\gamma} \ln \left(\frac{\beta \cdot R_{max}}{(R_{max} - R_0) \cdot (\gamma + \beta)} \right) \approx -\frac{1}{\gamma} \ln \left(\frac{\beta}{(\gamma + \beta)} \right). \quad (4)$$

Скорости обучения и забывания индивидуальны, и определяются в процессе обучения информации студентов. Для оценки скорости забывания система организации учебного процесса должна предусматривать периодический контроль уровня остаточных знаний отдельно от контроля освоения нового материала. Если результаты проверки остаточных знаний студента представить:

$$x_i^N = \begin{cases} 0, & \text{если студент вспомнил } i - \text{й элемент при проверке,} \\ 1, & \text{если студент не вспомнил } i - \text{й элемент при проверке.} \end{cases} \quad (5)$$

то скорость забывания в процессе обучения может быть формализована в виде

$$\beta(t^N) = -\frac{1}{t^N} \ln[1 - p_N(t^N)], \quad (6)$$

где $p_N(t^N)$ – вероятность незнания раздела N – в момент времени t^N :

$$p_N(t^N) = \frac{Q(x_i^N=1)}{n}, \quad (7)$$

а $Q(x_i^N = 1)$ – число неверных ответов по заданному разделу, n – общее число содержательных элементов (тестовых вопросов) в разделе.

Аналогично, если результаты оценки уровня освоения новых знаний представить в виде:

$$y_i^M = \begin{cases} 1, & \text{если студент знает } i - \text{й элемент при проверке,} \\ 0, & \text{если студент не знает } i - \text{й элемент при проверке.} \end{cases} \quad (8)$$

то константа скорости обучения:

$$\gamma(t^M) = -\frac{1}{t^M} \ln[1 - p_M(t^M)], \quad (9)$$

где вероятность освоения:

$$p_M(t^M) = \frac{Q(y_i^M=1)}{m}, \quad (10)$$

$Q(y_i^M = 1)$ – число правильных ответов при тестировании.

Адаптирующее воздействие на студента заключается во введении контроля остаточных знаний, мотивирующего к повторению материала, с периодом не больше постоянной времени τ . Допустим, что скорость обучения студента при этом не меняется, а вероятность незнания материала при каждом повторении уменьшается ступенчато (Рисунок 3.а):

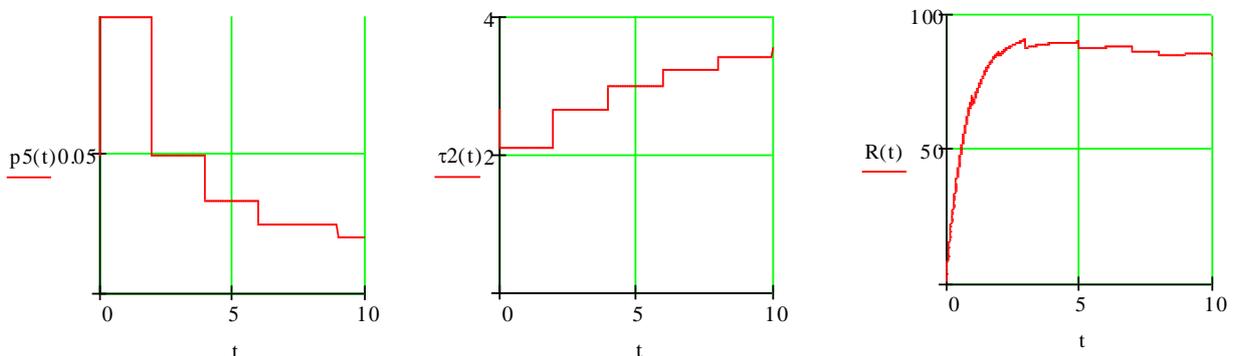
$$p_N(t) \approx \frac{p_N(0)}{1 + \text{floor}(t/\tau) \cdot \delta(t)}, \quad (11)$$

где $p_N(0)$ – первое выявленное значение вероятности незнания материала, $\delta(t)$ – дельта-функция, $\text{floor}(t/\tau)$ – минимальное ближайшее целое от деления t/τ . Тогда ступенчато уменьшается скорость забывания $\beta(t)$ и адаптивный параметр периода контроля (Рисунок 3.б):

$$\tau(t) = -\frac{1}{\gamma} \ln\left(\frac{\beta(t)}{\gamma + \beta(t)}\right) \quad (12)$$

Численное исследование модели обучения (3) с учетом (12) приведено на рис.3.в. Сравнительный анализ результатов численного моделирования процесса подготовки с фиксированным и адаптивным периодом контроля остаточных знаний показывает, что адаптивный механизм обеспечивает требуемый уровень подготовки с применением меньшего числа опросов.

Поскольку индивидуальные свойства студентов меняются в процессе обучения, оценка каждого обучаемого субъективна, а целый ряд второстепенных факторов «маскирует» истинную динамику обучения, уровни подготовки студентов, то процесс адаптации распределяется по всему этапу обучения, а расчет периода контроля повторяется. Применение алгоритма расчета адаптивного периода контроля в электронных средствах обучения позволяет сохранить междисциплинарные связи основной и дополнительной образовательных программ.



а) изменение вероятности незнания материала $p_N(t)$

б) изменение периода контроля остаточных знаний $\tau(t)$

в) зависимость $R(t)$

Рис.3. Результаты численного исследования модели процесса подготовки при введении адаптивного периода контроля остаточных знаний: $R_{max} = 100$, $R_0 = 1$, $p_N(0) = 0,1$, $p_M(0) = 0,7$.

Таким образом, адаптивные индивидуальные траектории профильной подготовки студентов формируются путем сочетания вариативной части основной и дополнительной образовательных программ с применением электронных средств обучения. Введение отдельного, периодического контроля новых и остаточных знаний позволяет контролировать индивидуальные характеристики обучения и адаптировать траектории с учетом способностей студентов. Доработка электронных средств обучения и применение алгоритма расчета адаптивного периода контроля для каждого студента позволяет реализовать представленный механизм адаптации без дополнительных нагрузок на преподавателя.

Список литературы

1. Буш Р., Мостеллер Ф. Стохастические модели обучаемости. – М.: Государственное издательство физико-математической литературы, 1962. – 484 с.
2. Данилаев Д.П., Емалетдинова Л.Ю. Система информационного взаимодействия вузов, работодателей и студентов // Открытое образование, 2014, № 4. С. 26-32.
3. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н., Польский Ю.Е. Система высшего технического образования: диалектика согласования интересов ее субъектов // Высшее образование в России. 2011. № 11. С.99-104.
4. Запасная Л.А. Интеллектуальная автоматизированная система подготовки химиков-технологов. Автореферат диссертации канд. техн. наук, ФГБОУ ВПО «Российский химико-технологический университет им. Д.И.Менделеева», Москва, 2014. – 20с.
5. Новиков Д.А. Закономерности итеративного научения. М.: Институт проблем управления РАН, 1998. – 77с.
6. Растринин Л.А. Адаптация сложных систем. – Рига: Зинатне, 1981. – 375 с.
7. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход. Учебное пособие / Предисл. Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.
8. Тархов С.В. Методологические и теоретические основы адаптивного управления электронным обучением на базе агрегативных учебных модулей. Автореферат диссертации докт. техн. наук, ГОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет», Уфа, 2009. – 34с.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ»

Табачук Н.П.

Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г.Хабаровск

В настоящее время существует множество направлений подготовки бакалавров, в рамках которых уделяется внимание дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения».

Изучение бакалаврами дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» направлено на развитие следующих компетенций:

знать:

- историю и современное состояние системы тестирования в России и за рубежом;
- традиционные и современные подходы к оценке учебных достижений;
- особенности тестовых технологий, виды и типы тестов, формы предтестовых заданий;
- различные методы оценивания результатов тестирования;
- нормативные документы, регламентирующие проведение ЕГЭ,
- структуру и содержание контрольно-измерительных материалов для ЕГЭ по своему предмету;
- процедуру проведения тестирования;

уметь:

- давать экспертную оценку предтестовым заданиям, использовать на практике тесты разных видов;
- проводить тестирование и анализировать полученные данные в рамках классической и современной

теории создания тестов;

владеть:

- навыками работы с компьютерными пакетами программ и онлайн технологиями по разработке тестовых заданий и обработке результатов тестирования, по подготовке к ЕГЭ.

В соответствии с данным контекстом формируется учебный контент по дисциплине (см. Табл.1).

Таблица 1

Учебный контент по дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения»

№	Контент	Продукт самостоятельной работы бакалавров
1	Развитие системы тестирования в России и за рубежом. Психолого-педагогические аспекты тестирования. Понятие теста. Виды тестов. Формы тестовых заданий.	Эссе, реферат
2	Компьютерное тестирование и обработка результатов. Интерпретация результатов тестирования.	Тесты в различных бесплатных программных средах (MyTest, HotPotatoes) по соответствующему направлению подготовки, перечень онлайн сервисов (банк тестов) для создания и проведения тестов
3	Другие средства оценивания (рейтинг, мониторинг).	Эссе, реферат
4	Накопительная оценка («портфолио»).	Портфолио по изучаемой дисциплине
5	Единый государственный экзамен, его содержание и организационно-технологическое обеспечение.	Пакет тестовых заданий по дисциплинам направления подготовки, онлайн сервисы для подготовки к ЕГЭ

Работа в процессе изучения дисциплины складывается из выполнения бакалаврами следующих заданий в электронном виде (см. Табл.2).

Таблица 2

№	Задания для бакалавров
1	Написать эссе или реферат, выбрав одну из тем. <ol style="list-style-type: none"> 1. История развития тестирования в России. 2. Компьютерное тестирование: за или против? 3. ЕГЭ: за или против? 4. Рейтинговая система: преимущества и недостатки. 5. Мониторинг в образовании, его достоинства и недостатки. 6. Мониторинг качества и качественный мониторинг: принципы, перспективы. 7. Портфолио или портфель достижений обучаемого? В чем его достоинства и недостатки? 8. Какова связь оценки и самооценки? Результаты работы представить в электронном виде.
2	Составить презентацию, охарактеризовав одну из бесплатных программ для конструирования тестов (выделить типы вопросов, преимущества и недостатки программы), предварительно осуществив ее поиск в сети Интернет.
3	Составить тест из 30 заданий в соответствии с направлением подготовки, содержащий различные типы вопросов, используя найденную ранее программу.
4	Составить презентацию, охарактеризовав один из онлайн сервисов для создания тестов, создать онлайн тест по направлению подготовки.
5	Найти готовые тесты онлайн и офлайн по направлению подготовки, сохранить на них ссылки. Найти онлайн ресурсы по подготовке к ЕГЭ.
6	Создать портфолио по дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения» как самооценка собственной деятельности в процессе изучения дисциплины (обобщающий документ всех творческих и самостоятельных работ).

Таким образом, при формировании учебного контента по дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения» необходимо ориентироваться на развитие профессиональных компетенций бакалавров, связанных с современными подходами к созданию тестов и проведению тестирования (использование онлайн технологий, баз заданий для подготовки к ЕГЭ, представленных в Интернете). Представленный материал можно использовать для проведения занятий у бакалавров разных направлений подготовки.

СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

КОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ НАЧИНАЮЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воронина О.И., Берзина О.В.

ГБДОУ детский сад № 61 Калининского района г.Санкт-Петербург

В настоящее время западное и российское общество характеризуются тенденцией возрастания значимости коммуникативного потенциала личности, необходимого для ее реализации в самых разнообразных областях жизнедеятельности. Стремление к успеху в условиях информационно-коммуникативных трансформаций общества требует от педагога непрерывного обновления системных знаний, усиления мотивации к поиску творческих решений возникающих проблем, умений адаптироваться к окружающей социальной среде, способностей совершенствовать ранее освоенные способы деятельности, готовности к взаимодействию, сотрудничеству и взаимопониманию с окружающим миром.

В настоящее время особенно остро стоит вопрос подготовки педагогов дошкольного учреждения к введению ФГОС дошкольного образования. Период вхождения начинающего педагога в профессию отличается напряженностью. От того, как он преодолет этот этап, зависит его личностное и профессиональное развитие, а также состоится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли в сфере дошкольного образования.

Одним из показателей компетентности воспитателя, выступает способность к самообразованию, саморазвитию, готовность к пополнению своих знаний через различные образовательные ресурсы. Очевидно, что соответствие компетентности педагогов детских садов данным квалификационным требованиям будет обеспечивать качественную реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Одним из таких требований может выступить непрерывность образования педагогического работника проявляющихся: в понимании педагогическим работником целей, стоящих перед дошкольным образованием; в заинтересованности педагогических работников в самосовершенствовании и повышении уровня профессионализма; в активизации творческого и личностного потенциала педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Высокие требования к профессиональной компетентности обусловили важность начального этапа вхождения молодого воспитателя в образовательную среду. Изучение творческого потенциала, педагогического статуса, затруднений, которые испытывают начинающие воспитатели в ходе организации воспитательно-образовательного процесса, показало, что молодые специалисты: с трудом применяют полученные теоретические знания на практике; имеют недостаточный опыт общения и работы с детьми; неадекватно оценивают свои возможности; имеют слабую мотивацию труда и дальнейшего профессионального роста.

Педагогический процесс в современном дошкольном образовательном учреждении - это процесс, ориентированный на идеи субъектности, диалогичности, гуманности и гуманитарности, принципы здоровьесбережения, культуру-, природо-, социобразности и сопровождения ребенка в развитии его индивидуального потенциала, обогащения внутреннего мира. (О.С. Газман, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Н.Н. Михайлова, С.Ф. Юсфин и др.). Успешность реализации обозначенных идей зависит от готовности педагога к качественному выбору из существующего многообразия содержания и способов организации дошкольного образования, методов взаимодействия с субъектами педагогического процесса и моделей построения развивающей среды в детском саду (Новицкая В.А.).

Для эффективного решения педагогических задач необходимо, чтобы педагог знал особенности своих воспитанников, эффективные способы взаимодействия с ними. Поэтому особое внимание в начале подготовки воспитателей к организации совместной деятельности с детьми важно уделять развитию у педагогов умений и навыков ставить конструктивные цели, находить и отбирать эффективные способы решения педагогических проблем.

Наряду с традиционными методами подготовки педагогов необходимо применять инновационные методы работы с воспитателями, которые развивают активность, инициативность педагогов, способствуют повышению компетентности воспитателей в области воспитания и развития детей.

Семинары-тренинги – формы подготовки педагогов, в процессе которых педагоги достигают поставленных целей, вырабатывают оптимальные условия для решения проблемных ситуаций, создают условия для развития чувства сопричастности в организации педагогического сопровождения детей. В проведении таких форм задействуются все субъекты процесса, что является более продуктивным решением педагогических проблем.

Содержание семинаров-тренингов включает индивидуальную работу по анализу педагогической проблемы; работу с группой коллег по решению поставленной поисковой задачи; проведение деловой игры; создание методических рекомендаций.

Педагогический семинар-тренинг позволяет анализировать работу коллег и, что более актуально, осуществлять самоанализ, который дает возможность увидеть положительные и отрицательные моменты в своей педагогической деятельности и скорректировать некоторые личностные качества.

Одним из наиболее новых, содержательных и активных форм работы с педагогами в сфере повышения квалификации, является портфолио — это открытая динамическая система, содержащая определенный набор информации, которая регулярно обновляется за счет постоянной смены содержательного наполнения разделов и рубрик. Портфолио - это результат деятельности автора, поэтому ему предоставляется полная свобода и приветствуется инициатива при единственном требовании - удобство хранения.

Портфолио представляет собой набор материалов, структурированных по определенным блокам (разделам), внутри которых выделяют рубрики. Количество разделов и рубрик, а также их тематика могут быть различными и определяются в каждом отдельном случае. Структура портфолио выстраивается в соответствии с проблемной целью и его видом.

Как показали исследования кафедры постдипломного образования РГПУ им. А.И. Герцена по программе «Портфолио в профессиональной деятельности педагога» у педагогов, работающих с портфолио повышалась самооценка, более выраженными становились такие компоненты профессиональной деятельности, как обработка, структурирование информации, формировались навыки отбора содержания, самооценки и самопрезентации (Жебровская О.О).

Мало используется в педагогической практике такая форма повышения педагогической компетентности как коучинг, который выступает в качестве мощного средства, способствующего как личностному, так и коммуникативному развитию специалистов.

Коучинг есть раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности (Г. Гэллвей).

Коучинг (англ. Coaching) в сфере образования рассматривается как продолжительное сотрудничество субъектов воспитательно-образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере обучения (Е.А. Цыбина, Н.М. Зырянова).

Вслед за Е.А. Цыбиной и Н.М. Зыряновой мы считаем, что коучинг педагогов дошкольного учреждения является одной из самых эффективных форм подготовки воспитателей к педагогической деятельности образования детей.

Коучинг означает – тренировать, наставлять, воодушевлять. Коучинг – это развивающее консультирование. В деятельности детского сада данная идея может использоваться в виде взаимопосещений опытными педагогами занятий молодых воспитателей, консультаций старшего воспитателя, методиста, приглашения научных консультантов из институтов повышения квалификации.

Разница между привычным консультированием и коучингом заключается в том, что коучинг есть активная форма обучения, направленная на личностную поддержку профессиональной деятельности. Основа данной техники – интерактивное общение, дискуссия, где педагог не получает советов и рекомендаций, а только отвечает на вопросы, которые ему задает коуч, и сам находит ответы и пути для решения своих проблем.

Отличие коучинга от наставничества в том, что он представляет собой активную форму обучения, направленную на личностную поддержку профессиональной деятельности педагога. Его ключевой элемент - осознание, восприятие относящихся к делу фактов и информации, понимание, когда и как эмоции и желания искажают наше восприятие действительности.

Коучинг педагогов – это процесс повышения их профессиональной и педагогической компетентности и эффективности в обеспечении трех областей руководства: а) коммуникативная область, предусматривающая намерения, видение и цели организации; б) выстраивание взаимоотношений и содействие взаимодействию, приводящие к высокоэффективной работе команды; в) обеспечение высокой эффективности исполнения и получения результата.

Коучинг, как форма подготовки педагогов к организации педагогической деятельности:

- позволяет развить способности педагогов в области эффективного взаимодействия с детьми, родителями и коллегами;

- оказывает эффективную помощь по достижению поставленных целей в их профессиональной деятельности;
- позволяет подвести педагогов к адекватному решению возникших проблем в организации педагогической деятельности;
- помогает принять педагогам ответственность за сделанный выбор и действия в общении с родителями и детьми.

Мы понимаем под коучингом форму подготовки педагогов и способ создания условий повышения их результативности в педагогической деятельности, содействие их самообразованию, саморазвитию.

Каждый специалист применяет в своей педагогической деятельности коучинг. Под руководством старшего воспитателя инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель посредством тренингов с участием детей и педагогов, очных и заочных консультаций с воспитателями, мастер-классов, семинаров создают условия для мотивации педагогов к самостоятельной постановке цели, привлечению коллег к поиску способов и решения педагогических проблем, саморазвитию, самообразованию.

Общую основу коучинга можно описать несколькими словами: 1) партнерство; 2) раскрытие потенциала; 3) результат. Коуч (консультант, наставник) стимулирует творческий поиск решений и поддерживает решимость педагогов достигать целей и осуществлять изменения в своей профессиональной деятельности. Другими словами, в процессе коучинга педагоги находят свой, уникальный способ достижения цели, а коуч создает креативную атмосферу, особое пространство поиска альтернатив, атмосферу доверия, где педагог чувствует, что его идеи и предложения не остаются без внимания.

Коучинг проходит ряд этапов: 1) установление партнерских взаимоотношений между коучем и педагогами; 2) совместное определение задач для достижения конкретной цели; 3) исследование текущей проблемы (ситуации); 4) определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату; 5) выработка и анализ возможностей для преодоления трудностей в решении проблемы; 6) выбор конкретного варианта действий и составление плана действий; 7) договоренность о том, что конкретно должно быть сделано к определенному сроку.

Каждое следующее коучинг-занятие всегда начинается с обзора того что сделано, что удалось и что можно было сделать лучше.

Таким образом, коучинг построен на мотивированном взаимодействии коуча и педагогов, в котором коуч создает специальные условия, направленные на раскрытие личностного потенциала каждого педагога для достижения им значимых для него целей в оптимальные сроки в конкретной предметной области знания.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Краснова О.Г., Казакова Т.С.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 385 «Сказка»

«Мастерство – это то, чего можно добиться, и как могут быть известны мастер – токарь, прекрасный мастер – врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог.»

А.С. Макаренко

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», дошкольное образование обозначено как начальная ступень в системе непрерывного образования. В связи с этим, одной из ведущих задач системы образования будет повышение качества дошкольного образования. Ни для кого не секрет, что качество образования находится в прямой зависимости от кадров.

Начиная свой профессиональный путь, многие выпускники вузов не осознают всей сложности и ответственности профессии. Ведь помимо присмотра и ухода за детьми для успешной работы требуется еще немало определенных качеств. В нынешнем мире педагогу нужно владеть такими умениями, как планирование и реализация познавательной деятельности детей, постоянно осваивание инновационных технологий, разработка и реализация авторских программ и многое другое. Для того чтоб решить задачи по улучшению качества образования необходимо заняться усовершенствованием мастерства педагогов ДОУ. Для того чтоб понять что же такое педагогическое мастерство, обратимся к педагогическому словарю.

Педагогическое мастерство - высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие [1].

Профессиональное мастерство воспитателя, в первую очередь, связано с личностными качествами педагога, которые содействуют обеспечению значительного уровня самосовершенствования в профессиональной сфере. Набор качеств воспитателя - мастера довольно обширен. Педагогу необходимо иметь такие качества, как:

- высокий уровень культуры;
- уверенность в себе, сила воли;
- любовь к людям, проявляющаяся в доверии, понимании, чуткости, внимательности, тактичности и искренности;
- умение общаться с людьми (коммуникативные навыки, внимание к людям, дружелюбное отношение) и др.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что деятельность воспитателя многосторонняя по своему содержанию. Данная деятельность подразумевает освоение педагогом всевозможных профессиональных умений.

Эти умения условно можно поделить на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные (Е.А. Панько).

- Гностические умения – направлены на изучение индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, личностных качеств, внутреннего мира ребенка, изучение поведения и путей совершенствования воспитания и обучения.

- Конструктивная и проективная деятельность предусматривает планирование работы, прогнозирование результатов развития детского коллектива и проектирование коррекционной работы.

- Коммуникативные умения – это умение педагога быстро устанавливать контакт с разными людьми, выстраивать рациональные связи между участниками образовательных отношений, нахождение общего языка.

- Организаторские умения подразумевают под собой систему действий воспитателя и воспитанников по выполнению различных видов деятельности.

- Аналитическая деятельность – это проведение анализа педагогической деятельности с целью прогнозирования и внесения изменений в учебно-воспитательный процесс. [2]

Чем больше таких специальных умений в арсенале педагога, тем увлекательнее и насыщеннее жизнь воспитанников в детском саду. Педагог обязан обладать арсеналом средств, при помощи которых он доносит свой опыт, свои видения подрастающему поколению. Эти средства всегда индивидуальны, неповторимы. Багаж знаний и сформированные на них умения – это основа содержания мастерства воспитателя.

Для обеспечения качества образования в нашем учреждении разработана и реализуется модульная программа повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников. В программе представлены следующие модули:

- адаптация педагогического работника в учреждении;
- система повышения уровня профессионального мастерства педагогов;
- показатели и критерии оценки уровня профессионального мастерства.

Адаптацию педагогических работников в ДОУ рассматриваем как: приспособление к условиям труда, режиму работы и приспособление к традициям коллектива, взаимоотношениям, а так же понимание собственной роли в общем процессе и значимости личного развития (назначение наставника на время адаптации).

В программе предложены разнообразные формы работы, способствующие сокращению срока адаптации педагогов. Для педагогов предложены анкеты оценки и самооценки, которые позволяют определить индивидуальную траекторию развития профессионального мастерства с первых дней.

Принципы работы с педагогическими работниками представлены в виде: принципа доверия, принципа ответственности, принципа мотивации и принципа обратной связи, а так же принципа доступности и открытости.

Рассмотрим один из принципов, например принцип обратной связи. Руководителю важно знать, как педагог планирует и реализует программу индивидуального развития. Для этого используются опросники, листы самооценки по результатам профессиональной деятельности за год. Каждый педагог заполняет листы самооценки, в которых отражены показатели, критерии профессиональной деятельности и их выполнение. Следует отметить, что в конце года по результатам обработки индивидуальных листов самооценки и беседы с педагогическим работником становится возможным, определить результаты выполнения программы развития профессионального мастерства, внести изменение, а так же наметить задачи на ближайшую перспективу.

Система повышения уровня профессионального мастерства педагогов - наиболее продуктивные формы методической работы для каждой группы педагогических работников (например, то, что дает результат у опытных педагогов может поставить в тупик молодого специалиста и наоборот).

Педагогические гостиные, мастер-классы, публикации статей, участие и выступление в научно-практических конференциях дают хороший результат у педагогов с высокой мотивацией на профессиональное развитие, творчески работающих педагогов. Для педагогов только начинающих нарабатывать профессиональное мастерство применимы викторины, деловые игры и поисково-творческие задания. Участие в семинарах, педагогических советах, конкурсах профессионального мастерства (проводимы как на уровне ДООУ, так и на уровне района, города) подойдет как начинающим педагогам, так и воспитателям имеющих большой стаж работы. В таких мероприятиях может принять участие каждый педагог, блеснув своими умениями и получив публичное признание своего мастерства.

Обеспечение повышения качества образования в образовательном учреждении происходит благодаря систематической и целенаправленной работе по повышению профессионального мастерства педагогов.

Список литературы

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М.: Академия, 2000. – 176 с.
2. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е.А. Лобанова. – Балашов: Николаев, 2005. – 76с.

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Козырева Л.П.

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

В настоящее время, в системе высшего педагогического образования широко используется такое понятие как «компетентность». В психолого-педагогической литературе оно получило широкое распространение в конце 20 века как специальное направление – компетентностный подход в образовании акцентирующий внимание на результате образования, на способности человека действовать в различных проблемных ситуациях. Термин «компетентность» в словарях и энциклопедиях рассматривается с нескольких точек зрения:

- как психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящее от чувства собственной успешности и полезности [9,186];

- как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков [8,294];

- как владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности [6,133].

- как качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение, которого поэтому является веским, авторитетным [11,4].

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название «ключевых». Понятие «ключевые компетенции» было введено в зарубежной педагогической науке в начале 1990-х годов Международной организацией труда. В середине 90-х годов это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе и становится предметом изучения многих исследований. Так, например Э.Ф. Зеер трактует ключевые компетенции как межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах и выделяет пять ключевых, значимых компетенций в профессиональном образовании Европейского сообщества:

- социальная компетенция – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решения и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявления сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

- коммуникативная компетенция – владение технологиями письменного и устного общения на разных языках, компьютерного программирования, общения через Интернет;

- социально-информационная компетенция – владение информационными технологиями и критическое отношение к информации, распространяемой через СМИ;

- когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;

- специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда [4, 25].

А.В. Усова отмечает, что ключевые компетенции - это общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий. Исследователь подчеркивает, что ключевые компетенции универсальны и поэтому не могут быть узкоспециализированными. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения [11, 6]. Таким образом, мы можем констатировать, что понятия «компетентность», «компетенция», «компетентный» - широко используются для обозначения высокого качества деятельности педагога, который должен обладать «набором» компетенций: владеть глубокими знаниями, умениями и навыками в какой-либо области профессиональной деятельности, уметь применить их в практической деятельности, брать на себя ответственность, быть готовым понимать и принимать различия культур и традиций и т.п. Следовательно, компетентность - это признак профессионализма. Большинство исследователей считают, что настоящий профессионализм не может вырасти у человека из занятий только одной той деятельностью, которой он посвятил себя. Важнейшим условием достижения профессионализма является развитие у человека общих способностей, и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности.

В Энциклопедии профессионального образования «профессиональная компетентность» - трактуется как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности [12, 383]. К изучению этой проблемы в системе высшего профессионального образования обращаются многие исследователи. Так В.А. Адольф, видит в профессиональной компетентности обобщенное личностное образование и готовность к продуктивной педагогической деятельности [1, 72]. В.А. Сластенин единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности [10, 576]. Профессиональной компетентностью, по мнению Н.В. Кузьминой является совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях наилучшего решения педагогических задач [5, 105]. Ряд ученых (А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова) под профессиональной компетентностью понимают личные возможности учителя, воспитателя, педагога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи, формируемые им самим или администрацией образовательного учреждения [2, 208]. А.К.Маркова выделяет виды профессиональной компетентности:

- специальная компетентность - владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальная компетентность - владение совместной (групповой, кооперативной) деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего труда;

- личностная компетентность - владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальная компетентность - владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению [7, 308]. Подробно исследовали эту тему С.М. Годник и Г.А. Козберг. Авторы считают, что в структуре профессиональной компетентности фундаментальным компонентом является знание. Чтобы сформировать профессиональную компетентность, будущий педагог должен владеть системой знаний о сущности, основных видах, формах и закономерностях педагогической деятельности, психолого-педагогическими основами образования и воспитания, освоить современные методы преподавания.[3, 346].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по интересующей нас теме можно сделать некоторые выводы:

- профессиональная компетентность педагога - одна из важнейших проблем современной действительности;

- профессиональная компетентность рассматривается авторами ряда исследований как личностные качества педагога и как сумма знаний и умений, необходимых для осуществления успешной профессиональной деятельности;

- профессиональная компетентность включают в себя единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности.

Таким образом, несмотря на достаточное количество исследований, точного определения понятия «профессиональная компетентность педагога» пока нет. Изучение данной проблемы продолжается, а сам термин в большинстве случаев употребляется для выражения достаточного уровня профессионализма и квалификации специалиста.

Список литературы

1. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. - №1. – С.72-75.
2. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др.; под ред. А.С. Роботовой. – 2-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 208 с.
3. Годник, С.М. Становление профессиональной компетентности учителя: учебное пособие /С.М.Годник, Г.А.Козберг.– Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 346 с.
4. Зеер, Э., Сыманюк, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 25 - 28.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 105с.
6. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К.Маркова. – М., 1996. – 308 с.
8. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова – 2-е изд. – М.: Азъ, 1994. – С.615
9. Психологический словарь; авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.
10. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576с.
11. Усова, А.В. Требования к подготовке учителя в свете концепции модернизации российского образования на период до 2010 года/ А.В.Усова // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 2. – С.4 - 8.
12. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т.; под ред. С.Я. Батышева. – М.; 1999. – С.383. – Т.2.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Коновалова М.Д., Полянская Н.В.

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

Аннотация: Рассмотрены современные подходы к организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлен опыт творческих объединений по работе с детьми и подростками с различными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, программы дополнительного образования, творческие объединения.

Развитие дополнительного образования детей в последние годы становится приоритетным направлением политики Российской Федерации. Получает дальнейшее развитие практика обеспечения доступности образования для лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что отражено в ратификации в 2012 г. Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов. В соответствии с приоритетами современной социальной политики, отраженных в «Стратегии 2020», одно из ключевых направлений развития образования и социализации детей и подростков заключается в обеспечении образовательной успешности каждого ребёнка и вертикальной социальной мобильности через формирование системы поддержки особых групп детей. К ним относятся дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и одаренные дети. Поэтому поддержка инклюзивных образовательных программ для детей с ОВЗ должна найти отражение во всех сферах образования, в том числе и в рамках дополнительного образования детей. [2].

В рамках данной статьи мы попытаемся определить основные формы работы и направления программ дополнительного образования и обобщить опыт по включению детей с ограниченными возможностями здоровья, накопленный педагогами Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова.

Опыт обучения и воспитания детей с ОВЗ в системе дополнительного образования еще недостаточно изучен. Обращаясь к уже имеющейся практике работы с детьми, имеющими инвалидность и ОВЗ, можно сформулировать основную цель воспитания и обучения таких детей как социокультурную реабилитацию средствами разнообразной творческой деятельности, обеспечивающую включение детей с ОВЗ в социум. Инклюзивное образование только недавно получило в России нормативные основания и лишь сейчас становится практикой, получающей применение. Особенно актуальной является приобретение опыта по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования, в связи со значительным включающим потенциалом последнего. Так же инклюзивное дополнительное образование рассматривается как средство повышения конкурентной способности ребенка в борьбе за академические, творческие достижения и впоследствии на рынке труда.

Формы работы нашего учреждения с детьми с ОВЗ разнообразны: это проведение традиционных занятий и подготовка к конкурсным мероприятиям и фестивалям, а также это подготовка волонтеров для работы с детьми с ОВЗ.

В ходе работы объединения пантомимы и пластики «Театр Ветра» в состав его участников были включены учащиеся школы-интерната для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Следует отметить, что «Театр Ветра» – театр движения, свободы, силы, пространства – уличный, балаганный театр. Это театр, в который включено все – и актерское мастерство, и сценическая речь, и пластика, и танец, и пантомима, и клоунада, и акробатика с элементами эквилибристики, и искусство импровизации, и перфомансы, и музыка, и изобразительное искусство. Для участия в нем требуется всестороннее развитие ребенка как физическое, так и интеллектуальное, эстетическое.

Сочетая возможности нескольких видов искусств, театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребенка. Занятия сценическим искусством не только вводят детей в мир прекрасного, но и развивают сферу чувств, побуждают к соучастию, состраданию, развивают способность поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним.

Еще один момент – в нашем современном мире появилось множество профессий, требующих творческого подхода. Это объединение создает максимальные условия для развития креативности и умения смотреть на мир, на избранное дело с «другого угла зрения», что помогает ребятам в дальнейшем, в выбранных ими профессиях.

На протяжении полутора лет дети из интерната в сопровождении воспитателя посещали занятия этого объединения. В рамках занятий возникла идея постановки конкурсного номера. Всем детям в зависимости от их возможностей были даны свои роли, с которыми каждый из них справился безупречно. В результате сценический номер был показан на городском конкурсе «Звездочки Саратова» и получил звание лауреата. Члены жюри этого конкурса были удивлены тем, что в номере на равных с обычными детьми участвовали дети с ОВЗ.

Для детей с ОВЗ в нашем дворце творчества существует возможность не только реализовать себя в системе дополнительного образования, добиваясь высоких результатов и признания в различных видах творчества, но и раскрыть свои потенциальные возможности и способности в разных видах художественной деятельности, чтобы перейти впоследствии к профессиональному обучению по выбранному направлению. Так, интересна была работа педагога творческого объединения «Орфей», к которой привели ребёнка-инвалида по зрению. В процессе обучения по дополнительной образовательной программе по академическому вокалу воспитанница с нарушением зрения этого объединения стала постоянным участником вокальных конкурсов различного уровня (от городских до международных), где получала высокие оценки членов жюри. Впоследствии она окончила Саратовский

областной колледж искусств по классу академического вокала, а в настоящее время является студенткой Московского государственного института искусств.

Важность включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования состоит еще и в том, что в результате развития социальных и творческих навыков у ребенка появляется возможность творческого самовыражения, повышается самооценка, облегчается процесс принятия самого себя и своего окружения, формируется позиция активного члена общества. Эта совместная работа детей с разными возможностями и способностями в условиях инклюзии обоюдовыгодна и необходима для обеих сторон – участников образовательного процесса, так как помогает не только ребятам с проблемами здоровья проходить успешную социализацию и самоактуализацию, открывая перед ними новые возможности, но и тем, кого мы относим к здоровым, поскольку учит их жить в мире и согласии с теми, кто рядом, учит их сопереживать, оказывать помощь и поддержку. Как правило, у последних значительно меняются жизненные ценности и их жизненная позиция.

В качестве примера можем привести проект «Рука в руке» творческой лаборатории детского лидерства «Синегория». Одним из основных направлений деятельности организации является социальное проектирование. Имея большой опыт в работе с подростками, организаторы проекта сфокусировали своё внимание на низком уровне гендерной социализации подростков, воспитывающихся в условиях интернатных учреждений. В качестве целевой аудиторией данного проекта были выбраны учащиеся школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Организаторы проекта предположили, что после участия в тренингах и праздниках, посвященных 23 февраля и 8 марта, у воспитанников школы-интерната повысятся коммуникативные навыки и уровень гендерной компетентности, что окажет положительное влияние на их социализацию. Работа над проектом прошла успешно, ребята получили ожидаемые результаты, а самое интересное, то, что по результатам работы участники проекта выпустили сборник методических рекомендаций, где описали свои впечатления, проблемы и пути их преодоления. Вот некоторые впечатления участников-волонтеров:

«Новые навыки волонтерской деятельности я получила в ходе работы с воспитанниками школы-интерната V типа, т.е. с детьми, страдающими нарушениями речи. Эти дети воспринимают мир по-другому. Эта работа дала мне возможность понять и почувствовать важность выражения чувств и мыслей людей. Это способствовало изменению моего восприятия мира. Я научилась лучше понимать окружающих. У меня повысился уровень эмпатии к инвалидам». (Максимова Владлена (Онест)).

«Мы работали с детьми из школы-интерната V вида, т.е. - с детьми, которые страдают нарушениями речи. Проведя с ними ряд занятий, я пришла к выводу, что эти ребята более интересны, изобретательны и некоторые из них даже более одарены, чем учащиеся общеобразовательных школ. Мне было приятно работать с ними, и я намерена продолжать эту работу». (Ефимова Мария (Маруся)).

«Я понял, что каждый из нас – индивидуален, а в подростковом возрасте формируется личность человека. Эти ребята ничем не отличаются от нас с вами, а наша поддержка во время прохождения подросткового периода является для них особенно важной». (Гливенко Дамир (Хави)).

По результатам участия в проекте у воспитанников школы-интерната наблюдалось повышение уровня гендерной компетентности и, как следствие, улучшение уровня социализации подростков. Реализованный проект может иметь дальнейшее развитие, заключающееся в том, что «синегорцы» планируют заинтересовать воспитанников школы-интерната волонтерской работой, а также задействовать их при подготовке мероприятий различного уровня.

Всё это говорит о том, что дети с ОВЗ могут быть успешно интегрированы в дополнительное образование. Они находят интересующее их объединение, достигают высокого творческого успеха, помогающего преодолеть психологические последствия нарушений тех или иных функций, сформировать устойчивый интерес к различным видам творческой деятельности, что может стать основой дальнейшего профессионального выбора. И, наконец, совместная деятельность различных по состоянию здоровья участников творческих объединений способствует действенной интеграции детей с ОВЗ, принятию их со стороны здоровых сверстников и выстраиванию равноправных межличностных отношений.

Следует отметить, что обязательным условием успешного включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования является мастерство педагогов. Именно педагог формирует у детей с ОВЗ способности к усвоению учебного материала, определяемого дополнительной образовательной программой, стимулирует к достижению высоких результатов. С помощью педагога между всеми участниками образовательного процесса выстраиваются доброжелательные отношения, нацеленные на одно общее дело.

Таким образом, интеграция в общество детей с ОВЗ должна включать: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии; активное участие в данном процессе самого ребенка;

совершенствование общества, системы социальных отношений. Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие – три составляющих успеха включения детей с ОВЗ в систему дополнительного образования.

Список литературы

1. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012.
2. Стратегия-2020: Новая модель – новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. // «Внешкольник» № 5 (155). М. 2013 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВОЛИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Гурьев М.Е.

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации, г.Санкт-Петербург

Наличие воли у человека способствует изменению взаимоотношений, возникающих между индивидом и окружающим его внешним миром, а также обуславливает внутреннюю перестройку, происходящую в самом индивиде. Отправным пунктом становления воли являются влечения, возникающие у человека. Возникновение воли у человека связано с формированием у него способности к рефлексии собственных влечений, когда индивид становится самоопределяющимся субъектом, произвольно и самостоятельно определяющим свое поведение и ответственность за него. Становление у субъекта способности к самоопределению и самосознанию, происходит через механизмы осознания собственных отношений к другим людям.

Конкретные действия всегда сопровождают любую человеческую деятельность, их можно, условно, разделить на две значительные группы: произвольные и произвольные. Отличительной особенностью произвольных действий является то, что они контролируются сознанием человека и требуют от него значительных усилий по сознательному достижению поставленных целей.

Таким образом волей можно назвать сознательный процесс, связанный с регулированием человеком своей деятельности и поведения, выраженный в способности активно влиять как на внутренние, так и на внешние препятствия, с целью их преодоления, при осуществлении целенаправленных поступков и действий.

Главную функцию, которую выполняет воля, это сознательная регуляция активности, в затруднительных ситуациях жизни и деятельности человека. Эта регуляция осуществляется в процессе взаимодействия процессов возбуждения и торможения, протекающих в нервной системе. Исходя из этого, для конкретизации вышеуказанной функции, принято выделять и такие, как: активизирующую и тормозящую [2].

В основе произвольных или волевых действий лежат произвольные движения и действия. Простейшими произвольными движениями считаются рефлекторные движения. К произвольным можно отнести выразительные движения человека, такие как: произвольное стискивание зубов, при гневе; подъем бровей или приоткрывание рта, при удивлении; улыбка, при радости.

Как поведение, так и действия человека могут быть как произвольными, так и произвольными. Произвольный тип поведения, в основном, связан с импульсивными действиями и неосознанными, не подчиняющимися общей цели реакцией. Произвольным поведением можно назвать также и поведенческую реакцию человека, наблюдаемую в ситуациях аффекта, когда оно связано с неподконтрольным сознанием, эмоциональным состоянием.

Сознательные действия, более характерные для человека, чем произвольные действия, всегда имеют конечную поставленную цель. Именно они связаны с волевым поведением человека. Уровень сложности

протекания, отличают волевые действия друг от друга. В состав весьма сложных волевых действий, включены более простые.

Волевое поведение, также связано с преодолением препятствий, как внутренних, так и внешних. К внутренним, или субъективным, препятствиям относятся человеческие побуждения, относящиеся к невыполнению конкретного действия или к выполнению противоположного ему действия. Внутренними препятствиями могут быть: состояние лени, инертности и усталости; желание развлечься. Внешними препятствиями могут выступать: противодействия других людей к выполнению поставленной цели; отсутствие, необходимых для работы, инструментов.

Особенность волевого действия, направленного на преодоление каких-либо препятствий, является осознание значимости той цели, которую необходимо достичь, а также осознание важности этого достижения. Чем, по значимости, цель важна для человека, тем большие препятствия он способен преодолевать. Исходя из этого волевые действия различаются не только по уровню их сложности, но и по уровню их осознания человеком.

Бывает так, осознавая то, что делает человек, он не в состоянии дать вразумительного объяснения во имя чего это делается. Такая ситуация, чаще всего, возникает в тех случаях, когда человек объят сильными чувствами, находится в эмоциональном возбуждении. Такие действия получили название импульсивные, поскольку уровень их осознания значительно снижен. При этом, в состоянии аффекта, воля позволяет человеку контролировать себя, от возможного необдуманного действия. Из этого следует, что воля тесным образом связана с чувствами и мыслительной деятельностью человека.

Воля обязывает человека быть целеустремленным, а это, в свою очередь, предполагает включение в этот процесс мыслительных операций. Мышление проявляется в осознанном выборе цели и поиске способов ее реализации.

Воля и чувства связаны друг с другом, как правило, тем, какие чувства у человека вызывают те предметы, на которые он обращает внимание. Стремление к чему-либо или избегание чего-либо, что человеку неприятно, также связано с чувствами. Иногда возникает ситуация, при которой чувства препятствуют реализации поставленной, человеком, цели. В данном случае приходится прибегать к волевым усилиям, чтобы преодолеть негативное воздействие эмоций.

Таким образом, воля (или произвольное действие) - это процесс самоуправления человеком, с помощью сознания, своим поведением, которое проявляется в его самостоятельности, как в принятии решения, так и в совершении действий, а также в осуществлении контроля [6].

Е.Д. Хомская, раскрывая сущность структуры произвольного управления, подчеркивает, что с одной стороны должна присутствовать программа, которая обеспечивает протекание той или иной психической функции (разработанная самостоятельно и выполняющая роль инструкции), регулярный контроль за ее реализацией и конечным итогом деятельности (который должен содержать показатели сличения того, что реально сделано, с тем «образом результата», который был сформирован предварительно. Для того, чтобы произвольно управлять психическими функциями, необходим соответствующий мотив, который обеспечивает сознательную психическую деятельность [5].

Произвольное управление состоит из: самодетерминации, самоинициации и самоторможения действий, самоконтроля (как за своим состоянием и эмоциями, так и своими действиями), самомобилизации и самостимуляции.

Произвольное управление относится к интегральному психофизиологическому процессу, так как оно вместе с волевым усилием включает в свой состав и другие психологические феномены: интеллектуальную активность, мотивы (долженствование, желания), нравственную составляющую личности, и при этом основываются на физиологических процессах и своеобразиях их протекания (свойствах и особенностях нервной системы). Данное обстоятельство говорит о том, что воля и волевые качества связаны с генетической (биологической) основой, а не только с социальной.

Многие психологи волевые действия не относят к особой категории, определяя их как произвольные. Волевое действие относится к разновидности произвольного действия, особенность которого заключается в использовании волевого усилия при достижении цели. Это действие, направленное на преодоление затруднений и которое требует значительных энергетических затрат и оно связано с глубоким внутренним напряжением [8].

Волевыми действиями можно назвать: прислушивание (при звуковых помехах и плохой слышимости), всматривание (при недостаточной видимости), процесс концентрации внимания, принюхивание, ограничение побуждений, процесс припоминания, включение механизмов выносливости, быстроты и максимальной силы, т.е. это те двигательные, мнемические и сенсорные действия, которые осуществляются при значительных волевых усилиях.

Рубинштейн С.Л. определил четыре стадии произвольного действия:

1. процесс актуализации побуждения и постановки цели;
2. процесс обсуждения и борьбы мотивов;
3. процесс принятия решения о действии;
4. процесс исполнения действия.

Если в произвольном действии используется только первая и последняя стадия, можно говорить о том, что произвольное действие - простое, если используются все четыре стадии - произвольное действие сложное [9].

Корнилов К.Н. разделил все произвольные действия на внешние и внутренние. Последние, имеют отношение к задержке внешнего действия. Автор замечал, что при всей осознанности произвольных действий, когда они доводятся до автоматизма, находятся такие операции и движения, которые теряют свою первоначальную осознанность. Несмотря на это, данные операции замыкаются на общую конечную цель произвольного действия [3].

Воле человека присущи определенные качества. Среди них особое значение имеет сила воли, как обобщенная способность преодолевать действие значительных затруднений, возникающих на пути реализации поставленных целей.

Наиболее значимыми показателями силы воли являются, такие черты личности, как самообладание и выдержка, которые проявляются:

- в способности ограничивать свои эмоции (в нужное время и в нужной ситуации);
- в ограничении своей импульсивности и контроле за своими действиями;
- в умении управлять самообладанием и выполнением намеченных планов действий;
- в умении управлять своими желаниями и поступками по их реализации [1].

К другой, важной характеристике воли относится целеустремленность. Целеустремленностью называется сознательная и активная личностная направленность на реализацию важного итогового результата деятельности. Достаточно часто целеустремленность называют настойчивостью. Она оценивает стремления человека по достижению намеченной цели, даже в самых критических ситуациях. Важно различать категории: целеустремленность стратегическая и целеустремленность оперативная. Первая, отвечает за определенные принципы и идеалы, которыми руководствуется человек в своей жизни. Вторая проявляется в способности правильного целеполагания, при организации конкретных действий и умении следования им в процессе его выполнения.

Не следует путать настойчивость с упрямством. Чаще всего упрямство относится к отрицательному качеству человека. Упрямство приводит человека только к реализации личных желаний, любой ценой, даже вопреки доводам разума и целесообразности. Чаще всего упрямство не соизмеримо с волей, поскольку в данном случае человек не способен руководить ни собой, ни желаниями, возникающими у него.

К важной характеристике воли относится инициативность, которая проявляется в активных попытках решения идей, возникающих у человека. С инициативностью, как характеристикой воли, тесным образом связана самостоятельность, которая проявляется в осознанности принятия решения и умении преодолевать влияние факторов, мешающих реализации намеченной цели.

Важно отметить, что проявляемая человеком инициатива, кроме самостоятельности, непосредственно связана с таким важным качеством воли как решительностью. Решительность проявляется в четкости и уверенности, отсутствии колебаний при борьбе мотивов, в быстроте принятия решения. Решительность определяется быстротой выбора наиболее значимого мотива, а также тех средств, которые необходимы для реализации намеченной цели. Проявляется решительность при реализации решения, которое принято человеком для его осуществления.

Решительность, как позитивное волевое качество, нельзя путать с импульсивностью, которая проявляется в торопливости, при принятии решения и необдуманности поступков.

Важным качеством, определяющим волю человека, является его последовательность действий, которая тесно связана с самооценкой и самоконтролем [4].

Только тогда будут реализованы принятые действия, когда человек осуществляет контроль за своей деятельностью. Если этого нет, то цель и действия, которые человек реализует, расходятся. Когда достигается цель, самоконтроль создает условия господства доминирующих мотивов над второстепенными. Адекватность и значимость самоконтроля в большей степени определяется уровнем самооценки личности. Когда самооценка занижена, человек может потерять уверенность в себе, в свои силы и возможности. Если самооценка завышена человек, как правило, оценивает свои возможности и себя выше, чем это есть на самом деле. Это не дает возможность корректировать и координировать свои действия, в процессе реализации намеченной цели.

Селиванов В.И. оценивая волевые качества отмечает, что им присущи общие свойства: устойчивость, широта, сила. Под устойчивостью понимается то постоянство, с которым проявляется волевое усилие в одинаковых ситуациях. Узость или широта качества воли оценивается через то количество различных видов деятельности, где оно проявляется. Под силой волевого качества понимается тот уровень волевого усилия, который направлен на преодоление трудности. Это соотношение свойств у разных людей, как правило, разное [10].

Смирнов Б.Н. отмечает, что волевые качества личности это те конкретные проявления воли, которые обусловлены характером препятствий, которые преодолевает человек. Волевые качества проявляются не столько в произвольном управлении, сколько в волевой регуляции, связанной с напряжением волевых усилий. Вместе с этим, конкретные волевые проявления, могут отражаться не только в качестве, но и в уровне волевых усилий, которое характеризует каждое волевое качество по его специфическому содержанию.

Волевое качество - это особенность волевой регуляции, которая проявляется в тех непосредственных условиях, обусловленных особенностями преодолеваемых трудностей. При этом, особенность тех условий, в которых проявляется «сила воли», определяется видом преодолеваемой трудности, а не деятельности. В психологии существует несколько разных определений сущности волевых качеств. В одном случае разговор идет о проявлении воли, в другом говорится о способности человека, в третьем - о умении управлять собой и преодолевать какие-нибудь трудности и т.д. Но если волевые качества отнести к умениям, то тогда, чтобы человеку научиться преодолевать трудности, его необходимо только научить этому умению. В реальной жизни это не всегда так [11].

Пуни А.Ц. считает, что элементы волевого качества созвучны с элементами воли и содержат моральные и интеллектуальные компоненты, а также сформировавшиеся умения эти препятствия успешно преодолевать.

Тот факт, что разные авторы по разному понимают сущность волевого качества заключается в том, что в его определение включаются не одни и те же составляющие данных качеств. В подавляющем большинстве случаев среди волевых качеств отмечаются: решительность, выдержка, целеустремленность, настойчивость, стойкость, самостоятельность, смелость. К волевым качествам также отнесены: исполнительность, критичность, уверенность. При этом, некоторые проявления волевых усилий до сих пор не получили, в психологической науке, своего определения и по этой причине они не отнесены к волевым качествам [7].

Список литературы

1. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. - М.: Сфера, 2003. - 95 с.
2. Ильин Е.П. Психология воли. - СПб.: Питер, 2009. - 368 с.
3. Корнилов К.Н. Биогенетический принцип и его значение в педагогике. «Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии», под ред. И.И. Ильцова, В.Я. Ляудис. - М.: МГУ, 2007. - 304 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2014. - 583 с.
5. Нейропсихология: Хрестоматия 3-е изд. / Е.Д.Хомской. - СПб.: Питер, 2010. - 992 с.
6. Психологический словарь. / Под ред. Зинченко В.П. М. - Педагогика Пресс, 1998. - 440 с.
7. Пуни А.Ц. Некоторые теории воли и волевая подготовка в спорте: Психология и современный спорт / А.Ц. Пуни. - М.: Физкультура и спорт, 1993. - 308 с.
8. Рогов Е.И. Эмоция и воля. - М.: Владос, 2001. - 240 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2008. - 712 с.
10. Селиванов В.И. Воля и воспитание. - Рязань.: РГПИ, 2002. - 194 с.
11. Смирнов Б.Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии / Б.Н. Смирнов. «Вопросы психологии» № 3, 2004. - С. 64-70.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

ОСОБЕННОСТИ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК С НАРУШЕНИЕМ МЕНСТРУАЛЬНОГО ЦИКЛА

Брагина М.А., Наливайко Н.Д., Лисова Н.А., Шилов С.Н.

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

Чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность человека. Необходимость переработки большого количества информации, отсутствие психоэмоциональной разрядки у студентов приводит к нарушению различных физиологических функций (А.М. Аслоньянц, 2010; М.В. Князева, 1994; А.А. Николаев, 2005; Н.Н. Селиверстова, 2009; И.Н. Шевелева, 2008; Ф.И. Фурдуй, 1989). Часты нарушения менструального цикла у девушек-студенток.

Высшим уровнем регуляции репродуктивной системы являются кора головного мозга и экстрагипоталамические церебральные структуры (лимбическая система, гиппокамп, миндалевидное тело). Нарушения менструального цикла, таким образом, реализуются через гипоталамические структуры центральной нервной системы.

Темперамент составляет взаимодействие нейродинамики мозга с системой гуморальных, эндокринных факторов [4]. Он обозначает динамические особенности психики человека и влияет на такое свойство личности, как тревожность. Особенности связи уровня тревожности и типов темперамента уделяло внимание множество исследователей. Большой вклад в изучение данного вопроса внесли работы И.П. Павлова (1951), Л.Б. Ермолаевой-Томиной (1953), Б.М. Теплова (1961), И.М. Палей (1971), В.Д. Небылицина (1976), М.В. Бодунова (1977), В.М. Русалова (1979) и многих других.

Согласно взглядам Н.Н. Данилова (1999), тревожность отражает активацию лимбической системы мозга.

Общеизвестно, что тревожность – распространенный психологический феномен нашего времени [2]. Несмотря на то, что состояние тревоги помогает человеку справляться с внешними опасностями, подавляющее ее влияние на повседневную жизнь человека может привести к неврозам. Согласно литературным источникам, в период с 15 до 20 лет происходит наибольшее проявление эмоционального дискомфорта и выражена тревожность [6].

Исходя из этого, высокая тревожность способствует выбросу негативных химических веществ, которые активируют лимбическую систему, что может привести к нарушению менструального цикла. На этот факт обращают внимание многие авторы [3; 5; 8; 9].

Таким образом, выявление таких свойств личности, как тревожность и тип темперамента, является тем инструментом, при помощи которого могут быть выделены группы риска среди студенток, предрасположенных к нарушению менструального цикла. Тем самым будут вскрыты механизмы взаимосвязи физиологического и психического аспектов свойственных человеку, а понимание этих механизмов позволит разрабатывать более эффективные методы коррекции нарушений менструальной функции у студенток.

Материалы и методы исследования.

Целью нашего исследования было выявление типов темперамента и уровня тревожности у девушек-студенток с нарушением менструального цикла.

Исследование проводилось на базе МИП «Клиника современных коррекционных и развивающих технологий» КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Красноярске.

Для изучения нарушений менструального цикла были использованы традиционные методы: анкетирование и интервьюирование. Для оценки уровня личностной тревожности использовали методику Спилбергера-Ханина. Для определения черт темперамента использовались анкеты DOTS А. Томаса, модернизированные В.Г. Колшаковым.

Выделение типов темперамента производилось по индексу выраженности поведенческих проявлений (ИВПП), включающего такие темпераментальные характеристики, как активность, чувствительность (порог), настроение и интенсивность, и индексу прочности стереотипов поведения (ИПСП), включающего гибкость (адаптивность), ритмичность сна, еды и привычек.

Все респонденты были разделены на группы — по ИВПП: «интенсивные» (Ин), «адекватные» (Ад) и «спокойные» (Сп) — и по ИПСП: «ригидные» (Риг), «пластичные» (Пл) и «лабильные» (Лаб) соответственно с высокими, средними и низкими значениями индексов.

В исследовании приняли участие 76 девушек-студенток (возраст 17 -23 года). Из них 86 % - от 17 до 20 лет.

На вопрос о наличии нарушения менструального цикла положительно ответили 39,5% (30 человек). Отсутствие нарушения отметили 60,5% (46 человек).

Статистическую обработку результатов исследования проводили, вычисляя среднее арифметическое значение (М), ошибку среднего арифметического значения (m), результаты представлены в виде $M \pm m$. Различия между группами оценивали с помощью критерия Стьюдента.

Результаты исследования и их обсуждение.

71,1% опрошенных (54 человека) по выраженности поведенческих проявлений вошли в группу «адекватных». Группы «интенсивных» и «спокойных» встречались практически в равной степени. «Спокойные» - 11,8% (9 человек), «интенсивные» - 17,1% (13 человек).

По прочности сформированных стереотипов 78,9% респонденток (60 человек) вошли в группу «пластичных». Остальные практически в равных частях вошли в группы «ригидных» - 11,8% (9 человек) и «лабильных» - 9,3% (7 человек).

Подобное статистическое распределение респондентов по группам совпадает с данными других авторов (Я.В. Бардецкая, В.Ю. Потылицина, 2013; Н.С. Бедерева, Н.В. Гезалова, 2013; Е.Ю. Петросян, О.Г. Солдатова, Ю.И. Савченко 2004; И.В. Хабарова, 2012) и таким образом, является подтверждением их достоверности.

Распределение групп в соответствии с уровнем регуляции менструального цикла представлены в Табл.1.

Таблица 1

Типы темперамента в зависимости от уровня регуляции менструального цикла

ИВПП						
Группы	Сп		Ад		Ин	
	n	%	n	%	n	%
Общее число респонденток (n=76)	9	11,8	54	71,1	13	17,1
Студентки с нормой развития (n=46)	9	11,8	29	38,2	8	10,5
Студентки с нарушением менструального цикла (n=30)	0	0	25	32,9	5	6,6
ИПСП						
Группы	Риг		Пл		Лаб	
	n	%	n	%	n	%
Общее число респонденток (n=76)	9	11,8	60	78,9	7	9,3
Студентки с нормой развития (n=46)	8	10,5	34	44,7	4	5,3
Студентки с нарушением менструального цикла (n=30)	1	1,3	26	34,2	3	4,0

Полученные данные свидетельствуют о том, что в группе студенток с нарушением менструального цикла отсутствуют «спокойные» и присутствует минимальное число «ригидных». Это можно объяснить тем, что у

«спокойных» все характеристики выраженности поведенческих проявлений носят низкий или усредненный характер. Инертность нервных процессов создает условия для более успешного контроля эмоций, поддержания стабильного настроения. Все процессы протекают медленнее, что дает им возможность «экономии» собственной энергии и, как следствие, поддержание оптимального гормонального и энергетического баланса организма. Подтверждение о высоком уровне здоровья «спокойных» можно найти в работах многих авторов современности (Я.В. Бардецкая, В.Ю. Потылицина, 2013; Е.Ю. Петросян, О.Г. Солдатова, Ю.И., 2004).

«Ригидные» имеют устойчивую ритмичность появления поведенческих реакций. Подобная регулярность функций организма повышает адаптационные возможности человека.

На наш взгляд, все вышеописанные характеристики снижают процент нарушений менструального цикла.

Методика Спилбергера - Ханина позволила установить, что у 51,3% (39 человек) выявлен высокий уровень личностной тревожности, оптимальный уровень был характерен для 47,4% (36 человек) и низкий уровень тревожности – для 1,3% (1 человек). Полученные нами показатели по распределению уровня тревожности среди студенток имеют некоторые различия с данными исследований Л.Н. Дроздовой и Н.Т. Селезневой (2010).

Таблица 2

Распределение уровня личной тревожности относительно типов темперамента у студенток с различным уровнем регуляции менструального цикла

ИВПП							
Группы	Уровень личной тревожности	Сп n=9		Ад n=54		Ин n=13	
		n	M±m	n	M±m	n	M±m
Студентки с нормой развития (n=46)	Высокий	4	51,00±7,18	13	52,46±5,94	5	51,14±4,05
	Умеренный	4	40,50±2,60	16	38,87±2,64	3	41,00±1,91
	Низкий	1	27,0	0	0	0	0
Студентки с нарушением менструального цикла (n=30)	Высокий	0	0	15	50,40±6,48	2	51,00±1,00
	Умеренный	0	0	10	40,00±1,84	3	37,33±2,05
	Низкий	0	0	0	0	0	0
ИПСП							
Группы	Уровень личной тревожности	Риг n=9		Пл n=59		Лаб n=8	
		n	M±m	n	M±m	n	M±m
Студентки с нормой развития (n=46)	Высокий	2	50,50±0,50	17	52,12±6,40	3	50,00±4,08
	Умеренный	6	38,17±2,61	16	39,87±2,45	1	38,0
	Низкий	0	0	0	0	0	0
Студентки с нарушением менструального цикла (n=30)	Высокий	0	0	16	49,75±3,70	1	70,0
	Умеренный	1	40,0	10	39,00±1,95	2	41,00±3,00
	Низкий	0	0	0	0	0	0

Как видно из Табл.2, уровень личной тревожности в меньшей степени оказывает влияние на возникновение функциональных изменений менструального цикла в группе «спокойных» и «ригидных». Благодаря высокому уровню адаптационных возможностей, воздействие стрессовых факторов в этих группах в меньшей степени приводит к нарушению менструального цикла. Чего нельзя сказать о других группах.

Большая предрасположенность к психическому реагированию на стрессовые ситуации наблюдается в группах «адекватных» и «пластичных».

Несмотря на то, что группа «адекватных» характеризуется высоким уровнем эмоционального реагирования и общей активности, поведенческие показатели реагирования на внешние стимулы можно охарактеризовать как средние, следовательно, и расход энергетического потенциала - средний. Однако любое беспокойство

приводит к чрезмерному повышению активности и усилению эмоционального восприятия ситуации, что может послужить причиной нарушений менструального цикла.

Известно, что репродуктивная система женщин функционирует в циклическом режиме [8]. Так как ритмичность привычек «пластичных» носит неустойчивый порядок, снижается уровень их адаптационных возможностей и возрастает риск нарушений цикла.

Другая тенденция просматривается в группах «интенсивных» и «лабильных». Известно, что тревожность проявляется постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения [1]. В группах «интенсивных», несмотря даже на умеренный уровень личностной тревожности, эмоциональное реагирование на стрессовые ситуации очень велико, при этом для восстановления организму необходим большой расход энергии. Подобное эмоциональное реагирование увеличивает уровень распространенности гинекологической патологии, что неоднократно доказано в работах врачей и ученых (Е.В. Уварова, 2003).

Из-за полного отсутствия ритмичности появления поведенческих реакций «лабильные» характеризуются низким уровнем адаптационных возможностей [10]. Это приводит к гормональному дисбалансу и, как следствие, к нарушению менструального цикла у девушек.

Выводы.

Согласно современным представлениям, свойства темперамента обусловлены различиями в возбудимости систем мозга, которые интегрируют поведение индивида, его эмоции и вегетативные функции [7; 11; 12].

В нашем исследовании нам удалось установить связь особенностей темперамента с уровнем личностной тревожности у девушек-студенток с различным характером менструального цикла.

По результатам анализа полученных данных можно сделать вывод, что наиболее адаптированными, эмоционально устойчивыми, а значит, наименее тревожными являются «спокойные» и «ригидные» студентки.

Нестабильность в реагировании и сниженный уровень адаптационных возможностей увеличивает вероятность функциональных нарушений у «адекватных» и «пластичных» студенток.

Наиболее предрасположенными к нарушениям менструального цикла, исходя из полученных данных, являются «лабильные» и «интенсивные» девушки-студентки.

Таким образом, темпераментальные характеристики и степень выраженности личностной тревожности являются одним из основных факторов, определяющих группу риска в отношении возможных нарушений менструального цикла у девушек-студенток.

Список литературы

1. Аракелов, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Е.Е. Лысенко // Психологический журнал – 1997, № 2.
2. Козлова Е.В. Тревога – как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. – Ставрополь, 1997.
3. Кузнецова, М.Н. Физиология и патология полового созревания Текст. / М. Н. Кузнецова.- М.: Медицина, 1990.- 130 с.
4. Малкова, Е.Е. Тревога при соматических расстройствах у подростков [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – №3 (14).
5. Прояева, Л.Викторовна. Функциональные изменения менструального цикла и содержание минеральных веществ в скелете при действии стресс-факторов: автореф. дис. канд. биолог. наук. Курган, 1998. - 142 с.
6. Репина, Н.В. Основы клинической психологии / Д.В. Воронцов, И.И. Юматова. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 480 с.
7. Симонов П.В. Физиология ВНД как естественно-научная основа общей психологии // Журнал высшей нервной деятельности. 1986. № 36 (2). С. 285-295.
8. Старцева, Л.Ф. Распределение постоянных потенциалов головного мозга в различные фазы овариально-менструального цикла у студенток северного вуза: автореф. дис. канд. биолог. наук. – Архангельск, 2007. - 144 с.
9. Шарыпова, Н.В. Влияние экзаменационного стресса на физиологические функции организма студенток с разным соматотипом: автореф. дис. канд. биолог. наук. - Шадринск, 2008. - 122 с.
10. Baker F.C. Self-reported sleep across the menstrual cycle in young, healthy women / F.C. Baker, H.S. Driver // J. Psychosom Res. - 2004 Vol. 56. - № 2. - P. 239-243.
11. Kagan J. Galen's prophecy: Temperament and human nature. New York: Basic Books, 1994. 315 p.
12. Porques S.W. Emotion: An evolutionary by product of the neural regulation of the autonomic nervous system. Annals of the New York Academy of Sciences 1997. 807: P. 62-67.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ЮНОШЕЙ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ГИПОКСИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦНС В СОПОСТАВЛЕНИИ С ТИПАМИ ММД

Косенкова Т.В.¹, Фёдорова Е.А.², Гомбалева М.С.²

¹Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный медицинский исследовательский центр им. В.А. Алмазова», г.Санкт-Петербург, Россия

²Смоленская государственная медицинская академия, г.Смоленск, Россия

В настоящее время перинатальная гипоксия рассматривается в качестве одного из ведущих патогенетических факторов повреждения ЦНС плода и новорожденного, следствием действия которого является различной степени выраженности нарушение церебральной гемодинамики, приводящей к структурным изменениям вещества головного мозга, что в постнатальном онтогенезе может проявляться у ребенка как неврологическими расстройствами различной степени выраженности, так и нарушениями формирования высших психических функций. Гипоксические поражения головного мозга, в основном, протекают волнообразно, манифестируя в критические периоды становления нервной системы ребенка. Одним из таких периодов является возраст 17-18 лет, характеризующийся активным становлением и интенсивным развитием аналитико-синтетической деятельности больших полушарий, формированием целенаправленности действий, возрастанием роли второй сигнальной системы, что лежит в основе успешной социализации, адаптации ребенка в обществе.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей мышления у юношей призывного возраста, в анамнезе которых имеется указание на перенесённое перинатальное гипоксическое поражение ЦНС (ПГП ЦНС).

Всего обследовано 220 юношей 17-18 лет. Основную группу составили 140 юношей призывного возраста, в анамнезе которых имеется указание на наличие перинатального гипоксического поражения ЦНС. Критериями включения в основную группу были: юношеский возраст 17-18 лет, отягощённый перинатальный анамнез вследствие хронической внутриутробной гипоксии и наличие малой мозговой дисфункции (ММД) при обследовании в возрасте 17-18 лет (по результатам теста Тулуз-Пьерон); отсутствие грубой органической патологии, перенесённых ЧМТ, эндокринной и соматической патологии; сохранный интеллект; проживание в полной семье со средним уровнем материального дохода. Контрольную группу составили 80 юношей с благополучным перинатальным анамнезом, с отсутствием грубой органической патологии, перенесённых ЧМТ, эндокринной и соматической патологии, с сохранным интеллектом, проживающих в полной семье со средним уровнем материального дохода.

Для проведения исследования использовались следующие диагностические методики: методика Тулуз-Пьерона (в модификации Л.А. Ясюковой) для выявления ММД, тесты «Исключение лишнего», «Толкование пословиц».

Результаты и их обсуждение. При анализе результатов теста Тулуз-Пьерона было установлено, что в основной группе выявлялись юноши с различными вариантами малой мозговой дисфункции. Субнормальный тип ММД имели 31,4% обследованных, для которых было характерно наличие благополучных, приближённых к норме показателей, таких как способность устойчиво работать на хорошей скорости во время заполнения теста, устойчивость следов памяти, достаточно развитый интеллект и самоконтроль. Однако у них регистрировалось снижение объёма оперативной памяти, слабо развитое произвольное внимание и способность корректироваться, а также высокое утомление к концу рабочего дня и при повышенной интеллектуальной нагрузке. При астеничном типе ММД (31,4 %) для юношей было характерно наличие повышенной когнитивной утомляемости при длительном сосредоточении, слабая концентрация внимания, недостаточная переключаемость, сниженный объём кратковременной памяти и сниженная скорость переработки поступающей информации при капризно-инфантильных признаках в поведении. Для юношей с активным типом ММД (13%) было характерно наличие повышенной активности включения в любую деятельность при слабой способности ее регулировать и длительно удерживать на высоком уровне, а также невысокие показатели процессов оперативной памяти, внимания и мышления при нормальной долговременной памяти. Ригидный тип ММД встречался у 16 % обследованных, у которых определялись замедленная вработываемость и слабая переключаемость интеллектуальной деятельности, интерференция предыдущей деятельности на последующую, средняя концентрация внимания. Реактивный тип ММД отмечался у 9 % юношей и характеризовался наличием двигательной расторможенности обследованных, сочетающейся с повышенной переключаемостью, быстрой сменой реакций, подвижностью, возбудимостью, неустойчивостью концентрации внимания, когнитивной утомляемостью.

При оценке операций обобщения было установлено, что у обследованных как основной, так и контрольной групп определялся средний уровень развития операций обобщения, соответствующий разбросу показателей в пределах 33-52 балла. Однако у юношей основной группы значения показателя, характеризующего операции обобщения, было ниже (39-43 балла), чем в контрольной группе (50 баллов). При этом показатели уровня операций обобщения у юношей с реактивным, ригидным и астеничным типами ММД были достоверно ниже, чем у обследованных контрольной группы ($p < 0,05$), что свидетельствует о менее развитых у них аналитико-синтетических процессах. В тоже время обследованные с субнормальным и активным типами ММД имели показатели уровня операция обобщения близкие к контрольной группе ($p > 0,05$).

Результаты исследования способности понимания переносного смысла пословиц показали, что юноши основной группы испытывают сложности в трактовке пословиц и понимании их отвлечённого смысла, опираясь больше на ситуативное толкование (50% юношей с активным, 45% - с ригидным, 42% - с реактивным и 48% - с астеничным типами ММД), в то время как в контрольной группе 49% юношей характеризовались отвлечённым толкованием пословиц. При этом наименьшее количество юношей, трактовавших пословицы на ситуативном уровне, выявлялось среди обследованных с субнормальным типом ММД (30%), что свидетельствует о недостаточно развитых способностях понимать переносный смысл пословиц.

При этом обращало на себя внимание, что каждый третий юноша основной группы толковал пословицы буквально. Например, юноша с ригидным типом ММД на пословицу «Куй железо пока горячо», даёт ответ: «... потому что всё железо ковать надо, пока оно горячее...», а на пословицу «Яблоко от яблони недалеко падает», отвечает: «...яблоки не могут далеко от яблони падать...», что логически несёт в себе буквальное толкование смысла пословицы.

Таким образом, проведенные исследования позволяют сказать, что:

✓ у юношей с гипоксическим поражением ЦНС в перинатальном периоде в возрасте 17-18 лет регистрируются последствия в виде наличия различных вариантов малой мозговой дисфункции, при этом, наиболее часто встречались субнормальный и астеничный типы ММД;

✓ для юношей с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС были характерны менее развитые аналитико-синтетические процессы, что выражалось в более низких показателях операций обобщения. При этом наименьшие показатели реакций обобщения регистрировались у юношей с реактивным, ригидным и астеничным типами ММД;

✓ юноши основной группы испытывали сложности в трактовке пословиц и понимании их отвлечённого смысла, опираясь больше на ситуативное или буквальное их толкование, что свидетельствует о недостаточно развитых способностях понимать переносный смысл пословиц. Наибольшее количество обследованных с буквальным или ситуативным толкованием смысла пословиц отмечалось среди юношей с субнормальным типом ММД.

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Рудзинская Т.Ф., Шаров А.А.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского г.Саратов

На сегодняшний день не вызывает сомнения актуальность проблемы суицидальных проявлений в современном обществе. Несмотря на то, что высокий процент суицидов характерен для пожилых людей, наблюдается тенденция к увеличению суицидального риска в молодежной возрастной группе [1]. Изучение мотивационного аспекта данного вида девиантного поведения (далее СП), представляется перспективным для исследователей в отечественной и зарубежной науке [4].

Под суицидальным традиционно понимают такое поведение человека, которое представляет угрозу для его здоровья и жизни [9]. В суицидологии можно выделить три основополагающие концепции суицида: психоаналитическую, социологическую и социально-психологическую модели. З. Фрейд в основе СП видел нарушение психосексуального развития, а именно истощение энергии «либидо» и генерализацию энергии «мортидо». Изменение направленности психосексуального вектора приводит к усугублению негативных

взаимоотношений субъекта с внешним миром. Согласно социологической концепции (Э. Дюркгейм), суицид является следствием дезинтеграции личности в обществе. А.Г. Амбрумова главной причиной суицидальных проявлений считает личностную дезадаптацию субъекта [4].

Целью данной работы является рассмотрение мотивационного аспекта в структуре суицидального поведения. Нами анализируются подходы различных авторов к вопросу суицидальной мотивации.

При обращении к термину «суицидальное поведение» важным является учёт и характеристика его мотивационно - побудительной стороны, состоящей из эмоционального и когнитивного компонентов. Рост суицидальной мотивации может идти различными темпами (медленно, быстро, очень быстро). Это, прежде всего, зависит от различных обстоятельств, их совокупности. В большинстве случаев у суицидентов наблюдается наличие «специфической эмоционально-инвертированной субъективной мотивации» [2].

Наличие данной мотивации является важным, но не совсем достаточным фактом для перехода СП во внешний план (суицидальная попытка). Мощным препятствием к осуществлению суицида является система психологической защиты и инстинкт самосохранения личности. Приём алкоголя, психоактивных веществ, эмоциональные нагрузки оказывают сильное отрицательное влияние на всю систему психологической защиты. При данных обстоятельствах суицидальный замысел становится реальным и чаще всего подлежит реализации [2].

Важно подчеркнуть, что в большинстве случаев у суицидентов происходит борьба мотивов (особенно на раннем этапе СП). Наряду с суицидальными мыслями, появляются мысли о страхе смерти, боязнь причинить боль, горе, чувство ответственности за детей, родителей. Суициденты оказываются втянутыми в противоборство мотивов. Чем сильнее выражены антисуицидальные мотивы, тем слабее вероятность совершения суицидальных действий [8].

Выраженные по интенсивности негативные переживания, гипертрофированность на смерти, как ухода от невыносимых жизненных обстоятельств, ситуаций, резко снижает влияние антисуицидальных мотивов на поведение индивида [4].

Если, например, доминирует витальный мотив (чувство долга), тогда развитие суицидального поведения останавливается. При выраженной авитальной мотивации какое-либо негативное событие может являться катализатором и подтолкнуть личность к реализации суицида [8].

М. Лайнхен описала следующую группу антисуицидальных мотивов:

1. Твёрдые убеждения в необходимости работы над проблемой, вызвавшей суицидальные тенденции, её возможное решение;
2. Ответственность за близких, семью, детей;
3. Страх перед суицидальным поступком;
4. Страх общественного отвержения после неудачной суицидальной попытки;
5. Религиозные и моральные убеждения и установки [4].

К основным мотивам СП можно отнести: личные, семейные конфликты (смерть близкого человека, одиночество, неудачная любовь, развод, алкоголизм, низкий материальный достаток и т.д.) [5].

В работе О.Н. Пироговой, посвящённой исследованию суицидальных мотивов у 93 пациентов в стадии постсуицида, проводившейся на базе токсикологической клиники, показано, что у большинства обследуемых основной причиной попытки является «неудовлетворённость поведением близких» (66,7%). Автором отмечено присутствие следующих причин: «препятствие к удовлетворению актуальной потребности» (15%), «недостаток внимания» (7%), «оскорбление, унижение» (по 5%) и «ревность, падение престижа, изоляцию» (менее 2%) [6].

В отечественной науке наиболее распространена классификация В.А. Тихоненко, в которой выделяется 5 ведущих мотивов СП: протеста, призыва (крик о помощи), избегания (физических, душевных страданий), отказа от жизни, самонаказания [7].

Несмотря на то, что рассматриваемое аутоагрессивное поведение обусловлено сложным взаимодействием всех мотивационных компонентов личности, Ю.Р. Вагин условно выделяет 7 осознанных «мотивационно - когнитивных суицидальных комплексов» [3]. Рассмотрим данные группы мотивов более подробно.

1. Альтруистические мотивы. Желание умереть присутствует по причине чувства вины в проблемах, трудностях у близкого окружения (не быть обузой, не мешать жить другим). Данные мотивы характерны для подростков – наркоманов, часто встречается при любовных, личностных конфликтах. Альтруистическая мотивация также характерна для подростков, имеющих тяжёлую соматическую и (или) психическую патологию. Данная мотивация суицидального поведения характерна и для людей преклонного возраста, не способных самостоятельно осуществлять активную жизнедеятельность.

2. Аномическая мотивация связана с потерей интереса, смысла жизни, характерно наличие представлений об отсутствии будущего.

3. Анестетическая мотивация выражает представления о том, что смерть может избавить от психологиче-

ской боли, страданий.

4. Инструментальная мотивация отражает неспособность изменения неблагоприятной ситуации другим образом. В данном случае аутоагрессия представляет собой манипулятивно – шантажные приёмы без высокого риска суицида. Характерно наличие суицидальных мыслей, фантазий, демонстративных попыток с использованием способов, не приводящих к летальному исходу. Особую важность представляет СП с инструментальной мотивацией в детском возрасте. Ввиду недостаточно сформированного представления о смерти, ребёнок считает, что жизнь начнётся сначала без прежних конфликтов, трудностей.

5. Аутопунитическая мотивация отражает желание самонаказания. Часто причиной аутопунитического СП у мальчиков является неспособность действовать в той или иной ситуации, самообвинения в отсутствии воли, смелости. Суицид рассматривается как своеобразная компенсация слабости, мужественный поступок. У девочек данная мотивация возникает вследствие чувства неполноценности. При сочетании мотивации самонаказания с альтруистической мотивацией, главным противосуицидальным защитным механизмом является жизнь ради других людей. Однако данный механизм может быть обесценен убеждением, что окружающим будет хорошо, если его или её не станет. Это мотивационное сочетание представляет большую опасность в плане совершения суицида.

6. Для гетеропунитической мотивации характерно отражение желания наказать, причинить боль, пробудить совесть у окружающих. Суицидальные мысли в данном контексте бывают у детей, которые могут представлять, как родители, близкие будут винить себя в их смерти. Данные фантазии имеют компенсаторный защитный характер, не входящие в патологическое русло и в большинстве своём не выходящие за рамки мыслей. На последующих возрастных этапах суицидальные мысли в рамках данной мотивации могут выходить за рамки фантазирования и проявляться в поведении (часто с компонентами демонстративности).

7. В рамках поствитальной мотивации отражается надежда на возрождение, новую жизнь. Смерть воспринимается как путь к новому.

Необходимо подчеркнуть, что описанные мотивационные суицидальные комплексы носят осознанный характер. Не менее важным является наличие неосознанной суицидальной мотивации [3].

Таким образом, важным составляющим СП является его мотивационная сторона, включающая в себя когнитивный и эмоциональный компоненты. Существуют различные мотивационные комплексы, которые могут носить как осознанный, так и неосознанный характер. Суицидальная мотивация может нарастать как быстро, так и медленно. Этот рост зависит от различных обстоятельств, прежде всего от восприятия и отношения личности к ним. СП является полимотивированным, система мотивов находится в напряжённом состоянии. Важным защитным фактором является антисуицидальная мотивация, которая может приостановить его развитие. Необходимым условием реализации суицидального поступка является доминирование суицидальных мотивов, отступление антисуицидальных на задний план.

Список литературы

1. Азаркина Е.В. Социально-психологические причины суицидального поведения // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (08). – С. 110–112.
2. Андрейко М.Ф., Шатайло, Н.А. Некоторые психологические особенности мотивации суицидального поведения // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, вып. 1. – С. 108–109.
3. Вагин Ю.Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). – Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001. – 292 с.
4. Зотов М. В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция – СПб.: Речь, 2006 – 144 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 — 512 с.
6. Пирогова О. Н. Глубинно-психологические источники субъективных мотивов суицидального поведения // Психотерапия и медицинская психология. – 2007. – № 4. – С. 3–7.
7. Розанов В.А. О механизмах формирования суицидального поведения и возможности его предикции на ранних этапах развития // Украинский медицинский журнал 1(75) – I-II 2010. – С. 92-97.
8. Сидоров, И.П. Введение в клиническую психологию: Учебник для медицинских вузов. – М.: Академический проспект: Деловая книга, 2000. – 381 с.
9. Шаров, А.А. Суицидальное поведение: слагаемые и сущность // Актуальные проблемы образования: сборник научных статей студентов, магистрантов и аспирантов факультета психолого-педагогического и специального образования / под. ред. Е.С. Грининой, Т.Ф. Рудзинской. – Саратов: ИЦ «Наука», 2013. – С. 155-159.

ПСИХОЛОГИЯ МАСС В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ

Букарь Ж.Г.

Уфимский государственный нефтяной технический университет, г.Уфа

Период перестройки стал для русского общества мостиком в новую жизнь. Демократизация политической жизни — это не только великое благо, но и огромная ответственность. Как ни странно это звучит, но оказалось, что при тоталитарном режиме жить было проще, поскольку от всех требовалось лишь «существовать», «выполнять план», «выполнять обязательства», одним словом, жить по указке, не принимая самостоятельных решений и, естественно, не неся ответственности за них. Демократизация же несет с собой не только права и свободы, но и более сложные, чем раньше, требования к гражданину. Прежде всего, это необходимость овладения нормами политической культуры, которыми определяется участие граждан в политических процессах во всем их многообразии.

Любые нормы усваиваются обществом в процессе социализации его граждан. Как выяснилось, социализация в условиях тоталитарного режима не способствовала усвоению норм демократического общества. В результате Россия оказалась очень плохо подготовлена к свободе, к которой ее народ так горячо стремился. Эта неподготовленность проявляется во всем, начиная от пассивного отношения к своим новым политическим и гражданским правам и кончая низким уровнем культуры законодательной деятельности. Однако острым и опасным проявлением политической незрелости стал феномен толпы в самых разнообразных его формах. Поэтому в условиях демократизации существующие структуры власти и правопорядка, сталкиваясь с явлением толпы и другими массовыми феноменами, испытывают растерянность и бездействуют, либо принимают меры с запозданием, либо ошибаются при выборе средств решения проблемы.

По тем же причинам советская психологическая наука оказалась неподготовленной к анализу названных явлений и не смогла предложить своевременно практические рекомендации. Игнорировались и западные теории психологии толпы, результаты исследований этого явления. Прежде всего, необходимо внести ясность в вопрос о том, что понимать под толпой. Здесь четко вырисовываются традиционные различия между интерпретацией явления толпа с политической точки зрения, с одной стороны, и с психологической — с другой.

Философы давно утверждают, что путь развития человечества — это путь выделения и обособления отдельного человека. Вначале человек выделяется из природы, затем — из массы себе подобных. Только обретая отдельное, индивидуальное сознание, он становится человеком-индивидом. Однако малейшие «сбои» в функционировании этого сознания вели к возвращению массовых форм поведения.

Различные авторы сходятся во мнении, что в развитии социальной психологии можно выделить несколько основных этапов. Первым этапом обычно считают период построения социально-психологических теорий, таких как «психология народов» Г. Лебона (1841-1921), «психология толпы» С. Сигеле (1868-1913) и Г. Тарда (1843-1904), теория «инстинктов социального поведения» У. Мак-Дугалла (1871-1938), а также публикацию трудов В. Вундта (1832-1920). В то время социальная психология развивалась преимущественно в русле европейской традиции социальной и психологической мысли, и «география» ее отражает эту особенность.

Центральная проблема в исследованиях Г. Лебона — соотношение личности и толпы. Он считал, что всем достижениям народы обязаны деятельности вождей — представителей социальной элиты. Вожди масс создают ту или иную ситуацию, формируя идеи у толпы с помощью убеждения, красноречия, повторения. Толпа руководствуется не разумом, а эмоциями. В толпе индивид превращается в подверженное влиянию крайних эмоциональных порывов и примитивных влечений существо. Лебон полагал, что психика детерминирована биологически; в основе биологического (и психического) различия групп людей лежит неравноценность рас (национальностей), следовательно, их духовные возможности неодинаковы. История для Лебона — это смена культурного доминирования рас; движущая сила революций — толпа, движимая общим эмоциональным настроением, способная и на разрушение, и на героизм.

Габриель Тард¹ считал общество продуктом взаимодействия индивидуальных сознаний, осуществлявшегося посредством общения людей. Решающая роль в эволюции общества принадлежит творчеству, благодаря которому одни люди создают новые элементы культуры, а другие воспринимают изобретения путем подражания. Основное внимание в своих исследованиях Тард уделял процессу возникновения и распространения общественного мнения, а также общению между людьми. Он выделял два типа больших социальных групп — толпу и публику. Публика, в отличие от толпы, позволяет своим представителям сохранять

¹ <http://yurpsy.fatal.ru/files/lica/tard.htm> - Юридическая психология и не только. Биография Габриеля Тарда.

индивидуальные различия, несмотря на несходство идей, убеждений и мнений. Тард ввел в практику социально-психологических исследований статистические методы и методы анализа исторических документов, положив начало научным методам изучения в социальной психологии.²

В. Вундт, немецкий философ, лингвист, психофизиолог, известен в истории психологии как создатель первой в мире экспериментально-психологической лаборатории и современного научного метода в психологии. Вычлняя «сенсорную мозаику» сознания ощущения, простые чувства, элементарные мысли, подлежащие, по его мнению, изучению с помощью измерения, он понимал, что высшие психические функции следует изучать совершенно иначе. К их изучению следует подходить культурно-исторически, анализируя ритуалы, мифы, легенды, религию, лингвистические конструкции и т. п. «Психология народов» Вундта оказала огромное влияние на развитие европейской, в том числе и российской, социальной психологии.

Начало второго этапа развития социальной психологии принято относить к 1908 г., когда были изданы и получили признание два первых систематических руководства по социальной психологии — У. Мак-Дугалла «Введение в социальную психологию» и Э. Росс «Социальная психология». Мак-Дугалл выполнил работу в европейской традиции, а Росс выступил в качестве представителя американской линии в социальной психологии. Дальнейшее развитие социальная психология получила после Первой мировой войны (1914-1918), когда в работах Ф. Олпорта и В. Меде была сформулирована программа превращения этой науки в экспериментальную дисциплину.

После первой мировой войны в США началась активная разработка социальной психологии как экспериментальной дисциплины, а также осуществление прикладных исследований в производстве, армии, пропаганде и т. п. В этом же ключе критический анализ традиционной социальной психологии был предложен в отечественной социальной психологии. Первые упоминания о дисциплине имели место преимущественно в социологических работах: Л.И. Петражицкий, Л.Н. Войтоловский, М.М. Ковалевский. Исключение составляют лишь работы В. М. Бехтерева, в которых были обозначены психологические проблемы социальной психологии.

Третий этап развития социальной психологии на Западе совпадает с периодом, наступившим после Второй мировой войны (1939-1945) и продолжающимся до настоящего времени. Для этого периода характерна попытка социальной психологии дать ответ на насущные вопросы интенсивно развивающегося производства: поиск психологических средств оптимизации управления и труда в профессиональных группах, психологические проблемы отбора и обучения персонала, формирования команд, стимулирования труда и т. д.³

В течение длительного периода социально-психологические идеи разрабатывались в рамках различных философских учений. Элементы социальной психологии складывались и внутри конкретных наук — в антропологии, этнографии, криминологии, языкознании, и, прежде всего — в психологии и социологии. После революции в связи с общей дискуссией о судьбах психологической науки и ее переориентации на принципы марксистской философии возникла полемика и о социальной психологии: ее праве на существование, ее предмете, границах и т. п. Была выдвинута идея Г. И. Челпанова о необходимости подведения марксистского философского фундамента именно под социальную психологию, в то время как остальная часть психологической науки должна сохранить свой статус исключительно эмпирической дисциплины. Поскольку эта идея встретила сопротивление многих психологов, участь социальной психологии была решена так, что ей вообще нет места в социалистическом обществе. Позже, в эпоху строгого идеологического диктата, социальная психология была объявлена «буржуазной» наукой. Таким образом, после дискуссии 20-х гг. наступил «перерыв» в развитии отечественной социальной психологии. К концу 50-х — началу 60-х гг. под влиянием требований практики, а также в условиях начинающейся политической «оттепели» состоялся второй этап дискуссии о социальной психологии, в результате которого она была «узаконена» при условии ориентации ее на марксистскую философию, которая была представлена преимущественно через общепсихологическую теорию деятельности.

В современных условиях социальная психология в России существует как достаточно развитая дисциплина с фундаментальными исследованиями и многообразной палитрой практических приложений. Ее основные разделы и области: общение и взаимодействие людей; психология групп; психология личности. Отдельный большой блок — практические приложения социальной психологии в производстве, образовании, управлении, сфере массовой информации, семейных отношениях, науке, политике, религии. Сегодня, психология масс изучается легально и с большим интересом. Причин для этих исследований достаточно: формирование политического мнения у народа, настроения масс, удержания или переключения внимания людей, создание положительного впечатления о компании, товаре или услуге у покупателей. Психология управления массами может быть полезной и опасной, поэтому важно осознавать всю глубину знаний.

² <http://bibliofond.ru> – Электронная библиотека Библиофонд. Г. Тард «Преступная толпа».

³ <http://psyera.ru/2390/etapy-razvitiya-socialnoy-psihologii> - Гуманитарный портал. Этапы развития социальной психологии.

Список литературы

1. Ольшанский Д. Психология масс. - СПб.: Питер, 2002;
2. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. – М.: Мир, 1996;
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989;
4. Немов Р.С. Общие основы психологии: В 2-х т. – М.: Просвещение, 1994;
5. Майерс Д. Социальная психология/Перев. с англ. – СПб.: Питер Ком, 1998;
6. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого "Я". – М.: Современные проблемы, 1926;
7. Лебон Г. Психология народов и масс. – СПб.: Макет, 1995;
8. Тард Г. La foule criminelle. – П., 1892, Преступная толпа, русский перев. – М.: Институт психологии РАН, 1894;
9. Тард Г. Личность и толпа. – СПб.: Издательство КСП+, 1903;
10. <http://sbiblio.com/biblio/search.aspx> - Вундт В. Психология народов;

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ ПРИ ПОМОЩИ СИСТЕМАТИЗИРОВАННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ

Горбунова Т.В., Титаренко Е.В.

Евразийский лингвистический институт
Филиал МГЛУ в г.Иркутске

Общество является динамической системой, вследствие чего со временем у людей изменяются мнения, перераспределяются приоритеты. И в настоящее время в нашем социуме ставится проблема интеграции людей с ограниченными возможностями, которые должны восприниматься окружающими как равные в возможностях и правах, но наше общество не всегда готово принять таких людей. Как решить данную проблему непринятия? Существует много путей, но одним из основных является развитие качеств личности путем привития толерантного отношения детям с младшего возраста, где главную роль играют социальные институты школы и, несомненно, семьи.

На сегодняшний день количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов неуклонно растет. В 2009г. численность таких детей в Иркутской области составила 5,6% от общей численности населения в возрасте до 18 лет [3]. В 2012 г. по сравнению с 2011г. число зарегистрированных детей-инвалидов увеличилось на 2%. По данным на 1 января 2013г. в области проживает 13208 детей-инвалидов [6]. За последние 3 года эти данные существенно не меняются (2,5% от общей численности населения области), хотя этот показатель превышает среднероссийские цифры и показатели Сибирского Федерального Округа [16].

В декларации о правах инвалидов говорится, что эти люди имеют те же права, что и их сверстники: право на удовлетворительную жизнь и меры, которые могут помочь им обрести максимальную самостоятельность [2]. В связи с этим государством РФ предпринимаются попытки создания доступной среды для детей с ОВЗ посредством инклюзивного образования, регулируемого Конституцией РФ, федеральным законом (ФЗ) «Об образовании», ФЗ «О защите инвалидов в РФ», Конвенцией о правах ребенка, которое должно помочь в социальной адаптации и развитии. Но такая интеграция подразумевает под собой изменение институтов, чтобы включения всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав и т.д., в противном случае результатом инклюзии может стать углубление социальной дезадаптации людей с ОВЗ и рост интолерантности к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет [1]. И как показывает практика наше общество и его институты в недостаточной степени готовы к такого рода интеграции. По результатам социологического опроса среди школьников общеобразовательных школ г.Иркутска в возрасте от 14

до 17 лет лишь у 30% прослеживалось уважительное отношение к детям с ОВЗ. Это связано с тем, что детям не прививается толерантное отношение к инвалидам, а если и прививается, то носит хаотичный характер. Так, проанализировав общешкольные и классные воспитательные мероприятия пяти общеобразовательных учреждений г. Иркутска и Иркутского района [8,9,10,11,12], обнаружили, что работа по просвещению о проблемах детей с ОВЗ нигде четко не обозначена, а также не обозначены и мероприятия, проводимые с целью привития толерантного отношения. В связи с этим, согласно опросу, получаем следующие цифры, доказывающие о недостаточном освещении проблемы: 10% опрошенных респондентов признались, что им никогда не рассказывали о проблемах детей с ОВЗ и как к ним нужно относиться. Чтобы исправить сложившуюся ситуацию мы предлагаем отказаться от классической модели пропаганды «государство-школа-учитель-ребенок» к абсолютно новой, и как нам кажется действенной модели «государство-школа-учитель-родитель-ребенок».

Организация и совершенствование работы с семьей является важным направлением повышения эффективности воспитательной работы, проводимой с детьми и подростками в образовательном учреждении. Это доказывается данными, полученными учеными из разных стран, которые установили, что семейный климат имеет существенное значение в профилактике негативных социальных явлений [15]. И благодаря введению нового ФГОС основного общего образования, роль родителей в образовательном и воспитательном процессе перешла из пассивной в активную. Теперь они могут влиять на содержание и расписание внеурочной деятельности, помогать в организации внеучебной деятельности класса и принимать в ней участие, а также при необходимости присутствовать на уроках. Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Если раньше на первом месте в роли ответчика получения образования стоял сам ребенок, то сейчас заключается трехсторонний договор образовательное учреждение-руководитель-родители, где прописаны обязанности каждого в воспитании ребенка.

В пункте 18.2.1 «Программа развития универсальных учебных действий» [14] упоминается о развитии педагогической компетентности родителей в целях содействия социализации обучающихся в семье, и об учете индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, культурных и социальных потребностях их семей, ведь не всегда родители знают о них. Не знают родители и о подходах и методах, которые помогли бы им рассказать о социальной проблеме своим детям. В связи с этим возникает необходимость просвещения родителей об актуальных социально-значимых проблемах. На сегодняшний день – это проблема толерантного отношения сверстников к детям с ОВЗ. Для того, чтобы родители были готовы к работе по формированию толерантного поведения своих детей, необходима переориентация сознания и мышления родителей на новую модель воспитательной деятельности, вооружение родителей новыми педагогическими знаниями и умениями, в частности, для модернизации содержания воспитательной работы с учетом федерального и регионального компонентов.

Пункт об учебном плане основного общего образования 18.3.1 говорит нам, что для развития потенциала обучающихся, прежде всего одаренных детей и детей с ОВЗ, могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы. Возникает вопрос, родители каких детей должны принимать участие в разработке учебного плана? Только ли родители детей с ОВЗ? Мы считаем, что ни один из родителей не должен оставаться в стороне, а являться активным участником в создании индивидуального учебного плана. Именно эта идея привлечет родителей к проблеме «особых детей». Если родители поддерживают ребенка, значит, верят в него. Родители не могут заставить ребенка принять какие-то решения, но, тем не менее, они оказывают на ребенка сильное влияние. Общение между родителями должно заключаться на взаимосвязанном вербальном и невербальном уровне. Уже на основе этого взаимодействия ребенок формирует свои представления о себе, других людях и жизни. Таким образом, будущие действия ребенка подкрепляются через отношение родителей к детям [5].

Следовательно, необходимо проводить различные мероприятия для родителей, такие как: родительские собрания; тренинги по коррекции детско-родительских, внутрисемейных отношений; индивидуальные беседы с учителем; анкетирования для родителей; участие родителей во внеклассной работе и другие виды работы. Данные мероприятия помогут родителям найти общий язык с детьми, а также они смогут постепенно и без затруднений рассказать своему ребенку о той или иной социальной проблеме. Для того, чтобы данные мероприятия носили регулярный, а не периодический характер у каждого общеобразовательного учреждения должен существовать план работы с родителями. К задачам плана должны относиться: установление контакта и создание благоприятной атмосферы общения с родителями обучающихся; ознакомление родителей с необходимыми для воспитания детей психолого-педагогическими знаниями и умениями, основами педагогической культуры; предупреждение наиболее распространенной ошибки родителей в воспитании детей; оказание помощи родителям в организации педагогического самообразования. Но на практике, план работы с родителями носит сугубо номинальный характер и в основном вся работа с родителями сводится к решению

организационных вопросов, касающихся школьных мероприятий, успеваемости и хозяйственных нужд [8,9,10,11,12].

Родители и педагоги – две мощнейшие силы в процессе воспитания толерантного поведения детей [4], следовательно, их деятельность должна быть совместной. Работа педагогов с родителями по формированию толерантности у детей необходимо проводить с учётом особенностей семьи, родителей, и прежде всего, семейных взаимоотношений. Для того чтобы понять личность, очень важно знать ту ближайшую социальную среду, в которой она воспитывается. Так, дома, в семье ребёнок находится в иных, по сравнению со школой, условиях воспитания, поэтому задача школьного учителя состоит в том, чтобы помочь родителям ученика продолжить линию воспитания, начатую в школе. И сам педагог справляется со своими задачами успешнее, если в лице родителей находит помощников. Об этом свидетельствует и анализ образовательных учреждений г. Иркутска, проводимый департаментом образования [13].

Необходимость освящения проблемы толерантного отношения к детям с ОВЗ на сегодняшний день в нашем обществе и определения социального института, который играет главную роль в формировании толерантности к «особым» детям подтверждается также социологическим опросом, в котором приняли участие 200 учащихся общеобразовательных учреждений г. Иркутска в возрасте от 14 до 17 лет.

Почти каждый из опрошенных подростков когда-либо встречал детей с ограниченными возможностями здоровья в своей жизни, а у 30% опрошенных есть знакомые или родственники с ограниченными возможностями. В ответах этих 30% школьников более четко прослеживается уважение к детям инвалидам. На вопрос «Кто рассказал о правильном отношении к таким детям?», минимальное количество опрошенных прочитало о проблеме в СМИ или интернете, меньше половины учеников услышали об этом от учителей, и подавляющее количество (70%) узнали об особенностях детей с ОВЗ от родителей. В вопросе «Кто должен прививать уважение детей к детям с ОВЗ?» было 3 варианта ответа: «учителя», «родители», «свой вариант». Все участники опроса выбрали вариант ответа «родители», и 80% выбрали еще один вариант: 40% из них отметили вторым вариантом учителей, другие 40% в графе «свой вариант» написали «общество в целом». Мнения учащихся сошлись в вопросе «Как ваши родители относятся к детям инвалидам?» Большинство участников опроса ответили, что они считают таких детей полноправными членами общества, а остальные 20% считают, что отношение их родителей нейтральное. Здесь можно проследить положительную тенденцию, о которой мы говорили ранее: если родители учащихся хорошо относятся к интеграции детей-инвалидов и обычных детей в общеобразовательной школе, то и их дети будут относиться к этому положительно.

Благодаря теоретическим положениям и проведенному социологическому опросу можно сделать вывод, что главную роль в формировании не только простой личности у своих детей, но и толерантной, главным критерием которой является знание самого себя, защищенность, ответственность, потребность в определенности, ориентация не только на себя, но и на других, приверженность к порядку, способность к эмпатии, чувство юмора, авторитаризм играют не только школа и учителя, но и родители. Именно они смогут научить младшее поколение уважать «особых» детей. А тесное сотрудничество родителей и школы приведет еще к более положительным результатам.

Список литературы

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] /Н.В. Новикова, Л.А. Казанова, С.В. Алехина; под. общ. ред. Н.В. Лалетина// Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.
2. Декларация о правах инвалидов, принятая 09.12.1975 Резолюцией 3447 (XXX) на 2433-ем пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН. [Электронный ресурс]. URL: www.mpil.de/files/pdf2/deklaracija_o_pravah_invalidov.pdf (дата обращения: 06.11.2014)
3. Долгосрочная целевая программа Иркутской области «Доступная среда для инвалидов» на 2011 – 2015 годы от 12 октября 2010 года № 248-пп[Электронный ресурс]. URL://docs.cntd.ru/document/469409116 (дата обращения: 06.11.2014).
4. Зиганшина Н.Л. Формирование толерантного поведения подростков в семье[Текст] :дисс. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / Н.Л. Зиганшина. – Казань: 2006ю – 192 с.
5. Куницына, В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов[Текст] /В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: 2006. – 544 с.
6. Лабаева, С. Материалы круглого стола «О социальном сопровождении инвалидов и лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию» [Электронный ресурс] / С. Лабаева. URL://baikal-info.ru(дата обращения: 12.12.2014).

7. На пути к толерантному сознанию [Текст] / отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
8. Перспективный план воспитательной работы на 2014-2015 уч. г. МОУ ИРМО «Марковская средняя общеобразовательная школа» на I четверть [Текст]. – 4 с.
9. План воспитательной работы на 2014-2015 уч. г. МБОУ г. Иркутска, лицей №1 [Текст]. – 10 с.
10. План воспитательной работы на 2014-2015 уч. г. МБОУ г. Иркутска, средняя общеобразовательная школа №17 [Текст]. – 5 с.
11. План воспитательной работы на 2014-2015 уч. г. МБОУ г. Иркутска, средняя общеобразовательная школа №27 [Текст]. – 9 с.
12. План воспитательной работы на 2014-2015 уч. г. МБОУ г. Иркутска, средняя общеобразовательная школа №29 [Текст]. – 17 с.
13. В Ленинском округе прошел круглый стол, посвященный взаимодействию школы и родителей [Электронный ресурс] / Пресс-служба администрации г. Иркутска. URL://gogod.irk.ru (дата обращения: 22.12.2014).
14. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] URL:минобрнауки.рф/документы/938/файл/.../10.12.17-Приказ_1897.pdf(дата обращения: 02.10.2014).
15. Рожков, М.И. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие [Текст] /М.И.Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 192 с.
16. Специалисты Главного бюро проводят Круглые столы в районах Иркутской области [Электронный ресурс]/ Главное бюро медико-социальной экспертизы по Иркутской области «Министерство труда и социальной защиты РФ». URL:gbmse.irk.ru/12-08-14(дата обращения: 10.01.2015).

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Гулманова С.В., Коновалова М.Д.

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

Аннотация: Рассмотрены современные теоретические представления о психологических особенностях семьи, воспитывающей ребенка с РДА. Разработан план исследования, направленный на изучение психологических особенностей семьи, воспитывающей ребенка с РДА, представлены социально-демографические характеристики исследуемых семей.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, психологические проблемы, деформация внутрисемейных отношений.

Ранний детский аутизм (далее – РДА) встречается в разных формах, имеет полиморфную симптоматику на каждом возрастном этапе, связанную с уровнем интеллектуального, социального и речевого развития. Еще в младенческом возрасте, когда ведущей деятельностью ребенка является эмоциональный контакт с матерью, отмечаются первые нарушения, проявляющиеся в громком плаче, при касаниях матери к ребенку, прижимании его к груди. Растет и развивается малыш по-особому: боится новых людей, контактов с ними, познает окружающий мир с помощью стереотипного поведения, пытается спрятаться от трудностей с помощью компенсаторной аутостимуляции. Все эти специфические особенности препятствуют нормальному психическому развитию, особенно, если диагноз был выявлен поздно, неправильно подобран оптимальный педагогический маршрут, родители отказываются верить в случившееся и настроены агрессивно по отношению к ребенку, либо, наоборот, принимают этот диагноз, как безнадежное и начинают потворствовать поведению малыша, не вмешиваясь в его особенный процесс развития.

Изучением особенностей развития детей с РДА занимались многие отечественные ученые Баенская Е.Р., Башина В.М., Веденина М.Ю., Лебединский В.В., Лебединская К.С., Либлинг М.М., Никольская О.С. и

зарубежные ученые M. Rutter, E. Shopler; E. Shopler, G.B. Mesibov; Anne M. Donnellan; L. Wing; E. Shopler, M.E. Van Bourgondien; Welch M. и другие. Благодаря перечисленным выше и другим ученым, на сегодняшний день, имеется немало сведений об особенностях психологического развития детей с РДА, о ярких внешних проявлениях синдрома РДА (аутизм, стереотипность, специфические нарушения речи) и о многом другом. Однако, наименее изученным остается вопрос личностных, внутренних переживаний родителей особенного ребенка.

Исследования Jonathan A Weiss, A. Wingsiongi Y. Lunsky, направленные на изучение психологического состояния матерей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра, показали, что родители в большинстве случаев находятся в стрессовых состояниях, связанных со специфическим поведением ребенка, говоря о том, что избавившись от плохого сна малыша возникают новые трудности, с которыми не знаешь как справляться [1].

На основе анализа литературных источников, мы пришли к выводу о том, что родители детей с РДА сталкиваются со следующими психологическими проблемами:

1. Понимание и принятие диагноза ребенка родителями и остальными членами семьи;
2. Сужение круга знакомых;
3. Стеснение, неловкость от поведения собственного ребенка;
4. Понимание или непонимание потребностей ребенка, особенностей взаимодействия с ним;
5. Проблема кажущегося одиночества, беспомощности;
6. Невозможность «правильного» воспитания ребенка;
7. Чувство собственной вины и другие.

Целью нашего исследования является определение психологических проблем семьи, воспитывающей ребенка с РДА.

Задачи исследования: изучение и обобщение теоретических и эмпирических данных по проблеме трудностей семьи, воспитывающей ребенка с РДА; изучить характер психологических проблем семьи, воспитывающей ребенка с РДА в соответствии с этапами и периодами жизни семьи; разработка и проведение тренинга с целью снижения психологических трудностей семьи, воспитывающей ребенка с РДА. Исследование проводится в ГКС(К)ОУ «С(К)ОШ №2 VIII вида г.Саратова».

Для достижения поставленной цели и реализации задач нами были выбраны следующие методы исследования:

1. Рисуночная методика для родителей «Как я представляю своего ребенка в школе» (Е.П. Аранаутова);
2. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
3. Метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд);
4. Опросник родительских позиций (У. Бронфенбреннер);
5. Биографический метод – метод семейной истории.

На данном этапе исследования нами был проведен анализ социально-демографических данных о семьях, вошедших в экспериментальную группу. Всего изучается 12 семей. Возраст детей с синдромом РДА в этих семьях от 9 до 13 лет, они обучаются в 1, 2, 3 и 6 классах, среди них 9 мальчиков и 3 девочки. По составу из 12 изучаемых семей – 10 являются полными, 2 семьи – неполными. В 5 семьях имеются другие дети: в 2-х семьях старшие по отношению к ребенку с РДА, в 3-х – младшие по отношению к ребенку с РДА. Возраст родителей детей с РДА, обучающихся в 1, 2 и 3 классах – 35 -40 лет. Родителям детей, обучающихся в 6 классе около 50 лет, за исключением двух семей, возраст родителей в которых составляет 35-37 лет.

В результате бесед с родителями, воспитывающими детей с РДА, были выявлены противоположные установки по вопросу рождения второго ребенка, если у первого установлен диагноз РДА. Часть родителей отказались от этого, считая, что наличие больного ребенка в семье препятствует появлению последующих. Часть родителей отмечали, что было страшно заводить второго ребенка, так как дефект может проявиться и у него, однако, они считают, что у особенного ребенка должны быть брат или сестра, чтобы всю жизнь помогать, заботиться о нем. Матери подростков с РДА жаловались на непонимание со стороны отцов, завышенные требования к ребенку, страдающему РДА, желание видеть в нем другого человека.

По вопросу о том, что они переживали, когда заметили нарушения в развитии ребенка, все родители утверждали, что, в самом начале, когда только начинаешь чувствовать, что что-то не так с ребенком – становится страшно, в итоге, страхи подтверждаются диагнозом. Цитаты мам: «Первое время не знаешь, чего хочет ребенок, прислушиваешься к каждому движению с его стороны» (3 класс). «Ребенок не кушает, делает однообразные движения» (3 класс). Отмечалось, что с возрастом поведение не нормализуется, появляются новые, пугающие родителей симптомы: «Сын кушает все подряд, будь это карандаш или пенопласт...» (6 класс). «Когда мы в людном месте – он начинает плакать, кидать и рвать все, что попадет ему под руку, а иногда, ложится на пол и

бьется в истерику» (6 класс). «Стал подходить к женщинам, одетым в брюки и джинсы, иногда кажется, что он хочет снять с них одежду ...» (6 класс).

Таким образом, становится понятно, что проявления РДА настолько многообразны, что семьи испытывают многочисленные страхи и ощущения беспомощности, несмотря на значительный опыт воспитания аутичного ребенка.

В анализе психологических трудностей семей, воспитывающих детей с РДА, за теоретическую основу мы берем периоды в жизни семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития от рождения, выделенные Е.И. Холостовой:

- рождение ребенка – получение информации о наличии патологии, эмоциональное привыкание, информирование других членов семьи;
- школьный возраст – принятие решения о форме обучения ребенка с ограниченными возможностями развития, переживание реакций группы сверстников, организация его учебы и внешкольной деятельности;
- подростковый возраст – привыкание к хронической природе заболевания ребенка, возникновение проблем, связанных с пробуждающейся сексуальностью, изоляцией от сверстников и его отвержением (с их стороны), планирование будущей занятости ребенка;
- период «выпуска» – признание и привыкание к продолжающейся семейной ответственности, принятие решения о подходящем месте проживания повзрослевшего ребенка, переживание дефицита возможностей для социализации члена семьи - инвалида;
- постродительский период – перестройка отношений между супругами (например, если ребенок был успешно "выпущен" из семьи) и взаимодействие со специалистами по месту проживания ребенка [2].

Переживая этап за этапом в семье, воспитывающей ребенка с РДА, происходит деформация внутрисемейных взаимоотношений, нарушение основных функций семьи. Искажаются отношения с окружающим социумом. Выделяется несколько уровней, в которых происходят качественные изменения:

1. Психологический уровень. Изменяется стиль внутрисемейных взаимоотношений, искажаются отношения с окружающим социумом, изменяется система ценностей, мировоззрения родителей. Отмечаются нарушения в эмоциональной сфере, особенно у женщин.

2. Социальный уровень. Семья, воспитывающая ребенка с РДА, в силу различных трудностей, становится избирательной в контактах, уход от общения с прежними знакомыми. Отношения между родителями, старшими поколениями деформируются. Отказ от рождения других детей, боясь, что родится ребенок с подобным диагнозом.

3. Соматический уровень. Возникновение психогенного стресса у матери в следствие наличия необратимых психических расстройств ребенка, все это является пусковым механизмом к возникновению соматических или психических заболеваний у матери. Об этом говорили В.А. Вишневский, 1985, 1987; М.М. Кабанов, 1978; В.Н. Мясищев, 1960 и другие.

Таким образом, изучение психологических проблем семьи, воспитывающей ребенка с РДА, на сегодняшний день является одной из важных проблем, так как семья – это микросоциум, в котором ребенок живет, развивается, приобретает практический опыт. Именно в семье у ребенка закладываются нравственные качества, формируются нормы и правила поведения, межличностного взаимоотношения с другими людьми. Психологические расстройства, эмоциональное напряжение, стрессы, депрессии, состояния фрустрации, соматические заболевания родителей могут привести к неправильному воспитанию, развитию, возникновению вторичных дефектов, появлению страхов, негативизма, агрессии или самоагрессии ребенка. Поэтому очень важно своевременно оказать комплексную психолого – педагогическую помощь ребенку, а также социально – реабилитационную поддержку семье.

Список литературы

1. Defining crisis in families of individuals with autism spectrum disorders. Jonathan A Weiss, Aranda Wingsiong and Yona Lunsky. The online version of this article can be found at: <http://aut.sagepub.com/content/18/8/985>.
2. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами / Е.И. Холостова // И.: КноРус. – 2012г.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

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

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД

Январь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2015г.

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

Февраль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2015г.

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

Март 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2015г.

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

Апрель 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2015г.

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

Май 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2015г.

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

Июнь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2015г.

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

Июль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2015г.

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

Август 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2015г.

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

Сентябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2015г.

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

Октябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2015г.

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

Ноябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2015г.

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

Декабрь 2015г.

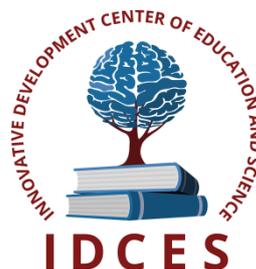
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2016г.

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

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



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА
РУБЕЖОМ**

Выпуск II

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

**г. Новосибирск
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 11.02.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 15,54.
Тираж 250 экз. Заказ № 42.

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