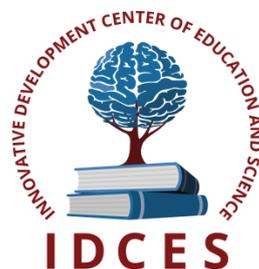


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Выпуск II

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

**г. Омск
2015 г.**

Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Омск, 2015. 195 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 «Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии» (г.Омск) представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

Оглавление

| | |
|---|-----------|
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)..... | 8 |
| СЕКЦИЯ №1. | |
| ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ | |
| (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01) | 8 |
| ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ Н.К. КРУПСКОЙ | |
| Рубинчик Ю.С. | 8 |
| ИЕЗУИТСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИСПАНСКОЙ ШКОЛЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ГРАЖДАНСКОГО | |
| ОБРАЗОВАНИЯ | |
| Спицин Ю.С. | 9 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ | |
| АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ | |
| Халилова М.А. | 11 |
| ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В РАМКАХ ФОРМАТА | |
| «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УКЛАД» | |
| Еровенко В.Н. | 14 |
| НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В | |
| ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | |
| Козлова Н.А. | 18 |
| ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЯЗЫКОВОМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В | |
| МЕТАЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ | |
| Володина Е.Н. | 20 |
| ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ | |
| XX ВВ. | |
| Баркова Н.Н. | 22 |
| ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | |
| Федотова Д.Ю., Казанцева В.А. | 25 |
| СЕКЦИЯ №2. | |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02) | 27 |
| ABOUT THE PROBLEMS, PROSPECTS AND EXPERIENCE IN INTRODUCTION OF INFORMATION AND | |
| COMMUNICATION TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNGRADED SCHOOLS | |
| IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN | |
| Zhumabayeva A.E., Lebedeva L.A., Akpayeva A.B. | 27 |
| ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ТРАДИЦИЙ И НОВАТОРСТВА В МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ | |
| КУЛЬТУРЕ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) | |
| Мариупольская Т.Г. | 30 |
| ЕГЭ – 2015. НОВЫЕ ПРАВИЛА, СТАРЫЕ ПРОБЛЕМЫ | |
| Ляпунцова Е.В. | 33 |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ХОРЕОГРАФИЯ КАК НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО | |
| ОБРАЗОВАНИЯ «ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ» | |
| Рязанцева Ю.С., Гурова Я.Ю. | 34 |
| МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ | |
| Мамугина В.П. | 36 |
| О СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ | |
| Леденев В.В. | 38 |
| ПОСТРОЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ 7 - 9 КЛАССОВ | |
| Самоваршиков Ю.В., Вершинина Л.Н., Матягина А.Н. | 40 |
| ПРОБЛЕМА УЧЕТА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ | |
| РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ | |
| Гаврикова И.Ю. | 47 |
| РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА | |
| ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ | |
| Головина А.В., Свиридова В.П. | 49 |
| СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ | |
| Леденев В.В. | 51 |
| СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-УЧАЩИХСЯ К ПРОЦЕССУ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО | |
| ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | |
| Гаврикова И.Ю. | 53 |
| УЧЕТ СТРЕМЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-УЧАЩИХСЯ К ОБЩЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ | |
| РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | |
| Гаврикова И.Ю. | 55 |

СЕКЦИЯ №3.

| | |
|--|-----------|
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03) | 57 |
| НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА | |
| Семенова Л.М., Мишина Е.А. | 57 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ | |
| Приходько Е.М. | 59 |

СЕКЦИЯ №4.

| | |
|---|-----------|
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04) | 61 |
| ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ ПО САМООБОРОНЕ | |
| Сизова Н.Н., Исмагилова Ю.Д. | 61 |
| МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИЛЫ И СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ЛЫЖНОМ ДВОЕБОРЬЕ | |
| Зебзеев В.В. | 63 |
| ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОМИОСТИМУЛЯЦИИ И ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК ПРИ ИЗБЫТОЧНОМ ВЕСЕ МЕТОДОМ ЧЕРЕДОВАНИЯ | |
| Репина Р.Р. | 65 |
| ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО АРМРЕСТЛИНГУ И БИЛЬЯРДУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА | |
| Бареева Д.Р., Блохин С.А., Салмова А.И. | 68 |
| ОСОБЕННОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ И ПРЫГУНОВ НА ЛЫЖАХ С ТРАМПЛИНА | |
| Зебзеев В.В. | 70 |
| ПРОФИЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ И КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ | |
| Виноград Д.В. | 72 |
| ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ | |
| Мервинская О.В. | 74 |
| ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ | |
| Тиосова Т.Н. | 77 |
| ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОСЛЕ ТРАВМ КОЛЕННОГО СУСТАВА У МУЖЧИН В ПОСТИММОБИЛИЗАЦИОННЫЙ ПЕРИОД В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ | |
| Кочнев А.В., Кулакин А.И. | 79 |

СЕКЦИЯ №5.

| | |
|--|-----------|
| ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05) | 81 |
|--|-----------|

СЕКЦИЯ №6.

| | |
|---|-----------|
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) 81 | 81 |
| СДИО - ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ | |
| Мусина-Мазнова Г.Х. | 81 |
| АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | |
| Сарапулова А.В. | 83 |
| ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СЛУШАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЗАЩИТЫ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ | |
| Соловьева Е.Э. | 85 |
| КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ» В ВУЗЕ | |
| Сивухин А.А. | 88 |
| МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «КОЛЕБАНИЯ ЦИКЛИЧЕСКИХ И ПОЛИЦИКЛИЧЕСКИХ МОЛЕКУЛ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ | |
| Джалмухамбетов А.У., Джалмухамбетова Е.А., Байсмакова А.Г., Нуржанова Г.Б., Гура И.Ф. | 90 |

| | |
|---|------------|
| ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-КАНАЛОВ ВИДЕОХОСТИНГА ЮТУБ (YOUTUBE) | |
| Баркова Н.М..... | 92 |
| ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ | |
| Данилова О.В..... | 95 |
| ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БИОТЕХНОЛОГИЯ» | |
| Заядан Б.К., Кайырманова Г.К., Садвакасова А.К., Акмуханова Н.Р., Кирбаева Д.К. | 97 |
| ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ | |
| Петрова И.В., Мамаев Н.Г..... | 99 |
| ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ | |
| Каргина З.А..... | 101 |
| СЕКЦИЯ №7. | |
| ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... | 104 |
| ЗАДАЧИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ | |
| Ватлина Т.Н., Демчинская Е.А. | 104 |
| ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНЖЕНЕРА | |
| Кульгавюк В.В., Овчинникова В.Б. | 105 |
| К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА В ВУЗЕ | |
| Гордиенко Е.А. | 108 |
| ПЕРЕХОД НА ЕВРОПЕЙСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ) | |
| Мальшева А.Д..... | 110 |
| ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ХИМИЯ» И «АНАЛИЗ ОБЪЕКТОВ БИОСФЕРЫ» | |
| Степанова С.И., Федорова А.И. | 112 |
| СЕКЦИЯ №8. | |
| СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. | 114 |
| ЗНАНИЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ | |
| Малязина М.А. | 114 |
| РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ | |
| Бондарева М.М. | 118 |
| СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОГО СООБЩЕСТВА | |
| Илакавичус М.Р..... | 119 |
| СЕКЦИЯ №9. | |
| ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. .. | 121 |
| ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ | |
| Евтухова А.С., Еровенко В.Н. | 121 |
| ОБУЧАЮЩИЕ СИСТЕМЫ В СЕТЕВОМ ФОРМАТЕ УНИВЕРСИТЕТА ШАНХАЙСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА | |
| Исламова З.И., Ихсанова Р.Р..... | 125 |
| СЕКЦИЯ №10. | |
| ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ | |
| ПЕДАГОГА..... | 127 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКОВ В ДОУ | |
| Ряхлова Т.В..... | 127 |
| ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ КОНСТАНТИНА ДМИТРИЕВИЧА УШИНСКОГО | |
| Гвоздева Е.П., Канина Ю.В., Миронова Т.П. | 131 |
| ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ | |
| Оршанская Е.Г., Оршанский Д.И. | 133 |

| | |
|---|------------|
| ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ Ваганова Ю.Г. | 136 |
| СЕКЦИЯ №11. | |
| СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. | 139 |
| ПОВЫШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РОЛИ СЕМЬИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ И ПРЕОДОЛЕНИИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ Древалёва О.А. | 139 |
| СЕКЦИЯ №12. | |
| СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. | 141 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) | 141 |
| СЕКЦИЯ №13. | |
| ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) | 141 |
| ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР ЛИЧНОСТИ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ) Кусаинов А.А., Кусаинова Е.В. | 141 |
| ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАЦИИ У ПОДРОСТКОВ Бисерова Г.К. | 143 |
| ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА Кириллова Е.П., Юкляева Ю.Ю. | 145 |
| ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Гриценко С.В., Берзина Е.А. | 147 |
| СТУДЕНЧЕСТВО: ПЕРСПЕКТИВЫ И НАПРАВЛЕНИЯ Гаджиева У.Б. | 150 |
| ТЕМАТИЧЕСКИЙ ТЕКСТОВЫЙ АНАЛИЗ КАК СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ Терентьева О.В. | 152 |
| СЕКЦИЯ №14. | |
| ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02) | 154 |
| ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ Боровец Е.Н., Шуленина Н.С., Лысова Н.Ф. | 154 |
| СЕКЦИЯ №15. | |
| ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) | 156 |
| СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В РАБОТЕ КОЛЛЕКТИВА ПРЕДПРИЯТИЯ Есина С.В. | 156 |
| ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ ВРАЧЕЙ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ КЛИНИК КАК ФАКТОРЫ ПРЕВЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА Демиденко Н.Н., Терехова Т.О. | 157 |
| СЕКЦИЯ №16. | |
| МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) | 161 |
| СЕКЦИЯ №17. | |
| СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) | 162 |
| ИГРОВОЙ МЕТОД ОСВОЕНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ КУЛЬТУР УЧАЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Потапова И.А. | 162 |
| ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ С ЕЕ СТАТУСНОЙ ПОЗИЦИЕЙ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ Красило Т.А. | 164 |
| ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ГРУППОЙ Павлюкова А.А. | 167 |

| | |
|---|------------|
| ПРОБЛЕМА КОНФОРМИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ | |
| Смагина О.А. | 169 |
| РЕЛИГИОЗНОЕ ЧУВСТВО И ДУХОВНЫЙ ОПЫТ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА И ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ВОСПИТАНИИ | |
| Чуева М.Ю., Николаев Ю.И. | 171 |
| РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛЮДЕЙ | |
| Хачатурян А.А. | 175 |
| РОЛЬ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ | |
| Андриянова Е.А., Чернышкова Е.В. | 176 |
| ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ | |
| Гурьев М.Е. | 179 |
| СЕКЦИЯ №18. | |
| ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) | 183 |
| СЕКЦИЯ №19. | |
| ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) | 183 |
| ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ: ПРОПЕДЕВТИКА ОСНОВНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ | |
| Высоцкая Е.В., Янишевская М.А. | 183 |
| РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| Паринова Е.В., Рыжкова Т.А., Шайкина В.В. | 186 |
| СЕКЦИЯ №20. | |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) | 188 |
| ИССЛЕДОВАНИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С СДВГ | |
| Сёмина М.В., Чинчикова А.И. | 188 |
| СЕКЦИЯ №21. | |
| ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)..... | 190 |
| СЕКЦИЯ №22. | |
| ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) | 190 |
| ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА СО СНИЖЕННЫМ СЛУХОМ | |
| Мушастая Н.В., Елисеева А.А. | 190 |
| ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД | 193 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ Н.К. КРУПСКОЙ

Рубинчик Ю.С.

Московский Городской Педагогический Университет, г.Москва

На современном этапе развития общества основной целью воспитания является всестороннее развитие личности человека, способного активно участвовать в построении современного общества.

К. Маркс указывал на то, что «только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков...»

Основные положения теории коммунистического воспитания детей дошкольного возраста были выдвинуты Н.К. Крупской, она раскрыла решающую роль детского коллектива в воспитании личности и неоднократно подчеркивала, что воспитательная работа должна сочетать умение растить коллективистов и в то же время дать возможность в этой коллективной обстановке всесторонне развиться личности ребенка. Н.К. Крупская отмечала, что в одиночку ребенок может развиваться до некоторого предела, очень незначительного. Опыт жизни ребенка должен обогащаться опытом жизни других людей. Коллективные переживания пробуждают у детей «общественные инстинкты» и человеческая жизнь, человеческие отношения становятся центром их внимания.

Н.К. Крупская обосновала необходимость воспитания детей в коллективе, определила сущность коллективизма, рассмотрела основные средства воспитания коллективизма и создания детского коллектива. Ею были определены эффективные педагогические условия воспитания детского коллектива. Эти условия включали в себя активное участие детей в совместной деятельности, создание совместных положительных переживаний, постоянную опору на собственную активность детей, учет их возрастных и индивидуальных особенностей.

В работах Н.К. Крупской указано на необходимость приучения ребенка играть и заниматься вместе с другими детьми так, чтобы он уважал права других, подчинял свою волю воле коллектива, умел оказать помощь товарищам, совместно с ними переживать и радоваться, на необходимость сформировать у детей организационные навыки, воспитать чувство ответственности за общее дело коллектива.

В 20-х годах XX века Н.К. Крупская писала: «В современной школе все направлено на то, чтобы разъединять учащихся, а не сближать их. Отметки, соревнование – все это ведет к развитию зависти, тщеславия. Все направлено к тому, чтобы отделить ученика от товарищей; ему запрещается что-либо спрашивать у соседа, никакой общей работы, которая требовала бы объединенных совместных усилий, ученикам не дают. Каждый вынужден думать о себе, заботиться о своих личных успехах».

Вместе с тем, Н.К. Крупская и А.В. Луначарский неоднократно подчеркивали, что развитие индивидуальности каждого ребенка – важнейшая задача учителя.

Н.К. Крупская отмечала, что «в буржуазном обществе пышным цветом развивался индивидуализм; и хотя, в отдельных случаях, носителями его являлись незаурядные личности, в общем, отрыв личности от общества вел к необычайному убожеству мысли и чувства, к скудности переживаний. Только в коммунистическом обществе возможна гармония между личными и общественными интересами. Причем, это не означает, что личность будет подавляться обществом, будет только прекращение внутреннего разлада, внутреннего раздвоения; напротив, будет расцвет личности, которая будет черпать силу, мощь в коллективной жизни».

Н.К. Крупская придавала первостепенное значение общественным устремлениям. Она говорила об общественно-воспитывающей направленности, которую надо развивать в детях дошкольного возраста, и о решающей роли в этой связи самостоятельной детской деятельности. Надежда Константиновна подчеркивала, что в играх у детей развиваются ценные качества, которые лягут в основу их характера: умение действовать организованно, дружно; в игре вырабатываются организационные навыки, развивается инициатива, выдержка, умение взвешивать обстоятельства, укрепляется воля, воспитывается чувство справедливости, умение помогать в беде.

По мнению Н.К. Крупской, особенно важно развивать коллективный характер игр и труда. Они учат умению действовать вместе, направлять усилия к единой цели, вырабатывают умение координировать свою работу с работой и действиями других.

Совместные игры приучают детей считаться с общественным мнением, подчиняться ему. Нарушение ребенком правил игры вызывает недовольство играющих. Отношение товарищей организует, дисциплинирует ребят.

Наряду с этим Н.К. Крупская предупреждает, что есть игры, мешающие развитию коллективизма, не сплачивающие, а разъединяющие ребят, вызывающие азарт и тщеславие. Н.К. Крупская указывает на необходимость развивать игры по принципу «все за одного, один за всех», действовать сообща, в общих интересах. «Коллективные переживания должны ассоциироваться у ребенка с рядом радостных эмоций».

Сделать коллективную жизнь детей интересной, деятельной и радостной, чтобы в ней дети находили воплощение своих замыслов и поставленных целей, — необходимое условие успешного складывания положительных взаимоотношений между детьми.

Наличие возникающих на основе совместной деятельности интересов и переживаний, нравственных привычек поведения, организаторских умений и является тем условием, которое необходимо для формирования коллектива.

Не углубляясь в оценку явлений, ставших уже частью истории, хочется отметить – перед педагогикой и системой образования ставились задачи сплочения всего народа, обусловленные конкретно-исторической ситуацией, и эти задачи должны были быть решены.

Психолого-педагогические концепции Н.К. Крупской о коллективе и месте личности в нем, как о взаимоотношениях личности и коллектива, о путях формирования личности в коллективе определила основные направления педагогической практики и представила широкие возможности для дальнейших теоретических исследований.

Список литературы

1. Крупская Н.К. Дети – наше будущее: Сборник статей и речей о дошкольном воспитании. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1984. – 272с.
2. Крупская Н.К. Общественное воспитание. Пед. Соч. в 10-ти тт. М.: Изд. АПН, 1958. – Т.2. – С. 133-141.

ИЕЗУИТСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИСПАНСКОЙ ШКОЛЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Спицин Ю.С.

Пятигорский Государственный Лингвистический Университет, г.Пятигорск

Усиление взаимодействия стран и народов в современном глобальном мире, интенсивные процессы реформирования образования в мировом сообществе объективно усиливают потребность академического сообщества РФ в научном осмыслении зарубежного опыта обучения и воспитания подрастающих поколений для выявления его педагогического потенциала для отечественной школы. Изучение педагогической теории и практики в разных государствах и регионах служит существенной предпосылкой повышения теоретического уровня педагогической науки и качества образовательной деятельности в России.

В Испании сложились многовековые и богатые традиции гражданского образования, которые менялись на протяжении различных эпох. Становление и развитие гражданского образования школьников в Испании осуществлялось в несколько этапов, направленность каждого из которых определялась экономическими, политическими и социокультурными факторами. Генезис гражданского образования восходит ко времени господства на Пиренеях Римской империи, в составе которой Испания была одной из самых развитых провинций. Концептуальной основой обучения и воспитания у молодежи из знатных слоев населения были идеи Платона и Аристотеля об идеальном государстве, о необходимости подготовки средствами образования законопослушного гражданина-аристократа, способного к деятельности на государственном поприще.

В средние века подрастающие поколения воспитывались в духе повиновения католической религии. Средневековая испанская школа формировала исполнительных, законопослушных, богобоязненных граждан. Значительный вклад в развитие гражданского образования внесла иезуитская педагогика. В XVI – XIX веках испанская система просвещения играла роль своеобразной экспериментальной лаборатории, где создавались и

проходили проверку жизнью новые формы и методы гражданского образования, которые могут быть критически и творчески использованы в российской школе. Одной из таких форм является иезуитское воспитание, в котором имелись как несомненные для своего времени педагогические достижения, так и недостатки, повлекшие за собой негативные последствия не только для испанского народа, так и для многих других европейских стран.

Система воспитания, разработанная педагогами католического ордена иезуитов (*Societas Jesu*, Общество Иисуса), который был основан в 1534 И. Лойолой, оказала существенное влияние на формирование гражданской культуры как на выпускников иезуитских учебных заведений, так и на испанское общество в целом. И. Лойола - выходец из испанской семьи древнего рыцарского рода, который предано служил королям Кастилии. В результате духовных поисков И. Лойола создал Орден иезуитов, деятельность которого была направлена на усиление влияния католической церкви в Западной Европе и ограничение роли протестантизма в жизни общества. Важную роль в достижении этой цели должно было играть образование и воспитание, как его составная часть.

Принципы и правила иезуитского воспитания складывались постепенно. С 80-х гг. XVI в. по заданию руководства ордена они специально разрабатывались группой педагогов и были обобщены в школьном уставе, коллегии учебного заведения официально утверждённом в 1599 (*Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*). Педагогика иезуитов проникнута прагматизмом. Цель ордена — воспитать «Христово воинство», деятельно служащего католической церкви, способного противостоять искушениям протестантизма и в случае необходимости бороться с ним. Однако лишь немногие воспитанники иезуитов становились членами ордена. Большинство, получив образование в коллегии, становились светскими людьми, оставаясь при этом преданными идеалам католической церкви.

В XVII—XVIII вв. иезуиты пользовались репутацией блестящих педагогов и преподавателей, так как иезуитское воспитание по мнению Томазо Кампанелла аккумулировало многие достижения гуманистической и протестантской педагогики. Педагоги коллегии ввели классно-урочную систему обучения, использовали упражнения и принцип перехода от простого к сложному в ходе преподавания учебного материала [4, с. 784]. Однако иезуитское воспитание носило в значительной мере религиозный и классический характер: образование состояло главным образом в изучении древних языков (латинского, в меньшей степени греческого) с опорой в первую очередь на античных авторов. Наряду с этим ученики получали некоторые знания по истории, географии, физике, математике. Вместе с тем, классическое образование включало лишь часть античного наследия. Тексты Цицерона, Овидия, Вергилия адаптировались с целью приведения их в соответствие с целями католической церкви. В философии приоритетное внимание уделялось изучению произведений Аристотеля и Фомы Аквинского. Гуманистическое содержание античной культуры в этих произведениях выхолащивалось.

Воспитание гражданственности было направлено прежде всего на развитие индивидуальных способностей учащихся, честолюбия, духа соревнования. Этой цели служило групповое и индивидуальное соперничество: регулярное выделение лучших и отстающих, ежемесячные конкурсы сочинений, ежегодное торжественное проведение экзаменов, церемонии награждения лучших и т. п. Соревнование распространялось на отдельных учеников, команды внутри классов, классов внутри коллегий. Из лучших учеников создавался так называемый магистрат, членам которого присуждались почётные звания патрициев и сенаторов (по аналогии с практикой Др. Рима), назначались «директора» — опекуны из старших классов над младшими учениками. Таким образом, у учащихся развивались способности к исполнению гражданских обязанностей.

Для способных учащихся создавались «академии» — прообразы школьных кружков, собиравшиеся еженедельно под руководством наставника (префекта) для совместных исследований определенных проблем, дискуссий, обсуждения подготовленных докладов по философии, грамматике, математике, риторике. «Ректоры», выбранные «академиями», играли заметную роль в жизни коллегий [1, с. 100]. Важное место в ходе формирования у обучаемых гражданственности отводилось светскому воспитанию: правилам поведения за столом, умению вести непринуждённую беседу и поддерживать разговор на любую тему, завоёвывать доверие собеседника, быть галантным в любых обстоятельствах.

Однако главным направлением деятельности иезуитских педагогов оставалось религиозное воспитание детей. Освоение основ христианской религии и богослужения велось на протяжении всего обучения. Учащиеся регулярно совершали обряды, молитвы, причащались, исповедовались, посещали мессы, предавались специальным религиозным упражнениям и медитациям. В некоторых коллегиях создавались религиозные братства учеников. Религиозному воспитанию служил и школьный театр иезуитов, готовивший постановки на библейские темы к религиозным праздникам [3, с. 205]. Гражданское образование в иезуитских учебных заведениях было тесно связано с религиозным понятием «гражданин», которое ассоциировалось у иезуитов с преданностью идеалам христианского учения.

Формирование индивидуальности в учениках сочеталось со строгой регламентацией их деятельности и поведения, подчинением личной воли и наклонностей интересам церкви и нормам христианской этики, переработанной иезуитами в духе беспрекословного подчинения католическим канонам. Всесторонняя регламентация воспитательного и образовательного процесса сопровождалась внедрением взаимного надзора внутри класса и школы. В классе выделялись ученики, надзиравшие за поведением остальных воспитанников (преторы, или цензоры), каждый ученик обязан был доносить о проступках товарища, на специальных собраниях устраивался совместный взаимный разбор их поведения и т.д. Наиболее серьезные проступки влекли за собой телесные наказания, для осуществления которых в коллегиях нанимали светского человека (корректора).

К началу XVIII в. в Испании насчитывалось около 800 иезуитских учебных заведений, в том числе свыше 20 университетов [2]. Традиции иезуитских коллегий оказали существенное влияние на дальнейшее развитие педагогики и школьного дела, способствовали повышению качества работы школ, создававшихся противниками иезуитов (протестантами, янсенистами). Иезуитская педагогика оказала заметное влияние на педагогическую систему Я. А. Коменского, своей структурой, логикой образовательного процесса, четкой воспитательной системой. Однако, нацеленная на воспитание преданных слуг католической церкви, эта система подвергалась резкой критике со стороны мыслителей Эпохи Просвещения. Чрезмерная регламентация, выхолащивание античных традиций, недостаточное внимание к естественным и точным наукам, узость религиозного воспитания, насаждение специфических этических норм, эти недостатки привели к снижению уровня преподавания и воспитания в коллегиях в XIX в., к отставанию содержания образования от запросов жизни и, в конечном итоге, к ослаблению их влияния в обществе. Вместе с тем, система иезуитского воспитания заложила в испанской педагогике традиции преданности духовным идеалам, подчинения личных интересов коллективным, ответственности перед обществом за свое поведение, формирования у воспитанников умения общения и взаимодействия в коллективе.

Список литературы

1. Иезуитское воспитание // Педагогический энциклопедический словарь; под ред. Б.М. Бим-Бада. - М.: БРЭ, 2002. - С.100.
2. Иезуитское воспитание - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/89684/Иезуитское> (Дата обращения: 21.04.2015).
3. Леруа М. Миф о иезуитах: От Беранже до Мишле: монография. – М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2001.- 464 с.
4. Фадеева Г.Д. Истории образования: иезуитская система образования [Текст] / Г.Д. Фадеева, К.С. Паршина, К.В. Артёмов // Молодой ученый. - 2013. - №5. - С. 783-785.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Халилова М.А.

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Современное развитие российского государства требует, чтобы система образования содействовала становлению инновационной экономики, формированию у обучающихся гражданской идентичности, активности, мобильности, самостоятельности в решении жизненных проблем, навыков сотрудничества, чувства ответственности за то, что происходит вокруг. Эти задачи сформулированы в нормативных документах: «Закон об Образовании», ФГОС, Президентской программе «Наша новая школа». Именно поэтому способность к самоорганизации, умение отстаивать свои права в рамках позитивных взаимоотношений с социумом, активное участие в преобразовании окружающей действительности становятся приоритетными компетенциями личности, которые должен приобрести обучающийся в школе.

Важная роль в подготовке подрастающего поколения, способного не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их, принадлежит гражданскому образованию, в основу которого положена идея полноценного участия личности в решении общественно значимых задач на современном этапе развития Российской Федерации.

Воспитание подрастающего поколения сегодня происходит в сложных условиях социально-экономического и политического реформирования. Современное общество изменило и усложнило задачи общеобразовательной школы в плане обучения и воспитания [5].

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». Исходя из этого, приоритетным ориентиром образования становится подготовка личности, готовой к интеграции в определенную среду. Интеграция как форма взаимодействия индивида с социальной средой предполагает активное вхождение в социум, способность влиять на среду, противостоять ее негативным влияниям, изменяя условия жизни или самого себя [6].

Социальное проектирование – это вид социально значимой деятельности, направленный на внесение изменений в социальную среду посредством разработки и реализации различных проектов [5].

Суть социального проектирования заключается во включении обучающихся в самостоятельную, координируемую учителем деятельность по позитивному преобразованию социума во взаимодействии с представителями органов власти, с общественными организациями, с другими социальными партнерами.

Разработка и реализация социального проекта задействует когнитивный, практический и эмоциональный компоненты процесса формирования гражданской позиции обучающихся, актуализирует знания о государстве, праве, гражданском обществе, о правах и обязанностях гражданина; позволяет проявлять отношения эмпатической направленности к социальным группам и гражданам; получить опыт гражданского участия, способствующий формированию отношения к государству, праву, гражданскому обществу, к самому себе как гражданину [3, с. 201].

Объектом проектной деятельности является социум во всем своем многообразии (группы, отношения, процессы). Участвуя в разработке реальных проектов, результатом которых может стать изменение социальной ситуации (восстановление или сохранение памятников, озеленение парковых зон, оказание помощи социально незащищенным слоям населения, организация акций по профилактике негативных явлений социальной жизни), подрастающее поколение приобретает не только гражданские навыки и умения, но и открывает новые возможности. Работа над проектом позволяет почувствовать значимость своей деятельности.

Данный метод активно используется в воспитании и обучении, так как позволяет отойти от традиционализма, преодолеть пассивность обучающегося, включить его в активную преобразовательную деятельность.

Итак, считается, что проект – это идеальное видение конечных результатов деятельности. Проект всегда направлен на получение определенного результата – достижение цели. Проект обычно предполагает целый комплекс взаимосвязанных целей и задач. Именно эти цели являются движущей силой проекта, и все усилия по его планированию и реализации предпринимаются для того, чтобы эти цели были достигнуты.

Проекты сложны по своей сути. Они включают в себя выполнение разнообразных взаимосвязанных действий: некоторые промежуточные задачи не могут быть реализованы, пока не завершены другие задачи, некоторые процессы могут осуществляться только параллельно, если нарушается синхронизация выполнения задач, то весь проект может быть поставлен под угрозу. Проект заканчивается, когда достигнуты его основные цели. Для того чтобы проект был завершен в намеченное время, готовятся графики, показывающие время начала и окончания этапов и задач, входящих в проект

Проекты – мероприятия неповторимые и однократные, хотя степень уникальности может сильно отличаться от одного проекта к другому.

В проектной деятельности самое главное – обозначение проблемы. Выявление некой потребности, которая должна быть удовлетворена в ходе работы. Если проблема не обозначена, а просто дано задание изготовить некий объект, то это не проектная деятельность. Это можно назвать самостоятельной творческой работой.

Часто путают информационный проект и реферат. Реферат – это краткое изложение содержания книги, статьи и т.п. Информационный проект должен содержать предмет поиска с обозначением промежуточных результатов, аналитическую работу, обобщение, выводы и т.д. до получения результата, внешнюю оценку, рефлексию. Самой яркой страницей исследования является презентация проекта, его защита, Но в век современных информационных технологий, нам, к сожалению, не хватает возможностей, чтобы все достойно представить.

Социальный проект – принципиально новый документ, требующий от лидеров и руководителей организаций знаний и использования определенной техники в области проектирования.

Критерии хорошего социального проекта:

- полнота разработки (имеется конкретное, детальное видение конечных результатов по всем основным параметрам развития проекта);
- реальность (имеется реальная возможность достижения намеченных результатов);
- масштабность (максимальные количественные и качественные результаты деятельности);
- целостность (не противоречие основных компонентов);
- инновационность (использование новых методов работы при достижении цели, авторство разработки);
- актуальность (востребованность обществом);
- перспективность (возможность развития в будущем);
- возможность ресурсной поддержки [5].

Социальные проекты дают возможность участникам связать и соотнести общие представления, полученные на уроках, с реальной жизнью. Участвуя в реализации проектов, школьники проявляют свою гражданскую позицию, активность, ответственность, что способствует воспитанию таких качеств как целеустремленность, последовательность, настойчивость, умение отстаивать свое мнение, доводить начатое дело до конца и др.

В условиях неопределенности социально-экономической среды решение какой-либо значимой социальной проблемы целесообразно начинать с разработки социального проекта. Без хорошо разработанного социального проекта трудно надеяться на ресурсную поддержку государственных органов, потенциальных спонсоров, вызвать доверие у деловых партнеров; социальный проект – важный инструмент управления деятельностью общественной организации, эффективного использования имеющихся у нее ресурсов, контроля продвижения к намеченной цели.

Социальное проектирование – это школа гражданского воспитания подрастающего поколения. Как никакая другая деятельность, способствует воспитанию гражданской активности, готовит к жизни и труду. Перестройка самооощущения личности, создание благоприятного нравственно-психологического климата в коллективе сверстников, создание каждому ситуации успеха и принятия окружающими – важные достижения проектировочной деятельности в развитии социальной компетентности. Исследователи выделяют ряд качеств, овладение которыми позволит развивать социальную компетентность: толерантность, коммуникабельность, умение работать в команде и креативность, а также самодеятельность, понимаемая как владение алгоритмами проектной деятельности.

Такое социальное проектирование дает школьникам опыт, пригодный в любой сфере деятельности. Многие современные области человеческой деятельности основаны на технологии проектирования, поэтому приобретение обучающимися данного опыта в дальнейшем может служить хорошим основанием для будущей сферы профессиональной и социальной деятельности.

Использование метода проектов в школе помогает в обучении и развитии учащихся, так как обеспечивает определенную степень самостоятельности обучающегося и учителя, развивает инициативность и способность детей работать как самостоятельно, так и в команде, создают у обучающихся чувство успеха. Данный метод позволяет нестандартно подойти к деятельности ребенка, активно влиять на интеллектуальное и эмоционально-ценностное развитие, качественно изменить мотивацию обучающегося – преобразовать внешние мотивы во внутренние. А значит – повысить уровень овладения теоретическими знаниями и практическими навыками. Преобразовать не только деятельность обучающегося, но и отношение к самому процессу. Социальное проектирование позволяет активно включать в общественную жизнь подрастающее поколение, одновременно воспитывая, обучая и развивая [4, с. 217].

Оно сочетает формирование навыков социального проектирования с глубоким усвоением основ общественных наук. Именно в этом контексте возможны развитие и гражданское становление личности, формирование социально значимых ценностных ориентиров и установки на активное участие в развитии страны, формирование гражданской позиции как системы отношений к государству, праву, гражданскому обществу, к самому себе как гражданину [2, с. 95].

При это происходит освоение, отработка социальных навыков и познание не внешней, демонстрируемой, заявляемой стороны социальной действительности, а внутренней, сущностной, часто скрытой и неочевидной [1, с. 127].

Таким образом, задачами социального проектирования являются:

- формирование позитивной Я-концепции и умения ребенка объективно оценивать себя и свои действия;
- развитие способностей учащихся в различных сферах деятельности, к которым они испытывают склонность, умений и навыков работы в команде, ответственности за общее дело;

- развитие исследовательского и критического мышления;
- повышение личностных компетенций.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод: включение социального проектирования в учебно-воспитательный процесс позволяет вовлечь юных российских граждан в общественную жизнь, что формирует, развивает и стимулирует активную жизненную позицию, а успешность деятельности обучающихся способствует развитию социальной компетентности, его самореализации и социализации. А использование проектного метода в обучении способствует развитию познавательной активности; учит овладевать навыками исследовательской деятельности, работать с различными источниками и видеть проблемы и предлагать пути их решения; способствует воспитанию социальной активности и воспитывает обязательность и ответственность при выполнении заданий в намеченные сроки.

Разрабатывая разнообразные проекты, школьники одновременно являются непосредственными участниками становления гражданского общества в России.

Список литературы

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. – М.: 2004 - 413 с.
2. Берестова Л.И. Основы технологии социального прогнозирования и проектирования: учебное пособие. – М.: Проспект, 2007.
3. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2000 – 416 с.
4. Луков В.А. Социальное проектирование: учебное пособие. – М.: издательство Московского гуманитарного университета: Флинта, 2007. – 240 с.
5. <http://aplik.ru/konspekty/luchshie/proektnaia-deiatelnost-kak-sredstvo-formirovaniia-i-razvitiia-kompetentnostei-uchashchikhsia-na/?singlepage=1>
6. <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4>

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В РАМКАХ ФОРМАТА «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УКЛАД»

Ерovenko В.Н.

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

Проблемы, связанные с исследованием динамических процессов, сопровождающих формирование дисциплинарных областей педагогической науки, всегда были предметом специального изучения. Исследованы различные аспекты феноменологической педагогики [Бейнштейн Е.В., Задорожной О.В., Федотовой О.Д.], коммуникативная дидактика стала предметом рассмотрения Н.В. Требухиной и Г.И. Хисамутдиновой, кибернетическая педагогика исследована Комаровой Н.М. [1], немецкая психоаналитическая педагогика исследовалась О.Л. Егоровой, особенности развития педагогических знаний в эссеистической форме их представленности изучала Л.М. Корчагина. В данных работах выявлены отдельные тенденции развития педагогического знания применительно к конкретному фрагменту педагогической действительности. Вместе с тем в данных работах не стали предметом специального исследования качественные изменения в педагогической науке, накладывающие свой отпечаток на адаптивные процессы в образовании, а также моменты, связанные с интеграцией технологических параметров развития общества в образовательные технологии.

Осмыслить данные сложные процессы можно только на пути исследования динамических характеристик, сопровождающих процесс оформления педагогического знания. При этом должен быть определен соответствующий формат рассмотрения, охватывающий динамику социально-педагогических и технико-экономических аспектов теоретизации образовательного процесса. Таким форматом могут стать технологические уклады.

Исследование особенностей развития и теоретического закрепления педагогических знаний в рамках смены технологических укладов позволило сделать следующие обобщения.

В периоды смены технологических укладов наблюдается быстрая смена производительных сил и производственных отношений, что определяет необходимость подготовки рабочей силы, способной к изменению характера своего труда. Нарастание числа промышленных отраслей остро ставит проблему подготовки рабочей силы, как на производстве, так и в рамках специальной системы подготовки рабочих кадров и специалистов,

способных выполнять задачи интенсифицирующегося производства. Педагогические идеи сопряжены с поисками в области организации производства и получения максимальной отдачи от каждого рабочего места. В рамках третьего, четвертого и пятого технологических укладов характерным является оформление педагогического знания в виде авторских концепций и теоретизаций – продуктивная педагогика, педагогика фабзавуча, педагогика социальной среды, френизм [2] и другие теоретические фрагментации. Данные концепции имели прочную эмпирическую основу, были получены или воплощены на практике. О степени их теоретической разработанности свидетельствует наличие определений предмета, объекта, целей и задач педагогической деятельности, представлений об образовательном идеале. Концепции несут напряжение эпохи, воплощают ее идеалы. Наибольшую теоретическую проработку в рамках педагогики третьего технологического периода получает концепция педагогики тренировки А.К. Гастева [3], сложившаяся в рамках монотехнизма, и концепция продуктивной педагогики [4,5], появившаяся как вариант реализации принципов политехнизма в условиях школы-завода по производству товаров народного потребления.

В исследовании обнаружено, что традиционные представления о педагогическом знании подрываются социокультурными реалиями «постиндустриального», «информационного» общества, в рамках, осмысления которых появляются новые концептуализации. Они формулируются вне рамок педагогического предметного поля и отражают особенности видения педагогической действительности инженерами и другими техническими специалистами. Педагогические знания в рамках данных нарождающихся концептуализаций оформляются вне эмпирического базиса теории, не сопровождаются проведением экспериментов. Они представляются сразу в форме учебников, т.е. на эксплицитном уровне, минуя имплицитный. При этом значительный массив педагогических знаний авторами не обнаруживается, игнорируется или не представляет интереса, поскольку полагается непродуктивным.

Данная негативная тенденция позволяет высказать предложение о необходимости более тесного и целенаправленного сотрудничества специалистов из различных сфер образования, науки и производства.

Проведенное исследование особенностей теоретического оформления педагогических знаний в условиях смены технологических укладов позволило сделать следующие выводы:

В истории педагогических учений и современной теоретической педагогике, являющейся сложным и целостным образованием, происходят разнонаправленные динамические процессы, порождающие ее фрагментацию, деление на отрасли, направления, специальные разделы, «ветви», дисциплинарные области и специализации по различным предметным и проблемным областям, что затрудняет понимание разворачивающихся в ней внутринаучных тенденций. Педагогические и знаниевые практики всегда сопровождали жизнедеятельность человека. Знания педагогического характера функционировали и закреплялись на обыденном уровне, на донаучном уровне оформлялись в рамках бытующего в определенное время социокультурного опыта человечества. Особенности оформления педагогических знаний, представленных как на донаучном, так и на научном уровне функционирования, можно уяснить только в их динамике. Представленные в современной педагогической теории основания для выделения отраслей и концептуализаций знаний не включают оснований, позволяющих рассмотреть их в логике развития общества знаний, основанного на стремлении к переходу на высокие технологии. Выделение в качестве критерия систематизации педагогических знаний концепта технологический уклад [6] позволяет, сохраняя хронологию оформления различных идей и теорий, преодолеть фрагментарность анализа педагогически значимых фрагментов объективной реальности, выявить современные тенденции, сопровождающие развитие образовательной практики и ее теории. В современной науке сложились несколько подходов к определению технологических укладов, впервые появившегося в качестве научного термина в середине XIX века в работах народников. Наибольший интерес представляют концепции «длинных волн» Н.Д. Кондратьева, «инновационных циклов» Й. Шумпетера, концепция динамики технологических укладов С.Ю. Глазьева [5], включающая характеристики обобщенных показателей, описывающих технологические составляющие и «ядра» технологических укладов. Данная концепция в силу своей разработанности, обоснованности положения об одновременном сосуществовании характеристик разных укладов, а также операциональной возможности ее экспликации на образовательную практику может быть применима к анализу теоретико-педагогических образований. Проблема выявления особого пласта специальных знаний, в которых получила отражение направленность педагогической мысли на отражение характеристик технологических укладов, решалась путем рассмотрения позиций ведущих мыслителей, философов, писателей, экономистов, организаторов производства, промышленников, общественных деятелей, зафиксированных в письменных и электронных источниках.

Обнаружено, что исторически первичным выступает философско-мировоззренческий подход к интерпретации влияния экономических и технологических факторов на формирование личности, в основе которого лежит искаженно-иллюзорное представление о воспитании. Педагогическая мысль в период

становления первого технологического уклада (1770-1830 гг.) сопровождала развитие промышленности в странах – технологических лидерах того времени (Великобритания, Франция, Швейцария). Отечественная педагогическая мысль формулировала свое отношение к технологическим новшествам на основе критического анализа европейских инженерных, научных и образовательных практик.

Элементы теоретизации обращены к проблеме оценки влияния ремесленного труда (в рамках оппозиции «обработка металлов – столярное дело»), а также в контексте изменений характера и структуры производства. Педагогически значимые идеи и сентенции отражают отношение к проявлению горнорудной и текстильной промышленности.

Доминантной характеристикой педагогической действительности является ключевые факторы второго технологического уклада – паровой двигатель и развитие железнодорожного сообщения. Педагогическая проблематика представлена в значительном массиве первоисточников, ряд из которых относится

- к теоретическому уровню науки (марксизм, концепция рассмотрения ребенка с 9 лет как производительного работника, концепция камерального образования и труда в его воспитательном и психологическом значении К.Д. Ушинского[7]);

- к стихийно-эмпирическому и стихийно-теоретическому уровню развития педагогической науки (концепция смены характера труда Н.Г. Чернышевского, педагогические проекты народной политехнической школы Н.П. Огарева[8], мысли Д.И. Писарева[9] о негативном влиянии промышленных технологий и транспортных средств на самобытное развитие России и др.).

В рамках первых технологических укладов педагогические знания зафиксированы в таких жанровых формах, как утопии и проекты (Р. Оуэн, Ш. Фурье, Н.П. Огарев, Д.И. Писарев), роман воспитания (Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Н.Г. Чернышевский), путевые заметки (А.Н. Радищев, К.Д. Ушинский), поэтические произведения (М.В. Ломоносов, В.А. Жуковский), компендиумах-энциклопедиях для просвещения народа (В.А. Жуковский), инструкции (К. Маркс).

Особенности третьего технологического уклада (1880-1930) отражены в регламентах, предписаниях, материалах научных дискуссий, изложены тезисной форме (Н.К. Крупская, В.И. Ленин, А.К. Гастев), учебных программах и планах (С.Е. Гайсинович, А.Г. Калашников, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский), научных статьях, поэтических и литературных произведениях (А.К. Гастев, А.С. Макаренко).

Педагогические знания в рамках четвертого (1930-1980) и пятого (1980-2020) технологических укладов представлены на научном уровне в двух формах его функционирования – имплицитном, участвующем в выработке дальнейшего знания, и эксплицитном, представленном в учебно-методической литературе (В.И. Гинецинский [10]). При этом наблюдается тенденция к преимущественному их изложению на эксплицитном уровне в форме учебников, что не всегда подкреплено наличием достаточной эмпирической базы и экспериментальной проверки декларируемых позиций (инженерная педагогика, электронная педагогика). Разработка учебных материалов осуществляется преимущественно специалистами в области техники (автомобилестроения, электроники, реже – экономики), что приводит к рассогласованиям в интерпретации классических педагогических позиций. Педагогическая наука в настоящее время не располагает значительным фондом знаний об особенностях использования электронных сред как фактора формирующего воздействия.

В исследовании установлено, что в период доминирования третьего технологического уклада развития, сопряженного с интенсивным развитием машиностроения и электроэнергетики, потребности повышения эффективности труда за счет его стандартизации и операционализации привели к теоретическому оформлению педагогического знания в форме авторских концептуализаций (инструментальная педагогика Г. Кершенштейнера, практическая педагогика в рамках педагогических проекций тейлоризма, педагогика конвейера Г. Форда, индустриальная педагогика А.К. Гастева, френезизм, педагогика школы индустриально-фабричных подростков А.Г. Калашникова, продуктивная педагогика А.С. Макаренко и др.). В ряде случаев развитие авторских концепций сопровождается теоретическими способами ее рефлексии, что отражается в авторских самоназваниях (педагогика тренировки А.К. Гастева, педагогика социальной среды В.Н. Шульгина, педагогика фабзавуча С.Е. Гайсиновича).

В рамках четвертого технологического уклада оформляется профессиональная педагогика и ее отрасли (инженерная, трудовая/исправительно-трудовая педагогика и др.), что свидетельствует о расширении потребности промышленности в ускоренном формировании рынка квалифицированной рабочей силы, обеспечивающей переработку сырья и изготовление машин машинами. В рамках пятого технологического уклада намечается тенденция к качественной перемене в области теоретических концептуализаций.

В начале третьего технологического уклада не наблюдалось резкого рассогласования между характером теоретической концептуализации и содержанием отражающем на педагогическом уровне особенностей

прогрессирующего технологического уклада. По оригинальности отражения идей промышленного развития отечественная педагогика превосходила зарубежные

Оформляются педагогические теории и концепции, в которых средства и способы преобразования природных материалов и источников энергии (в совокупности с методами их применения) из реального инструментально-орудийного арсенала превращаются в виртуальную среду жизнедеятельности. Наблюдается тенденция к теоретическому воссозданию динамических особенностей педагогической действительности вне системы категорий деятельности и способов производства, но в категориях технической среды и потребления информации (педагогика информационного общества, педагогика постиндустриального общества, медиапедагогика, электронная педагогика).

На донаучном этапе развития педагогического знания были созданы предпосылки для оформления теоретических концептуализаций. К числу важнейших педагогически значимых идей, выработанных в рамках первого и второго технологического уклада, относятся идеи этической оценки трудовых усилий, идеи политехнизма как оппозиции монотехнизму и многоремесленничеству, концепция создания школы-промышленного предприятия, школы-мастерской, школы-проекта, популярных энциклопедий технологических знаний.

На научном уровне функционирования педагогического знания сложились и терминологически закрепились несколько направлений, а также специальных разделов, характеризующих дисциплинарные области и специализации, относящиеся к различным предметным и проблемным разделам.

На стадии интенсивного роста находятся профессиональная педагогика инженерная педагогика как отрасль профессиональной педагогики, электронная педагогика. Об этом свидетельствует наличие профессиональных сообществ, издаваемые журналы и оформление понятийно-терминологического ряда, в котором фиксируются новые феномены, возникшие в реальной и виртуальной педагогической реальности. При этом наблюдается рассогласование между объемом и качеством эмпирических исследований (инженерная и электронная педагогика). Наиболее интенсивным, ярким и интересным с точки зрения подходов к конструированию концептуального каркаса дисциплинарных направлений являлся период, соответствующий третьему технологическому укладу. Концепции, разработанные в данный период, относятся к области историко-педагогического знания, хотя некоторые идеи получили развитие в выводных концепциях технологических укладов и приоритетах инновационного развития Цихан Т.В. [12]. Наиболее яркой в данном отношении является продуктивная педагогика А.С. Макаренко [11], получившая развитие в современных концепциях продуктивного обучения и контекстуальной педагогике ФРГ. Данная концептуализация находится на стадии экстенсивного роста, как и френезм, построенный на идее С. Френе [2] об использовании в образовательном процессе типографской машины и написании детьми «свободных текстов». Данное направление положило начало расширяющейся практике издания в школах стенных и электронных газет, сайтостроению, бюллетеней, журналов (детской самодеятельной прессы), а также профессионально-педагогической прессы, издаваемой в образовательных учреждениях. На стадии стагнации находится педагогика постиндустриального общества, в рамках которой намечается переход к формулированию основ информационной педагогики.

Анализ современного состояния направлений и концептуализаций, формирующихся в рамках пятого технологического уклада, позволяет сделать предварительный вывод о наличии значительных недостатков в уровне профессионально-педагогической и теоретической подготовки специалистов, разрабатывающих основы электронной педагогики. Об этом свидетельствует отсутствие преемственности при структурировании новых концептов, что не сопровождается их эмпирической проверкой. Имеет место стремление представить весьма «рыхлые» материалы в форме учебников. Это позволяет сформулировать рекомендацию о том, что данная отрасль педагогических знаний должна разрабатываться совместными усилиями педагогов, психологов, дизайнерами, специалистами технического профиля, специалистами в области эргономики.

Список литературы

1. Комарова Н.М. Развитие кибернетической педагогики в ФРГ (1960 - 1990 годы). Автореферат дисс... канд. пед. наук. М., 1995.
2. Френе, С. Новая французская школа. Практическое руководство по материальной, технической, педагогической организации народной школы. // Френе С. Избранные педагогические произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 31-138.
3. Гастев А.К. Как надо работать. Практическое введение в научную организацию труда. М.: Экономика, 1972. – 478 с.
4. Гмурман Е.В. Макаренко А.С. // Педагогическая энциклопедия в 4-х т. М.: Советская энциклопедия, 1965. Т. 2. С. 705-710.

5. Чистякова С. Продуктивная педагогика: прошлое и настоящее. // Школьные технологии, 1999. № 4. С. 87-91.
6. Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного технико-экономического развития. М.: ВладДар, 1993.
7. Ушинский К.Д. О камеральном воспитании // К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. С. 67 - 128. М.: Педагогика, 1988.
8. Огарев Н.П. Ecole polytechnique populaire <Народная политехническая школа> // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1987. С. 405-411.
9. Писарев Д.И. Реалисты. // Писарев Д.И. Сочинения в четырех томах. Т. 3. С. 7 - 138.
10. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когнитологии. Л.: ЛГУ, 1989. – 146 с.
11. Макаренко А.С. Выбор профессии. // О трудовом воспитании. Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1982. С. 241-243.
12. Цихан Т.В. О концепции технологических укладов и приоритетах инновационного развития Украины. // <http://www.semynozhenko.org.ua/documents/2004/5/227.html>

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Козлова Н.А.

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» г.Челябинск

Новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социокультурной сферы, повышение открытости общества, его быстрой информатизации и динамичности требуют новых подходов в организации управления педагогическим процессом в образовательной организации.

Для эффективности обновленных проектов необходимо определить особенности инноваций в образовании и специфику их изучения

Педагогическая инновация - нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.[3]

В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. [2]

Инновация в управлении образовательным процессом, с нашей точки зрения, форма управления развитием образовательного процесса, позволяющая системно изменять структуру, содержание и организацию учебно-воспитательного процесса.

Кузькин Н.П. видит назначение инноваций в управлении современной школой в создании условий для целостного развития образовательного учреждения, как сложной педагогической системы. [2] В силу этого взгляда на инновационный процесс нам кажется, что принципиально важно создание такой модели управления, которая соответствует модели образовательного учреждения.

Конкретные виды деятельности, естественно, различаются своим предметным содержанием, при этом предмет понимается как то, на что направлено действие субъекта, к чему он определённым образом относится и что выделяется им из объекта в процессе его преобразования. Другое дело, что для инновационной деятельности чрезвычайно важно удерживать целостность объекта, это можно сделать, если и сама цель, и действия субъекта по её реализации соотношены с объектом, соразмерны ему. «Иначе говоря, предвидимый в цели результат предстаёт здесь в качестве проблемы, разрешение которой происходит как развитие самого человека, его формирование как субъекта, способного постигать собственную меру объекта и действовать в соответствии с этой мерой». [3]

Критерием объектного в поле инновационного взаимодействия выступает возможность инновационного развития.

Педагогическая система вторична по отношению к образовательной системе, задающей целеполагание и соответствующие ценностные основания педагогической деятельности. Она выступает как искусственно созданный, специально организованный социальный механизм целенаправленного использования законов социализации, адаптации, индивидуализации, воплощаемый в чётко сформированных дидактических, технологических компонентах системы. При этом совершенно не обязательно, что в педагогической системе

человек сохранит свой субъектный статус, а не станет средством, пусть даже самым важным, но лишь средством педагогического процесса.[1]

Управление образовательной организацией, как род управленческой деятельности, имеет свою специфику. Поэтому попробуем вычленив специфику образовательной организации от типичных социальных систем в управленческом плане. Для выявления образовательной системы как управленческой ее целесообразно рассматривать как социально-педагогическую систему, имеющую сложную многоуровневую структуру.

Основными компонентами этой системы являются обучаемый, педагог, руководитель, учебно-вспомогательный и технический персонал. Организационная структура инновационного процесса в школе включает следующие этапы: диагностический – прогностический – собственно организационный – практический – обобщающий – внедренческий.

С точки зрения управления педагогическим процессом, основные внутренние компоненты образуют определенного рода иерархию. Образовательный процесс идет по следующим коммуникациям: педагог – обучаемый, педагог – класс, педагогический коллектив – коллектив школьников. Поэтому образовательная организация с точки зрения управления может быть рассмотрена как система взаимодействия «руководитель – педагоги – обучаемые».

Важной особенностью образовательной организации является то, что здесь не всегда можно провести четкое деление на управляющую и управляемую подсистемы, т.к. педагоги и обучающиеся являются одновременно и субъектами управления поэтому в состав управляющей подсистемы в образовательной организации необходимо включать не только руководителей, но и каждого педагога и весь педагогический коллектив в целом. Учебно-воспитательный процесс управляемый и, следовательно, педагог, как субъект такого педагогического управления, осуществляет не только педагогическую, но и управленческую деятельность. [1]

Таким образом, с социальной точки зрения, с позиций последовательного информационного подхода управленческая и педагогическая деятельности тождественны. Хороший учитель в школе тот, кто четко знает, чего он хочет добиться в результате обучения школьников по всему курсу, разделу, теме, умеет поставить четкие цели на данный урок, систему уроков, перед самим собой и учащимися. Учитель-мастер умеет выстроить рациональную программу достижения этих целей, т.е. грамотно спланировать свою деятельность и деятельность учащихся. Он способен организовать деятельность учащихся, эффективно проконтролировать ход и результативность деятельности и внести в нее необходимые коррективы.

Таким образом, педагог в образовательном учреждении постоянно занимается управленческой деятельностью (он управляет учебной деятельностью школьников).

В образовательном учреждении труд руководителя синтезирует в себе все многообразие проявлений труда учителя и носит характер обобщенного учительского труда. Хорошим руководителем образовательного учреждения считается тот, кто умеет оказать помощь учителю, объяснить причину неудач, подсказать; не только требует, но и способен личным примером показать, как добиться той или иной педагогической цели.

В образовательной организации ученик является «субъектом» педагогического процесса потому, что может влиять на педагога, произвольно влияет на самого себя, ставит сам перед собой цели и реализует их, т.е. управляет своей собственной деятельностью.

Таким образом, основными компонентами образовательной организацией как системы при ее управленческом моделировании являются обучаемые, педагоги, родители. «Субъективность» в управленческом смысле всех представителей образовательной системы состоит в том, что все они осуществляют управленческую по характеру деятельность, и не всегда можно провести четкое деление на управляющую и управляемую подсистемы.

В инновационном процессе деятельность, состоящая в выборе цели инновации, постановке задачи, выполняемой инновацией, поиске идеи инновации, ее технико-экономическом обосновании и в проектировании реализации материализации идеи осуществляется под непосредственным руководством и прямым авторским участием руководителя образовательного учреждения. Это и определяет специфику образовательного учреждения, деятельности руководителя в управленческом плане.

Список литературы

1. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии / Н.В. Бордовская. – М.: Инфра, 2011.
2. Кузькин, Н.П. Инновации в управлении современным образовательным - http://www.rae.ru/monographs/143-kuz_kin%20n.p..doc.htm
3. Лазарев, В. С. Управление нововведениями - путь к развитию школы/ В.С. Лазарев// Сельская школа. - 2011. - № 1.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЯЗЫКОВОМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В МЕТАЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Володина Е.Н.

Тюменский государственный университет, г.Тюмень

Первая ступень общего образования не случайно считается основой, фундаментом всего процесса обучения школьника. Начальная школа – особый, значимый этап в жизни ребёнка, характеризующийся изменением ведущей деятельности (учебная вытесняет игровую), связанный с освоением новой социальной роли – ученика. В начальной школе формируются основы умения учиться и способность к организации своей деятельности, меняется самооценка ребёнка, проявляются первые проявления рефлексивности, закладываются основы духовного и нравственного развития. Как убедительно доказали К.Д. Ушинский [4], Л.С. Выготский [2], А.Р. Лурия [3], развитие личности происходит в процессе инкультурации – освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру, при опосредующей роли языка, являющегося интегратором культуры, универсальным инструментом развития и саморазвития личности, актуализации ее ценностно-смысловой позиции и мирозидания. Фундаментом общей культуры человека является языковая культура, которая выполняет роль системообразующего фактора и интегрирует характеристики развития и способы реализации личности. Владение языком и способность к смыслообразованию, готовность к освоению мира, разных сфер знаний посредством языка является интегративной основой личности; потребность в языковом самовыражении и самостроительстве определяется не только необходимостью общения, но и является внутренней, бытийной потребностью человека – метапотребностью. Поиски психолого-педагогических механизмов развития личности в системе общего образования, которые ведутся в Тюменской области [1], обобщение продуктивного экспериментального опыта позволили спроектировать новую модель развития личности школьника в метаязыковом образовательном пространстве – пространстве пересечения разных семиотических полей, когнитивной и языковой (национальной и индивидуальной) картин мира, взаимодействия речевых практик, притяжения, взаимопроникновения и отталкивания разнообразных когнитивных и речевых опытов растущего человека. Ориентация на языковое развитие личности как одну из целей образования предполагает изменение стратегии организации учебно-воспитательного процесса, обновление содержания и освоение его на основе межинтеграционных гуманитарных подходов, реализуемых посредством диалоговых, коммуникативных, герменевтических технологий на всех уровнях школьного образования, включая урочную и внеурочную деятельность, воспитательную работу, интеграцию школьного и семейного речевого воспитания.

Если рассматривать развитие младшего школьника как языковой личности (Ю.Н. Караулов), то на данном этапе развития (7-10 лет) можно выделить следующие значимые процессы: завершение становления внутренней речи личности; переход от эмпирического к образному и абстрактному мышлению; активное пополнение словарного запаса; умение пользоваться грамматическими и стилистическими средствами «обыденного языка»; формирование первичных представлений о языке как семиотической системе. Реализация выделенных нами концептуальных гуманитарно-ориентированных подходов – лингвокультурологического, семиотического и герменевтического, единых в процессе развития личности принципов непрерывности и преемственности достигается, как показал опыт экспериментальной деятельности, при условии взаимосвязанного развития всех основных структурных компонентов языкового развития личности, среди которых мы выделяем интеллектуальный, языковой и речевой (коммуникативный). Интеллектуальный компонент включает: 1) логическое мышление (владение логико-языковыми операциями анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, сравнения, дифференциации, классификации); 2) понятийное мышление (владение основными единицами познания: языковое значение, научное понятие, художественный образ, а также концептуальными единицами: лингвоконцепт, символ, культурный концепт, культурема); умение формулировать и анализировать понятия, осознанно использовать понятийный аппарат в когнитивной деятельности; 3) образное мышление: умение продуцировать, анализировать и сопоставлять словесные, живописные, музыкальные и др. образы; создавать графический, знаковый, символический, цветовой и др. эквиваленты. Все выделенные типы мышления формируются в глубинах языкового сознания личности, в процессе становления языкового или логико-вербального мышления личности (Рубинштейн С.Л., Лурия А.Р.). Языковой компонент в развитии личности включает: 1) целостное представление о языке как системе, о разных разделах языка, владение языковыми единицами и явлениями, «предметными» языками и метаязыком; 2) восприимчивость к семантике языковых единиц, их лексическому и грамматическому значениям, языковое чутье, чувство слова; 3) отбор и использование адекватных, исходя из целей и условий коммуникации, языковых средств в текстовой и речевой

деятельности. Речевой (коммуникативный) компонент характеризуют: 1) умение строить связное высказывание, речемыслительная деятельность в социуме; 2) владение всеми видами анализа текста; 3) способность к эстетическому восприятию художественного текста и созданию собственных художественных текстов, нарративов; 4) способность к языковому творчеству.

Теоретически разработанная и апробированная в экспериментальной деятельности модель развития личности в едином метаязыковом образовательном пространстве предполагает ее методическое обеспечение и наполнение, методическую интерпретацию педагогами-практиками. В русле практической методологии (В.И. Загвязинский) представим некоторые методические рекомендации по языковому развитию личности в начальной школе. Они предопределены пониманием специфики, целей образования и развития личности школьника на ступени начального образования, психолого-педагогическими особенностями и механизмами их реализации. Организация процесса развития личности в единстве его целевых, содержательных и процессуальных характеристик предопределяет следующие принципы отбора содержания и структурирования учебного материала: преодоление доминирования монологических и репродуктивных методов освоения информации и использование диалоговых форм учебной коммуникации, замена учебно-дисциплинарной модели метапредметной и разработка междисциплинарного тематического планирования по формированию познавательных и коммуникативных УУД обучающихся, гуманитаризация предметов естественнонаучного цикла. Урочную и внеурочную деятельность целесообразно организовывать на интегративной основе (интегрированные и бинарные уроки, внеклассные занятия культурологической направленности, надпредметные учебные курсы и т.д.), что позволит преодолеть предметоцентризм, создаст условия для взаимопритяжения и взаимодополнения двух образовательных парадигм: естественнонаучной парадигмы объяснения и гуманитарной парадигмы понимания. В надпредметной деятельности учащихся (надпредметные курсы «Учись учиться», «Практическая стилистика», «Мир деятельности», «Текст вокруг нас», «Как стать талантливым читателем» и др.) посредством языка формируется, синтезируется и кристаллизуется личностный опыт, который становится ценностной основой для диалога школьника с духовными, аксиологическими традициями - семиотической памятью культуры, миром, чужим и своим «Я».

Методическое обеспечение процесса развития личности в едином метаязыковом образовательном пространстве требует интеграции текстовых и читательских стратегий на всех ступенях обучения, в урочной и внеурочной деятельности. В частности, выделенные в ФГОС начального образования направления работы с текстом: поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации должны реализовываться - в той или иной степени, с учетом предметной специфики - на всех предметах, а не только на уроках русского языка и литературного чтения, в рамках заявленной в стандартах междисциплинарной программы «Формирование универсальных учебных действий» и прежде всего - её раздела «Чтение. Работа с текстом». С целью овладения основами текстовой деятельности и формирования читательской компетентности рекомендуются задания: на обобщение информации, содержащейся в разных частях текста; на объяснение; на текстовую аргументацию ответа на вопрос, личного выбора; на соотнесение слова и его значения в тексте, установление связей между знаком и значением и др. Большим развивающим потенциалом обладают все виды творческого пересказа и интерпретации, инсценирования прочитанного, разные формы словесного рисования, упражнения на формирование выразительности чтения. Целесообразна системная работа на основе творческих, образных, игровых форм приобщения детей к чтению во внеурочной деятельности: Театр книги, Мастерская сочинительства и фантазии, кружок любителей литературы и русского языка, школьные и семейные вечера книги, литературные гостиные, литературно-музыкальные композиции и т.д. Основной принцип работы - моделирование, активизации и реализация творческого аспекта чтения как основы методики приобщения детей к книге, к культуре слова, языку. Языковое чутье, чувство языка успешно развивается во всех видах детского словотворчества: при сочинении сказок, загадок, стихов, буреме, синквейнов, рассказов, при выполнении творческих заданий («Измени развязку - придумай другое окончание сказки / рассказа. Объясни свой финал»), а также упражнений на развитие ассоциативного и метафорического мышления («На что похоже облако, листок?»). Полезны и лингвистические эксперименты на выяснение этимологии слова, его лексического значения, и все формы языковой игры, содержанием которой является установка на форму речи (каламбуры, шутки, языковые остроты) - в частности, при знакомстве с пословицами и поговорками, крылатыми выражениями и афоризмами, выражающими культурные концепты («Хлеб - всему голова», «Друг познается в беде»), в которых выражаются духовно-ценностные установки и черты национальной картины мира. Так происходит приобщение младшего школьника к основам культуры как метатекста, закладываются основы «личности понимающей» и «личности творящей» - текст, себя, мир.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, регистрационный номер НИОКР 114071440036. Образовательном пространстве Тюменской области

Список литературы

1. Володина Е.Н. Языковое развитие личности в системе общего образования: проблемы и некоторые пути их решения /Вестник Тюменского государственного университета. – 2014. - № 9. Педагогика. Психология. - Тюмень: ТюмГУ. С.101-113.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. - Изд. 5, испр. - М.: «Лабиринт», 1999.
3. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. - Спб.: Питер, 2012. - 320 с.
4. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся / Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – Т.2. – М.: Педагогика.1974. – С. 269 – 342.

ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Баркова Н.Н.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Развитие общества неизменно требует развития системы образования. Изменения в экономике, политике, культурной жизни страны, изменение общественных отношений формируют новые представления об идеале человека. А это неизменно вызывает потребность структурных и содержательных изменений в образовании, которые могут происходить путем постепенных внутренних подвижек, естественно осуществляемых сами участники образовательного процесса в силу своего изменяющегося понимания целей и содержания образования. Однако известная консервативность образовательной системы нередко требует включения внешних механизмов реформирования. Особенно эта потребность выражена в моменты серьезных изменений в жизни общества и государства. Такие рубежные исторические периоды привлекают внимание исследователей, так как позволяют проследить последовательность, качественность изменений, проанализировать итоги и последствия, а значит, извлечь определенные уроки, которые позволяют успешнее проводить подобные реформы впоследствии.

В этом смысле в истории нашей страны особое внимание привлекает к себе период реформ отечественного образования конца XIX - начала XX вв., который определенным образом перекликается с настоящим периодом реформирования современной системой образования. И тогда, и на рубеже XX – XXI вв. сложившейся системе были необходимы существенные качественные изменения, связанные с новым состоянием общества, новым этапом развития страны и государства.

Определяющим стимулом к началу коренных изменений послужило одно из главных событий второй половины XIX в – отмены крепостного права. Не вдаваясь в подробности и в оценку того, насколько «правильно» или «корректно» политически, экономически было осуществлено освобождение крестьян, необходимо признать, что на образовательном пространстве страны произошли серьезные изменения. Российское общество встало перед проблемой обеспечения доступности образования прежде закрепощенного, а теперь свободного и обладающего новыми правами населения.

Предвосхищение этого события было характерно для российского общества еще в первой половине XIX века, когда в трудах передовых педагогов того времени началось обсуждение проблемы обучения простого народа, а в некоторых помещичьих усадьбах были открыты народные школы. Не умаляя значения материально-технического вопроса организации таких школ, надо отметить, что важнее всего для русских педагогов было понять, на каких духовных основаниях будет осуществляться образование народа, какое содержание обучения будет ему близким, востребованным, каким должен быть сам педагогический процесс. Известно, что еще с петровских времен отечественное образование, главным образом, базировалось на основаниях европейской, немецкой педагогической науки и практики. И, если в свое время это сыграло позитивную роль, то в середине XIX века решение педагогических проблем требовало самостоятельного осмысления вопросов воспитания и обучения, разработки национального, народного подхода к образованию.

Именно в этом смысле важнее всего для отечественной педагогики историческая роль К.Д. Ушинского и его сподвижников. Определение основной идеи образования и ее реализации в практике воспитания и обучения являлась главной задачей того времени. Разработанная К.Д. Ушинским педагогическая концепция опиралась на принцип народности, который подразумевал соответствие образования национальным духовно-нравственным традициям, сложившимся в народе представлениям об идеале человека. Исходя из традиций и жизненных потребностей простых людей, необходимо было определять содержание обучения. Оно включало, прежде всего, изучение родного языка, родной истории и географии, а также религиозное воспитание на уроках Закона

Божьего. При определенных материально-технических возможностях народной школы круг учебных предметов мог расширяться. Так, земские трехлетние однокомплектные школы барона Н.А. Корфа помимо навыков чтения и письма включали начальные сведения по арифметике, природоведению, знакомства с началами химии и физики.

Различия в содержании и продолжительности обучения в народных школах были связаны также с тем, что они открывались и Министерством народного просвещения, и отдельными ведомствами, и Священным Синодом (церковно-приходские школы), и с помощью земства, и отдельными подвижниками-просветителями. Так, идея народного воспитания на основах религиозно-культурных традиций была реализована С.А. Рачинским, который видел народную школу не только школой грамоты и счета, но прежде всего школой христианской жизни под руководством духовенства. В этой четырехлетней школе одной из основ было изучение церковнославянского языка и церковного пения. В знаменитой яснополянской школе Л.Н. Толстого реализовывался принцип свободного творчества детей. При широком круге учебных предметов, который предлагался ученикам, в основу работы школы была положена идея свободы выбора учащимися - чему и как они хотят учиться.

Проблемы, связанные с созданием и распространением народных школ в стране, не могли не затронуть в результате остальные звенья всей образовательной системы. Вторая половина XIX века – начало XX века – это период постоянных реформ в отечественном образовании, как волны, накатывающиеся одна на другую. Осмысление идеи образования простого народа в совокупности с изменяющимися образовательными потребностями всего общества в этот период привело с одной стороны к открытию новых учебных заведений, а с другой – к пересмотру содержания воспитания и обучения в уже имеющихся. В этом смысле особенно показательна реформаторская дискуссия относительно классического и реального образования. Понятно, что каждое из направлений имеет свое положительное значение, свой позитивный смысл и результат. Однако в разные периоды развития обществу предпочтительнее то или иное содержание образования, так как оно выражает его потребности на данный момент. При этом было характерно известное противостояние классического и реального образования, в основании которого лежало противопоставление формальной и материальной образовательных теорий. В первом случае образование трактовалось как занятия философского, отвлеченного характера, а во втором имело значение реального знания, понималось как получение наибольшего числа полезных сведений из различных областей науки.

Исследователи отечественного образования отмечают, что реальное обучение в стране опережало появление и развитие образования классического. В эпоху петровских реформ открывались учебные заведения преимущественно практического характера, целью которых было готовить специалистов разных направлений. Однако свойственная этому периоду торопливость в организации светского образования, недостаточная продуманность содержания обучения, граничащая с энциклопедичностью, и с хаотичностью, не способствовала полному оформлению реального образования в стране. В результате для России оказалось более характерным употребление самого названия такого типа учебного заведения, как гимназия или классическая гимназия, и более последовательное осмысление и осуществление классического содержания обучения, чем реального. Появление реальных гимназий в стране относится к 1864 году, когда был утвержден «Устав гимназий и прогимназий», согласно которому устанавливалось два типа гимназий: классическая и реальная. А в 1871 году в соответствии с новым «Уставом» название «гимназия» сохранилось лишь за классическими учебными заведениями. В следующем 1872 г. «Устав реальных училищ» определил появление нового типа учебного заведения в стране. Содержание обучения в них отличалось от гимназического отсутствием древних языков, заметно большим вниманием к математике, физике, химии, естествознанию с акцентом на их прикладную часть. Как и ранее, лишь выпускники гимназий имели право на поступление в Университет и последующие занятия науками, а выпускники реальных училищ поступали в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения, готовящих практических специалистов.

К концу XIX века противостояние классического и реального образования стало особенно заметным в связи с новыми потребностями общества и государства. Поиски путей реализации идеи трудовой школы, возможность использования трудового обучения в качестве средства развития личности ребенка требовали определенного реформирования среднего образования. Передовые педагоги того времени разрабатывали новые подходы к определению содержания, методов, форм общего и специального образования. Представляется, что наиболее разработанным был проект И.А. Анопова, который подразумевал сближение общеобразовательной и профессиональной школы. Он настаивал на создании общеобразовательной школы с 8-летним сроком обучения, в которой учебный план должен был включать изучение механики, основ строительного искусства (как прикладной части математики) и ручного труда, позволяющего развивать у учащихся определенные умения и навыки и способствующего лучшему усвоению любого учебного материала. Теоретические знания учащихся должны были закрепляться и подтверждаться практикой в школьных мастерских и лабораториях.

Министерство народного просвещения откликнулось на новый образовательный запрос, создав комиссию во главе с Н.П. Боголеповым, призванную осуществить реформирование средней школы. В представленных документах комиссии видно, что она пыталась сохранить существующие типы школы – классическую гимназию и реальное училище, при этом идея введения ручного труда не была поддержана. Вместе с тем, в проекте было уделено внимание другой насущной проблеме среднего образования – односторонней ориентации школы на умственное развитие учащихся в ущерб их физического развития и сохранения здоровья школьников.

Попытка преодоления недостаточности и односторонности предложенных преобразований была осуществлена следующей комиссией во главе с П.С. Ванновским. Разработанный ею проект «Основных положений устройства общеобразовательной средней школы» предполагал создание единого типа средней школы с семилетним сроком обучения, в которой, начиная с 4 класса, вводилась бифуркация: в одном отделении изучался бы латинский язык, во втором – дополнительный курс естествознания и графики. Кроме того, в общем курсе дисциплин ограничивалось изучение греческого языка и усиливалось преподавание русского языка, географии и отечественной истории. Одновременно в программу обучения включался ручной труд, гимнастика и комплекс военных упражнений, правда, пока, как необязательные дисциплины. Однако эти предложения комиссии вызвали негативную реакцию сторонников классического образования, и после закрытия работы комиссии были отменены.

Исследователи отмечают как наиболее продуманные и отвечающим насущным потребностям времени реформаторские предложения, сделанные последней предреволюционной комиссией во главе с графом П.Н. Игнатьевым. В 1915 году комиссия вынесла на обсуждение проект нового «Положения о гимназиях». Главным смыслом изменений была идея о том, что средняя школа должна осуществлять общеобразовательное обучение и разностороннее развитие учащихся. Вопрос об их подготовке к поступлению в высшие учебные заведения должен был отойти на второй план, как новое содержание обучения в школе давало бы ученикам возможность выбирать: либо последующая учеба в ВУЗе, либо включение в практическую жизнь. Интересно, что для юношей и девушек предусматривались единые образовательные программы. При этом была осуществлена попытка осмысления и разделения учебных предметов на образовательные и воспитательные (рисование, пение, гимнастика, ручной труд, первичное знакомство с искусством, практические занятия по естественным дисциплинам). Известно, что в свою очередь, к этому времени в учебном плане женских гимназий все предметы традиционно делились на обязательные (например, Закон Божий, русский язык, арифметика, предметы естествознания и другие) и необязательные (современные иностранные языки, музыка, рисование, пение).

Проект подразумевал специализацию обучения в старших классах, внедрение трудового обучения, как в виде отдельного предмета, так и в смысле использования труда на различных уроках в качестве средства обучения и развития школьников, стимулирующего их самостоятельность и творчество, а также как способ осуществления межпредметных связей. При этом подчеркивалось, что обучение труду не должно было сводиться к освоению какой-либо профессии, поэтому предполагалось обучение различным элементам широкого круга ремесел, использованию рабочих инструментов, изготовлению простых бытовых предметов.

В свете внедрения труда в программу среднего общеобразовательного обучения рассматривалось также увеличение числа, повышения качества практических занятий школьников. Эти занятия, с одной стороны, были призваны решить задачу связи теории и практики обучения, а с другой – несли большой развивающий потенциал, так как немало способствовали сознательному, глубокому усвоению учебного материала, вырабатывали дисциплинированность, аккуратность, наблюдательность, развивали познавательный интерес учащихся.

Столь серьезные изменения в деятельности отечественной школы не могли вызвать одобрения консервативных педагогов и чиновников. Затянувшееся обсуждение вскоре потеряло смысл в связи с военными и революционными событиями. Однако одновременно с официально создаваемыми комиссиями МНП по реформированию среднего школьного образования большую роль в его преобразовании сыграла, так называемая, частная и общественная инициатива. Созданные в конце XIX – начале XX вв. частные школы во многом реализовали насущные педагогические изменения. В частности, идеи ученического самоуправления, совместного обучения учащихся обоего пола, внедрения трудового обучения. В этих учебных заведениях находили воплощение самые смелые педагогические концепции того времени. Среди них особое место занимал «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, трактовавшего школу как творческую коммуну детей, родителей и учителей. Взгляд на учебно-воспитательное заведение для детей и подростков как на место, в котором формируется личность ребенка, где он живет и развивается, привело С.Т. Шацкого к организации ряда детских сообществ и летних колоний, в которых в процессе совместного труда осуществлялось разностороннее развитие детей. Таким образом, реформаторские шаги, которые обсуждались, но так и не были сделаны правительством в отношении средней школы, реализовывались передовыми педагогами этого времени. Вместе с тем, незавершенность

преобразований в целом в стране была очевидна. Возможно, что это послужило одной из причин последующих революционных волнений.

Список литературы

1. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России 2-й половины XIX века. М., 1954.
2. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 года. М., 1956
3. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802 – 1902. СПб, 1902.
4. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М.. 2002
5. Хрестоматия по истории педагогики, Том 2./ Под общ. ред. А.И. Пискунова. М., 2006

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

¹Федотова Д.Ю., ²Казанцева В.А.

¹Студентка 3 курса Институт начального и среднего профессионального образования, г.Краснодара

²Преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования,
Кубанский государственный университет, г.Краснодар

Важным принципом обучения в современной школе является индивидуальный подход к каждому ученику. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонностей, и дарований каждого ученика.

Осуществление принципа индивидуального подхода в обучении означает внимание только к тем, кто затрудняется в учебной работе, но и к тем, кто проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к каким либо видам деятельности. Им надо создавать условия для дальнейшего развития способностей, интересов, склонностей. Нужен не уравнивающий, нивелирующий, всех школьников подход к их способностям, а такой, который всесторонне развивал бы способности каждого и одновременно максимально развивал бы у ученика то, к чему он проявляет особенно большой интерес и склонность.

В современной педагогической литературе индивидуальный подход трактуется как принцип педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе с коллективом детей достигается педагогическое воздействие на каждого ребёнка, основанное на знании его черт личности и условий жизни.

Проблема заключается в том, что год от года увеличивается количество детей нуждающихся в индивидуальном подходе, и хотя на сегодняшний день существует множество методик, которые предлагают различные варианты индивидуального подхода, но тем не менее поиски оптимальных условий остаются проблематичными на современном этапе обучения [3].

Настойчивыми пропагандистами изучения индивидуальности детей были Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, В.А. Сухомлинский, С.Г. Шацкий и т.д.

Учителю необходимо знать индивидуальные особенности детей её класса и основные принципы изучения индивидуальных особенностей для того, чтобы организовать работу с этими детьми, строить индивидуальный подход к ним. Индивидуализация учения предполагает организацию учебной деятельности в соответствии с его особенностями и возможностями, уровнем развития. При этом чрезвычайно важно, чтобы у учащихся формировался индивидуальный стиль работы. Индивидуализация учения предполагает, что для каждого ученика есть своя мера трудности, нижний её предел, который каждый ученик должен стремиться превзойти [2].

Каковы же основные пути и способы индивидуальной работы с детьми? Во-первых, поскольку необходимость индивидуальной работы возникает вследствие комплекса причин:

- а) отрицательного влияния неблагоприятных семейных условий;
- б) неудач в школе, отрыва от школьной жизни и школьного коллектива;
- в) асоциального окружения.

То общая стратегия воспитательного воздействия должна включать семью, и школу, и ближнее окружение. Необходимо проанализировать, на сколько возможно такое комплексное осуществление стратегии. А именно, воздействовать на родителей, побуждать их перестроить характер внутренних отношений, уделить больше внимания трудному ребёнку, посоветовать ряд конкретных мер, сообща определить линию поведения. Школа, в

свою очередь, должна изменить своё отношение к трудному ученику, перестать считать его неисправимым и найти путь индивидуального подхода к нему.

Во-вторых, корректировать личность невозможно силами одних лишь учителей, силами только школы. К этой работе, помимо школы, должны быть привлечены семья, детские организации, внешкольные учреждения, актив классов, общественные организации. И при всех условиях надо лишь опираться на здоровый детский коллектив, действовать сообща с ним, через него. Только совместными усилиями при единстве воспитательных воздействий можно решить указанную задачу.

В-третьих, основным средством перевоспитания должна быть правильная организация жизни и деятельности трудного ребёнка. Надо помнить, что нравучения, нотации не очень действенные средства воспитания ребёнка, так как у него давно уже выработалось предубеждение, недоверчивое отношение и скепсис по отношению к словам воспитателя. Это не исключает того, что душевный разговор в атмосфере искренности, доверия и благожелательности может принести большую пользу.

В-четвёртых, перевоспитание нельзя понимать только как устранение искоренение чего-то, борьбу с недостатками и пороками. Перевоспитание – это и формирование развития положительных привычек, черт и качеств, тщательное культивирование здоровых нравственных тенденций [1].

Осуществляя индивидуальный подход, следует помнить, что на учащихся по-разному влияют поощрения. Индивидуальный подход выражается и в применении меры и формы наказания. На одних школьников действует простое осуждение, на других подобные формы осуждения впечатления не производят и воспринимаются как снисходительность или мягкотелость воспитателя. По отношению к таким школьникам следует применять более строгие меры взыскания. Но при этом необходима ясная мотивировка более высокой меры взыскания (чтобы у школьников не возникло мнения о непоследовательности и несправедливости учителя) [5].

Особое значение в индивидуальной работе со школьниками имеют два момента:

- 1) в общении с ними очень важно тёплое, сердечное, доброжелательное отношение. Озлобленности, подозрительности, недоверчивости ребенка надо противопоставить доброту, душевную теплоту и мягкость;
- 2) учителю необходимо уметь выявлять то положительное, что имеется в личности каждого школьника, даже самого трудного, самого педагогически запущенного и стараться опереться на это положительное в работе по его перевоспитанию.

Принцип индивидуального подхода при обучении требует, чтобы учитель:

- 1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих учеников;
- 2) умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности личностных качеств;
- 3) постоянно привлекал каждого ребёнка к посильной для него трудности материала;
- 4) максимально опирался на собственную активность личности;
- 5) сочетал обучение с самообучением ребёнка;
- 6) развивал самостоятельность, инициативу, самостоятельность воспитанников, не столько руководил, сколько умело организовывал и направлял ведущую к успеху деятельность.

В числе индивидуальных особенностей, на которые надо опираться воспитателю, чаще других выделяются особенности восприятия, мышления, памяти, речи, характера, темперамента, воли. Хотя при массовом воспитании обстоятельно изучать эти и другие особенности довольно трудно, учитель, если он желает добиться успеха, вынужден идти на дополнительные затраты времени, энергии, средств, собирая важные сведения, без которых знание личностных качеств не может быть полным и конкретным [4].

Учитывая возросший уровень знаний современных школьников, их разнообразные интересы, учитель сам должен всесторонне развиваться.

Особенно внимательно учителя следят за изменением главных личностных качеств – направленности ценностных ориентаций, жизненных планов деятельности и поведения, оперативно корректируют процесс воспитания, направляя его на удовлетворение личностных и общественных потребностей [1].

Некоторые учителя ошибочно полагают, что индивидуальный подход требуется лишь по отношению к «трудным» школьникам, нарушителям правил поведения. Бесспорно, эти воспитанники нуждаются в повышенном внимании. Но нельзя забывать и «благополучных». За внешним благополучием могут скрываться и неблагоприятные мысли, мотивы, поступки. Следовательно, его нужно сделать своим другом, союзником, сотрудником. Это кратчайший и верный путь к достижению успешного воспитательного и учебного процесса [6].

Таким образом, личностный подход обязывает учителей строить учебный процесс на основе учета главных личностных качеств – направленности личности, её жизненных планов и ценностных ориентаций, опираться на возрастные и индивидуальные особенности учеников.

Список литературы

1. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М., 1992.
2. Гуревич М.Г. Индивидуально-психологические особенности школьников / М.Г. Гуревич. – М., 1988.
3. Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1967.
4. Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / И.П. Подласый. – М., 2001.
5. Прокофьева Э. Психология и воспитание школьников / Э. Прокофьева. – М., 2000.
6. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М., 1988.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ABOUT THE PROBLEMS, PROSPECTS AND EXPERIENCE IN INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNGRADED SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

D.Ed. Zhumabayeva A.E., Cand. Sc. (Education) Lebedeva L.A., Cand. Sc. (Education) Akpayeva A.B.

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan

The term “Ungraded School” is defined in the Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” (Article 1.23) as a comprehensive school with a low school enrollment rate, combined classes and a specific form of classes organization. Moreover, a specific feature of an ungraded school (US) is multifunctionality and multi-subject work of teachers, additional administrative duties of school supervisors, shortage of teaching staff and a weak material and technical base. At the same time, such schools perform the tasks of training and education of the rising generation. Therefore, the creation of decent conditions for pupils and teachers of such schools is a matter of national importance.

The important role in implementation of the above task is played by introduction of innovation technologies into the educational process. One of the prospective lines, in our opinion, is introduction of the information and communication technologies (ICT) into the teaching process.

It should be noted that for the last decade the problem of school computerization and elementary computer literacy in the Republic of Kazakhstan has not been not so pressing as it was before. Computerization of village schools is almost completed, each school has computer classrooms. The most part of the adult population and, all the more, of the children in the Republic of Kazakhstan has certain computer skills that provide them with the necessary minimum required for work and entertainment. Also, a considerable part of pupils has certain Internet experience and skills such as information search and communication, use of e-mail, etc. All this has already become an essential part of the life of each of us.

However, from the viewpoint of education and access to helpful, adequate and necessary information, many children and teenagers have no idea how to make access thereto in a proper and competent manner. For many of them Internet is only the opportunity of entertainments and social networking.

In this regard, the task of introduction of the innovation technologies into the US educational process come to the fore, with the focus on the technologies making it possible to optimize and individualize the educational process, and at least partially to solve the problems of on-the job improvement and development of professional skills and competence of the village schools teaching staff. One of the possible solutions of the above problems is the introduction of the information and communication technologies (ICT) into the US educational process.

The introduction of the ICT has a number of advantages just for village ungraded schools, including:

- ✓ Extended access to education materials and teaching aids (both for pupils and teachers, and, if necessary, for parents);
- ✓ Individualization of the educational and teaching process;
- ✓ Intensification of pupils’ solitary and independent work both in class and at home;
- ✓ Increased learning motivation and activities of pupils;
- ✓ Learning by pupils to use new information technologies;

✓ Opportunities to use personal computers for intensification of a teacher's work in class (the use of presentations instead writing on a blackboard, the use of personal computers for demonstrations, the audio and video functionalities of personal computers, the use of tests and processing thereof; etc.);

✓ Opportunities of online sessions for teaching of pupils and improvement and development of professional skills and competence of the village schools teaching staff (master classes, seminars, workshops, experience exchange, distance teaching courses, etc.);

✓ The interactive nature of learning: the ICT are capable to respond to pupils' actions, to begin a dialogue with pupils, which is very important, as under the US conditions children have limited ability to directly consult a teacher at any time in class;

✓ Opportunity to select an optimal combination of individual and group work in class.

Along with distinct advantages of the ICT use, there are a number of obvious problems and issues. Part of them is common to all types of schools: lack of time for self-tuition in computer classrooms of the schools; no contact with informatics teachers; if a lesson is not properly organized, pupils divert their attention away from the lesson and put their focus on games, music, etc.; there is a danger that by taking a great interest in application of ICT a teacher will use visual demonstration teaching methods instead of active methods teaching.

Moreover, there are problems typical only for US. In our opinion, the most significant of them are as follows:

✓ Insufficient logistic support of schools (outdated computers and office equipment, insufficient number of computers, ill-fitted premises not suitable for installation and use of personal computers, etc.);

✓ Inadequate computer literacy of teachers;

✓ No teachers of informatics in the schools (as a result, impossibility to consult on installation of software, unsolved problems connected with computer skills, etc.);

✓ Low-speed Internet (as a rule, no high-speed Internet in rural areas);

✓ Interrupted electric power supply (as a result, impossibility to use personal computers and the Internet);

✓ Some pupils and teachers do not have any home computers.

However, in spite of the above problems, the use of the ICT is one of the real opportunities to improve quality of education in village schools of the Republic of Kazakhstan.

Taking into consideration the specifics of US, we have tried to adapt the ICT capabilities to the schools of this type. We have taken into account the features and capabilities of online and offline modes.

We associate the use of the online mode with conducting seminars and workshops, giving master classes and Internet-lessons, and partially with delivery of Internet-lectures.

In order to involve more teachers in the work on the portal "Academy of Ungraded Schools of Kazakhstan" of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, we offer subjects, topics, themes and schedules of events and invite all the interested persons to take part in such events and to register themselves. We leave room for holding of events at the request of school teachers and administrations themselves. All these events are held for the purpose of experience exchange, identification of problems and solution thereof. Quite often such seminars and workshops also perform purely informative function, as the necessary information (on new Teaching Materials, on the possibility to use them in US, on advanced training courses, including on distance ones, etc.) is communicated to village schools with a considerable delay.

We hold seminars and workshops with the purpose to keep track of the most significant problems of particular methods, general organization of the educational process, psychological support of the educational process in ungraded schools. Authors of textbooks, leading teachers and teaching methods specialists are invited to take part in such seminars and workshops. Methodological peculiarities of the Teaching Materials, in particular from the viewpoint of their use in the ungraded school environment are discussed at the above seminars and workshops.

Taking into consideration the instability of the Internet connection, a considerable part of materials is offered by us for use in the offline mode.

In particular, we have developed and tested in the educational process the materials for Internet-lectures with the possibility of their video overview at any time convenient for teachers and administration of ungraded schools. The theoretical materials are also presented in sufficient quantity. Such materials are grouped by subjects, topics and classes and are intended for improvement and development of professional skills and competence of the teaching staff (for individual study). In addition, all the users concerned have the opportunity to ask questions, to request necessary explanations and to propose a topical issue for research.

Moreover, we have placed on the portal the following materials: learning aids and course books for lessons in combined class complexes in the basic subjects of the elementary education grade level; presentation of lessons; didactic materials for the basic subjects of the elementary education grade level; teaching aids for teachers of ungraded schools and for students receiving training in the Pedagogics and Methods of Elementary Education. Such aids contain a summary of theoretical materials, some of the necessary methodological and didactic materials, and the list of literature

for additional study. The purpose of the above aids is to provide methodological assistance to the teachers of ungraded schools and to ensure formation, acquisition, accumulation and development of professional competence, necessary knowledge, proficiencies and practical skills of future teachers to work in the specific environment of US.

In addition to development and placement of the materials on the portal, we find it necessary to establish an information bank consisting of different educational products, including video materials (video lessons, video lectures, etc.) Television provides additional opportunities for creation of a proper educational environment in ungraded schools.

In view of the specifics of US, where a considerable part or 2/3 of the total classroom hours is spent by pupils on independent work against the noise produced by pupils of another grade, one of the possible variants of improvement of education quality is the series of specially developed television lessons. Such lessons are complex ones, as the TV broadcasting time does not allow giving the lesson to a full extent of the program. The distinctive feature of a TV lesson is the synthesis of a master class with a standard lesson in several subjects at once. This is a unique training aid for children, where training material is summarized and systemized, and where the necessary skills of independent work (self-directed learning) are imparted. The educational material and assignment samples are offered to children in the form convenient to them. The TV lessons will help to arouse interest in a subject, and in education as a whole.

Due to purposeful use of the features and capabilities of the information and communication technologies (in particular, of educational TV programs) it will be possible to achieve the following results:

- Quality learning of the educational material, systematization and generalization (synthesis) of knowledge;
- Development of general learning skills for performance of assignments;
- Cultivation the interest in learning activities;
- Opportunity to give nonstandard lessons.

Achievement of such results is especially urgent for elementary schools where foundations of subject knowledge, educational activities and personal qualities are laid. The TV lessons stimulate learning activities, offers a clue to the principles and procedures of solution and performance of different problems, tasks and assignments.

The project participants took part in development of the materials for newly established educational channel “Bilim” of Khabar JSC. Within the framework of the project the series of lessons in the basic subjects for the 3rd- and 4th-form pupils of ungraded schools have been developed and given.

- G.T. Saudakas, Cand. Sc. (Education), Senior Teacher - “Ana Tili”
- Zh.K. Astambayeva, Senior Teacher – “Mathematics” (in the Kazakh language)
- A.B. Akpayeva, Cand. Sc. (Education), Associate Professor - “Mathematics” (in the Russian language)
- L.A. Lebedeva, Sc. (Education), Associate Professor – “Russian Language”, “Literature Reading”
- E. Uaidullakzy, Candidate for the PhD Degree in the Pedagogics and Methods of Elementary Education – “World Knowledge” (in the Kazakh language)
- A.Kh. Suleimenova, Senior Teacher – “World Knowledge” (in the Russian language), “Self-knowledge” (in the Russian language).

A.E. Zhumabayeva, Doctor of Education, Head of the Group.

It is planned in the long view to continue such broadcasts. The running time for one TV program will be 45 min. Frequency – once a week. The total number of lessons will be 32 plus a 20-minutes’ introduction lesson. The language-division principle: 20 lessons in the Kazakh language and 12 lessons in the Russian language. The number of lessons in subjects will be determined in the regular course of work.

So, we have taken a number of measures and actions aimed at improvement of the educational and methodological support of the pedagogical process in ungraded schools, including:

- ✓ Identification of leading-edge technologies that can be used for work in the ungraded school environment;
- ✓ Clarification of the main didactic conditions for efficient use of the ICT in organization of teaching process in ungraded schools;
- ✓ Creation of the conditions for introduction of the innovation technologies into the educational process in ungraded schools with the use of the features and capabilities of the online and offline modes for education of children and improvement and development of professional skills and competence of the village schools teaching staff.
- ✓ Development and testing of new education and teaching materials and aids for education of children in ungraded schools with the use of educational TV programs.

List of references

1. E.S. Polat and others. Distant Learning in Profession-Oriented Schools: Training Manual for Students of Higher Education Institutions / E.S. Polat, A.E. Petrov, M.A. Tatarinova and others; under the editorship of E.S. Polat. M.: Publishing Center “Academy”, 2009, 208 p.

ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ТРАДИЦИЙ И НОВАТОРСТВА В МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Мариупольская Т.Г.

Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г.Москва

Традиции и новаторство представляют собой две стороны единой системы, в рамках которой функционируют общественные процессы, развивается культура, наука и все виды искусства. Эволюционные преобразования в искусстве осуществляются по законам, присущим сугубо данной сфере художественной деятельности, и в то же самое время по законам, являющимися едиными для всех видов искусства.

В реальной действительности отдельные виды искусства существуют не изолированно друг от друга, а в синкретическом единстве. Атрибутивные свойства традиций, их функционально-ролевые проявления, а также диалектика взаимосвязей традиций и новаторства в мировой культуре становятся наиболее рельефными и наглядными при изучении и сопоставлении разных видов искусства. Поэтому осмысление хода становления традиций в культуре и разных видах художественного творчества должно вестись в двух аспектах, в двух направлениях: с точки зрения внутренних, проистекающих из самой природы имманентных процессов развития и обновления средств художественной выразительности того или иного вида искусства и способов его творческого освоения, а также с точки зрения культурно-исторических отношений данного вида искусства с окружающей средой, с другими видами искусства.

Именно такой анализ выполняет центральную, системообразующую функцию в педагогике искусства, позволяющую познать субстанциональное ядро подлинной сущности культурной традиции, способов ее синтеза и сопряжения с инновациями, "подвижками" и открытиями.

Известно, что духовная культура человеческого общества немислима без ее важнейшей составляющей - художественной литературы. Бесконечные возможности основного средства выразительности - художественного слова - позволяют этому виду искусства полно и многогранно отражать действительность и влиять на внутренний мир человека, его поведение.

Как и другим видам искусства, художественной литературе присущи общие законы развития, в том числе и процессы, связанные с функционированием системы традиций и новаторства. Но общие закономерности существования и развития литературы как искусства слова проявляются особым, специфическим образом. Эта специфика в первую очередь связана с особенностью восприятия литературного произведения. Писатель, поэт, работая над своим сочинением, прежде всего делает установку на сопереживание описываемому, соприсутствие читателя, а не на сотворчество, что является отличительной чертой музыкально-исполнительского искусства. Однако точка, поставленная в конце литературного сочинения, не замыкает на этом восприятие человека, а дает импульс к ретроспективному взгляду назад, к обдумыванию и осмысливанию прочитанного.

К специфике восприятия литературного произведения относится и возможность двойного подхода к тексту - с точки зрения его "первочтения" и "перечтения".

В европейской культуре до конца XVIII века считалось традицией повторное, многократное перечтение одного и того же литературного произведения. Эта традиция была нарушена в эпоху романтизма, когда культура перечтения сменилась культурой первочтения. "Культура перечтения - это та, которая пользуется набором традиционных, устойчивых и осознанных приемов, выделяет пантеон канонизированных перечитываемых классиков, (...) так что ни о какой напряженной непредсказуемости не может быть и речи. Культура первочтения - это та, которая провозглашает культ оригинальности, декларирует независимость от любых заданных условностей; в таких условиях свежесть первочтения - это идеал восприятия" (3, с. 463).

В настоящее время обе эти традиции имеют своих последователей и продолжателей. Однако следует добавить, что желание читателя вновь и вновь перечитывать литературное сочинение, углубляясь в его содержание и обнаруживая новые, не замеченные ранее детали, а также получаемое при этом эстетическое удовольствие свидетельствуют о высоком художественном уровне данного сочинения, его жизненности и актуальности для любого исторического периода.

Важно отметить, что и музыкальные произведения не принято слушать только один раз. Музыка рассчитана на то, чтобы к ней обращались вновь и вновь. Интересно, что исполнительской и педагогической работе над освоением музыкального произведения присущ тот же принцип "перечтения" - повторения. Музыкант, изучая сочинение, и педагог, руководящий процессом работы в исполнительском классе, должны уметь ставить при каждом повторении (целиком или частично) те или иные художественные и технические задачи, стремиться к более глубокому проникновению в замысел композитора, постижению его творческого метода.

Если рассматривать литературное творчество с точки зрения истории в связи с меняющимся и развивающимся человеческим обществом, то можно констатировать, что каждый этап развития литературы как искусства несет в себе моменты традиций и новаторства в их сложных и многообразных сочетаниях. Это наблюдалось уже в глубокой древности, когда литература только выделилась из синкретических, "мусических" (объединявших словесные, музыкальные и танцевальные выразительные средства) искусств. Причем в первую очередь сложились традиции поэтической речи, поскольку поэзия появилась ранее прозы, что объяснялось ее особой ритмической упорядоченностью. Позже определились и другие роды литературы - эпос, лирика, драма, которым также были присущи традиционные черты.

Принципиально новый виток спирали, характеризующий развитие современного искусства, - кристаллизация новых родов литературы в XX веке (киносценарий, радиопьеса, телевизионный сценарий и т.д.), где также просматривается синкретизм, но на совершенно ином качественном уровне. То же самое можно сказать и о музыке, которая является неотъемлемой частью практически всех названных выше синтетических видов искусства.

В целом развитие литературы, как и культуры вообще, движется по пути накопления. Этим искусство отличается от науки, где новые открытия нередко перечеркивают предыдущие. "Мы связаны преданием и ширимся в нем", - писал А.Н. Веселовский (2, с. 376). "Культура человечества движется вперед (...) путем накопления ценностей, - подтверждает Д.С. Лихачев. - Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые (если "старые" действительно настоящие), а присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня" (4, с.231).

Многовековой общекультурный опыт показывает, что в процессе развития устойчивые традиционные художественные формы любого вида искусства, в том числе и музыкально-исполнительского, наполняются новым содержанием, обогащаются новыми выразительными средствами. То же самое можно сказать и относительно педагогики искусства. Сложившиеся и продуктивно работающие приемы, формы и методы преподавания на протяжении определенного отрезка времени в той или иной мере трансформируются, преобразуются, обновляются в соответствии с изменениями, происходящими в окружающей действительности.

В любом литературном произведении (как, впрочем, и в музыкальном сочинении, картине, скульптуре) просматриваются две его стороны - художественная идея, идейное содержание и средства его воплощения - "словесная инженерия", по словам А.С. Бушмина (1, с. 148). Из этого факта можно сделать вывод, что "литературная динамика" сказывается как на творческой, идейной, так и на технической, ремесленной стороне художественного мастерства.

Преемственность и повторяемость в литературе осуществляются в основном за счет использования специфических, традиционных для этого вида искусства средств художественной выразительности - понятий, символов, образов, метра, ритма, эвфонии и пр.; за счет устойчивых системно-структурных форм - жанров, родов литературы, а также за счет отражения общих, сходных явлений действительности.

Развитие и обновление литературы, равно как и эволюция традиций вообще, обычно происходит на "отталкиваниях" и "притяжениях". Нередко творческая активность художника в поисках новых идей, новых средств выразительности направлена на продолжение и развитие традиций, не потерявших своей актуальности, способности к различным преобразованиям и модификациям. В других случаях писатель, художник, музыкант, отталкиваясь от уже сложившихся канонов, нормативов, присущих тому или иному стилевому направлению либо творчеству какого-либо выдающегося мастера, может противопоставить традиционным взглядам на искусство свои идейные концепции и способы их воплощения в создаваемых произведениях, изложить собственную точку зрения на художественные проблемы, не совпадающую с общепринятой.

Иногда литературные, музыкальные, педагогические традиции становятся не только побудительной, но и принудительной, "тормозящей" силой, которую необходимо преодолеть, чтобы создать нечто новое. Подлинная преемственность в литературном творчестве, так же как и в других видах искусства и педагогике, всегда предполагает новаторство. "Когда наступает новый исторический момент, моделирующая активность литературы проявляется, в частности, в том, что она активно творит свое прошлое, выбирая из множественности организаций вчерашнего дня одну и канонизируя ее" (5, с. 35).

Большую роль в сохранении и обновлении традиций играют контакты мастеров слова с писателями - предшественниками и современниками. При этом различаются контакты по сходству, аналогии, контрасту. По аспектам творчества контакт одного писателя с другим может быть философско-эстетическим, идейно-нравственным, проблемно-тематическим, формально-стилистическим или же многосторонним (1, с. 113).

Важное значение для формирования художественного метода начинающего писателя имеет и литературное влияние крупного мастера или же воздействие конкретной литературной школы, художественной среды, национальной культуры в целом. В этих случаях формы взаимодействия и контактов могут быть весьма

разнообразными - от простого копирования, подражания, заимствования (особенно на стадии литературного ученичества молодого писателя) до творческого развития и продолжения идей своих предшественников. Те же самые закономерности наблюдаются и в деятельности художников, музыкантов, скульпторов, а также в педагогической деятельности.

Поскольку литературная традиция, являющаяся частью традиции вообще, связана с окружающей действительностью, происходит постоянный обмен между внутренними, имманентными процессами развития искусства слова с внешней средой. Как отмечал Ю.М. Лотман, нередко "в неканонизированной словесности, находящейся за пределами узаконенной литературными нормами, литература черпает резервные средства для новаторских решений будущих эпох" (5, с. 30).

Согласно теории эволюции литературы, предложенной Ю.Н. Тыняновым, развитие ее определяется взаимодействием и взаимовлиянием "верхних" (имеющих статус высших ценностей) и "нижних" ("массовая" литература) слоев. Можно привести в качестве примера аналогичное высказывание М.М. Бахтина, который в книге "Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса" рассматривает динамику развития литературы как напряжение, борьбу противоречий между культурным "верхом" и "низом". "Механизм живой литературной жизни подразумевает наличие и борьбу обеих этих тенденций. Победа какой-либо из них означала бы стагнацию литературы как целого", - подтверждает Ю.М. Лотман (5, с. 34).

Сходные тенденции наблюдаются и в музыкальном искусстве, когда, например, в религиозных песнопениях вдруг начинают звучать светские интонации или в профессиональную музыку проникают элементы народного фольклора, что в значительной степени стимулирует поиски новых путей использования средств художественной выразительности.

Существенную роль в обновлении и развитии литературных традиций играют взаимодействие и взаимовлияние различных национальных культур. Всегда можно определить, с одной стороны, общие литературные традиции, являющиеся всенародным достоянием - жанры, "бродячие сюжеты", общие композиционные приемы, средства организации внутренней структуры произведения, а с другой - своеобразие той или иной национальной культуры, ее традиций. "Чужая" культура, перенесенная на почву другой страны, нередко способна дать сильный импульс для новаторских творческих исканий. Так, противостояние западников и славянофилов в русской литературе в XIX веке сыграло определенную роль в развитии и обновлении традиций всего отечественного искусства, в том числе и музыкального.

Таким образом, анализ движущих сил в литературе, динамизирующих в ней процессы преобразований и замены старого новым, традиционного инновационным, показывает, что в качестве этих сил выступают противоречия как специфически-литературные, так и общие, универсальные, присущие различным видам художественно-творческой деятельности, в том числе и в музыкальной педагогике. Противоречия между элитарными слоями музыки, литературы, других видов искусства и так называемой масс-культурой, между национальными приоритетами и тенденциями интернационализма и глобализма; между устоявшимися нормами и вновь возникающими новациями, непрерывно поставляемыми окружающей средой, - именно они, эти противоречия (наряду с другими, не вошедшими в этот перечень), и ведут в совокупности и порознь к трансформациям и видоизменениям внутри традиционных систем, имеющих самое непосредственное отношение к различным сферам художественной деятельности, и - соответственно - к педагогике искусства.

Список литературы

1. Бушмин, А.С. Преемственность в развитии литературы. - Л. - 1975.- Наука - 159 с. [Текст]
2. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика. - Л. - 1940.- Гослитиздат - 648 с. [Текст]
3. Гаспаров, М.Л. Избранные труды: В 2-х томах. - М. -1997. - «Языки русской культуры», Т. II.- 504 с. [Текст]
4. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном. - М. -1989.- Дет. лит. - 239 с. [Текст]
5. Лотман, Ю.М. О содержании и структуре понятия «художественная литература» [Текст] //Проблемы поэтики и истории литературы. - Саранск. -1973.- Изд-во Мордовского гос. университета, - с. 20 - 36.

ЕГЭ – 2015. НОВЫЕ ПРАВИЛА, СТАРЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Ляпунова Е.В.

Доктор технических наук, профессор кафедры Информационные технологии и автоматизированные системы Технологического института Московского государственного университета пищевых производств, г.Москва

Вот уже четырнадцать лет Единый государственный экзамен (ЕГЭ), который сдают все выпускники полной общеобразовательной средней школы, находится под пристальным вниманием российских законодателей. Впервые эксперимент по введению ЕГЭ был проведен еще в 2001 году. Но только в 2008 его стали сдавать учащиеся всех регионов страны.

В Государственной Думе за эти годы прошли парламентские слушания, депутаты давали многочисленные интервью, проводили мониторинги нарушений и выступали за совершенствование процедуры сдачи ЕГЭ. Хотя в этом году никаких значительных изменений на выпускных экзаменах не предвидится, они, все же, будут иметь свои особенности.

Например, проанализировав итоги прошлых лет, Алена Аршинова, заместитель председателя комитета Государственной Думы по образованию, отмечает, что в этом году планируется привлечь порядка тысячи федеральных и общественных наблюдателей и почти девять тысяч онлайн - наблюдателей. При этом Рособнадзор предложил привлечь к ЕГЭ детских омбудсменов, работающих в субъектах РФ, и использовать их не только в качестве общественных наблюдателей, но и как членов государственных экзаменационных комиссий. При этом очень важно, считает Алена Аршинова, чтобы наблюдатели были хорошо осведомлены о том, как в идеале должен проходить этот экзамен. Для этого, считает она, хорошо бы организовать специальное обучение наблюдателей в режиме online. Главное, считает Аршинова, - это исключить возможность «утечек» экзаменационных вариантов.

Еще в июне 2014 года первый заместитель Председателя Комитета по образованию Владимир Бурматов обратился к главе МВД Владимиру Колокольцеву с предложением установить личности владельцев сайтов в социальных сетях, посвящённых ЕГЭ. Но, по мнению депутата, Министерство образования ничего не предприняло для ликвидации трех основных видов коррупционного бизнеса вокруг ЕГЭ. «Одним из видов такого бизнеса является существование многочисленных платных интернет-ресурсов, торгующих заданиями и ответами к ЕГЭ. Другой вид коррупционного заработка - это деятельность коммерческих компаний, занимающихся «гарантированной подготовкой к ЕГЭ. Часть этих компаний, по мнению экспертов, может быть аффилирована с чиновниками Министерства образования. Третий вид коррупционного бизнеса – это издание решебников к заданиям ЕГЭ, авторами которых часто выступают также чиновники Министерства образования. Все эти три вида коррупционного бизнеса могли быть пресечены путем создания открытого банка заданий ЕГЭ. Однако этого сделано не было, несмотря на официальный ответ, полученный мной от Министерства образования, в котором говорилось, что ведомство готово на этот шаг. Возможно, чиновники Министерства могли «передумать», и доходы от коррупционного бизнеса перевесили доводы о необходимости создания открытого банка заданий».

Депутат ссылаясь на мониторинг, из которого следует, что в сети Интернет во время сдачи выпускных экзаменов действуют 403 Интернет-ресурса, содержащие материалы и ответы к заданиям ЕГЭ. Но в этом году Министерство образования и науки с данной проблемой справится, заверила Елена Аршинова. Не зря же премьер-министр России Дмитрий Медведев назвал проведение ЕГЭ «настоящей спецоперацией».

Главное новшество этого года при проведении выпускных экзаменов состоит еще и в том, что ЕГЭ по математике будет разделен на два уровня: базовый и профильный. Экзамен базового уровня будут сдавать те учащиеся, для которых математика не является профильным предметом в вузе. К слову сказать, депутаты законодательного собрания Карелии, которые в марте 2015 года внесли в Государственную Думу законопроект об отмене ЕГЭ, считают, что это новшество - введение базового экзамена по математике приведет лишь к дальнейшему снижению планки государственной итоговой аттестации по этому предмету. Так что они резко отрицательно относятся к этой затее.

Еще одно новшество касается ЕГЭ по иностранному языку. В 2015 году предлагается сдавать его не только письменно, но и устно. Решение школьника при этом будет добровольным – выбирай, что тебе ближе. Правда, за успешную сдачу устного экзамена можно будет получить дополнительные двадцать баллов. Но вот депутат Ирина Яровая, проанализировав это предложение Министерства образования, выступила резко против обязательного ЕГЭ по иностранному языку, ратуя за более серьезное изучение русского языка.

Еще одна новация. В конце прошлого года впервые будущие выпускники писали итоговое сочинение, после которого их допускали к сдаче ЕГЭ. Отношение к этому новшеству со стороны законодателей тоже

неоднозначное. Так Председатель Государственной Думы Сергей Нарышкин весьма положительно отнесся к этой процедуре, подчеркнув, что традиция итоговых сочинений в школах возрождается, и происходит это в России именно в Год литературы. Но некоторые депутаты критиковали проведение письменного экзамена за то, что сочинение учащиеся писали без возможности работать непосредственно с авторским текстом. Таково было требование Министерства. Хотя, по ее мнению, обращение к первоисточнику и даже прямое использование критических статей по данному произведению только помогло бы ученику мыслить, анализировать и выстраивать логику повествования. Заметим, что именно Председатель Комитета по образованию и науке Вячеслав Никонов предложил вернуть сочинение как форму итоговой аттестации.

А депутат, член Комитета по физической культуре и спорту Василий Шестаков предложил ввести ЕГЭ по физкультуре. Пока эта инициатива изучается специалистами.

Также впервые в 2015 году в России будут организованы выпускные экзамены для детей, находящихся в больницах. В 80 стационарах будут созданы специальные пункты для проведения экзаменов, будут разработаны материалы с использованием шрифта Брайля для всех слепых школьников, которые бы хотели попробовать свои силы. Об организации проведения единого государственного экзамена для людей с ограниченными возможностями здоровья еще в 2008 году писал депутат Олег Смолин в своем депутатском запросе на имя Руководителю Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. Теперь это стало реальностью.

Если в 2014 году на территории иностранных государств функционировали 10 пунктов, предназначенных для сдачи ЕГЭ, то в 2015 году выпускные экзамены будет проходить за рубежом уже в 51 стране, включая Китай, Японию, США и другие страны, где есть российские консульства и торговые представительства. Депутат Вячеслав Никонов считает, что все, созданные за границей пункты сдачи ЕГЭ сегодня востребованы.

Нововведения, которые касаются проведения ЕГЭ – 2015, готовились Министерством образования и науки совместно с Государственной Думой. Заместитель Председатель Комитета по образованию Ирина Мануйлова в одном из интервью заметила, что выработанные правила – совсем не окончательные, они будут корректироваться: «Наша задача – обсудить перспективы изменения итоговой аттестации. Важно, чтобы и родители, и педагоги, и учащиеся понимали, как она будет меняться в последующие годы, то есть, мы должны сработать на опережение предстоящих событий».

По информации Рособнадзора, свой комплект КИМ, как и в 2014 году, будет разработан для каждого из часовых поясов России, поэтому воспользоваться ими выпускники из других часовых поясов не смогут. Проводить ЕГЭ будут не в три, а в две волны — в апреле и в мае-июне. При проведении ЕГЭ-2015 Рособнадзор планирует сохранить нововведения, обеспечившие прозрачность и честность экзаменационной кампании 2014 года. Во всех пунктах проведения экзамена будет осуществляться видеонаблюдение, при этом число аудиторий, где наблюдение ведется в режиме онлайн, будет максимально увеличено. Продолжат на ЕГЭ свою работу федеральные инспекторы и общественные наблюдатели, а Рособнадзор будет вести мониторинг интернет-сайтов на предмет публикации недостоверных КИМ.

Комитет по образованию продолжит работу по совершенствованию ЕГЭ.

Список литературы

1. Болотов, В.А. Единый государственный экзамен как элемент становления системы независимой оценки качества образования в Российской Федерации // Вестник образования. 2004, № 23
2. Ефремова, Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании // М., 2003
3. О некоторых новациях проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Аналитический вестник Аппарата Государственной Думы. М., 2012, № 2

КОРРЕКЦИОННАЯ ХОРЕОГРАФИЯ КАК НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ»

Рязанцева Ю.С., Гурова Я.Ю.

Санкт-Петербургский арт-центр CURIUM DANCE

Коррекционная хореография – тема актуальная, но малоизученная. Современная педагогика еще не может предложить определенной общепринятой методологии хореографического воспитания детей, с физическими недостатками (далее мы будем называть их «особенными»). Мы можем отнести коррекционную хореографию к популярному сегодня направлению – арт-терапии. Движение может оказывать существенное воздействие на

психоэмоциональное состояние детей. В рамках данной статьи мы обозначим некоторые проблемы работы с детьми с ограниченными возможностями и представим тезисы авторской методики.

Танцевальная терапия как часть психотерапевтического лечения рассмотрена в ряде теоретических работ, в их числе Козлова В.В., Гиришона А.Е., Веремеенко Н.И. («Танцевальная терапия», СПб.: Речь, 2010); Гренлюнда Э., Оганесяна Ю. («Танцевальная терапия. Теория и практика» СПб.: Речь, 2004) и др. Существует и ряд статей по данной теме, но основным предметом исследования являются взрослые люди с психологическими отклонениями, алкогольной и нарко-зависимостями, незначительными ортопедическими проблемами. Мы же хотим обратить внимание на воздействие хореографии на психоэмоциональное и физическое состояние детей с ограниченными возможностями (синдромом Дауна, некоторыми формами ДЦП, проблемами с позвоночником и костной системой и др.).

Современная коррекционная педагогика только начинает изучать возможность хореографического воспитания особенных детей. Результаты могут быть неоценимыми, ведь движение – это жизнь. Выдающийся психолог Выготский Л.С. писал: «Творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [1, с. 40]. Хореографическое воспитание может дать особенным детям укрепление костной системы, развить музыкальность, сформировать образное мышление, заставить их видеть и слышать окружающий мир по-новому. Вследствие этого у детей формируется особенное эмоционально-сильное мироощущение.

Хореографическое воспитание здоровых детей направлено на формирование физически сильной личности, с хорошо развитой координацией движений, двигательной динамикой, натренированной памятью и сконцентрированным вниманием. Для большинства детей занятия танцами являются решением целого ряда психологических проблем, позволяя им преодолеть проблемы коммуникации в общении со сверстниками и педагогами. То же самое мы можем видеть в процессе хореографического воспитания особенных детей. В теоретических трудах по коррекционной педагогике мы встречаем тому подтверждение. Например, исследователь Речицкая Е.Г. пишет: «Во внеурочной работе глухим и слабослышащим можно предложить занятия ритмикой и танцами, которые способствуют не только развитию творческих возможностей, но и активизации общения ребенка с педагогами или в группе в целом для более ясного, точного выражения своих проблем, переживаний внутренних противоречий» [2, 90]. По результатам личной практики отметим, что дети, страдающие нарушением слуха, попадая в группу, не сразу могут адаптироваться. Постановка групповых номеров позволяет им найти новый способ выражения психоэмоционального состояния через танец. В общении с другими детьми они становятся более открытыми и ищут новые пластические способы для выражения своих эмоций. У детей с различными физическими недостатками наблюдалась положительная динамика после нескольких занятий хореографией. Отметим, что все занятия проводились хореографом под присмотром квалифицированного врача.

Авторская методика преподавания хореографии детям с ограниченными возможностями только начала проходить апробацию. Результаты, которые мы получили, свидетельствуют о значимости дальнейшей разработки. Хореографическое воспитание особенных детей должно быть ориентировано на создание у них положительного эмоционального настроения. Занятия в обязательном порядке должны проводиться в группе для того, чтобы ученики как можно больше общались между собой. Работа с учащимися проводится в форме постановки танцевальных композиций и импровизации. Особенности детей видят в занятиях танцами первобытный смысл движения, для них не важно, как они двигаются, главенствующую роль играют ощущения, чувства и мысли, навеянные им.

Некоторые занятия с особенными детьми проводятся в форме игры. Учащимся предлагается ряд обстоятельств, которые они должны обыграть. Им может быть поставлена задача изобразить то или иное животное, или же в ритмопластике инсценировать стихотворение. Занятия дифференцированы с учетом возрастной категории, индивидуальных психофизических особенностей каждого ребенка. Главная цель – развитие духовных и физических качеств особенных детей посредством хореографического искусства.

Методика направлена на развитие двигательного аппарата, навыков музыкально-ритмического движения, творческих способностей, коммуникации. Несколько методических способов работы: универсальное использование слова в форме беседы с детьми; наглядного восприятия – прослушивание музыкального материала, показа упражнений и тренинга; практический – проведение представлений для того, чтобы дети не боялись и учились преодолевать страх перед публикой; игровой метод.

Особенностью нашей методики является изучение движений, танцевальных композиций от простейших до сложных. Учащимся предоставляется возможность ознакомления с музыкальным материалом. Дети по возможности выражают свои эмоции от услышанного, фантазируют о том, что они могли бы выразить в танце под эту музыку. После начинается планомерная работа по освоению хореографических движений; несколько

повторов обязательны для закрепления материала. Дети узнают не только движения классической хореографии, но и знакомятся с движениями историко-бытового, народного и бального танцев. В силу своих возможностей они осваивают и исполняют изученный материал. Танцевальные упражнения различных направлений способствуют развитию и укреплению организма, развивают координацию, помогают им найти новые способы общения и раскрыть в себе новые возможности. Особое внимание уделяется занятиям, на которых особым детям предоставляется возможность импровизировать. Такие уроки, как правило, вдохновляют учащихся, и они старательно вспоминают и воспроизводят весь изученный материал, и даже пытаются на его основе создать свой собственный танец. В результате дети учатся анализировать полученные знания, синтезировать их.

Коррекционная хореография – относительно новый педагогический метод работы с особенными детьми. Несомненно, что у данного направления есть большой потенциал для помощи детям, которые ограничены в физическом развитии. Танец способствует не только терапевтической динамике ребенка, но и формированию его как полноценной личности. Повторимся, движение – это жизнь, движение – это то, что жизненно необходимо как здоровым, так и особенным детям. Будем надеяться, что в скором времени коррекционная хореография получит должное научное признание и займет свое достойное место в ряду с другими эффективными способами лечения и поддержания детей с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М.: Просвещение, 1991. 93 с.).
2. Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушением слуха в процессе внеклассной работы. М., 2004 – 156 с.).

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

Мамугина В.П.

Тамбовский государственный технический университет, г.Тамбов

Будущее архитектуры в значительной степени зависит от профессионализма специалистов, готовящихся высшей архитектурной школой.

В подготовке архитектора в вузе ведущее место среди профессиональных задач занимает формирование объемно-пространственного и художественно-композиционного мышления [2]. Недостаточный уровень его развития является одним из наиболее существенных препятствий во внедрении новых технологий в архитектурное образование. При слабо развитом мышлении чрезвычайно затруднительной становится задача освоения специальных наук в профессиональной подготовке специалиста. Уровень мышления в определенной степени показатель общего развития зодчего. В развитии объемно-пространственного и художественно-композиционного мышления одно из ведущих мест, в структуре подготовки будущего архитектора, отводится дисциплине «Рисунок».

Процесс рисования развивает мышление и тренирует руку студентов. Для будущего архитектора рисунок становится его языком, который постоянно совершенствуется, приобретает черты индивидуальности и становится показателем культуры. Хороший рисунок в архитектурной профессии послужит эффективным средством общения с заказчиком, исполнителем, будет инструментом творческого процесса. В архитектурном проектировании рисунок является этапом и средством в создании проекта. В первых рисунках-набросках архитектор во многом представляет будущий объект: его конструкцию, организацию средового пространства.

В курсе изучаемой студентами в вузе дисциплины «Рисунок» одним из основных разделов является рисование архитектурных форм и композиций [1, с.61]. Организуя художественно-педагогический процесс по обучению рисунку, важно научить анализировать сложные формы для понимания логики формообразования предметного мира и, в частности, форм профессиональной направленности. Архитектурные формы, как и большинство форм изображения окружающего мира, представляют собой комбинаторику абстрактных геометрических тел. Конструкция в архитектуре может быть простой и более сложной. Как правило, к одной или нескольким, при сложном объемно-планировочном построении объекта, простым геометрическим формам прибавляются другие. Дальнейшее усложнение конструкции происходит путем вычитания объемов в данных основных формах.

Перед выполнением рисунка архитектурного объекта в вербальной и невербальной форме проводится анализ по вычленению из сложной конструкции простых объемов. На листе бумаги в такой графической работе рядом с зарисовкой анализируемой архитектурной формы появляются наброски абстрактных геометрических тел, составляющих основу конструкции данного объекта.

Обучение созданию изображения сложных архитектурных форм и пространства должно осуществляться постепенно. Необходимым структурным этапом в этом процессе будет знакомство с организацией пространства изобразительной плоскости. Начинать следует с орнаментальных и декоративных композиций, включающих условно плоские фигуры (квадраты, круги, треугольники и др.) и изобразительные средства (различные по характеру линии, штрихи, точки). Эти простые в изобразительном плане элементы позволяют сконцентрировать внимание на гармонизации изображения и изобразительной плоскости через изучение основных законов, приемов и средств композиции (равновесия, цельности, наличие композиционного центра, контрастов и нюансов, ритма, симметрии и асимметрии, передачи движения и др.).

Изучение пространственных явлений в рисунке продолжается через рассмотрение построения трехмерных форм на изобразительной плоскости. Сначала в качестве объектов изображения берутся простые, а затем и более сложные формы. На основе отдельных, абстрактных геометрических тел (куба, цилиндра, конуса и др.) осуществляется первоначальное формирование представлений о форме объемного предмета, его конструкции, перспективном изменении его формы. На данном этапе решается как задача создания трехмерного изображения самой формы, так и ее вариативного по ракурсу изображения в организуемом пространстве плоскости листа.

Вначале выполняются рисунки геометрических тел с натуры и по представлению с конструктивным и тональным решением. Для передачи иллюзии глубины пространства, удаленности и объемности предмета применяется линейная и воздушная (тональная) перспектива.

При переходе от построения простых геометрических тел к построению сложных комбинированных форм следует потренироваться в выполнении рисунков геометрических тел в разных пространственных положениях. Требуется умение представить и изобразить форму с разных точек зрения, передавая объем, пространственную характеристику формы. На листе создается несколько изображений одного геометрического тела. Обозначается направление движения формы в каждом изображаемом ракурсе. Одновременно продумывается и общее композиционное движение для всех изображений формы, входящих в данную графическую организационную структуру.

Следующим этапом в развитии понимания объема и пространства в рисовании форм будет выполнение изображений на вычитание объемов (выполнение «вырезов»). Используется указанная выше композиция из рисунка формы в различных ракурсах. Для построения вырезов в геометрических телах выполняются вертикальные и горизонтальные сечения, проходящие через центр и без него. Изображение вырезов позволяет лучше раскрыть конструктивное строение формы и перейти к работе над более сложными объектами (например: конусообразная крыша с окнами, кубическая основа дома с входом и др.).

Сложные по конструкции формы создаются на основе комбинаторики и пространственном структурировании абстрактных геометрических тел. Изучение изображения сложных архитектурных форм следует осуществлять постепенно. Вначале по представлению создаются комбинации нескольких простых объемов. Это могут быть как одинаковые по характеру и величине геометрические тела, так и разные. Постепенно количество форм и их пространственная организация усложняется, образуя сложную объемно-пространственную композицию.

Это должна быть объемно-пространственная геометрическая композиция, в которой абстрактные геометрические формы «врезаются» друг в друга, образуя сложное тело. Применение законов ритма, симметрии, контрастов, равновесия, целостности позволит создать выразительную композицию.

Прежде всего, продумывается идея, замысел. Создается несколько вариантов эскизов композиции. Интересность замысла предполагает развитие всей композиционной структуры как единой трехмерной формы. Эта форма представляется в пространстве без учета гравитации. Как у любой формы, в ней должно присутствовать общее направление, определяющее ее движение. В эскизах решаются важные вопросы, связанные с равновесием объемно-пространственной композиции относительно срединных линий на выбранном формате, соподчиненности главного второстепенному, ритмической организации элементов. На основе эскиза, в котором наиболее удачное с точки зрения правил и законов композиции решение, выполняется длительный рисунок. Отрабатывается тщательно конструкция с выполнением сечений и врезок. В каждом геометрическом теле не менее трех сечений. Врезки лучше выполнять меньше чем на половину объекта, чтобы читалась каждая форма по своей геометрической характеристике. Сохраняются оси и срединные линии. Подчеркиваются через усиление линий в рисунке главное. Объемно-пространственная характеристика изображения дополняется тоном.

Количество геометрических тел в дальнейшей работе над объемно-пространственной композицией увеличивается. Когда данная работа студентами хорошо будет освоена, можно переходить к более сложным вариантам композиций с включением архитектурных деталей и форм.

Таким образом, полученные умения при изображении отдельных геометрических тел, вырезок в них, создание простых комбинаций на прибавление к базовым конструкциям деталей помогут в решении задач по созданию объемно-пространственных композиций, как на данном этапе, так и в дальнейшем при изображении различной степени сложности архитектурных форм и архитектурных композиций.

Процесс обучения изображению закрытого и открытого пространства, основывается на использовании знаний об отдельных предметах и их комбинаций. Выполняются рисунки интерьеров, скверов, площадей и др. Здесь акцентируется внимание на организации пространства по законам различных видов линейной («зенитной», с высоты птичьего полета и др.) и тональной перспективы и характеристике в нем объемной формы. Продолжается осмысление пространственных явлений: заполнение поверхности листа изображением его элементов по горизонтали и вертикали, расположением оснований более близких предметов на бумаге ниже, чем удаленных, изображение близких предметов крупнее, передача моментов загораживания одних предметов другими, понятие об изменении изображаемых объектов по величине и форме в пространстве.

На основе выше сказанного следует отметить:

1. Художественно-педагогический процесс по обучению рисунку архитектуры должен быть тесно связан с общими образовательными задачами подготовки специалиста-архитектора и основываться на развитии объемно-пространственного и художественно-композиционного мышления.

2. Задания по рисунку базируются на воспроизведении окружающей действительности с натуры, по памяти и по представлению с постепенным усложнением форм и их характеристик в пространстве.

3. Структура и содержание процесса обучения должна включать:

- Рисование композиций на освоение пространства изобразительной плоскости.
- Рисование с натуры и по представлению абстрактных геометрических форм с конструктивным и тональным решением (цилиндр, пирамида, шар и т.д.).
- Изображение геометрической формы по представлению в различных пространственных положениях.
- Изображение с натуры и по представлению группы геометрических форм в пространстве (композиция из нескольких предметов).
- Рисование архитектурных форм, имеющих в основе конструкции комбинацию абстрактных геометрических тел (архитектурные детали, отдельные здания).
- Изображение закрытого (интерьер) и открытого (архитектурный пейзаж) пространства.

Список литературы

1. Мамугина В.П. Творческое развитие будущих архитекторов в подготовке по рисунку // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. №8 (136). С.60-66.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 270100.62 «Архитектура». М., 2010.

О СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Леденев В.В.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Сегодня значительно возросли требования к профессиональным и личностным качествам выпускников вузов, но, по нашему мнению, одной из животрепещущей проблемой современного высшего образования до сих пор является сильный разрыв между вузовским объемом знаний и быстро меняющимся социокультурным контекстом.

Общеизвестно, что простая совокупность полученных знаний еще не способствует воспитанию социально активной, творческой личности, ее гражданских и нравственных качеств. Гуманитарная основа профессиональных знаний возникает тогда, когда человек может широко и очень лично понять культурный смысл социальных явлений, процессов и творчески переосмыслить их. Несомненно, что высшее образование является фундаментальной основой для накопления нравственного и духовного ресурса, приобретения профессиональных знаний по избранному направлению и не имеет отношения к сиюминутным прагматическим

потребностям. Тем не менее, чтобы понять «дух времени» в его проблемном соотношении социального и культурного, важной составной частью образования должна стать его социально-культурная (культурологическая) компонента. Ибо по своей сути понятие «образование» логически связано с такими понятиями, как «воспитание», «обучение», «развитие», которые во взаимосвязи целостно проявляются в латинском слове «culture».

В словаре В.И. Даля довольно четко обозначен культурологический аспект образования: «Образовать, образовывать – совершать, улучшать духовно, просвещать; иногда придавать наружный лоск, приличное, светское обращение, что составляет разницу между просвещать и образовывать...» [2, 613], далее: «образ и образец – вещь подлинная, истотная (т.е. истинная), или снимок с нее, точное подражание ей, вещь приметная, служащая мериллом, для оценки ей подобных» [2, 614]. При этом образование не сводится только к «научению общим сведениям, познаниям» (интеллект, знания), но и имеет целью, хотя и не всегда достигаемой, «улучшать духовно, просвещать».

Та составляющая образования, которая обращена к интеллекту, мышлению человека, к его знаниям, умениям, выработке внешних форм поведения, заслуживает названия обучения, а та, которая обращена к внутреннему миру человека, его убеждениям, ценностям, воле и другим личностным характеристикам и качествам, есть воспитание, культура.

По удачному выражению В.Ф. Сидоренко, «...образование и культура – это «как вдох и выдох», поддерживающие жизне- и дееспособность социума, его культурных типов человека, профессий, ценностей, социальных институтов. На «вдохе» образование «втягивает» в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [4, 86].

В рамках цивилизации образование выступает в качестве общекультурного условия воспроизводства человеком обстоятельств своей жизнедеятельности, своего менталитета, обеспечивая готовность выпускника вуза к деятельности в постоянно изменяющейся социокультурной ситуации. Высокий профессионализм во многом зависит от духовно-нравственных качеств личности, поэтому задачи вузовского образования не сводятся только к тому, чтобы наполнить его тем или иным содержанием. В равной мере это относится к развитию рационального мышления и эмоционального стиля поведения. Вот почему совершенствование высшего образования не следует ограничивать получением только узкопрофильных знаний.

Профессиональная социально-культурная деятельность постоянно сопряжена с разрешением конфликтных ситуаций и проблем, что требует глубоких общественно-гуманитарных знаний в результативной творческо-преобразовательной деятельности. Вот почему в учебном процессе важно сочетание оптимального «усвоения знаний» и развития «способности мыслить». Такая постановка процесса обучения предполагает использование активных форм обучения, а именно: проблемные лекции, семинары, круглые столы, дискурсивный анализ ключевых проблем и др.

Важно то, чтобы учебно-познавательный процесс строился по схеме: от школы памяти к школе мысли и действия. Предоставление знаний в соответствии с данной схемой позволяет сместить акцент с информационного обучения на теоретико-методологическое, осуществлять переход от трансляции готового знания к формированию творческого мышления и способностей студентов.

Одной из форм обучения, помогающей развивать творческие способности студентов и самостоятельность мышления, может стать диалоговая, основанная на отношениях творчества, обмена творческой деятельности. Прежде всего это формулировка противоречий при изучении соответствующего учебного материала, их разрешение, раскрытие механизма возникновения новых противоречий на базе новых знаний. Данный подход позволяет достичь оптимального единства процессов «усвоения знаний» и развития «способности мыслить». Ибо мышление начинается там, где сознание студента сталкивается с противоречием, появляется стремление студента увидеть противоречие и самостоятельно искать и находить средства его разрешения.

Обучение, основанное на анализе проблемных ситуаций и противоречий, создает богатые возможности для раскрытия профессионального и личного потенциала студентов. Когда учебный процесс выстроен как непрерывная постановка новых проблем с постоянным их усложнением, то студент не механически выполняет требования преподавателя, а внутренне их адаптирует, избирательно на них реагирует, активно усваивает и творчески перерабатывает, с учетом своего личного видения и опыта, уровня интеллектуального и культурного развития. Самостоятельное мышление начинается там, где студент, сталкиваясь с противоречием, начинает искать и находить его причины и следствия. В этом случае процесс познания студентов приближается к поисковой, познавательно-исследовательской деятельности. Проблемная постановка обучения благотворно влияет на развитие познавательной и мыслительной деятельности; она заметно повышает интерес к истории, теории и современным проблемам социально-культурной деятельности.

«Активное использование проблемного видения современных социокультурных реалий в образовательном процессе позволит перейти от механического усвоения знаний к их самостоятельному поиску и осмыслению в широком диапазоне социально-культурных координат» [1, 134-135]. На этой основе становятся возможными динамизм и вариативность познавательного процесса в соответствии с современными требованиями. Здесь особое значение приобретает не столько объем знания, сколько соединение последних с личным началом и умением самостоятельно их использовать в нестандартной ситуации. Характерной особенностью такого обучения становится не столько постановка общих вопросов перед студентами, сколько создание проблемных ситуаций и вариативный поиск их разрешения.

Социально-культурная ценность образования довольно четко проявляется в восхождении к идеалам и ценностям человека, овладении контекстом социальной практики, интегративном осмыслении разрозненных предметных знаний. Однако удовлетворение от познания приходит в том случае. Когда студент начинает самостоятельно мыслить, «слышать» пульс социокультурных реалий, что способствует углублению духовно-личностной компоненты во взаимосвязи с общечеловеческими ценностями [3]. Общегуманитарная основа профессиональных знаний возникает тогда, когда студент может широко понять глубинный смысл происходящих явлений и процессов. Принятие их личностью как главной сверхценности довольно четко характеризует социально-культурную направленность мышления современного человека.

Социально-культурная ориентировка образования – это установка на самостоятельное решение задач во всех областях жизни, которая сочетает в себе ответственность за их результат не только перед самим собой, но и перед большим и малым социумом. Если человек осознает и претворяет это знание в собственной деятельности, он становится самоуправляемой личностью определяющей свою жизненную стратегию и одновременно существенно влияющей на жизнь общества.

На социально-культурной познавательной основе становится возможной выработка идей и теорий, способных дать импульс к совершенствованию системы образования и появлению новых живых корней, позитивных изменений социокультурного мышления, совершенствования и разнообразия социально-культурной деятельности. Углубление социально-культурной составляющей высшего образования будет способствовать становлению и развитию продуктивного, критического, гибкого, эвристического мышления у студентов, основанного на социальных и культурных критериях его эффективности. Выработка мышления, сориентированного на высвечивание новых и весьма значимых нюансов, во многом определяющих соотношение «личность-социум», с носителями глобальных социокультурных проблем во взаимосвязи их позитивных и негативных последствий как для самого человека, так и для общества в целом. Без опоры на подлинно образованных и высококультурных людей цивилизации грозит вырождение в свою противоположность, порождающую невежество и безнравственность.

Список литературы

1. Братищев, И.М. Проблемы российского образования в контексте глобализации // Русская молодежь. Демографическая ситуация «миграции». – М.: Издательский дом «Граница», 2004. – С. 134-145.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.2. – М.: Русский язык, 1981. – С. 613-614.
3. Макушева, О.Н. Культура как вторая природа / О.Н. Макушева // Актуальные вопросы экономики, управления и права: сборник научных трудов (ежегодник). – 2012. – № 3. – С. 83-87.
4. Сидоренко, В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. – М., 2012. – С. 86.

ПОСТРОЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ 7 - 9 КЛАССОВ

Самоварщиков Ю.В., Вершинина Л.Н., Матягина А.Н.

Университетский лицей №1511 предуниверситария НИЯУ МИФИ

Школьники, заканчивающие обучение в 9 классе, в обязательном порядке сдают Основной государственный экзамен (ОГЭ). По физике, как по предмету по выбору, аттестацию проходят до четверти выпускников средней школы. В перспективе их количество может вырасти в связи с серьезным дефицитом инженерных технических специалистов.

Поскольку программа средней школы предполагает изучение физики в 7 – 9 классах и её содержание определено базисным учебным планом, в целом, объем, уровень изучения и содержание программы известны. К

сожалению, в различных регионах России распределение тематик разделов предмета по классам в различных школах различны, привязаны к различным учебникам, задачникам и учебно-методическим пособиям. Таким образом, вариантов календарно-тематических планов более 20 штук.

Вместе с тем, содержание материалов по итоговой аттестации едино для всех. Это означает, что к окончанию обучения в 9 классе весь объем материалов программы средней школы должен быть пройден независимо от последовательности изучения ее разделов.

Диагностическая работа, в том виде, в котором она будет представлена в текущей работе, является аналогом ОГЭ в существенно упрощенном, с оформительской точки зрения, варианте.

Диагностическая работа должна быть максимально приближена по содержанию и форме к варианту по физике ОГЭ, а также может являться итоговой аттестацией учащихся 7 - 8 классов. Кроме всего прочего, она является эффективным методом подготовки к сдаче ОГЭ в 9 классе.

Таким образом, рекомендуемое количество подобных диагностических работ за три года обучения равно 6-7 (одна работа по итогам 7 класса, две работы в 8 классе и 3-4 в течение 9 класса).

В диагностическую работу могут быть включены материалы только пройденных тем, причем уровень сложности вопросов должен соответствовать уровню сложности вопросов ОГЭ.

1. Структура диагностической работы.

Необходимым условием построения диагностической работы является включение всех разделов варианта ОГЭ. Диагностическая работа составляется в текстовом редакторе (например, Microsoft Word, где присутствует весь необходимый функционал).

Рассмотрим подробнее структуру диагностической работы с примерами типовых заданий.

Часть 1.1. состоит из 16 заданий, к каждому из которых даны 4 варианта ответа, из которых только один правильный. Максимальная оценка за каждое задание – 1 балл. Например, на Рисунке 1 представлен вопрос № 8 из первой части задания, а на Рисунке 2 вопрос № 13 из этой же части задания.

| |
|--|
| <p>8. Человек массой 60 кг прыгнул на берег из неподвижной лодки на воде в горизонтальном направлении со скоростью 6 м/с относительно воды. С какой скоростью стала двигаться по воде лодка массой 120кг после прыжка человека?</p> <p>1). 12 м/с 2) 3 м/с 3). 6 м/с 4) 2 м/с</p> |
|--|

Рис.1.

Первые 8 вопросов должны быть оформлены на одной странице листа формата А4, вторые 8 вопросов – на второй странице того же формата.

Одновременно конструируются два варианта примерно с идентичными уровнем сложности вопросов и тематикой по каждому из номеров вопроса.

Для того, чтобы уместить предлагаемые объемы на странице рекомендуем использовать шрифт Times New Roman с 11 кеглем. Рисунки и таблицы к вопросам формируются так, чтобы буквы и цифры имели размер близкий к 11.

Часть 1.2. состоит из текста, в котором предлагается теория физического процесса достаточно сложного уровня из тех, что изучались в 7-9 классах (или, например, из программы 10 класса).

Среди наиболее распространенных тем можно отметить: «Плавление и кристаллизация», «Испарение и конденсация», «Потенциальная и кинетическая энергии», «Объем и давление газа» и т.п. (объем текста – не более 20 строк; допускается сопряжение с графиками, таблицами, формулами).

По части 1.2. даются три задания, к каждому из которых даны 4 варианта ответа, из которых только один правильный. Максимальная оценка за каждое задание – 1 балл.

На Рисунке 2 представлен вопрос № 17 из этой части задания по теме «Закон всемирного тяготения».

| |
|--|
| <p>17. Как направлена орбитальная скорость Луны в системе отсчета, связанной с Землей?</p> <p>1) По радиусу к центру Земли; 2) По радиусу от центра Земли; 3) Вдоль <u>прямой</u>, перпендикулярной радиусу; 4) Направление меняется непрерывно, но мгновенная скорость перпендикулярна радиусу</p> |
|--|

Рис.2.

В части 1.1 не должны присутствовать задания по тематике, представленной в части 1.2.

Часть 2.1 состоит из 3-х заданий, устанавливающих связи между физическими величинами, формулами, закономерностями, приборами, а также характером изменений физических величин.

Каждое задание предусматривает три варианта ответа в виде цифры в отдельной клеточке листа ответа.

Например, на Рисунке 3 представлен вопрос № 22 из рассматриваемой части задания. Максимальный балл за каждое задание составляет 2 балла.

Часть 2.2 состоит из 2 заданий (уровня В или С), которые не требуют развернутого решения, а только запись численного значения ответа в указанных единицах измерения.

22. Некоторый объем воды перелили из сосуда 1 в сосуд 2 с равной площадью дна (см. рисунок). Как при этом изменятся

ФИЗИЧЕСКИЕ ВЕЛИЧИНЫ:

- А. сила тяжести, действующая на воду;
- Б. давление воды на дно сосуда;
- В. сила давления воды на дно сосуда;

Для каждой величины определите соответствующий

ХАРАКТЕР ИЗМЕНЕНИЯ:

- 1) увеличилась
- 2) уменьшилась

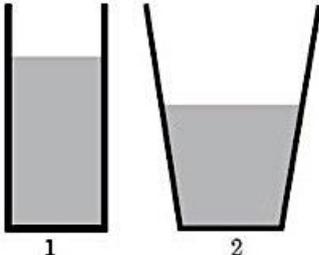


Рис.3.

На Рисунке 4 представлен вопрос № 24 из рассматриваемой части диагностической работы.

24. Тележка массой 20кг, движущаяся со скоростью 0,8м/с сцепляется с другой тележкой массой 30 кг, движущейся навстречу со скоростью 0,2м/с. Чему равна скорость движения тележек после сцепки, когда тележки будут двигаться вместе?

Ответ дать в м/с.

Рис.4.

Как правило, задача требует составления одного уравнения. Ответ в численном виде (без указания размерности) записывается в соответствующую клетку листа ответа. Максимальная оценка за решение рассматриваемых заданий составляет 2 балла.

Части 1.2 (текст и три вопроса) и 2.1 (три вопроса) должны быть размещены на одной (третьей) странице формата А4.

Часть 3.1 состоит из 1 задания, требующего подробного письменного обоснования одного из предложенных ответов. Ответ дополнительно записывается в соответствующую клетку листа ответа. Максимальная оценка - 3 балла. Например, на рисунке 5 представлен вопрос № 25 из рассматриваемой части задания.

25. Каким пятном (*темным* или *светлым*) кажется водителю ночью в свете фар его автомобиля лужа на неосвещенной дороге? Ответ поясните.

Рис.5.

Часть 3.2 состоит из 2-х заданий (задач уровня С), которые требуют развернутого решения и записи численного значения ответа в соответствующую клетку листа ответа. Максимальная оценка за решение данного задания составляет 3 балла. Например, на рисунке 6 представлена задача № 26 из этой части задания.

26. Две спирали электроплитки сопротивлением по 10 Ом каждая соединены последовательно и включены в сеть с напряжением 220В. Через какое время на этой плитке закипит вода массой 1 кг если ее начальная температура составляла 20°C а КПД процесса 80%? (Полезной считается энергия, необходимая для нагревания воды). Удельная теплоемкость воды 4,2 кДж/(кг·°C).

Рис.6.

Задача предусматривает составление 2-3 уравнений, затрагивающих не менее двух пройденных тем курса физики.

Часть 4 содержит задание, представляющее собой вариант лабораторной работы, на который необходимо дать письменный ответ, содержащий не только ответ на вопрос, но и его развёрнутое обоснование.

На Рисунке 7 представлено задание № 28, единственное в этой части, максимальная оценка за которое составляет 4 балла.

28. Вы находитесь днем в помещении (в классе). У Вас имеются собирающая и рассеивающая линзы, а также линейка металлическая метровой длины с ценой деления 1 мм, бумага, калькулятор и ручка. Вам нужно определить фокусные расстояния обеих линз. Опишите порядок действий по определению фокусных расстояний. Приведите формулы, которые Вам потребуются для решения этой задачи.

Рис.7.

Части 2.2 (2 задачи), 3.1 (один вопрос), 3.2.(2 задачи) и часть 4 (одно экспериментальное задание) должны быть размещены на заключительной (четвертой) по счету странице формата А4.

Таким образом формируются два варианта диагностической работы. С целью экономии бумаги диагностическая работа печатается на двух листах с двух сторон. В приложении 1 показан первый лист диагностической работы с заголовком.

2. Материалы заданий диагностической работы.

В настоящее время каждый учитель может самостоятельно создать базу данных по различным темам: «механические явления», «тепловые явления» и т.д., рационально разделить материалы по каждой теме на отдельные блоки (картинки, анимации, видеоклипы, тестовые материалы, задачи контрольных работ, основные определения и формулировки законов и пр.), а по уровню сложности в каждом блоке разделить по классам в соответствии с программой обучения. Схематически это выглядит так, как показано на Рисунке 8.

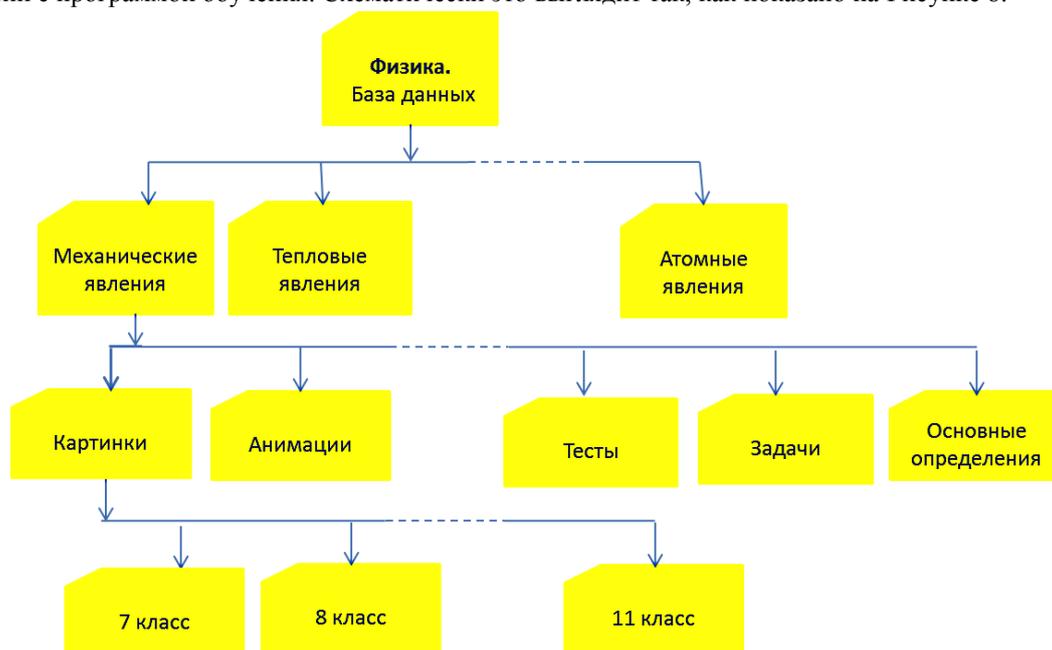


Рис.8.

При составлении вариантов диагностических работ полезными являются следующие ресурсы. Во-первых, это единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [<http://school-collection.edu.ru>], во-вторых, «Классная физика» [<http://class-fizika.narod.ru/>].

Кроме того, на «просторах интернета», начиная с декабря месяца в период начала подготовки к сдаче ГИА и ЕГЭ появляется много материалов, которые можно собирать в базу данных, а также в диагностические работы по ГИА.

Вместе с тем, следует отметить, что часто, даже в квалифицированных источниках, в демонстрационных работах проскальзывают вопросы уровня 10-11 классов. По-видимому, в разработки материалов по ГИА

привлекаются специалисты из групп разработчиков материалов ЕГЭ, которые не всегда знакомы с программой средней образовательной школы. Такие материалы и задания настоятельно советуем не использовать.

3. Технология оформления работы.

В результате проделанной работы формируются два варианта диагностической работы, в которых можно заменять страницы без нарушения порядка указаний выполнения заданий. Так можно получить до 8 вариантов из двух заготовленных, что важно при наличии более чем одного класса, а также при проведении работы на дополнительных и факультативных занятиях. Подобные меры позволят нивелировать возможность распространения и обмена информацией среди учащихся с помощью современных средств аудио и видео связи.

Практически большинство доступных контрольных материалов представлено в виде текста учебных пособий, текста в интернет ресурсах в форматах «.pdf» или «.jpg». Для облегчения процедуры формирования диагностической работы и её редактирования необходимо перевести все определенные текстовые форматы в «.docx». Тексты учебных пособий можно с помощью сканирующего устройства цифрового фотоаппарата привести к виду рисунка в формате «.jpg» или «.pdf».

4. Лист ответа учащегося.

Лист ответа формируется на двух страницах одного листа формата А4. Обе страницы представлены на Рисунке 9.

The diagram shows a two-page answer sheet. The left page has a header with fields for 'Фамилия, Имя', 'Группа', 'Тест, вариант', and 'Дата'. Below the header are three sections labeled 'ЧАСТЬ I', 'ЧАСТЬ II', and 'ЧАСТЬ III'. Each section contains a grid with 'Вопросы' (Questions) and 'Ответы' (Answers) columns. The right page contains three sections labeled 'Вопрос 25. Развернутое решение:', 'Вопрос 26. Развернутое решение:', and 'Вопрос 27. Развернутое решение:', followed by a section for 'ЧАСТЬ IV Вопрос 28. Развернутое решение:'.

Рис.9.

В случае необходимости учащемуся дополнительно выдается чистый лист бумаги, на котором в обязательном порядке проставляются исходные данные титульной части листа ответа (Фамилия, Имя; группа/класс; номер работы и номер варианта; дата).

Разрешается использование чистых листов бумаги в качестве черновиков. Черновики собираются вместе с листами ответа, но в проверке, как правило, не рассматриваются за исключением тех случаев, когда учащийся не успел переписать из черновика в лист ответа решение задачи. Вопрос учета листа черновика учитель решает самостоятельно.

5. Лист оценки диагностической работы.

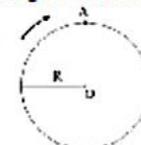
Оценка диагностической работы оформляется на отдельном листе по каждому классу (группе) и позволяет определить не только уровень знаний каждого учащегося, но и сравнить успеваемость классов (групп), выявить тематику, которая усвоена недостаточно качественно, оценить направления корректировки учебной работы в процессе дальнейшего обучения. Вариант листа оценки диагностической работы представлен на Рисунке 10.

Диагностическая работа Физика 9 ГИА _____
Вариант _____

Часть 1. К каждому из заданий 1-18 даны 4 варианта ответа, из которых только один правильный.

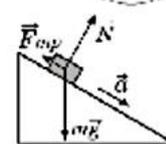
1. Диск радиуса R вращается вокруг оси, проходящей через точку O (см. рисунок). Чему равен путь L и модуль перемещения S точки A при повороте диска на 180° .

- 1) $L = 2R$; $S = \pi R$; 2) $L = \pi R$; $S = 2R$
3) $L = 0$; $S = 2\pi R$; 4) $L = 2\pi R$; $S = 0$



2. В инерциальной системе отсчета брусок начинает скользить с ускорением вниз по наклонной плоскости (см. рисунок). Модуль равнодействующей сил, действующих на брусок, равен:

- 1) mg ; 2) N ; 3) $F_{тр}$; 4) ma ;



3. Для придания максимального ускорения при подъеме космического корабля струя выхлопных газов, вырывающаяся из сопла его реактивного двигателя, должна быть направлена:

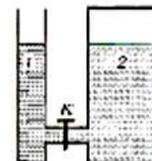
- 1) по направлению движения корабля;
2) противоположно направлению движения корабля;
3) перпендикулярно направлению движения корабля;
4) под произвольным углом к направлению движения корабля;

4. Звуковые волны могут распространяться:

- 1) только в газах; 2) только в жидкостях;
3) только в твердых телах; 4) в газах, жидкостях и твердых телах;

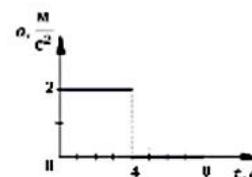
5. В открытом сосуде 1 и закрытом сосуде 2 находится вода (см. рисунок). Если открыть кран K , то:

- 1) вода обязательно будет перетекать из сосуда 2 в сосуд 1;
2) вода обязательно будет перетекать из сосуда 1 в сосуд 2;
3) вода перетекать не будет ни при каких обстоятельствах;
4) перемещение жидкостей будет зависеть от давления в воздушном зазоре сосуда 2;



6. Тело начинает прямолинейное движение из состояния покоя, и его ускорение меняется со временем так, как показано на графике. Через 6 с после начала движения модуль скорости тела будет равен:

- 1) 0 м/с; 2) 8 м/с; 3) 12 м/с 4) 16 м/с.

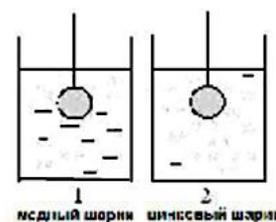


7. При охлаждении столбика спирта в термометре:

- 1) уменьшается объем молекул спирта;
2) увеличивается объем молекул спирта;
3) уменьшается среднее расстояние между молекулами спирта;
4) увеличивается среднее расстояние между молекулами спирта;

8. В одинаковые сосуды с холодной водой опустили нагретые до 1000°C сплошные шары одинакового объема, в первый сосуд — из меди, а во второй — из цинка. После достижения состояния теплового равновесия оказалось, что в сосудах установилась разная температура. В каком из сосудов окажется более высокая температура?

| Вещество | Плотность, кг/м ³ | Удельная теплоемкость, кДж/(кг °С) |
|----------|------------------------------|------------------------------------|
| Медь | 8900 | 0,38 |
| Цинк | 7100 | 0,40 |



- 1) В первом сосуде, так как удельная теплоемкость меди больше удельной теплоемкости цинка.
2) В первом сосуде, так как плотность меди больше плотности цинка.
3) Во втором сосуде, так как удельная теплоемкость цинка больше удельной теплоемкости меди.
4) Во втором сосуде, так как плотность цинка больше плотности меди.

Список литературы

1. Демонстрационные варианты экзаменационной работы «Федерального Института Педагогических Измерений» [<http://www.fipi.ru/view>];
2. Диагностические работы окружного методического центра;

3. Типовые экзаменационные варианты Государственной итоговой аттестации. ФИПИ. Москва. 2011-2014. Издательство «Национальное образование».

ПРОБЛЕМА УЧЕТА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гаврикова И.Ю.

ФГБОУ ВПО Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

На данный момент существует большое количество исследований, посвященных специфике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) различным группам учащихся. В этой статье мы обратимся к специфике преподавания РКИ подростковой аудитории: кратко охарактеризуем основные психологические особенности данной группы учащихся, на их основе выделим ведущие методические принципы, учет которых позволит существенно повысить эффективность учебного процесса.

Наиболее важным и значимым, на наш взгляд, является психологический аспект освещения проблемы подросткового возраста. Помимо рассмотрения статических особенностей психологии подростков, необходимо описать динамику его психологического развития, и в связи с этим охарактеризовать процесс взросления как один из ключевых моментов в развитии подростка. Процесс психологического взросления достаточно важен в качестве предмета рассмотрения, так как учёт многих особенностей психики подростка на данном этапе развития существенен при выделении методических принципов организации учебного процесса.

Кардинальные изменения в структуре личности ребенка, вступающего в подростковый возраст, определяются качественным сдвигом в развитии самосознания, благодаря чему нарушается прежнее отношение между ребенком и средой. Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение у него представления о том, что он уже не ребенок (чувство взрослости); действенная сторона этого представления проявляется в стремлении быть и считаться взрослым. Своеобразие этой особенности заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, хотя есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими.

Черты взрослости и их особенности выделены и изучены Т.В. Драгуновой (Драгунова 1967: 307-309). Этот аспект личности подростка представляет интерес для рассмотрения, так как эти черты предопределяют поведение подростка в обществе, а также специфику становления его психики. Исследователь выделяет следующие черты взрослости, которые приобретает подросток на данном этапе развития. Данные особенности необходимо учитывать при работе с этим достаточно своеобразным контингентом учащихся в процессе обучения РКИ:

1. Личностная нестабильность.

- Противоположные черты, стремления борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка.

- У подростка противоречивые потребности: потребность в принадлежности к группе и в обособленности (появляется свой внутренний мир, подросток испытывает потребность остаться наедине с собой).

- Подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Типичной чертой подростковых групп является конформность - склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность.

- Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией.

2. «Чувство взрослости» (отношение подростка к себе как к взрослому).

- Это выражается в желании, чтобы все - и взрослые, и сверстники относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою "взрослую" позицию.

- Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей.

- Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, может быть – учебы.

- Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный "кодекс", предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками.

3. Развитие самосознания (формирование «Я-концепции») система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я».

Возникновение внутреннего мира, стремление познать себя через друзей, ведение дневников.

4. Критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа.

5. Потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющий личностный смысл. Направленность личности:

- гуманистическая направленность - отношение подростка к себе и обществу положительны;
- эгоистическая направленность - он сам является более значимым, чем общество;
- депрессивная направленность - он сам никакой ценности не представляет для себя. Его отношение к обществу можно назвать условно положительным;
- суицидальная направленность - ни общество, ни личность для самой себя не представляет никакой ценности.

6. Наличие определённой акцентуации

Обычно о подростковом возрасте говорят как о периоде повышенной эмоциональности. Это проявляется в возбудимости, частой смене настроения, неуравновешенности. Характер многих подростков становится акцентуированным, представляя собой крайний вариант нормы. Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет выработать стратегии его корректировки. В зависимости от степени выраженности выделяют две степени акцентуации характера: явная и скрытая.

Явная акцентуация. Эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определенного типа характера. Выраженность черт определенного типа не препятствует возможности удовлетворительной социальной адаптации. Занимаемое положение обычно соответствует способностям и возможностям. В подростковом возрасте особенности характера часто заостряются, а при действии психогенных факторов, адресующихся к "месту наименьшего сопротивления", могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. При взрослении особенности характера остаются достаточно выраженными, но компенсируются и обычно не мешают адаптации.

Скрытая акцентуация. Эта степень, видимо, должна быть отнесена не к крайним, а к обычным вариантам нормы. В обычных, привычных условиях, черты определенного типа характера выражены слабо или не проявляются совсем. Однако черты этого типа могут ярко, порой неожиданно, выявиться под влиянием тех ситуаций и психических травм, которые предъявляют повышенные требования к "месту наименьшего сопротивления".

Итак, подростки на этом этапе развития имеют ряд специфических психофизиологических особенностей, которые необходимо учитывать преподавателю, работающему с такой аудиторией. Далее перечислим основные особенности подросткового возраста и определим методические принципы организации учебного процесса.

1. Осознание собственного «Я» - творческие задания. Так как подросток на данном этапе развития стремится познать себя, раскрыть и реализовать свои возможности, так или иначе выразить себя, то стоит предложить самые разнообразные задания творческого характера, которые смогут реализовать потенциал подростка, помочь открыть новые грани его личности. В качестве примера таких заданий можно привести различные творческие проекты, ролевые игры, театральные инсценировки.

2. Стремление к самоутверждению – соревновательные задания. Большинство подростков хочет совершенствовать себя, быть или казаться лучше: умнее, сильнее, остроумнее и т.д. Чтобы помочь подростку это доказать, необходимо предлагать различные задания соревновательного характера: игры, викторины, турниры и т.д. С одной стороны, это поможет при отработке и проверке лексического или грамматического материала, с другой стороны, создаст атмосферу здоровой конкуренции, стимулирующей подростков к соперничеству.

3. Склонность к рефлексии и анализу – проблемные задания. На данном этапе подросток нередко задумывается над какими-либо проблемами философского, этического, социального характера. Эта особенность тесно связана с формированием концепции собственного «Я». Для того, чтобы реализовать стремление к решению сложных задач подобного типа, учащимся следует предлагать проблемные задания. В ходе их выполнения подростки должны учиться самостоятельно мыслить, защищать свою точку зрения, логично излагать свои идеи.

4. Желание реализовать себя в социуме – групповые задания. Подросток стремится также определить и своё место в обществе, на данном этапе у него формируется определённая социальная роль в той или иной группе людей. Чтобы помочь подростку сформировать эту роль, следует предлагать различные групповые задания. В ходе их выполнения подросток учится вести себя в обществе, выполняет в данной группе ту или иную роль, учится сообща решать поставленные задачи, принимать решения и т.д. Модель поведения в учебной группе

нередко может быть использована и в реальной жизни при решении конкретных бытовых задач – в этом особая ценность подобных упражнений.

Список литературы

1. Драгунова Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Головина А.В., Свиридова В.П.

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

Важной задачей, стоящей перед современной начальной школой в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, является формирование у обучающихся умения учиться. Особое место в процессе формирования этого умения занимают универсальные учебные действия (УУД), в том числе и коммуникативные.

Коммуникативные действия – это способность обучающегося осуществлять коммуникативную деятельность, использовать правила общения в конкретных учебных и внеурочных ситуациях; самостоятельная организация речевой деятельности в устной и письменной форме. Авторы стандарта нового поколения обращают внимание на связи коммуникативных действий с основными учебными предметами, подчеркивая, что основные виды коммуникативных и речевых действий, в силу своего универсального характера, распространяются на все учебные предметы, и в овладении учащимися ими приходят в контексте разных учебных предметов [5, с. 112].

Одним из видов коммуникативных УУД являются речевые действия, служащие средством передачи информации людям и становление рефлексии [1, с. 76]. Таким образом, развитие речи является основой формирования у обучающихся коммуникативных УУД.

Вопросы развития речи обучающихся всегда привлекали внимание ученых и учителей-практиков. В свое время К.Д. Ушинский говорил: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или совсем не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в устной и письменной речи, всегда будет страдать от этого недостатка при изучении другого предмета» [9, с. 263].

Сегодня вопросы, связанные с развитием речи школьников, вызывают интерес не только у психологов и специалистов по русскому языку, но также и у математиков, и у специалистов по методике математики. В разное время проблемой развития речи в тесной связи с формированием культуры мышления в процессе обучения математике занимались Б.В. Гнеденко, Я.И. Груденов, А. Г. Мордкович, А.Я. Хинчин и др. В исследованиях Г. В. Дорофеева рассматривается коммуникативный аспект курса математики. А.М. Сохор описывает особенности языка обучения математике с точки зрения их влияния на понимание учащимися и учителем друг друга в ходе обучения, на понимание учащимися текста учебника. В работах А. А. Столяра обсуждается возможность использования элементов логического языка в обучении математики. Е. А. Рудакова изучает возможности совершенствования математического образования младших школьников посредством языковой работы, Л. В. Лобанова рассматривает методические особенности формирования коммуникативно-речевых умений младших школьников в процессе обучения математике.

Понятие «речь» трактуется по-разному. В психологии можно найти такое определение: «Речь представляет собой целенаправленное использование языка для регуляции взаимодействия между людьми» [3, с. 23]. В словаре русского языка понятие «речь» определяется, как «способность выражать мысль словами, умение говорить» [4, с. 240].

Средством выражения математических мыслей, их образования и развития является математическая речь [8]. Грамотная математическая речь выражается в правильном употреблении математических терминов, в знании, где и когда можно применить их, а также в развитии всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической, связной речи) [6]. Базовыми коммуникативными качествами математической речи являются правильность, логичность, точность и уместность.

В начальных классах используются различные приёмы формирования и развития математической речи учащихся: математические диктанты, задания по переходу от словесной записи к символической и обратно, логические упражнения, исследовательская работа над содержанием задач, составление опорных записей и

сигналов, имеющих обобщающий и алгоритмизированный характер, математические игры, упражнения на составление математических выражений, скороговорки и др.

Важной составляющей грамотной математической речи является правильное произношение терминов. В связи с этим учителю необходимо следить, прежде всего, за своей речью, а затем за речью учащихся. Заслуживает внимания работа Н.В. Новосёловой [7], которая использует следующие упражнения: а) прочитайте слова, соблюдая ударения: километр, миллиметр, выражение, сложить, вычислить; б) прочитайте: прибавить к 25, вычесть из 42, к 187 прибавить; в) ученик Саша Иванов прочитал пример $144+15=159$ следующим образом: «К сто сорок четыре прибавим пятнадцать и получим в итоге сто пятьдесят девять» Правильно ли прочитал пример Иванов? Прочитайте его правильно.

Целесообразно, по мнению многих учителей, на уроках математики проводить словарную работу на правильное написание математических терминов, объяснение их значения.

Для формирования ясности, точности и логичности математической речи младшим школьникам можно предлагать задания на обнаружение лишних слов, неправильного порядка слов, ошибок и неточностей в тексте математического содержания [2;7]. Например, задание на устранение математической ошибки в тексте: «Чтобы найти неизвестное число в выражении $4+\dots=7$, надо к 7 прибавить 4».

Отработке навыков правильной и чёткой артикуляции, совершенствованию темпа речи способствуют скороговорки, считалки, пословицы и поговорки, которые также могут служить материалом для изучения математических терминов. Так, например, считалочка:

Раз, два, три, четыре, пять,
Шесть, семь, восемь, девять, десять –
Можно все пересчитать,
Сосчитать, измерить, взвесить...
Сколько в комнате углов,
Сколько ног у воробьев,
Сколько пальцев на ногах,
Сколько в садике скамеек,
Сколько в пяточке копеек!

помогает ребенку запомнить числовую последовательность, развивает память и внимательность, отрабатывает артикуляционные навыки детей [6].

На обогащение словарного запаса учащихся может быть направлена работа с геометрическим материалом. Это задания на установление соотношения геометрической фигуры и ее названия, на нахождение одинаковых фигур, сравнение разных фигур.

В работе с младшими школьниками необходимо уделять внимание и развитию письменной математической речи при оформлении записи вычислений, решения задачи различными способами, формулировании ответа на вопрос задачи.

Каждый из представленных нами приёмов позволяет результативно воздействовать на основные качества математической речи младшего школьника (грамотность, логичность, четкость, ясность), а значит и способствует формированию у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Барбарина В.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий через групповые творческие задания на уроках в начальной [Текст]/ В.В. Барбарина// От общеучебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда, 30 марта 2011 г. – Вологда: ВПК, 2011. – С. 76-79.
2. Голованова Е.Е. Проблема формирования культуры математической речи у младших школьников [Электронный ресурс]/ Е.Е. Голованова// Педагогические науки. Современные методы преподавания. - URL:http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/59938.doc.htm(дата обращения: 20.04.15).
3. Дружинин В.Н. Психология [Текст]: Учебник для технических вузов/ под ред. В. Н. Дружинина. - СПб., 2000.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково словообразовательный [Текст]/ Т.Ф. Ефремова - М.: Русский язык, 2000.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст]/ А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.: ил.

6. Кутахова Ю.Ю. Развитие математической речи младших школьников, испытывающих трудности в обучении [Электронный ресурс]/ Ю.Ю. Кутахова, А.П. Тарасова, Е.В. Юшта// Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». - URL:<http://festival.1september.ru/articles/512257/> (дата обращения: 20.04.15).
7. Новосёлова Н.В. Особенности развития математической речи младших школьников [Электронный ресурс]/ Н.В. Новосёлова// Социальная сеть работников образования. - URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/12/23/kontrol-i-otsenka-rezultatov-obucheniya-v-nachalnoy-shkole>(дата обращения: 20.04.15).
8. Психологос. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс] – URL: <http://www.psychologos.ru> (дата обращения 20.04.15)
9. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст]/ К.Д. Ушинский. - М., 1974.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Леденев В.В.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

В нынешней ситуации социально-культурного развития необходимо определить роль, место и возможности социального воспитания в процессе модернизации системы образования. Это требует анализа состояния сложившейся практики социального воспитания, научных идей и концепций, не только появившихся в последнее время, но и накопленных в истории отечественной педагогики, которые могут быть положены в основу последующих изменений в воспитании. «Новый этап в развитии мировой цивилизации, характеризующийся мощными геополитическими преобразованиями, ... требует формирования новых представлений о личности учащегося, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и, кроме социальных качеств, наделяется субъективными свойствами, определяющими ее независимость, самостоятельность, способность к саморегуляции, рефлексии...» [4, с. 101].

«В настоящее время наблюдается необходимость преодоления противоречивых стереотипов восприятия, мышления и деятельности в целях конструктивного взаимодействия с социальной реальностью по оптимизации социальной жизни и реализации положительного потенциала социума» [5, с. 100].

Конечно, существует определенное различие в состоянии проблем социального воспитания в теории и на практике. На разных этапах взаимодействия то одна, то другая могут играть ведущую роль. В их взаимодействии можно условно выделить три процесса: взаимное восприятие, взаимное влияние и взаимопроникновение. От того, насколько полноценно протекает каждый из них, зависит результативность взаимодействия в целом.

Для современного состояния теории социального воспитания в содержательном плане присущи: выдвигание на первый план социально-культурных аспектов проблем воспитания; обращение к человеку, а не только к его социальной проекции – личности; акцент на развитии «самости» личности ребенка и в связи с этим рассмотрение результата воспитания как развития его способностей и формирования готовности к саморазвитию («...подготовка должна обеспечивать возможность дальнейшего саморазвития учащегося на всем жизненном пути» [4, с. 101]), самостроительству на определенном возрастном этапе (здесь представляют определенный интерес исследования и практические наработки доцента О.Н. Макушевой [6, с. 74]; разработка различных гуманитарных подходов и обращение к ценностям как к содержанию цели воспитания («...как сложное, «чужое», сделать простым, «своим»...» [2, с. 105]); рассмотрение культуры в качестве содержания воспитания [7, с. 84]; попытки оценивания результатов воспитания личности не через набор определенных качеств, а, например, через эффекты, динамику личностного роста («человек стремится глубже понять то, что для него имеет значимость, особый смысл» [3, с. 70]); акцент на адаптации ребенка в обществе как цель и результат воспитания; идея педагогической поддержки, индивидуального сопровождения ребенка, индивидуальной помощи ребенку, а также усиление воспитательных функций как традиционных, так и нетрадиционных субъектов воспитания [5, с. 100–101].

Необходимо отметить, что в теории воспитания (особенно в теории социального воспитания) все еще недостаточно уделяется внимания методологическим вопросам, таким как: понятийный аппарат, методы исследования, проведение научной ревизии и осмысление научных знаний из смежных наук с их последующей интеграцией и педагогической интерпретацией с целью создания базы для развития теории воспитания. При этом речь должна идти не об использовании отдельных положений той или иной науки о человеке, а о выстраивании

мировоззренческой позиции исследователя в области теории воспитания на основе этих наук.

Педагогикой разработан для организации процесса воспитания ряд концепций, но, к сожалению, основные положения многих концепций фактически не всегда реализуются в педагогической практике. В лучшем случае они повлияют на изменение педагогического сознания учителей, что само по себе уже немало, ведь «одно из требований времени к системе профессионального образования – это обеспечение инновационного содержания профессиональной деятельности специалистов на протяжении всей жизни» [4, с. 101].

В последнее время проявилась тенденция жесткого программирования социального воспитания, введения его стандартов, но, по нашему мнению, речь должна идти о вариативности программ воспитания и о стандартах условий, в которых протекает процесс воспитания. Поэтому достижения современной теории воспитания могут стать основой эффективных изменений в педагогической практике, направленной на учащихся, если в нее будут внесены определенные коррективы.

Для учебных заведений, которые эффективно решают воспитательные проблемы, характерны: педагогическая поддержка самовоспитания, саморазвития, самостроительства учащегося («саморазвитие – явление весьма многоликое... неверно представлять его только как простое, пусть даже и самостоятельное, накопление знаний, умений и навыков» [4, с. 104]); поиск форм адаптации учащихся к современной жизни общества в процессе их обучения решению возникающих в социуме проблем («перед формирующейся личностью с появлением новых трудностей открывается обширное пространство новых возможностей для реализации своего потенциала, но прослеживается и негативная тенденция – к формированию потребительской и гедонистической жизненной стратегии» [1, с. 97]; создание и развитие гуманистических воспитательных систем как средства воспитания личности учащегося («нравственный закон как историко-культурная норма человеческих отношений из предмета этики может стать и этикой предметной деятельности...» [2, с. 105]); создание воспитательного пространства при активной (нередко главенствующей) роли в этом процессе педагогических коллективов образовательных учреждений различных типов [1]; использование культуры (мировой, национальной) как содержание воспитания [7]; интеграция общего и дополнительного образования [3]; использование новых информационных технологий в решении воспитательных проблем [6]; создание общностей детей, детей и взрослых различного масштаба и характера, а также создание детских, юношеских, родительских и других общественных организаций, объединений [5].

Говоря о положительных тенденциях в массовой педагогической практике, следует отметить, что большинство педагогов придерживаются идеи ценности человека (пока чаще на уровне знания, а не на уровне воплощения этой идеи в своей практике); широко используется коллективная творческая деятельность; возросла в воспитании личности учащегося роль детских и молодежных общественных движений, организаций и объединений.

Но целый ряд тенденций в социальном воспитании учащихся трудно оценить однозначно: или только как позитивные, или только как негативные. Так, широкое использование коллективной творческой деятельности, безусловно, оживило воспитательную работу в образовательных учреждениях, но при этом многие педагоги и не подозревают, что это только первый шаг в использовании так называемой коммунарской методики.

Главное – те отношения, которые рождаются в коллективной деятельности. К сожалению, осознанно заниматься воспитанием на уровне отношений могут лишь немногие педагоги, так как существенные изменения, которые произошли в современном обществе, не только породили новые проблемы воспитания, но и наполнили новым содержанием традиционные, что требует поиска новых решений в формах, методах и средствах социального воспитания, адекватных новым условиям взросления человека.

«Сегодня требуется такое развитие личности, которое даст ей возможность справляться с большим количеством ситуаций неопределенности, быть способной к преодолению многочисленных стрессов, уметь опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, путем саморазвития личностных и профессиональных качеств» [4, с. 101].

Список литературы

1. Косибород, О.Л. Формирование жизненной перспективы школьников с ограниченными возможностями здоровья: социально-культурные аспекты / О.Л. Косибород, В.В. Леденев // 21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы V международной научно-практической конференции. North Charleston, USA, 2014. – Том 2. – С. 96–101.
2. Леденев, В.В. К вопросу о совершенствовании интереса студентов к дисциплинам гуманитарного цикла / В.В. Леденев, О.Л. Косибород // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире : Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. – Воронеж, 2014. – С. 104–106.

3. Леденев, В.В. О развитии личности посредством герменевтически направленного образования / В.В. Леденев // Путь науки. – 2014. – Т. 2. – № 9 (9). – С. 70–72.
4. Леденев, В.В. Проблематика гуманитарного знания в профессиональном саморазвитии студента / В.В. Леденев // Вестник экономической интеграции. – 2014. – № 5 (74). – С. 101–105.
5. Леденев, В.В. Социально-культурные условия взаимодействия с семьей: социопедагогический анализ / В.В. Леденев // Путь науки. – 2014. – № 10 (10). – С. 100–101.
6. Макушева, О.Н. Вопросы трансформации управления персоналом в системе кадрового менеджмента / О.Н. Макушева // Актуальные вопросы экономики, управления и права: сборник научных трудов (ежегодник). – 2014. – № 56. – С. 70–76.
7. Макушева, О.Н. Культура как вторая природа / О.Н. Макушева // Актуальные вопросы экономики, управления и права: сборник научных трудов (ежегодник). – 2012. – № 3. – С. 83–87.

СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-УЧАЩИХСЯ К ПРОЦЕССУ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Гаврикова И.Ю.

ФГБОУ ВПО Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

В данной статье мы обращаемся к проблеме отношения подростков-учащихся к учебному процессу, а именно к процессу изучения русского языка как иностранного (РКИ). Психологические особенности подростка, психофизиологические факторы, влияющие на формирование его личности, специфика его мышления и общения со сверстниками влияют на его отношение к учебной деятельности, что немаловажно с точки зрения организации учебного процесса преподавателем. Поэтому этот вопрос, на наш взгляд, заслуживает более детального рассмотрения

Особое внимание Л.С. Выготский (Выготский 1984) уделял учебной деятельности. Он считал, что именно она производит поворот ребенка от направленности на мир к направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. Решение вопроса "Кто я?" может быть найдено только путем столкновения с действительностью. Как подчеркивает Д.Б. Эльконин (Эльконин 1989), самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически, в результате развития учебной деятельности, а затем подкрепляется физическими изменениями, которые делают поворот на себя еще более интимным.

Итак, школа и учение занимают большое место в жизни подростков, но далеко не одинаковое. Для многих привлекательность школы возрастает из-за возможности широкого общения со сверстниками, но само учение от этого нередко страдает. Для подростка урок - это период не только учебной работы, но и ситуация общения с одноклассниками и учителем, насыщенная множеством значимых поступков, оценок, переживаний. Выполняя разные задания, подростки не прекращают общения. Только очень интересное объяснение материала и мастерство учителя в организации работы на уроке могут заставить младшего подростка забыть об общении со сверстниками. Общение с ними отвлекает от подготовки уроков, к тому же у подростка появляются личные интересы, любимые занятия и увлечения. Разнообразная и интересная информация, которая интенсивно поглощается подростком из разных источников, также конкурирует со знаниями, получаемыми в школе. Обогащение и расширение жизни, связей с окружающим миром и людьми уменьшают поглощенность подростка учением в школе. Учебная деятельность протекает в иных, чем раньше, условиях.

К моменту перехода в среднюю школу дети различаются по многим важным параметрам. Такие различия существуют: 1) в отношении к учению - от очень ответственного до довольно равнодушного; 2) в общем развитии - от высокого уровня и значительной для возраста осведомленности в разных областях знаний до очень ограниченного кругозора; 3) в способах усвоения учебного материала - от умения самостоятельно работать и осмысливать материал до полного отсутствия навыков самостоятельной работы в сочетании с привычкой заучивать дословно; 4) в интересах - от ярко выраженных интересов к какой-то области знаний и наличия содержательных занятий до почти полного отсутствия познавательных интересов.

У младших подростков отношение к учебному предмету прежде всего зависит от отношения к учителю и получаемых отметок. Многим нравится то, что дается легко и приносит успех. Наряду с этим все больше привлекает содержание, которое требует интеллектуальной активности, самостоятельной деятельности, расширяет кругозор. Дифференцировка учебных предметов на "интересные" и "неинтересные" во многом

определяется качеством преподавания и личными интересами подростка, а деление уроков на "нужные" и "ненужные" связано с формированием профессиональных намерений. Каждый новый предмет, курс, большой раздел всегда вызывает интерес у подростков.

Оптимальные условия для развития личности складываются тогда, когда приобретение знаний становится для подростка субъективно необходимым и важным для настоящего и для подготовки к будущему и когда разные виды занятий насыщаются задачами познавательного и продуктивно-творческого характера, ведут к самообразованию и самосовершенствованию.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и идеала, профессиональных намерений и самосознания (в виде осознания недостатков в уровне знаний и культуры). Недовольство собой и стремление исполнить задуманное становятся источниками познавательной активности подростка. В его самостоятельных занятиях появляются далекие и близкие задачи, они организуют и направляют его конкретную деятельность. Учение приобретает личный смысл и превращается в самообразование. Возникновение и становление этого качественно нового и высшего типа учебной деятельности происходит в подростковом периоде.

С другой стороны, именно в подростковом возрасте учение в школе может превратиться в деятельность формальную - при наличии у подростка сильных неучебных интересов и отсутствии познавательных, т.е. когда среди складывающихся личных ценностей приобретение знаний не занимает существенного места. Только одно абстрактное понимание необходимости учения в школе нередко является для подростка недостаточно действенным стимулом к работе. Позиционные мотивы (например, стремление подростка быть в классе в числе лучших учеников и тем самым занимать иное положение по сравнению с остальными учащимися) обладают большой побудительной силой. Однако отношение к отметке как главному в учении при отсутствии интереса к усваиваемым знаниям ведет к распаду учебной деятельности. Учение превращается в неинтересный, тяжелый труд, а знания имеют формальный характер.

Хотя усвоение научных понятий в школе уже само по себе создает ряд объективных условий для формирования у школьников теоретического мышления, однако оно формируется не у всех. У разных учащихся может быть разный уровень сформированности теоретического мышления. Следует отметить и тот факт, что теоретическое мышление может формироваться не только при овладении школьными знаниями.

В целом для этого уровня мышления характерно осознание подростком собственных интеллектуальных операций и управление ими. Этот процесс становится характерным и для других психических функций. Интеллектуализация процессов восприятия является необходимым условием успешного усвоения любого учебного материала, в том числе наглядного: чертежей, схем, рисунков. Невнимательное отношение подростков именно к такому материалу и недооценка его важности являются достаточно распространенными.

Контролируемой и управляемой становится речь, причем в некоторых лично значимых ситуациях подростки особенно стремятся говорить красиво, правильно. Все это – новые и важные сдвиги в развитии подростка по сравнению с младшим школьником.

В данной статье были названы основные черты психологии подростка, влияющие на его отношение к учебному процессу. На основе изложенного материала представляется возможным сделать выводы о специфике психологического развития личности подростка, а на их основе предложить основные методические принципы, которые следует использовать при организации учебного процесса для максимального повышения его эффективности.

1. Потребность в общении – коммуникативная направленность упражнений. Как было отмечено, для подростка огромную роль играет общение со сверстниками. Именно поэтому большинство заданий должно носить коммуникативный характер. Учащиеся должны приобретать коммуникативные навыки общения на иностранном языке, учиться выражать свои мысли, слушать собеседника, вступать в дискуссию и т.д.

2. Стремление к познанию нового – информативность учебного материала. Для подростка характерна любознательность и открытость по отношению ко всему новому и неизвестному, стремление познать окружающий мир. Поэтому материалы для работы на уроке должны отвечать критерию информативности. Тексты должны быть не сколько направленными на иллюстрацию определённых грамматических правил, сколько должны содержать высокий процент новой для учащегося информации, что позволит ему больше узнать о мире и о стране изучаемого языка в частности.

3. Интерес к новому и модному – актуальность материала. Подростки в основном интересуются тем, что считается модным в данное время, это касается стиля одежды, музыки, фильмов, событий и т.д. В связи с этим следует отметить, что материал должен быть актуальным, то есть, отражающим реалии современной жизни.

4. Наличие определённых интересов – учёт интересов подростков. Прежде чем приступить к написанию пособия для данного контингента учащихся, необходимо проанализировать специфику их интересов и

склонностей, и на основе полученной информации производить отбор учебного материала. Это в первую очередь касается тем текстов и диалогов, а также проблем, выносимых на обсуждение в классе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. – М.: Просвещение, 1984.- Т.6 – С. 87-95.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. – С. 99-115.

УЧЕТ СТРЕМЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-УЧАЩИХСЯ К ОБЩЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Гаврикова И.Ю.

ФГБОУ ВПО Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Безусловно, общение играет одну из важнейших ролей в процессе развития подростка. Ведь именно тогда общение со сверстниками переходит на более развитый этап, оно не ограничивается только лишь обменом информацией и впечатлениями, общение становится одним из способов познания мира и себя, осознания себя как личности.

Процесс обучения так или иначе связан с общением. Общение в свою очередь играет очень важную роль в психологическом развитии подростка на данном этапе. Именно поэтому общение как один из важнейших видов деятельности также представляет особый интерес для описания.

В данной статье мы обращаемся к рассмотрению проблемы стремления подростков-учащихся к общению неслучайно. Как считает большинство исследователей, именно в подростковом возрасте у учащихся наблюдается повышение интереса к общению друг с другом и параллельно происходит снижение мотивации учащихся к учебному процессу, что существенно влияет на эффективность обучения подростков различным предметам, русскому языку как иностранному – в частности. Поэтому в этой статье мы обращаемся к истокам данной проблемы: с чем связано повышение интереса подростков к общению. А также попытаемся найти решение возникшей проблемы, т.е. охарактеризуем возможные способы повышения мотивации учащихся к процессу изучения русского языка как иностранного и способы компенсации потребностей учащихся к общению.

Человек не может существовать отдельно, он так или иначе является членом общества, входя во многие социальные группы: семью, класс, дружескую компанию и другие. Общение между подростком и представителями общества заслуживает особого внимания при описании психологии подростка. Наиболее важным представляется общение подростка со сверстниками.

А.Н. Леонтьев (Леонтьев 1994) считает, что общение – определенная сторона деятельности, и оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. В.С. Собкин (Собкин 1997) анализирует человеческое общение, как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и как взаимовлияние. Он подчеркивает, что особой и главной характеристикой общения, как деятельности, является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми.

Значимость общения с позиции возрастной психологии рассматривались, как в зарубежной, так и в советской психологии. Представитель гештальтпсихологии К. Левин, рассматривал общение в подростковом и юношеском возрасте с точки зрения социально- психологического явления. Левин считает, что в этом возрасте расширяется жизненный мир подростка, юноши, круга его общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых они ориентируются (Левин 1998).

В советской психологии Эльконин Д.Б. (Эльконин 1989), рассматривал значимость общения в подростковом и старшем школьном возрасте с позиции культурно-исторической теории. Д.Б. Эльконин отмечал, что в подростковом возрасте общение является ведущим видом деятельности, но и в юношеском возрасте оно не теряет своего значения. Благодаря общению, ребята строят отношения, включаются в различные виды деятельности. Все исследователи (Выготский Л.С. (Выготский 1984), Божович Л.И. (Божович 1968), Кон И.С. (Кон 1989)) и другие психологи, изучающие отрочество и юность, так или иначе, сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков и старших школьников общение со сверстниками. Отношения со сверстниками находится в центре жизни подростка и старшеклассника, во многом определяя все остальные стороны их поведения и деятельности.

Л.И. Божович (Божович 1968) отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков и старших школьников, наоборот,

привлекательность занятий и интересы, в основном, определяются возможностью широкого общения со сверстниками. Для ребят этого возраста важно не просто быть вместе со сверстниками, но и главное, занимать среди них удовлетворяющее их положение.

Особенности общения в переходном возрасте проявляются в следующих симптомах:

- Возникают трудности в отношениях с взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы.
- Появляются детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять).
- Ребенок начинает вести дневник. Многие из исследователей сообщали о "тайных тетрадях и дневниках", в которых подросток находит исключительно свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет. Предоставленный самому себе, он свободно и независимо выражает свои внутренние, подчас глубоко интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения.

Отношения подростка с одноклассниками сложнее, многообразнее и содержательнее, чем у младшего школьника. Именно в подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются: могут быть просто товарищи, близкие товарищи, личный друг. Общение с ними все больше выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни.

Она насыщена разнообразными событиями и происшествиями, борьбой и столкновениями, победами и поражениями, открытиями, разочарованиями, огорчениями и радостями, что в совокупности и составляет настоящую жизнь подростка, в которой он действует и размышляет, которой уделяет много времени и душевных сил. Для подростка отношения со сверстниками выделяются в сферу его собственных, личных отношений, в которых он действует самостоятельно.

У подростка очень ярко проявляется, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь близких товарищей, друга, с другой - не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью.

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: это могут быть демонстрация собственных качеств как прямым способом, так и путем нарушения требований взрослых, паясничанье, кривлянье. Среди мотивов нарушения подростками правил общественного поведения наибольший процент составляют мотивы, связанные с неудовлетворенностью занимаемым среди сверстников положением.

Взаимоотношения подростков, как личные, так и межгрупповые, часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и влиянию. Эти взаимоотношения имеют свое содержание и логику развития. Высокий социометрический статус подростка в классе обеспечивается: 1) наличием положительных качеств личности, ценимых классом; 2) совпадением ценностей подростка с ценностями класса, 3) адекватной и даже немного заниженной самооценкой по особенно ценимым товарищами качествам. В подростковом возрасте, по сравнению с младшим школьным, увеличиваются две крайние группы детей (популярные и изолированные) и возрастает стабильность положения ребенка в коллективе.

Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости, поведения и общественной активности, т.е. от того, как ребенок выполняет требования взрослых, то для подростков наиболее важными становятся другие достоинства – качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не только успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разных классах (и группах подростков) существует разная иерархия степени ценности этих достоинств.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что общение является неотъемлемой частью социальной жизни подростков, особенно остро возникает потребность в общении именно в подростковом возрасте, что, как было отмечено выше, вызвано спецификой психологического развития личности подростка и специфики процесса его социализации. Безусловно, подростки стремятся общаться друг с другом на темы, не касающиеся изучаемого предмета, и непосредственно на занятии. Так, целью преподавателя является организовать учебный процесс таким образом, чтобы компенсировать потребность учащихся в общении и организовать общение на изучаемом языке. Далее попытаемся найти решение данной проблемы:

1. Учебный материал должен быть строго дозированным, посильным для учащихся, а также, что самое важное – он должен соответствовать сферам интересов и увлечений данного контингента учащихся.

2. Необходимо включение большого числа дискуссионных, проблемных заданий, целью которых является «разговорить» учащихся, вовлечь их в процесс обсуждения той или иной проблемы. Отметим, что тематика дискуссий опять же должна представлять интерес, в первую очередь, для данного контингента учащихся.

3. Предпочтительно включение различных языковых игр, позволяющих разнообразить строгий академический стиль процесса обучения, а также организовать общение в игровой форме на изучаемом языке.

Данные методические приемы, как показывает практика, позволяют в существенной степени повысить мотивацию учащихся к процессу изучения русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 175-199.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. – М.: Просвещение, 1984.- Т.6 – С. 87-95.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Психология, 1989. – С.16-24.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Просвещение, 1994. – С.98-114.
5. Собкин В.С. Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1997. – С. 98-114.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

СЕКЦИЯ №3.

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

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Семенова Л.М., Мишина Е.А.

ФБГОУ ВПО «Орловский государственный университет», г.Орел

Рождение в семье ребенка с нарушениями в развитии – проблема, затрагивающая все стороны жизни семьи, вызывающая сильные эмоциональные переживания родителей и близких родственников.

Как отмечают многие специалисты, рождение больного ребенка является своеобразным испытанием для семьи. Семья ребенка с нарушениями аутистического спектра является источником его воспитания и социализации. Однако эта семья имеет свои специфические проблемы.

Наиболее характерными социальными проблемами детей-аутистов являются уход в себя, отгороженность от внешнего мира; дети не стремятся к межличностным контактам, избегают телесных контактов, отстраняются от ласки близких, не смотрят в глаза окружающим. У них отмечаются слабость эмоционального реагирования по отношению к матери, сопротивление любым переменам обстановки, стереотипные действия, социальная изоляция, языковой барьер.

Целью работы учебно-методического центра «Семейный лад», при кафедре технологий психолого-педагогического и специального образования Орловского государственного университета, и нашей психолого-педагогической помощи семьям, имеющих детей с нарушением аутистического спектра, является создание оптимальных условий в семьях, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка и направленных на развитие коммуникативных навыков и самостоятельности, повышение социальной активности, укрепление личности ребенка в социуме, развитие интеллектуальных и речевых функций, которые соответствуют психофизическим возможностям ребенка.

Центр посещают семьи, имеющие детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста, обучающиеся в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводятся студентами-волонтерами коррекционного отделения факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета под руководством психолога Мишиной Елены Алексеевны.

Все студенты прошли специальную подготовку и овладели методами и приемами работы с этой категорией детей. Основной идеей групповых коррекционно-развивающих занятий является обучение детей социализации, взаимодействию и работе в коллективе. Постоянная поддержка ребенка, его побуждение и ободрение в играх и упражнениях (пальчиковые игры, физические, дыхательные, логоритмика и релаксационные упражнения, пение песен, потешек, рисование, игры с мячом, кеглями, хороводы).

Кроме того, вместе с родителями организовывались детские праздники, экскурсии, совместные прогулки. Яркие совместно проведенные вечера сплачивали участников, между ними завязывались спонтанные, без

участия взрослых, контакты. Постепенное вовлечение ребенка в совместную деятельность способствовало обогащению его эмоционального и интеллектуального опыта.

Интересной и важной формой педагогической работы, на наш взгляд, являются детские праздники, на которых каждый ребенок демонстрирует то, что он умеет делать, чему научился. Такие праздники (Новый год, «День рожденья только раз в году», «Милой маме», День Победы, «Осень золотая» и др.) индивидуальных творческих возможностей (публичное выступление перед доброжелательной аудиторией, вынос на суд зрителей результатов творческого увлечения ребенка) дают неоценимый опыт общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми ребенку младшего и среднего школьного возраста. Их ценность заключается в том, что каждый может оказаться и «в зрительном зале», и «на сцене», учиться не только находиться в центре внимания, но и быть доброжелательным зрителем.

Вся коррекционная работа, проводимая с ребенком, должна закрепляться родителями дома. В этой связи с родителями проводится специальная работа, которая начинается с предварительной беседы, в ходе которой их знакомят с правилами работы с детьми в Центре, а затем организуется непосредственная психолого-педагогическая помощь семье, исходя из особенностей развития каждого ребенка (руководитель – профессор Людмила Михайловна Семенова). При этом работа проводится как коллективная, так и индивидуальная с каждой семьей. Главным для нас является поддержка и уверенность родителей в возможностях своего ребенка, формирование у них адекватного отношения к его болезни, развитие адекватных родительско-детских отношений.

Основные направления психолого-педагогической помощи:

- психопрофилактика и психокоррекция при помощи игры у детей с нарушением аутистического спектра;
- обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра;
- информационное поле коррекционно-развивающей среды в семье;
- формирование мотивации учебной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством разработки индивидуальных образовательных программ;
- развивающая функция в процессе индивидуальных и групповых занятий с детьми с нарушением аутистического спектра педагогом, психологом и развивающего взаимодействия родителей с ребенком;
- тематическое планирование деятельности взрослых и детей;
- коррекционно-развивающие комплексы – основа индивидуального подхода к обучению детей с нарушениями аутистического спектра;
- включение детей в коллектив сверстников в условиях Центра;
- рекомендации педагога-психолога родителям.

Работа в развивающем направлении нацелена на стимуляцию потенциальных возможностей ребёнка, создание психолого-педагогических условий своевременного появления и развития у него ведущих психологических новообразований данного возраста, овладение ребёнком соответствующими формами деятельности и общения.

Коррекционное направление предполагает целенаправленную работу по изменению развивающей среды, адаптации ее к возможностям и потребностям ребенка, создание психолого-педагогических условий преодоления имеющихся у него трудностей в овладении деятельностью, способами и средствами взаимодействия с окружающими, развитии психологических функций [1,2].

Реализуется коррекционная функция в процессе специальной организации предметно-пространственной, коррекционно-развивающей среды, специально организованного взаимодействия взрослых с ребенком, а также в ходе коррекционных занятий.

Консультативное и просветительское направление связано с созданием необходимого информационного и мотивационного поля психолого-педагогической помощи, активным включением родителей ребенка с нарушениями аутистического спектра в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс.

Содержание консультативной помощи включает информацию о закономерностях развития ребенка с аутистическим спектром, об индивидуальных особенностях его развития, задачах, направлениях и средствах развивающего взаимодействия взрослых с ребенком и т.д. Консультативная функция реализуется в процессе индивидуальных и групповых консультаций родителей, а также в виде оформления стендовых консультаций.

Основными формами работы с родителями были: лекционная работа, индивидуальные и семейные консультации, практикум, психологические тренинги, показ условий оптимального развития ребенка, повышение педагогической культуры и воспитательной активности.

Эффективность работы оценивалась выявлением уровня качественного взаимодействия всех его участников: удовлетворенность родителей конкретными мероприятиями; готовность к сотрудничеству и поддержке; стремление внести личный вклад в общее дело; эмоционально-психологический настрой родителей и детей; качество методических материалов для работы с родителями и детьми.

Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей детей с нарушениями аутистического спектра, показывает, что если грамотно вовлечь ребенка в совместную деятельность с родителями и применить к нему лечение и реабилитацию, то возможно максимально компенсировать его и подготовить к полноценной и самостоятельной жизни в обществе.

Список литературы

1. Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М., 2008.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб., 2007.
3. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М., 2003.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ

Приходько Е.М.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Стремительное развитие экономики, предпринимательства, изменения в политической и социальной сферах, рост преступности в обществе требуют постоянного, своевременного и адекватного развития законодательства, совершенствования правотворческой и правоприменительной практики. Всё это вызывает необходимость в обеспечении правоохранительных органов, юридических и государственных служб соответствующими кадрами, прошедшими специальную юридическую подготовку и призванных решать стоящие перед обществом и государством проблемы. Для отбора требуемых кадров необходимо понять, какими личными и профессиональными качествами, навыками и умениями должны обладать юристы-профессионалы.

Под ПВК мы понимаем индивидуально-психологические особенности личности студента, влияющие на успешность освоения и эффективность выполнения ими в будущем выбранной профессиональной деятельности.

Профессионально важные качества (ПВК) - это качества личности, влияющие на эффективность труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.). Профессионально важные качества являются основной характеристикой человеческих ресурсов, предпосылкой профессиональной деятельности. Кроме того, ПВК сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности. В качестве ПВК могут выступать психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, мнемические) и состояния, а также мотивы, отношения (к труду, к другим людям) [3]. Роль профессионально важных признаков различна по мере перехода от уровня непригодности к профессии до уровня мастерства в этой профессии; значимость некоторых признаков возрастает до определенного уровня, начиная с которого они оказываются безразличными по отношению к профпригодности [1].

Профессионально важные качества можно разделить на группы:

- 1) мотивы, цели, интересы;
- 2) профессиональные способности, профессиональное сознание, профессиональное мышление и т. д.

Очевидно, что юридическая профессиональная деятельность будет предъявлять свои, особенные, требования к профессиональным качествам представителей данной профессии. В ряде работ указывается на необходимость проведения такого рода исследований профессионально-важных качеств, которые открывали бы и обосновывали пути его целенаправленного формирования, поскольку «формирование профессионально-важных качеств требует специальной работы по их развитию, между тем, оно зачастую складывается стихийно» [4, С. 90].

При всем своеобразии комплексов ПВК в различных видах деятельности существует ряд личностных качеств, выступающих как ПВК практически в любом виде деятельности. Таковыми часто являются интегральные психические свойства личности – внимание, память, воображение, а так же психологические характеристики – эмоциональная теплота, обаяние, устойчивость, терпеливость и др. В акмеологических исследованиях особо подчёркивается роль волевых качеств личности, являющихся необходимым условием для достижения поставленных масштабных целей и внутренним регулятором саморазвития и самосовершенствования

[5]. Отмечается, что развитие силы воли, умений осуществлять волевые усилия, волевой стойкости является одной из главных задач стремящегося стать профессионалом [2, С. 81].

Иногда в системе ПВК выделяют специальную группу личностно-деловых или личностно-профессиональных качеств (А.Л. Журавлёв, В.Н. Князев, А.Ю. Панасюк и др.). К ним относят, как правило, следующие ПВК: организованность, дисциплинированность, инициативность, внимательность.

При изучении структуры ПВК студентов-юристов мы руководствовались структурно-функциональным подходом (как одним из разновидностей системного анализа), который состоит в совместном исследовании строения и функционирования компонентов.

К общим профессиональным требованиям, предъявляемым к юристу, по мнению исследователей, относятся: обладание глубокими и прочными теоретическими знаниями, современным правовым и экономическим мышлением, умение разбираться в политических течениях и государственной политике, знание действующего законодательства, владение практическими навыками по специальности [2].

При этом любой юрист должен усвоить основы философии, психологии, экономических и политических учений, научной организации управления и труда в необходимом объёме.

К необходимым навыкам юристов можно отнести: составление и оформление юридических и иных служебных документов, использование и применение криминалистической, специальной, компьютерной и организационной техники.

Одной из характеристик мотивационной сферы профессиональной деятельности является *адаптация*. Профессиональная адаптация - приспособление человека к новым для него условиям труда. От нее важно отличать социально-психологическую адаптацию как приспособление личности к условиям социальной сферы. В целом человек адаптируется как целостная структура: организм (физическая адаптация), индивид (психологическая адаптация), личность (социальная адаптация), субъект труда (профессиональная адаптация).

Профессиональное приспособление, адаптация предполагает овладение ценностными ориентациями в рамках профессии юриста, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров индивида и профессиональной группы, вхождение в ролевую структуру этой группы, а также приспособление, принятие для себя всех компонентов профессиональной деятельности (ее задач, предмета, способов, средств, результатов, условий в рамках данной профессии). В результате профессиональная адаптация юриста приобретает активный характер, поскольку человек не только приспосабливается к профессии, но и профессию приспосабливает к себе.

Важно отметить, что профессиональное самосознание является системообразующим компонентом всей структуры психологической готовности студентов к профессиональной деятельности [3]. Оно как бы «ведет» за собой, определяет развитие всех остальных компонентов, являясь тем условием, которое усиливает, или нейтрализует их действие. Без его активного функционирования влияние других компонентов (факторов) на ПВК значительно ослабевает. Таким образом, прослеживается иерархия взаимосвязей между всеми компонентами исследуемого процесса у будущих юристов.

Таким образом, процесс развития ПВК есть переход от низшего уровня целостности к высшему. Уровни развития ПВК тесно связаны с развитием стержневых и не стержневых качеств личности в их единстве, система которых отражает структуру личности в целом. Таким образом, понимание сущности ПВК и уровней развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности, позволяет более чётко управлять процессом их профессионального становления.

Список литературы

1. Кобликов А.С. Юридическая этика. – М.: «Норма», 2004. – 176 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
3. Прохорова Т. Н., Аблова О.Н. Особенности развития профессионального правосознания будущих юристов в системе высшего образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 8. – С. 105-112.
4. Харитиди Д.П. Построение системной модели психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 12 (43). – С. 163-165.
5. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. – М.: «Юриспруденция», 2000. – 336 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ ПО САМООБОРОНЕ

Сизова Н.Н., Исмагилова Ю.Д.

Владивостокский филиал Российской таможенной академии, г.Владивосток

Спецификой органов таможенной службы, устанавливающей их роль в системе органов исполнительной власти, является то, что существующим законодательством они причислены к разряду правоохранительных органов. Одной из их функций является борьба с правонарушениями и преступлениями, возникающими при перемещении товаров через таможенную границу, отнесенных к компетенции таможенных органов. На Дальнем Востоке органом обеспечивающим реализацию задач и функций ФТС России является Дальневосточное таможенное управление наиболее крупномасштабное по занимаемой территории управление Федеральной таможенной службы России. Владивостокский филиал Российской таможенной академии является кузницей кадров для таможенных органов всего Дальневосточного региона, каждый пятый специалист таможенных органов – выпускник академии. Согласно требованиям предъявляемым к будущим специалистам таможенникам, в программе по физической подготовке для студентов таможенной академии предусмотрено обязательное прохождение курса «Самооборона» [2].

Особенности профессиональной деятельности таможенников предъявляют высокие требования к уровню их физического здоровья и занятия по самообороне в вузе должны иметь не только обучающую направленность, но, прежде всего, должны быть ориентированы на расширение адаптационного потенциала организма студентов, на сохранение и укрепление состояния их здоровья.

Многочисленные исследования указывают на ежегодное увеличение студентов специальной медицинской группы и полностью освобожденных от занятий физическими упражнениями. Данная негативная тенденция характерна и для Владивостокского филиала Российской таможенной академии. Результаты медицинского обследования студентов филиала подтверждают, что состояние здоровья студентов, прогрессивно ухудшается [1]. Решение данной проблемы мы видим в использовании комплексов прикладной аэробики на занятиях по самообороне. Аэробика не только пользуется огромной популярностью среди студенческой молодежи, но и создает хорошие условия для активизации наиболее важных физиологических систем организма.

Мы предположили, что использование комплексов прикладной аэробики в учебно-тренировочном процессе по самообороне будет содействовать сохранению и укреплению физического здоровья студентов. Для проверки данной гипотезы проводился педагогический эксперимент, который был организован на базе филиала и проводился на протяжении 2013-2014 учебного года. Была определена экспериментальная и контрольная группы в количестве 22 девушек. Главное и единственное отличие учебных занятий обеих групп заключалось в использовании на занятиях с экспериментальной группой, в подготовительной части занятия комплексов прикладной аэробики.

Педагогический эксперимент сопровождался контролем над основными показателями физического здоровья студенток (экспресс-оценка по Г.Л. Апанасенко, САД, ДАД, ПД, ЧСС, проба Штанге, проба Генчи, МПК).

На начало эксперимента, между девушками испытуемых групп по всем показателям физического здоровья экспресс-оценки (по Г.Л. Апанасенко, 2006) не было зафиксировано достоверно значимых различий ($p > 0,05$). В конце исследования между студентками экспериментальной и контрольной групп были отмечены достоверно значимые различия по четырем исследуемым признакам. Наибольшие различия между девушками испытуемых групп были зафиксированы в показателях дающих представление о возможности организма восстанавливаться после перенесенной физической нагрузки. Так, студентки экспериментальной группы на 12,29% показали результат лучше в пробе с приседаниями, чем испытуемые контрольной группы. Жизненный индекс, позволяющий судить о функциональных возможностях системы дыхания, у девушек экспериментальной группы, по сравнению с данными контрольной группы, стал лучше на 13,32%. Наименьшее преимущество девушек

экспериментальной группы над студентками контрольной группы, но тем не менее достоверно значимое ($p < 0,05$), в 8,25% было зафиксировано в показателях индекса Робинсона.

По ходу эксперимента было установлено, что использование на учебных занятиях по самообороне комплексов прикладной аэробики позволило улучшить функциональный тренировочный эффект на организм студенток. За время исследования у испытуемых экспериментальной группы возросли функциональные возможности организма. Так, показатель максимального значения МПК у девушек экспериментальной группы по сравнению с девушками контрольной группы достоверно ($p < 0,05$) увеличился на 10,14% и составил 2985,87мл/мин, что на 13,56% лучше, чем было в начале исследования. Зафиксированное значение относительного МПК у студенток экспериментальной группы в сравнении с испытуемыми контрольной группы, также достоверно ($p < 0,05$) возросло на 7,6% и составило 44,94 мл/мин/кг.

Сопоставление данных функциональных проб дыхания у студенток исследуемых групп (проба Штанге, проба Генчи) в конце педагогического эксперимента, выявило, что степень функционирования системы дыхания у девушек экспериментальной группы стала находиться на хорошем уровне функционирования, в то время как у девушек контрольной группы уровень работы дыхательной системы остался на прежнем уровне развития. Студентки экспериментальной группы в конце педагогического эксперимента стали превосходить девушек контрольной группы в пробе Штанге на 39,25% и в пробе Генчи на 26,73%.

В ходе педагогического эксперимента было установлено, что у испытуемых экспериментальной группы основные показатели функционирования сердечно-сосудистой системы стали гораздо ближе к существующим нормативным показателям. Наилучшие соответствия показателям нормы были зафиксированы у студенток исследуемых групп в показателях систолического артериального давления, но у девушек экспериментальной группы данное соответствие составляет 98,21%, а у девушек контрольной группы – 97,2% (Рисунки 1).

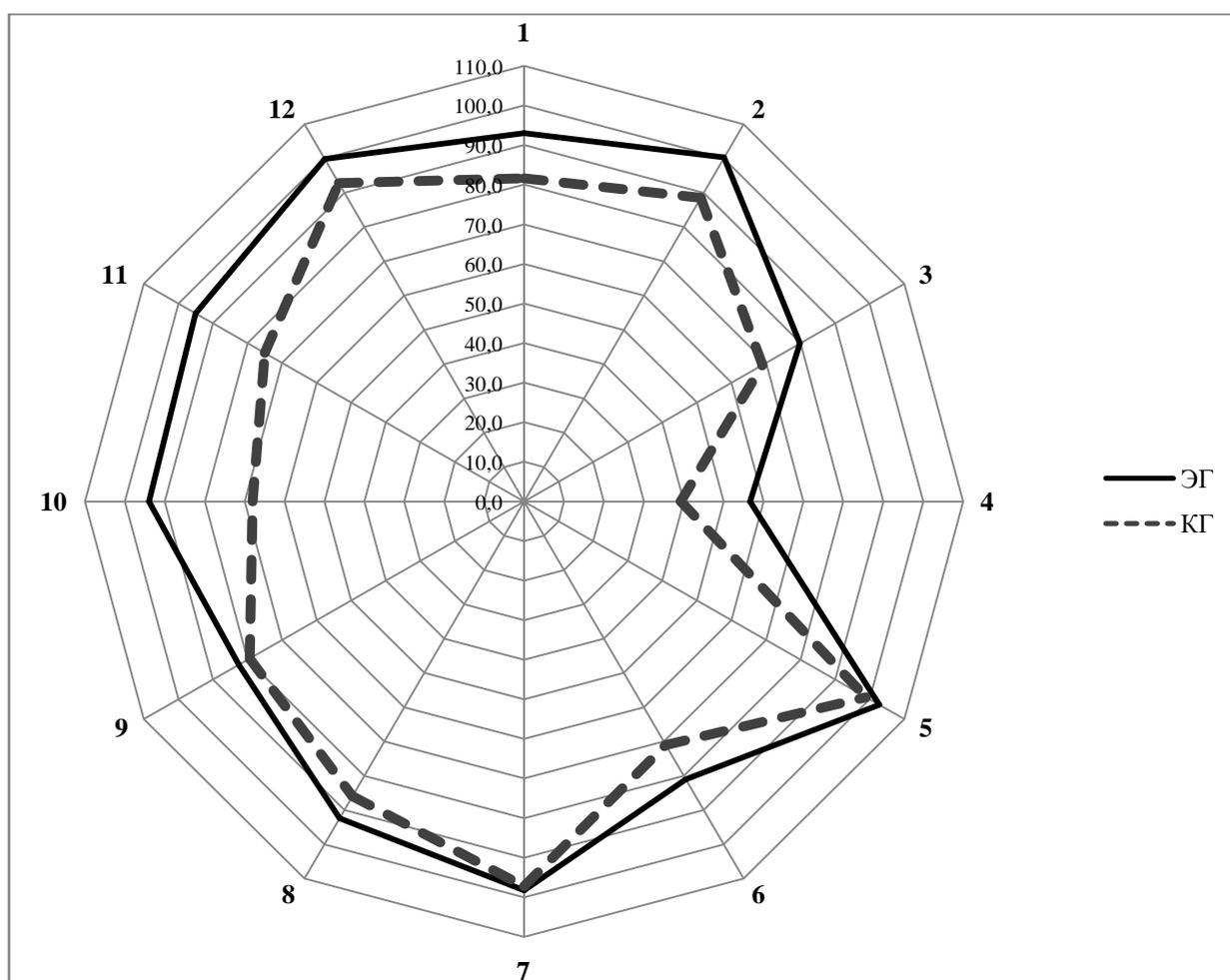


Рис.1. Структура физического здоровья студенток экспериментальной и контрольной групп в конце эксперимента, (%)

1- Индекс массы тела; 2- Жизненный индекс; 3- Индекс Робинсона; 4- Проба с приседаниями; 5- Силовой индекс; 6-ЧСС; 7-САД; 8-ДАД; 9-ПД; 10- Проба Штанге; 11- Проба Генчи; 12-МПК

Показания диастолического артериального давления у студенток экспериментальной группы соответствуют норматическим показателям на 92,4%, в то время, как у студенток контрольной группы, всего лишь на 85,97%. Наилучшее положительное изменение у испытуемых экспериментальной группы было отмечено в показателях ЧСС. По данному признаку зафиксировано улучшение на 10,42% и соответствие норме составило 81,01%. В то же самое время, в контрольной группе отмечено небольшое улучшение ЧСС, всего лишь на 0,31%.

Наблюдение и контроль над основными показателями психофизического здоровья студентов позволили получить обширную информацию для обоснованного заключения об эффективности влияния экспериментальной методики на динамику этих процессов. Подводя итоги, можно сделать вывод, что применение на учебных занятиях по самообороне комплексов прикладной аэробики будет способствовать повышению их эффективности.

Список литературы

1. Сизова, Н.Н. Изучение показателей здоровья и физической подготовленности студентов Владивостокского филиала Российской таможенной академии [Текст] / Н.Н. Сизова, Ю.Д. Исмагилова, Т.Н. Тиосова // Международный научно-исследовательский журнал, г. Екатеринбург.: МНИЖ - 2014 - №11(30) часть 4. - С.49-50
2. Сизова, Н.Н. Экспериментальная проверка эффективности использования комплексов упражнений преимущественно аэробной направленности на академических занятиях по самообороне [Текст] / Н.Н. Сизова, Ю.Д. Исмагилова// Международный научно-исследовательский журнал, г. Екатеринбург.: МНИЖ - 2014 - №6(25) часть 2. - С.54-56

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИЛЫ И СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ЛЫЖНОМ ДВОЕБОРЬЕ

Зебзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский

Физическая подготовка – это процесс, направленный на воспитание физических качеств и развитие функциональных возможностей организма, создающих благоприятные условия для совершенствования всех сторон подготовки [3].

Необходимо отметить, что прыжки на лыжах с трамплина и лыжное двоеборье - это своеобразные виды лыжного спорта, предъявляющие специфические требования к организму спортсменов. Так, для успешного выполнения прыжков на лыжах с трамплина необходим высокий уровень волевых качеств, координации движений и высокий уровень развития скоростно-силового, взрывного компонента выполнения движения в экстремальных условиях [1, 2].

При планировании подготовки двоеборцев нужно учитывать, что прыжки на лыжах относятся к ациклическим действиям, тогда как двигательная деятельность двоеборца в лыжной гонке представляет циклическую работу большой мощности, выполняемую в продолжение длительного времени. Во втором случае предъявляются повышенные требования к сердечно-сосудистой и дыхательной системам организма спортсмена. Только учитывая специфику данного вида спорта, которая предполагает, с одной стороны, воспитание скоростно-силовых качеств, а с другой – общую и специальную выносливость, и рационально сочетая тренировки по прыжкам на лыжах с трамплина и лыжным гонкам, можно добиться высокого конечного результата в соревнованиях по лыжному двоеборью [1].

Анализ структуры прыжка на лыжах с трамплина показывает, что все физические качества в той или иной мере необходимы спортсменам. Так, сила и быстрота движений нужна для выполнения отталкивания; ловкость и гибкость – для отталкивания, полета и приземления; выносливость – для многократного выполнения качественных прыжков. Но общий вклад физических качеств в достижении спортивного результата неодинаков: сила и быстрота при отталкивании оказывает влияние на длину прыжка, ловкость и гибкость – на технику его исполнения, а выносливость для совершения одного прыжка значения практически не имеет, но при подготовке спортсменов в лыжном двоеборье влияние выносливости на итоговый спортивный результат возрастает в несколько раз и играет наиважнейшую роль [2].

В связи с этим тренеры и специалисты должны уделять особое значение развитию физических качеств в лыжном двоеборье. Вместе с тем, по данным некоторых специалистов развитие силовых способностей является одним из основных компонентов физической подготовленности спортсменов [1, 2].

Развитие силы. В настоящий момент в лыжном двоеборье невозможно добиться значимых спортивных результатов без высокого уровня развития силы. Очевидно, что спортсменам одинаково необходимо проявлять силу как в лыжной гонке, предъявляющей высокие требования к развитию силовых качеств плечевого пояса и ног, так и в прыжках с трамплина особенно важна сила и мощность мышц ног. При этом если у спортсмена недостаточно развиты мышцы ног, то он не сумеет добиться мощного и эффективного отталкивания от стола отрыва, что существенно повлияет на дальность прыжка и на стартовую позицию в лыжной гонке [1].

По мнению В.А. Кузнецова, величина силы как механической единицы определяется способностью человека проявлять мышечные усилия, т.е. уровнем развития силы как двигательного качества [2].

Воспитание собственно силовых способностей может быть направлено на развитие динамической и статической силы. При этом статическая сила характеризуется двумя ее особенностями проявления (В.В. Кузнецов, 1975): 1) при напряжении мышц за счет активных волевых усилий человека (активная статическая сила); 2) при попытке внешних сил или под воздействием собственного веса человека насильственно растянуть напряженную мышцу (пассивная статическая сила) [3].

Основными средствами развития силы в тренировке лыжника-двоеборца являются: упражнения на гимнастических снарядах, упражнения с отягощениями, упражнения со штангой, упражнения с сопротивлением, упражнения с резиновыми амортизаторами, опорные прыжки, прыжки в длину, высоту, с места и разбега, различные многоскоки и метания [1].

При этом очень важно подбирать упражнения, направленные на развитие мышц стопы, голени, бедра, мышц спины и брюшного пресса. Для этого лучше использовать упражнения динамического характера – рывок и толчок штанги, приседания, наклоны, вращения туловища, подпрыгивания. Также раз в неделю рекомендуется использовать упражнения с максимальным весом [1].

Силовые упражнения лучше всего применять после подготовительной части тренировочного занятия и скоростных упражнений [1].

Кроме того, по данным В.А. Кузнецова, для развития силы в тренировочный процесс лыжников-двоеборцев целесообразно включать следующие специальные упражнения: «максимальные изометрические напряжения в позах различной глубины приседа, находящейся в пределах амплитуды движения отталкивания» (необходимо выполнять максимальное напряжение длительностью 5-6 сек., число напряжений 6-30, число серий 3-10, интервал отдыха между напряжениями 1,5-2 мин., а между сериями 5-8 мин., интенсивность – максимальная, объем - малый), «подъем отягощения, укрепленного цепью на поясе штангиста, из поз, имеющих углы в коленных суставах 80° , 110° » (необходимо применять повторный метод сериями, вес отягощения: 80% от максимума проявляемой силы в данном и.п., интенсивность – субмаксимальная, объем - малый), «прыжки в глубину с уступов высотой более 0,5 м в позу приседа разной глубины» (приземление выполняется с фиксации позы приседа, интенсивность – субмаксимальная, средняя, объем – средний, большой) [2].

Развитие скоростно-силовых способностей. В настоящее время можно констатировать тот факт, что скоростно-силовые способности играют наиважнейшую роль для двоеборцев, т.к. от величины их проявления спортсменом во время отталкивания от стола отрыва в момент совершения прыжка напрямую зависит амплитуда и дальность полета. Известно, что слабые мышцы ног не позволяют выполнить мощный и четкий толчок. Мощность же толчка зависит от быстроты его выполнения, а для этого мышцы ног должны быть достаточно сильными. Без развития силы ног невозможно выполнить хороший толчок. Поэтому без развития данных способностей у спортсменов в учебно-тренировочном процессе становится практически невозможным добиться высоких спортивных результатов на соревнованиях [1].

Скоростно-силовые способности характеризуются непредельными напряжениями мышц, проявляемыми с необходимой, часто максимальной мощностью в упражнениях, выполняемых со значительной скоростью, но не достигающей, как правило, предельной величины. Они проявляются в двигательных действиях, в которых наряду со значительной силой мышц требуется и быстрота движений (например, отталкивание в прыжках в длину и высоту). При этом чем значительнее внешнее отягощение, преодолеваемое спортсменом, тем большую роль играет силовой компонент, а при меньшем

Исследование В.А. Кузнецова показало, что в тренировочном процессе двоеборцев необходимо использовать специальные упражнения, направленные на развитие скоростно-силовых способностей: «Прыжки в длину и высоту с места толчком двумя ногами из различных исходных положений» (необходимо использовать повторный метод; упражнение выполняется с акцентом финального усилия, интенсивность – средняя, малая, объем - большой), «Тройной прыжок с двух ног на две» (необходимо использовать повторный метод, упражнение выполняется с акцентом финального усилия, интенсивность – средняя, малая, объем - большой), «Прыжки в длину и высоту толчком двумя ногами после соскока с уступа» (необходимо использовать повторный метод, приземление и отталкивание выполняется с наименьшей затратой времени, отталкивание выполняется с

акцентированным усилием, интенсивность – средняя, большая), «Отталкивание из приседа с увеличением сопротивления по ходу движения» (движение выполняется на тумбе. Внутри тумбы на разной высоте в горизонтальном положении размещены 3-4 «блина» от штанги. Меняя высоту и расположения «блинов» и их вес, можно моделировать характер и величину основного движения. Интенсивность – большая, объем – малый) [2].

При подборе средств, способствующих развитию скоростно-силовых способностей лыжника-двоеборца, значительное место должны занимать упражнения, максимально приближенные к условиям и характеру его основной двигательной деятельности. К ним относятся имитационные упражнения (ходьба на роликовых лыжах), пробегание коротких отрезков с околопредельной и предельной скоростью [1].

Список литературы

1. Зебзеев В.В. Подготовка лыжников двоеборцев и прыгунов на лыжах с трамплина: учебное пособие. – Чайковский: Чайковский государственный институт физической культуры, 2013 г. - 87 с.
2. Кузнецов В.А. Специальная физическая подготовка прыгунов на лыжах с трамплина / В.А. Кузнецов. – Чусовой: «Чусовая типография», 2009 г. – 42 с.
3. Теория и методика физической культуры и спорта: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 10-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 480 с.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОМИОСТИМУЛЯЦИИ И ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК ПРИ ИЗБЫТОЧНОМ ВЕСЕ МЕТОДОМ ЧЕРЕДОВАНИЯ

Репина Р.Р.

ФГАОУ ВПО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Уральский федеральный университет, г.Екатеринбург, Россия

Уменьшение возможностей физической активности – физическую инертность - Всемирная организация здравоохранения определила фактором риска развития избыточного веса. В мире от проблемы избыточного веса страдают 30-80% взрослых и до одной трети детей [10, с. 12, 14]. Главные неинфекционные болезни - метаболические нарушения, ожирение, сердечно-сосудистые заболевания, сахарный диабет 2 типа, инсульт, инфаркт - это звенья одной цепи, связанные с избыточным весом. Недостаточная физическая активность (физическая инертность) считается четвертым из важнейших факторов риска, приводящих к смерти в мире [10, с. 7, 10].

Определяющим фактором затрат энергии и, тем самым, имеющим решающее значение для энергообмена и контроля веса является физическая активность [3, с. 10].

В настоящее время применяются сочетания современных физических факторов - электромиостимуляции и кислородно-озоновой терапии, электромиостимуляции и мезотерапии [2; 7].

И в то же время, вопрос о потенциальной кумуляции физиологического эффекта от применения электромиостимуляции и произвольных сокращений (физических упражнений) по отдельности, не в единой программе, в специальной литературе представлен мало. Согласно обзорным данным длительное применение электромиостимуляции с целью оптимизации двигательной активности помогает увеличить массу, силу, мощность, иннервацию и выносливость мышц, которые можно объединить под общим термином «нейромышечная адаптация», повышение их скоростно-силовых качеств. Также, есть данные о том, что длительное применение электростимуляции в комбинации с произвольными сокращениями (электрическая стимуляция во время произвольных мышечных действий) у здоровых людей не вызывает большей нейромышечной адаптации, чем произвольные сокращения в отдельности [12].

Интерес к применению электромиостимуляции и физических нагрузок с целью стимуляции обмена веществ, и, тем самым, решению задач оздоровительного процесса при избыточном весе сохраняется. Так определилась проблема исследования – изучить воздействие электромиостимуляции в чередовании с физическими нагрузками при избыточном весе. Она же и составила новизну работы. Гипотезой исследования является возможность получения быстрых оздоровительных результатов при избыточном весе путем чередующегося воздействия физических нагрузок и электромиостимуляции.

Объектом исследования явился оздоровительный процесс у женщин с избыточным весом, протекающий под воздействием физических нагрузок и электромиостимуляции.

Предметом наблюдения явилось исследование методики чередования физических упражнений и электромиостимуляции у женщин с избыточным весом.

Требования к компонентам методики, методы и организация исследования. Составные части исследуемой методики направлены на оказание при избыточном весе оздоровительного воздействия: активизацию обмена веществ, значительное увеличение расхода энергии, повышение работоспособности, уменьшение избыточной массы тела [6., с. 256; 9, с. 345-346]. Методика заключается в чередовании занятий физическими упражнениями, которые проводятся 2 раза в неделю с интервалом 2-3 дня, с процедурами электромиостимуляции, проводимыми в свободные от физзанятий дни с кратностью 2-3 раза в неделю, и выдаче рекомендаций по соблюдению рационального и оптимального питания.

В выборе физических упражнений, определении их скорости и интенсивности выполнения учтены, что упражнения на выносливость (длительные умеренные нагрузки) и физические нагрузки средней интенсивности способствуют расходу большого количества углеводов, выходу из депо нейтральных жиров, их расщеплению и преобразованию. Занятия длятся 50-60 мин, движения выполняются с большой амплитудой, в работу вовлечены крупные мышечные группы, используются махи, круговые движения в крупных суставах, упражнения для туловища (наклоны, повороты, вращения), упражнения с предметами [9, с.347-350]. Электромиостимуляция способствует росту энергетического потенциала мышц и всего организма, возрастанию активности ферментативных систем, усилению окислительно-восстановительных процессов, повышению функциональных свойств всего организма [12]. Процедуры проводятся с использованием многофункционального компьютеризированного аппарата для работы со всем телом Изодрен (ISODREN), имеющий двенадцать выходных каналов и двадцать четыре активных электрода с индивидуальной регуляцией каждого [4, с.8]. Длительность одной процедуры электротренинга не превышает 30 минут (во избежание адаптации мышцы к нагрузкам). Интенсивность воздействия (плотность тока) подбирается индивидуально по достижению выраженных сокращений в стимулируемых мышцах [1; 8, с.51]. Электромиостимуляция выполняется в режиме «мышечная гимнастика» с постепенным наращиванием во время процедуры интенсивности раздражающего импульса, что позволяет сохранить количество вовлеченных в работу мотонейронных двигательных единиц, что влияет на прирост мышечного усилия [8, с.19]. Время последовательного пассивного сокращения мышц 3 сек, пауза – 3 сек.

Рекомендации по выполнению правил рационального и оптимального питания испытуемым представлены в текстовом формате.

Методы исследования. В эксперименте оздоровительный процесс отслеживался в показателях трёх блок-тестов:

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

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

- блок по оценке психоэмоционального состояния: по самочувствию (С), активности (А), настроению (Н).

Исследование проведено в г.Екатеринбурге на базе фитнес-клуба «Три Икс» и косметической студии «Мажор» в июне-июле 2014 года с участием клиентов фитнес-клуба. Приняли участие шесть женщин старше 35 лет (от 35 лет до 42-х лет) с избыточной массой тела (среднее значение ИМТ 26,5; границы его варьирования от 26,2 до 27,7). Курс электромиостимуляции, состоящий из 10 процедур с частотой 2-3 раза в неделю, осуществлен в свободные от физических занятий дни.

Результаты исследования и их обсуждение. В эксперименте установлена положительная направленность изменений по всем исследуемым показателям. У испытуемых экспериментальной группы с уменьшением МТ (на 2,8%) произошло уменьшение содержания ОЖ (на 0,5%) и ВЖ (на 3,3%), обхватных размеров тела (на 3,4%), толщин КЖС (на 19,8%), повысились ГП (на 159,6%), СВМЖ (на 82,2%), СВМС (на 61,7%), ИИ (на 46,8%), С (на 12,3%), А (на 13,5%), Н (на 3,2%).

Рассматривая показатель ИИ, как специфический фактор исследуемой методики, установлено, что этот показатель, имея в начале эксперимента тесную корреляционную связь с МТ ($r=-0,59$) и ВЖ ($r=0,54$), в конце – проявил тесную корреляционную связь с СВМЖ ($r=0,95$) и подтвердил её с ВЖ ($r=0,68$). «На выходе» у ИИ определилась слабая корреляционная связь ($r=0,2\pm 0,49$) с МТ, ИМТ, ОРТ, С, А, Н; очень слабая ($r=0,09\pm 0,19$) - с КЖС, СВМС; отсутствие ($r=0\pm 0,08$) - с ОЖ и ГП. Логично, что с ростом ИИ связано уменьшение МТ (ОРТ) и рост СВМЖ (и прямая зависимость с СВМС, С, А, Н). Выявленную прямую зависимость ИИ с ВЖ, ИМТ, КЖС, можно объяснить тем, что, чем тучнее испытуемый, тем нужны более повышенные энергетические режимы

электрических воздействий (в силу нелинейности характеристик тканей под электродами, и также того, что жир снижает проводимость импульса) [5, с. 15, 18, 46].

Достоверность различий для большинства показателей подтверждена *t*-критерием Стьюдента для связанных выборок ($t_{кр}=4,03$ при $p \leq 0,01$ и $t_{кр}=2,57$ при $p \leq 0,05$), кроме ОЖ, ВЖ, С, Н (оказались в зоне незначимости); А – проявил стойкую тенденцию к улучшению (находится в зоне неопределенности). Отсутствие в эксперименте достоверности различий по показателям, характеризующим жировой компонент тела, объясним низкой инерционностью последнего. Согласно современным представлениям, объем жировой ткани является довольно постоянной величиной, и организм стремится не допускать её резких колебаний, подключая механизмы регуляции постоянства жировой массы на центральном и периферическом уровнях. [11, с. 224]. Для их результативности, вероятно, необходимы более длительные, чем 1 месяц, сроки использования методики.

Результаты психоэмоционального состояния (С, Н) не вошли в число репрезентативных (представительных) показателей, так как в течение всего наблюдения эксперимента имели «благоприятный» высокий балл: от 5,7 баллов до 6,4 баллов. По Активности же определена стойкая тенденция к улучшению.

Выводы. Анализ специальной литературы и результатов исследований, полученных в ходе экспериментального наблюдения позволил сделать следующие выводы:

1. ИИ (интенсивность импульса) является специфическим компонентом методики. В эксперименте установлено его частичное воздействие на физический (мышечный) компонент: у него одновременно проявились как тесная корреляционная связь с СВМЖ ($r=0,95$), так и её отсутствие с СВМС ($r=0,10$). Также установлено отсутствие тесной корреляционной связи ИИ с остальными показателями. Возможно, это из-за непродолжительности проведенного эксперимента (1 месяц). Наименьшая продолжительность курса воздействий при избыточном весе в изученной литературе равнялась 2-м месяцам.

2. По всем исследуемым показателям отмечается положительная динамика прироста.

3. Достоверность различий большинства характеристик на начало и окончание эксперимента подтверждены *t*-критерием Стьюдента для связанных выборок. В это число не вошли ОЖ, ВЖ, С и Н (значения оказались в зоне незначимости). Это объяснимо тем, что объем жировой ткани является довольно постоянной величиной, и организм стремится не допускать её резких колебаний. Продолжительность эксперимента в 1 месяц оказалась недостаточной для формирования значимого ответа жирового компонента тела на оказываемое воздействие. Результаты психоэмоционального состояния (С, Н) в течение всего наблюдения имели «благоприятный» высокий балл, и поэтому также не вошли в число репрезентативных показателей.

4. Для большей результативности оздоровительной методики чередования электромиостимуляции и физических нагрузок при избыточном весе возможно необходимо увеличение ее минимальной продолжительности от 2-х месяцев (25-30 процедур электромиостимуляции 2-3 раза в неделю) [5, с. 25].

Список литературы

1. Баховец Н. Миостимуляция в коррекции фигуры// Ж-л по прикладной эстетике Les Nouvelles Esthetiques. – 2008. - №5. – С.145-152.
2. Болатова Л.Г. Автореферат диссертации. Комплексное применение физических факторов (кислородо-озоновой терапии и электромиостимуляции) в коррекции отечно-фибросклеротической паникулопатии. - М.:РНЦВМК, 2007. –125 с.
3. Глобальные рекомендации по физической активности для здоровья. Всемирная организация здравоохранения, 2010. – 57 с.
4. Инструкция по применению ISODREN, MONTI ROMANO Esthetic diffusion company
5. Инструкция по эксплуатации. Электронный стимулятор мышц «Галатея» ЭМС-4/400-01. Медико-технический центр «МИДИС», М.:1997. -57 с.
6. Козлова Л.В., Основы реабилитации для медицинских колледжей; учебное пособие/ Л.В. Козлова, С.А. Козлов, Л.А. Семенов; под общ. ред. Б.В. Кабарухина. – Изд. 7-е.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2012.- 475 с.
7. Минина А.П. Автореферат диссертации. Комплексное применение электромиостимуляции и мезотерапии в лечении отечно-фибросклеротической паникулопатии и сопутствующего экзогенно-конституционального ожирения. - М.:РНЦВМК, 2007. -123 с.
8. Николаев А.А. Электростимуляция в спорте. Учебное пособие для преподавателей и студентов высших учебных заведений физической культуры / А.А. Николаев. Смоленск: СГИФК, 1999. - 74 с.
9. Попов С.Н. Физическая реабилитация: учебное пособие/С.Н. Попов.-Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - 608 с.
10. Проблема ожирения в Европейском регионе ВОЗ и стратегии её решения. Резюме/Francesco Branca, Naik Nikogosian и Tim Lobstein. Всемирная организация здравоохранения, 2007. – 77с.

11. Челканова Н.Н. Экспериментальное обоснование и практическая реализация программы коррекции массы тела с использованием фактора питания (биологически активных добавок) : автореф. дис. ...д-ра тех. наук: 05.18.15 / Н.Н. Челканова. –Кемерово, 2014. — 322 с.
12. <http://www.sportmedicine.ru/electromyostimulation.php> дата обращения 22.04.2015)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО АРМРЕСТЛИНГУ И БИЛЬЯРДУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Бареева Д.Р., Блохин С.А., Салмова А.И.

Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ

Дети, имеющие нарушение и отсутствие слуха отличаются рядом психических и физиологических особенностей. Можно отметить, что мир людей с нарушением слуха имеет свою жизненную траекторию, свою траекторию социализации и систему социальных связей. Социальное пространство незлышащих «закрытое» и «открытое», смотря насколько хорошо, люди с отсутствием слуха владеют коммуникативными средствами общения. Очень важно грамотно управлять процессом социализации данных подростков, очень важную роль в этом процессе выполняет физическая культура и спорт.

Из отличий в развитии физических качеств слышащих детей и их незлышащих сверстников можно отметить:

- недостаточно точную координацию и уверенность в движениях;
- относительная замедленность освоения двигательными навыками;
- трудность сохранения статистического и динамического равновесия.

На базе школы-интерната I-II вида для глухих и слабослышащих им. Е.Г. Ласточкиной организованы занятия по многим видам спорта: борьба, армспорт, волейбол, шашки, бильярд. В своей статье мы остановимся на особенностях обучения армспорту и бильярду.

Занятия по армспорту проводились с 2012 года и вызвали неподдельный интерес у воспитанников. Обучение проводится методом показа с использованием фрагментов русского жестового языка.

Примерная адаптированная программа для данных детей выглядит так:

Тренировки 3 раза в неделю по 45 минут (без учета разминки)

I тренировка

1. Разминка 20 минут (выполняются односуставные движения, которые показывает преподаватель!).
2. Подтягивания на перекладине 5 подходов x тах.
3. Бицепс стоя со штангой 3 x 12 раз.
4. Отжимания на брусьях 5 x тах.
5. Кисть на себя с гантелью 3 x 10 раз.
6. Кисть обратным хватом с гантелей 3 x 10 раз.
7. Пресс (поднимание туловища) 4 x 25 раз.

II тренировка

1. Разминка – 20 минут.
2. Борьба за столом.
 - Отработка старта. Важным моментом является отработка старта, если у слышащих старт начинается со словесной команды судьи и отпускания рук спортсменов, то у людей с нарушением слуха, старт начинается после опускания рук. Таким образом, детям посещающим секцию с помощью русского жестового языка объясняется в какой момент нужно приступить к поединку и данный момент неоднократно отрабатывается на практике.
 - Борьба на силу
 - Борьба на выносливость.
 - Отработка техники борьбы «вверх» и «крюк».
3. Подтягивания на турнике 5 x тах.
4. Удержание блина пальцами на время 4 подхода.
5. Пресс (Поднимание ног 4 x 25 р.)

III тренировка

1. Разминка 20 минут

2. Подтягивания
3. Становая тяга 3 x 12 раз
4. Тяга гантелями к поясу 3 x 12 раз
5. Жим лежа с гантелями 3 x 10 раз
6. Разводка гантелями 3 x 15 раз
7. Пресс (подъем туловища и ног одновременно 4 x 20 раз)

Примечание: отдых между подходами 2-3 минуты, между упражнениями 3-5 минут.

Все воспитанники в процессе обучения прошли тщательный отбор в секцию, заниматься остались самые стойкие спортсмены. Система школы-интерната способствует усиленному педагогическому эффекту, достигается тройственный союз: завуч по воспитательной работе – воспитатели - тренер. Тренировки проводятся в послеобеденное время до самоподготовки.

Ежегодно среди воспитанников школы-интерната проводятся соревнования по двум весовым категориям, в данном турнире принимают участие десять человек. По своим физическим данным неслышащие воспитанники ничем не уступают своим сверстникам.

Бильярдный спорт (пул) в школе-интернате развивается с 2011 года при поддержке Министерства по делам молодежи, спорту и туризму Республики Татарстан. Обучение проводится в группах по 7-8 человек, отдельные группы были созданы для детей имеющих наряду с глухотой и нарушением слуха сопутствующие заболевания (детский церебральный паралич, умственные отклонения, нарушения интеллекта и другие). Все обучение ведется на русском жестовом языке, с показом основных ударов и типовых схем построения серии в игре. Учебно-тренировочный процесс проводится пять раз в неделю. Основным терминам и видам ударов были придуманы свои жесты, понятные тренеру и воспитанникам. Система тренировок была также адаптирована с учетом особенностей данных детей.

Начинаются тренировки и по русскому бильярду аналогично вышеизложенному принципу.

Правила бильярдных игр были написаны специально под неслышащих детей с сохранением основного смысла, но с минимальным набором слов, что способствовало быстрому освоению материала данными детьми. Так как три из четырех официальных игр в ПУЛе являются заказными (спортсмен проговаривает какой шар в какую лузу он собирается забить), с неслышащими детьми заказ отработывался следующим образом: спортсмен показывает своей рукой желаемый шар и лузу. В совместных соревнованиях со слышащими тренер подходил к будущему сопернику, просил его быть терпимым, рассказывал об особенностях заказа, призывая выполнять его также.

Известно, что для успешной социализации оптимально вести обучение в инклюзивных группах. Нами также проводились совместные тренировки неслышащих воспитанников с их слышащими сверстниками, также были совместные поездки на соревнования различного уровня для слышащих детей. В ходе совместного общения детей у неслышащих воспитанников наблюдалось повышение уровня спортивного мастерства, уверенности. Слышащие воспитанники учили жестовый язык, становились терпимее, помогали тренеру со спортсменами с нарушением слуха, ведь при совместных поездках на соревнования все дети жили вместе в гостинице до пяти дней. Также спортсмены с нарушением слуха охотно знакомились со спортсменами из других городов, продолжая потом общаться в различных социальных сетях. Но несмотря на большое количество, положительных моментов, основной акцент в учебно-тренировочном процессе все-таки должен быть сделан на раздельное обучение детей с нарушениями слуха.

Среди воспитанников ежегодно проводятся Первенства Казани и Татарстана для детей с нарушением слуха, внутришкольные турниры, численность участников составляет 20-25 человек. Также регулярно спортсмены принимают участия в соревнованиях со слышащими детьми различного уровня. Среди успехов за период обучения можно отметить следующее: два спортсмена выполнили первый разряд, пятое места на Первенствах Татарстана, девятое места на Первенствах России, пятое места на Открытых Кубках Москвы (соревнования среди слышащих).

Таким образом, на наш взгляд целесообразно развивать различные виды спорта среди детей и подростков, имеющих отклонения в состоянии здоровья, адаптировав под них привычную систему тренировок. Тренеру необходимо переделывать правила спортивных соревнований под неслышащих воспитанников доступным для них языком. Оптимально открывать отделения адаптивных спортивных школ на базе школ-интернатов.

ОСОБЕННОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ И ПРЫГУНОВ НА ЛЫЖАХ С ТРАМПЛИНА

Зибзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г. Чайковский

Прыжки на лыжах с трамплина и лыжное двоеборье - это своеобразные виды лыжного спорта, предъявляющие специфические требования к организму спортсменов. При этом спортивный результат в прыжках и двоеборье является своеобразным итогом соревновательной деятельности спортсменов, выражающимся в количественных и качественных показателях, позволяющих определить победителей и призеров соревнований [1, 2].

В связи с этим соревнования – одна из действенных форм повышения тренированности спортсмена. Организация и проведение соревнований способствуют развитию в целом физкультуры и спорта и позволяют педагогически воздействовать на зрителей, для которых они являются ярким, эмоциональным зрелищем. Обычно зрителей привлекает высокий уровень развития двигательных качеств, смелые и решительные действия, демонстрируемые спортсменами во время соревнований, а также их высокие спортивные достижения. Люди, пришедшие посмотреть за состязанием летающих лыжников, получают удовольствие, возникающее вследствие появления чувства «соучастия к происходящему». Именно активная поддержка зрителей превращает соревнования в настоящий праздник спорта с непередаваемой атмосферой.

Соревнования в прыжках на лыжах с трамплина и лыжном двоеборье - огромный стимул спортивного совершенствования для занимающихся, средство проявления сил и способностей спортсменов, воспитания воли и характера. Соревнования прыгунов и двоеборцев – это неотъемлемая часть процесса спортивной подготовки, позволяющая решать целый ряд задач: приучают к противоборству, воспитывают личность, совершенствуют двигательные умения и навыки, развивают мышление и интеллект [1, 2].

В свою очередь, соревновательная деятельность – это «совокупность действий спортсмена в процессе состязания, объединенных соревновательной целью и объективной логикой (закономерно складывающейся последовательностью) ее реализации» [3, С. 86].

Однако нужно понимать, что отдельные операции и действия спортсмена еще не характеризуют его соревновательную деятельность, поскольку являются лишь ее компонентами. В связи с этим для более полного понимания соревновательной деятельности необходимо рассмотреть ее поведенческую структуру, которая состоит из следующих крупных фрагментов: предстартовой фазы, процесса состязания, закономерности достижения результата в состязании и фазы последствия [3].

Соревновательная деятельность в прыжках на лыжах с трамплина и лыжном двоеборье предусматривает не только демонстрацию техники соревновательных упражнений, но и оценку возможностей участников соревнований в соответствии с правилами, содержанием двигательных действий, способами соревновательного противоборства и качественной оценкой результатов.

Во многом именно поэтому тренерам по прыжкам с трамплина и двоеборью нужно проводить педагогический анализ содержания и результатов соревновательной деятельности прыгунов и двоеборцев, позволяющий:

- определить общую стратегию подготовки - выбор средств, методов тренировки, параметров тренировочных нагрузок;
- объективизировать спортивный результат в конкретном соревновании для быстрого выявления причин успеха или неуспеха;
- внести своевременные коррективы в планы подготовки;
- повысить эффективность тактической подготовки, оптимизировать выбор тактического плана выступления в конкретном соревновании;
- моделировать в учебно-тренировочном процессе условия реальных соревнований.

Соревновательная деятельность прыгунов и двоеборцев предъявляет очень высокие требования к организму спортсменов. Так, техника прыжков на лыжах с трамплина и ее выполнение связано с определением действия сил воздушного сопротивления, а также с преодолением необычных (сложных) для человека условий - большая скорость и высота полета вызывают у спортсмена представление об опасности и затрудняют его действия, способствуют проявлению оборонительного рефлекса [1, 2].

В свою очередь, лыжное двоеборье – это своеобразный вид лыжного спорта, объединяющий в единый комплекс два совершенно отличающихся по содержанию и структуре упражнения, которые предъявляют

диаметрально противоположные требования к организму спортсменов, что только добавляет сложности в планировании подготовки двоеборцев [1, 2].

Содержание соревновательной деятельности можно условно разделить на две части: предсоревновательную и собственно соревновательную.

При этом к предсоревновательной деятельности целесообразно отнести следующие управленческие функции:

- решение вопроса транспортировки участников к месту проведения соревнований;
- своевременный переезд до места проведения соревнований и размещение участников;
- организация отдыха и питания;
- прохождение мандатной комиссии;
- участие в совещаниях спортсменов, тренеров, судей;
- организация тренировок;
- предварительный сбор информации о соперниках и меры предупреждения чрезмерных стрессовых ситуаций;
- последняя проверка соревновательной экипировки;
- профилактика и долечивание травм и других заболеваний.

Однако нужно понимать, что данные функции могут быть выполнимы только при высокой организованности руководителей команды, принимающей участие в соревнованиях, и собственно спортсменов.

В свою очередь, собственно соревновательная деятельность делится на вспомогательную и основную. Вспомогательная собственно соревновательная деятельность содержит шесть важнейших компонентов:

- контроль за качеством, объективностью и особенностями судейства;
- выделение комнат для переодевания спортсменов;
- организационное участие в жеребьевке;
- организация разминки, отдыха между прыжковой и лыжегоночной частью соревнований;
- участие в прыжках с трамплина, лыжной гонке;
- контроль за питанием, весовым режимом и ночным сном.

Вспомогательные компоненты собственно соревновательной деятельности создают весомые предпосылки для качественного выполнения главных соревновательных функций прыгунов на лыжах с трамплина и лыжников-двоеборцев.

К основным видам собственно соревновательной деятельности относятся: планирование и корректирование стратегии, тактики участия в соревновании, при выполнении техники прыжков с трамплина и передвижения в лыжной гонке; непосредственное участие в состязаниях.

Кроме выше перечисленных компонентов соревновательной деятельности, важно заострить отдельное внимание на подготовке самого спортсмена перед соревнованиями. Так, согласно действующим правилам российские прыгуны и двоеборцы должны соблюдать высокий уровень нравственности как во время соревнований, так и в своей обычной жизни; владеть правилами своего вида спорта и неукоснительно их соблюдать; своевременно выходить на старт; заранее готовиться к соревнованиям, учитывая мощность лыжного трамплина, сложность дистанции лыжных гонок; состязаться в опрятных и хорошо подобранных по форме комбинезонах; в случае проведения лично-командных и командных соревнований иметь одинаковую спортивную форму, как и у товарищей по команде, с эмблемой соответствующей организации; иметь тщательно закрепленный номер на спине и груди; помнить о соблюдении рекламных знаков на снаряжении и одежде; не мешать и не оказывать давление на работу судейской коллегии; при совершении прыжков с трамплина мощностью К-50 и более обязательно одевать шлем и т.д.

В заключение необходимо несколько слов сказать о том, что участнику соревнований важно быть собранным и дисциплинированным. В противном случае возможно кратковременное снижение концентрации и, как следствие этого, случайные поражения. Их причиной может быть, например, опоздание к началу соревнований. Недисциплинированный спортсмен может не успеть выполнить полный объем разминки, проявить несобранность, нарушить суточный режим. Это далеко не полный перечень причин, однако и он дает представление о важности правильного выполнения вспомогательных процедур соревновательной деятельности.

Список литературы

1. Здоровьесберегающие технологии на базе зимних многоборий в лыжном спорте: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. В.В. Фарбея. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 312 с.

2. Зебзеев В.В. Подготовка лыжников двоеборцев и прыгунов на лыжах с трамплина: учебное пособие. – Чайковский: Чайковский государственный институт физической культуры, 2013 г. - 87 с.
3. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты [Текст] : учебник для вузов физической культуры / Л.П. Матвеев. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: «Советский спорт», 2010. – 340 с. : ил.

ПРОФИЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ И КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Виноград Д.В.

Управление физической подготовки Вооруженных Сил Российской Федерации, г.Москва

Произошедшие масштабные изменения нашего общества, несмотря на тенденции к стабилизации, продолжают негативно влиять на обороноспособность, да и в целом на безопасность страны.

Это проявляется, прежде всего, через качество личного состава Вооруженных Сил, в том числе уровня его физической подготовленности, особенно призываемого контингента.

В настоящее время перед сферой физической подготовки допризывной молодежи стоят задачи, решение которых требует современных и в тоже время доступных в реализации подходов не только на краткосрочную, но и на долгосрочную перспективу. Эта необходимость продиктована также переходом Вооруженных Сил на новые виды вооружения, повышению темпа и уровня современной боевой подготовки, а также увеличения физической и психологической нагрузки и на военнослужащих.

Несмотря на разработку и принятие ряда ключевых законодательных актов по физической культуре в Российской Федерации, строительство по всей стране и реконструкцию имеющихся спортивных объектов, существенного роста показателей физической подготовленности граждан допризывного возраста за последние годы практически не наблюдается [1-5].

По результатам мониторинга выявлен низкий уровень физической подготовленности призывников. Так, за период с 2007 по 2014 годы было обследовано более 270 тысяч призывников, из которых более 50% были оценены «неудовлетворительно» [6].

Данная работа по определению уровня физической подготовленности молодого пополнения Минобороны России при входном контроле, проводимая в первые две недели службы в соответствии с требованиями приказа Министра обороны Российской Федерации от 2009 г. № 200, подтверждает стабильно низкий уровень физической подготовленности новобранцев, эта тенденция возможно отчасти из-за высокого уровня курящих, потребляющих слабые и крепкие алкогольные напитки, пристрастия к наркотическим средствам среди будущих призывников.

Причинами низких показателей состояния здоровья допризывной молодежи 15 - 17 лет, обучающихся в общеобразовательных организациях России являются:

- низкий объем двигательной активности (компьютерное поколение);
- наличие более чем у 60% молодежи нарушений в состоянии здоровья;
- отсутствие в большинстве общеобразовательных учреждениях секционной работы, в том числе по военно-прикладным видам спорта (дисциплинам);
- отсутствие в шаговой доступности от компактных мест проживания граждан спортивных объектов, а также высокие цены на абонементы в коммерческих спортивных организациях;
- учебно-материальная база по физической культуре и спорту в образовательных учреждениях часто не соответствует современным требованиям, а также в большинстве случаев не позволяет охватить всех желающих[5].

Вместе с этим, из-за низкого уровня физической подготовленности молодого пополнения, призываемого на военную службу существуют значительные проблемы с адаптацией к военной службе. В связи с резким увеличением объемов физических нагрузок возникает высокий уровень заболеваемости и травматизма в первые месяцы военной службы. Ярким тому примером являются проведенные военные учения Восток-2011, Центр-2012, Запад-2013, когда молодые солдаты уже через 3-4 часа активных действий в полной экипировке с оружием, масса которого составляет до 24 кг, не в состоянии должным образом выполнять поставленные задачи по передвижению на пересеченной местности, переносу боеприпасов, преодолению естественных и искусственных препятствий [6].

При всем при этом срок прохождения военной службы по призыву сокращен до одного года, что повлекло за собой сокращение сроков обучения, боевой подготовки и повседневной службы военнослужащих, проходящих военную службу по призыву.

Физическая культура, как ни один другой предмет влияет на моральный дух будущих защитников Отечества. Совершенствование их физической подготовленности сопутствует высокой выучке, воспитанию силы воли, мужества и волевой стойкости. Вот почему ей в суворовских военных училищах и кадетских корпусах Минобороны России придается высокое значение. Но и в этих учебных заведениях проявляются вышеуказанные проблемы. Кроме того, в настоящее время, в отличие от советского периода (даже если взять 50 – 80-е года прошлого века) утрачена, либо присутствует в меньшем качестве преемственность в обучении, а именно поступление по окончании суворовских военных училищ и кадетских корпусов в вузы Минобороны России. Во многом это стало практикой из-за опасения не справиться с объемом стоящих задач, а также требованиям к будущему курсанту, в т. ч. из-за снижения набора поступающих. Это при том, что уровень физической подготовленности суворовцев и кадетов выше, по сравнению со сверстниками из общеобразовательных школ.

Во многом это обусловлено тем, что в суворовских военных училищах и кадетских корпусах Минобороны России в рамках дополнительного образования, включая и спортивно-массовые мероприятия занимаются до 95% воспитанников, в том числе и военно-прикладными видами спорта занимаются – 8.4% воспитанников, из них 2.9% имеют спортивные разряды, а в общеобразовательных школах России в лучшем случае не более трети учеников, в том числе военно-прикладными видами спорта соответственно – 3.2% (всего занимается) и 1.1% учеников (выполняют разряды) [6].

Очевидно, что в том числе и по этой причине, в России ежегодно, начиная с 2010 года, открывается президентские кадетские училища. К 2017 году они будут в каждом федеральном округе, а общее количество общеобразовательных организаций Минобороны России составит 25 подобных заведений [5, раздел 6].

В этих учебных заведениях допризывная молодежь получает в большом объеме первые военно-прикладные навыки, осуществляется воспитание коллективных чувств, а единственная учебная дисциплина, где преподаватели являются действующими военнослужащими дает основу строевых приемов и действий, являющихся одним из основных элементов военно-патриотической составляющей, повышения качества учебного процесса.

Исходя из вышеуказанного, введение в Наставление по физической подготовке и спорту для общеобразовательных организаций Минобороны России и программы обучения основ военно-прикладной направленности будет способствовать формированию знаний, умений и навыков у суворовцев и кадетов для подготовки к службе в армии и последующему обучению в высших военно-учебных заведениях.

С целью разработки мер совершенствования военно-профессиональной направленности и повышения эффективности физического воспитания учащихся суворовских училищ и кадетских корпусов, для воспитания и совершенствования их физических и волевых качеств, формирования психологической устойчивости допризывников, предлагается применять ряд специально направленных упражнений, военно-прикладных видов спорта (дисциплин), действий и методических приемов путем их введения в основные программы обучения – в вариативную часть, а также проводить в рамках дополнительного образования детей: по преодолению препятствий, метанию гранаты на точность и дальность, рукопашному бою, лыжной подготовке, ускоренному передвижению и легкой атлетике, военно-прикладному плаванию, различные военные многоборья (заменяя стрельбу из боевого оружия на мелкокалиберное, пневматическое либо электронное) [8, с. 106–137].

Перспективным является использование в целях психологической подготовки будущих военнослужащих кроссов со стрельбой (из малокалиберного, пневматического и электронного оружия) и метанием гранат, прыжков через горизонтальные и вертикальные препятствия, преодоления стен, заборов, метания ножей, переноска раненого.

Наибольший интерес представляет возможное наращивание психологического воздействия на занятиях по единоборствам и рукопашному бою. Психологический эффект может достигаться при выполнении приемов в неожиданных ситуациях, в различных условиях (на льду, на снегу, на траве, на асфальте), а также на фоне утомления. Такая обстановка учит принимать решения и действовать в сложных условиях, в ограниченное время, и быть психологически готовым к схватке с противником. Этот процесс проходит тем успешнее, чем в большей степени создается напряженность, постоянно меняется обстановка.

Моделируются ситуации с учетом индивидуальной нагрузки на каждого воспитанника, продумывается помощь каждому, но в рамках учебной группы, так как чувство коллективизма, ответственность не только за себя, но и за товарища является важным фактором сплочения подразделения. При этом осуществляется систематический контроль за действиями подопечных, не забывая про положительную оценку и признание прогрессивности результатов занимающихся, их старания, дисциплинированности и успехов, что является

сильным мотивом, стимулирующим личность к саморазвитию с поддержанием высокой организованности и порядка [7, с. 174 – 193].

Вывод: профилирование физического воспитания обучающихся в общеобразовательных учреждениях Минобороны России и повышение его эффективности в целом, может оказывать и уже оказывает положительное влияние на формирование военно-прикладных знаний, умений, навыков и компетенций, позволяющих соответствовать лицам допризывного и призывного возрастов современным требованиям, предъявляемым службой в армии и на флоте.

Реализация вышеуказанных предложений аналогичным способом положительно скажется на физической подготовленности обучающихся в общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации.

Список литературы

1. Федеральный закон от 1998 г. № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» с изменениями от 2013 г.
2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 604 «О дальнейшем совершенствовании военной службы в Российской Федерации».
3. Постановление Правительства РФ от 30.04.2008 № 328 "Об утверждении Типового положения о суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальном училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах"., пункт 4, подпункт « в ».
4. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 2009 г. № 11-01 – р).
5. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 3 февраля 2010 г. N 134-р).
6. Отчет о НИР шифр «Молодое пополнение» с 2007 по 2012 г. по ДЗ-98, в 2013-2014 годах по Д-37.
7. Рукавишников, Д.А. Педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД РФ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Д.А. Рукавишников. – Чебоксары, 2006.
8. Шейченко, В.А. Обоснование специальных принципов физической подготовки войск / В.А. Шейченко // Современный бой и физическая подготовка войск: сб. науч. тр. – СПб.: ВДКИФК, 1993.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Мервинская О.В.

Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского, Институт Физической культуры и спорта
кафедра физического воспитания и спорта

В настоящее время для нашей страны очень важной является проблема обеспечения качества образовательного процесса. Однако как бы не реформировалась система образования, в результате она, так или иначе, замыкается на школьном учителе. Именно педагог - основная фигура в осуществлении на практике главных нововведений в области образования. В свою очередь, успех образовательного процесса находится в зависимости от личных качеств педагога, его профессионализма, способностей и компетенции. Психологическая компетентность учителя проявляется в способности сформировать и организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой можно достичь заранее сформулированные преподавателем результатов.

Компетентная психологическая деятельность предъявляет определенные требования к личности учителя, т.е. развитие его потребностно-мотивационной, когнитивной, эмоционально-ценностной, операциональной, коммуникативной и рефлексивной составляющих. Это формирование готовности к профессиональной деятельности в системе вариативного обучения, готовности к инновационной деятельности и потребности в самообразовании. Способность на диагностической основе независимо выбирать наилучшую модель для учащихся и в данных рамках проектировать истинный учебно-воспитательный процесс становится необходимым условием становления профессиональной психологической компетентности.

Профессию учителя, включая учителей физкультуры, относят к профессиям «повышенной речевой ответственности», в которых необходимым условием профессионализма становится коммуникативная компетентность. Вопросы психологической подготовки будущих преподавателей физической культуры являются

довольно востребованными в нынешнем российском образовании, так как приобщение детей, подростков, молодежи к физкультурно-спортивному досугу, к спорту и к здоровому образу жизни определяется государством стратегической задачей. Для современного спорта, спорта высоких достижений и физкультурно-оздоровительной деятельности необходим тренер и педагог нового типа, который может раскрыть психологические ресурсы воспитанника, например, мотивацию достижений, эмоционально-волевую собранность, уверенность в своих возможностях, уверенность в успехе, способность к командной работе.

У психологической компетентности современного учителя физической культуры есть особая психологическая структура, включающая в себя определенные компоненты: знаниевый, мотивационно-ценностный, деятельностный, а также образованные на их основе подсистемы, или компетенции: психолого-педагогическая, коммуникативная, аутопсихологическая, социально-психологическая, социально-перцептивная.

Основными психолого-педагогическими условиями формирования психологической компетентности будущего учителя физической культуры являются:

- изучение студентами необходимой психологической подготовки на базе интерактивного содержания;
- получение специальных учебно-профессиональных действий, направленных на решение задачи комплексного развития психологического здоровья учащихся.

Учитывая специфику работы преподавателя физической культуры, педагога - тренера и иных специалистов указанного направления деятельности в области образования, существующей у них величины образования, интересов и целей личного профессионального роста, а также учитывая новые образовательные стандарты, содержание и структура программы дополнительного профессионального образования должны опираться на принципы вариативности, блочно-модульного построения и самостоятельного повышения качества образования, что в свою очередь предполагает выбор потенциального слушателя совокупности отдельных учебных программ (курсов) в логике обозначенного направления (образовательной программы) повышения квалификации.

В соответствии с этим разработка образовательной программы повышения квалификации специалиста может предполагать непереносимое введение в ее состав инвариантных и вариативных блоков:

- основной, обязательный для всех блок учебных программ, посвящен фундаментальным вопросам развития современного образования, воспитания детей и молодежи, психолого-педагогической теории;
- базовый модуль по вопросам коммуникативной, исследовательской, рефлексивной компетентности и прочим проблемам, являющимся актуальными для специалиста;
- вариативный блок на выбор в процессе совершенствования функциональной компетентности;
- проблемные курсы;
- авторские курсы ведущих специалистов и тренеров;
- тематические семинары;
- индивидуальный график обучения при большом уровне подготовленности слушателя к самостоятельной учебной деятельности и достаточном базовом образовании.

Психологическая компетентность в системе компетенций у будущих учителей физической культуры формируется как в ходе познавательной, так и в процессе преобразующей деятельности, которая направлена на организацию индивидуального освоения методов и технологий.

Данная деятельность формируется, в том числе и в ходе проведения практикумов, обладающих интегративным характером из-за их целевой направленности на формирование мотивов, ценностей, методов деятельности, знаний как компонентов компетентности, а также на специфичное психологическое, психолого-педагогическое, предметное содержание компетенций (психолого-педагогической, коммуникативной, аутопсихологической, социально-психологической, социально-перцептивной).

Правильная реализация задач по улучшению коммуникативной компетентности преподавателей физической культуры может быть достигнута при наибольшей активизации их усилий. Для саморазвития коммуникативной компетенции необходима постоянная работа над собой по следующим направлениям: повышение уровня знания языка, самоконтроль в общении, улучшение культуры речевого поведения. Для этого в курс повышения квалификации включают еще один блок, касающийся развития профессиональной компетентности, заключающийся в практических занятиях - тренингах по активизации самостоятельной работы слушателей, направленных на улучшение речи и установку на развитие правильной речи во всех ситуациях речевого общения (не только при решении деловых вопросов, в общении с коллегами и руководством школы, но главным образом в межличностном общении с учениками и их родителями).

Традиционно формирование системы профессионального образования в области физической культуры связывалось с необходимостью сохранения и укрепления здоровья населения при помощи физической культуры и спорта. В настоящее время, необходимо не только сохранять и воспроизводить данную традицию в профессиональной подготовке учителей физической культуры, но и преобразовать их в соответствии с новыми

образовательными технологиями, ориентируясь на динамичное разнообразие потребностей и интересов социальных групп и заказчиков, на повышение общественной потребности в специалистах, которые умеют проводить работу с различными возрастными группами людей с разным состоянием здоровья и учитывая интересы личности.

Итак, психолого-педагогическими условия правильного развития психологической компетентности у учителей физической культуры представляют собой особую учебно-профессиональную деятельность студентов. В процессе данной деятельности студентами усваивается интегративное учебное содержание, которое построено в соответствии с логикой содержания и форм организации учебной деятельности, предполагающих формирование элективных модулей в учебных программах, насыщенных психологическим содержанием; использование проблемно-поисковых и интерактивных методов обучения; моделирование педагогических ситуаций и коммуникативных средств их разрешения с последующей рефлексией на практических занятиях; опыт использования оценки и регулирования, саморефлексии и саморегуляции психологических и функциональных состояний в условиях физических нагрузок; опыт применения психологических знаний в процессе педагогического взаимодействия в условиях педагогической практики; включение психологических знаний в основе научно-исследовательской деятельности студентов - будущих учителей физической культуры.

Факторами необходимой организации психологической компетентности учителя физической культуры являются следующие: степень идентификации себя с носителями психологической информации; отношение к психологической теории и практике как когнитивному основанию построения конструктивных моделей профессионального взаимодействия; индивидуальный опыт применения психологических закономерностей, приемов и способов взаимодействия со студентами; рефлексивный опыт использования психологических знаний в практике имитационных занятий и квазипрофессиональной деятельности; степени погружения в инновационные процессы психологизации образования за счет личных творческих проектов и коллективной научно-исследовательской деятельности.

Список литературы

1. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. 1998. №1. - С. 72.
2. Бездухов, В.П., Мишина, С.Е., Правдина, О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара, 2001. -384 с.
3. Борисов, П.П. Компетентно-деятельный подход и модернизация-содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. -№1. С. 58-61.
4. Введенский, В.Н: Моделирование профессиональной компетентности педагога / В: Н. Введенский // Педагогика. 2003. №10. - С.51-55.
5. Демин, А.Н. О границе преобразовательной активности субъекта / Субъектный подход в психологии // Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН» 2009. - 619 с. - С.107-120.
6. Демьянкова, М.В., Ложкина, Л.И. Профессиональная компетентность современного учителя как психологическая проблема // Северная Двина. -2007. №3.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С.34-42.
8. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: Материалы для опытно-экспериментальной работы школ. -М.: НФГЖ. Институт новых технологий образования, 2003. 285с.
9. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность педагога, как фактор профессионализации // Современные наукоемкие технологии. 2008. -№1. -С. 67-68
10. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. Москва: Творческий Центр Сфера, 2004. - 144 с. - (Педагогическое мастерство).

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Тиосова Т.Н.

Владивостокский филиал Российской таможенной академии, г.Владивосток

Когда говорят о физической культуре личности, подразумевают под этим воплощенные в самом человеке результаты использования материальных и духовных ценностей, относящихся к физической культуре в широком смысле, то есть усвоенные человеком “физкультурные” знания, умения, навыки, достигнутые на основе использования средств физического воспитания показатели развития и т.п. “Физической культурой” называют также одну из учебных дисциплин. В процессе эволюции физическая культура приобрела ряд специфических форм: базовая ФК (школьная, вузовская, армейская), спорт, лечебная и реабилитационная ФК, профессионально-прикладная, рекреационная ФК, адаптивная (для инвалидов). В самом содержании физической культуры и органически связанных с ней явлениях можно с некоторой условностью выделить две основные стороны, или части:

- во-первых, все то ценное, что создает и использует общество в качестве двигательных систем, спортивных дисциплин, специальных средств, методов и условий их применения, позволяющих оптимизировать физическое развитие и обеспечить определенный уровень физической подготовленности людей (функционально-обеспечивающая сторона физической культуры);

- во-вторых, позитивные результаты использования этих средств, методов и условий, выраженные в физическом совершенстве человека (результативная сторона физической культуры) [5 стр. 107].

Каждая часть физической культуры своими специфическими формами и методами осуществляет идейно-политическое воспитание занимающихся в соответствии с их возрастом, образованием и другими социальными и демографическими характеристиками [4, стр. 8].

Занятия физическими упражнениями и особенно спортом требуют знаний, побуждая к изучению их влияния на организм человека, умения грамотно пользоваться средствами и методами применительно к своим индивидуальным возможностям и условиям. Все это способствует умственному развитию, интеллектуальному совершенствованию. Кроме того, хорошо известно и достаточно исследовано благотворное влияние физических упражнений на умственные способности человека [3, стр. 219].

Нравственное воспитание в области физической культуры направленно на формирование таких качеств как патриотизм, коллективизм, чувство ответственности за своё поведение, умение подчинить личные интересы интересам коллектива и др. Задачей нравственного воспитания является воспитание волевых качеств личности. Целеустремленность, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, самостоятельность и инициативность, смелость и решительность, дисциплинированность, способность преодолевать трудности, и другие черты характера успешно вырабатываются в процессе занятий физической культурой и спортом [5, стр. 10].

Именно разработка системы физического воспитания в психолого-педагогическом плане является наиболее важным аспектом в формировании мотивации к спорту [6].

Общеизвестно, что стержнем любой деятельности является потребностно-мотивационный компонент. Эффективность учебно-тренировочного процесса существенно повысится, если будет повышен уровень положительной мотивации к систематическим занятиям [4, с.605].

В данном контексте следует рассматривать мотив как побуждение к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта, и, одновременно, как побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный) [7].

Первостепенными задачами на ближайшие годы являются необходимость совершенствования действующих форм физкультурно-спортивной деятельности, а также повышение их эффективности [1, стр.3].

Конечно, не сами понятия «физическая культура» и «спорт» воспитывают личность. Человека воспитывают активный субъект деятельности, к которому можно отнести педагога, тренера, инструктора, но только лишь при условии, если спортсмен или школьник активно со своей стороны включается в процесс физкультурно-оздоровительной, спортивной деятельности. Если воспитанник стремится к достижению высоких показателей, то это в свою очередь воздействует на педагога-наставника [7].

Следует заметить, что физическая культура и спорт имеют гуманистическую направленность, воспитывают гуманистическую нравственность, которая активно воспитывается и реализуется во взаимодействии со своими товарищами по команде, физкультурном коллективе, в группе, между тренерами и спортсменами,

среди соперников по спорту по принципу, в основу которого входят добросовестность, сознательность соблюдаемых правил, «фэер-плэй» - по принципу «честная игра», спортивная этика [1, стр.7].

Спорт и физическая культура в жизни общества, и в частности в жизни каждого человека, имеют огромное социальное и социально-педагогическое значение. Это проявляется как в социальном, так и в личностном аспекте. Совершенствование личности в результате занятий физической культурой и спортом относится к личностному аспекту, который показывает какой эффект возможен от воздействия спорта и физической культуры на человека [7].

В жизни общества и современного человека спорт и физическая культура - это неотделимый компонент образа жизни - самого общества, группы людей, или отдельно взятой личности, так как в целом физические упражнения способствуют совершенствованию социальных навыков [7].

Одной из сфер социальной деятельности является физическая культура. Через полезную, социально - активную деятельность в некоторых формах самовыражения, физическая культура удовлетворяет социальные потребности в развлечении, в общении, игре [4, стр.118].

Спорт и физическая культура занимают важное место в жизни людей в разных сферах деятельности - в профессиональной деятельности, в учебе. Велика их роль и для работоспособности членов нашего общества, так как физическая культура и спорт позволяют формировать всевозможные навыки, умения, повышать состояние здоровья и работоспособность [1, стр.8].

Если говорить о физической культуре и спорте как о социальной силе развития, то мы можем отметить, что они содействуют повышению уровня трудовой и социальной активности человека. Следовательно, спорт и физическая культура — это важный род деятельности, конечные результаты которого, полезны и для общества, и для самого человека [2, стр.208].

Спорт и физическая культура дают широкие возможности для того, чтобы можно было вовлечь людей в активную жизнь общества, сформировать у них опыт социальных отношений и общения. Все это дает предпосылки для саморазвития человека, вырабатывает активную жизненную позицию. Результаты мы можем наблюдать, например, на спортивных соревнованиях и на всевозможных физкультурно-спортивных мероприятиях [5, стр.151].

Значит, что, в связи с этим, мы можем говорить о том, что одной из функций физической культуры и спорта, является и социальная функция. К этим функциям относится присущие ей свойства воздействия на личность и на человеческие отношения, развивать и удовлетворять определённые личные и общественные потребности [3, стр.219].

Таким образом, имеется необходимость, сделать вывод о том, что спорт и физическая культура-это огромная социальная сила. Значит, спорт и физическая культура как социальная сила развития и общественного сознания и как социокультурный феномен, обеспечивает не только потребности самого существования общества в целом и личности в частности, но, а также создают необходимые условия для их достойного развития [2, стр.110].

Список литературы

1. Башкатов А. Физкульт-привет. Лягте на пол, три-четыре. / Киевский Телеграф. — 2006.— №23. – 75 с.
2. Колокольцев М. М. Физическая культура, спорт как социальные феномены общества: ретроспектива, реальность и будущее: Материалы Всероссийской с международным участием электронной студенческой научной конференции. / М. М. Колокольцев – Иркутск: ФГБОУ НИ ИрГТУ, Том 1.- 2013. - 392с.
3. Мир психологии / психологический словарь – Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=523>.
4. Сизова, Н.Н. Обоснование целесообразности использования средств прикладной аэробики на занятиях по самообороне / Н.Н. Сизова // Материалы IV студенческой заочной Международной научной конференции «Физическая культура и спорт – основа здорового образа жизни», ИГТУ, г. Иркутск: ФГБОУ НИ ИрГТУ, Том II.- 2015. С. 604-607.
5. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. - 2-е изд., испр. - Москва: Издательский центр «Академия», 2006. - 368 с.
6. Теория физической культуры. – Режим доступа: http://www.fizkult-ura.ru/sci/physical_culture/18
7. Чешихина В.В., Кулаков В.Н., Филимонова С.И. Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи. / В.В. Чешихина, В.Н. Кулаков, С.И. Филимонова - Москва: Союз, 2000. - 250 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОСЛЕ ТРАВМ КОЛЕННОГО СУСТАВА У МУЖЧИН В ПОСТИММОБИЛИЗАЦИОННЫЙ ПЕРИОД В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ

Кочнев А.В., Кулакин А.И.

Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г.Архангельск

Наблюдается чрезвычайная частота различных повреждений коленного сустава (до 50-70% всех травм опорно-двигательного аппарата) и также нередки трудности в диагностике травм данной локализации. Частые повреждения коленного сустава обусловлены тем, что сустав располагается поверхностно; кроме того, при фиксированной стопе и резком повороте туловища связки коленного сустава в результате очень большой нагрузки разрываются. Из всех повреждений коленного сустава самыми частыми являются спортивные травмы. С этой точки зрения для коленного сустава являются самыми опасными следующие виды спорта: футбол, спортивная гимнастика, лёгкая атлетика, борьба и т.д. [1,3].

Длительная иммобилизация после травмы колена может ограничить восстановление функции сустава: за неделю иммобилизации мышцы теряют до 20% своей силы; после шести недель иммобилизации суставная сумка делается жесткой; после восьми недель иммобилизации суставной хрящ может больше никогда не вернуться к нормальному функционированию, а связки могут терять до 40% своей прочности и могут потребоваться годы для восстановления функции сустава [1,2].

Отсутствие или недостаточность осевой нагрузки при травмах нижних конечностей приводит к развитию остеопороза – снижению плотности кости в результате уменьшения количества костного вещества и потери кальция костями [3].

Положительный исход физической реабилитации заложен в квалифицированной реабилитационной программе, которая определяется специалистом с учетом выраженности болевого синдрома, характера травмы, возраста, предварительной тренированности.

Актуальность нашего исследования заключалась в оценке стандартной программы реабилитации и влияния индивидуальных особенностей пациента на ее эффективность.

Целью нашего исследования является сравнение эффективности физической реабилитации после травм коленного сустава у мужчин в постиммобилизационном периоде в зависимости от их физической подготовленности.

Исследование проводилось на базе "Архангельского центра лечебной физкультуры и спортивной медицины» с августа 2013 по сентябрь 2014 года.

В исследовании принимали участие вошли 28 мужчин в возрасте от 25 до 35 лет с последствиями травм коленного сустава. В группу 1 были включены 14 мужчин не занимающиеся спортом, а во вторую группу вошли 14 мужчин спортсменов–футболистов, которые являются членами различных команд по футболу г.Архангельска. Все мужчины группы 2 травму колена получили на тренировке или соревнованиях.

Все мужчины получили курс стационарного лечения и направлены на реабилитацию. Программа реабилитации пациентов после травм коленного сустава включала в себя: лечебную гимнастику в зале ЛФК, занятия на велотренажере, самостоятельные занятия в течение дня, массаж, физиопроцедуры. Продолжительность реабилитационной программы – 28 дней.

Виды травм коленного сустава одинаково представлены в группах сравнения, но у спортсменов эти травмы сочетанные и более выражены по объему повреждения. Поэтому в группе 2 эндоскопическое восстановление связок и менисков выполнено в 75% случаев, в группе 1 – в 50%. Срок иммобилизации в гипсовой повязке у мужчин группы 1 составил 3 - 8 недель, а в группе 2 - 1 - 2,5 недели с последующим ношением брейса в течение 5-6 недель.

Мужчины группы 1 имеют по 1-2 сопутствующих заболевания, все курят и имеют пристрастие к углеводной пище, двигательная активность их низкая. Пищевой рацион по белку и кальцию у них адекватный, жилищные условия благоприятные, индекс массы тела указывает на избыточную массу тела.

Мужчины группы 2 не имеют сопутствующей патологии кроме травм в анамнезе, активно занимаются спортом более 12 лет, посещают тренировки 3-4 раза в неделю, регулярно участвуют в соревнованиях, закаляются, не курят, их пищевой рацион сбалансирован, обеспечен белком, витаминами и микроэлементами, индекс массы тела соответствует норме. Спортсмены отмечают отсутствие качественной разминки, поэтому травмы и растяжения во время тренировок и соревнований получали все опрошенные.

Функциональные возможности коленного сустава мы оценивали по амплитуде сгибания и разгибания и по опороспособности нижней конечности, которые оценивали дважды до начала реабилитации и после ее завершения.

У мужчин группы 1 до реабилитации объем сгибания в коленном суставе был $74,4 \pm 4,4^\circ$, и отставал от нормы на $34,4^\circ$, после реабилитации достоверно увеличился на $34,4\%$ и стал $48,8 \pm 2,3^\circ$; при этом отставание от нормы составило $8,8^\circ$ (при $p < 0,05$). В группе 2 до реабилитации объем сгибания в коленном суставе был $88,8 \pm 2,1^\circ$, и отставал от нормы на $48,8^\circ$, после реабилитации достоверно увеличился на $53,5\%$ и стал $41,3 \pm 1,8^\circ$, при этом отставание от нормы составило лишь $1,3^\circ$ (при $p < 0,05$). Объем разгибания у мужчин группы 1 до реабилитации отставал от нормы на $10,7^\circ$ и был $169,3 \pm 1,6^\circ$, после реабилитации стал $176,3 \pm 1,3^\circ$ при отставании от нормы в $3,7^\circ$. В группе 2 у спортсменов объем разгибания до реабилитации отставал от нормы на $11,3^\circ$ и был $168,8 \pm 2,1^\circ$, после реабилитации стал $179,4 \pm 1,3^\circ$ при отставании от нормы всего в $0,6^\circ$. Статистически значимой разницы в объеме разгибания как в динамике, так и в сравнении между группами не установлено. Осевая нагрузка считается нормальной, если она составляет не менее 80% от массы тела исследуемого. Среднегрупповой показатель осевой нагрузки до реабилитации у пациентов группы 1 был $5,9 \pm 0,3$ кг, что составило $7,3\%$ от массы тела, реабилитация способствовала его увеличению на $85,9\%$ до $41,8 \pm 0,6$ кг, что составило $41,8\%$ от массы тела, что в два раза ниже нормы.

У пациентов группы 2 среднегрупповой показатель осевой нагрузки до реабилитации была $7,2 \pm 0,3$ кг, что составило $10,1\%$ от массы тела, реабилитация способствовала его увеличению на $88,7\%$ до $63,8 \pm 1,4$ кг, что составило $89,6\%$ от массы тела, что выше нормы.

Установлена статистическая достоверность в динамике показателей осевой нагрузки в обеих группах и в сравнении конечного ее уровня при $p < 0,05$. Статистически значимой разницы в сравнении исходного уровня осевой нагрузки не установлено. Болевой синдром по шкале ВАШ мы оценивали трижды – до начала реабилитации, через два дня после ее начала и после ее завершения.

У мужчин группы 1 до реабилитации уровень боли был $6 \pm 0,25$ см, через два дня достоверно увеличился на 13% и стал $6,9 \pm 0,2$ см (при $p < 0,01$), после завершения реабилитационной программы боль снизилась на $61,7\%$ по сравнению с исходным значением и стал $2,3 \pm 0,2$ см (при $p < 0,05$).

В группе спортсменов до реабилитации уровень боли был $3,7 \pm 0,1$ см (при $p < 0,05$), через два дня достоверно увеличился на $32,7\%$ и стал $5,5 \pm 0,2$ см (при $p < 0,05$), после завершения реабилитационной программы боль снизилась на $91,9\%$ по сравнению с исходным значением и стал $0,3 \pm 0,01$ см (при $p < 0,01$).

Уровень боли до реабилитации в обеих группах оценивался как средний, но в группе 1 он был достоверно выше при $p < 0,01$. Реабилитационная программа способствовала усилению болевого синдрома в обеих группах, но у спортсменов он увеличился достоверно больше – на $32,7\%$, по сравнению с мужчинами группы 1 - на 13% . Это видимо, связано с тем, что спортсмены, во-первых, умеют преодолевать боль при выполнении упражнений, во-вторых, у них есть мотивация к скорейшему восстановлению.

После реабилитации уровень боли в обеих группах оценивался как низкий, но у спортсменов болевой синдром снизился на $91,9\%$ по сравнению с исходным и практически купирован, в у мужчин группы 2 боль уменьшилась на $61,7\%$ и осталась на среднем уровне. Установлены статистически значимые различия между болевым синдромом после завершения реабилитации между группами сравнения при $p < 0,05$.

Таким образом, проведенная реабилитационная программа способствовала повышению функциональных возможностей травмированного коленного сустава и уменьшению болевого синдрома в обеих группах. Но у спортсменов произошло полное восстановление, а у мужчин, не занимающихся спортом сохранилось ограничение в объеме сгибания, не достигнут полный уровень осевой нагрузки на больную ногу и не произошло полное купирование болевого синдрома.

Список литературы

1. Амжад А.Б. Хамандони Электромиография как метод объективизации результатов физической реабилитации травм связочного аппарата коленного сустава после хирургического лечения // ППМБПФВС . 2008. №1. С.8-11.
2. Егоров Д.И., Колмогорцев И.Е., Домашевский В.А. Алгоритм диагностического обследования пациента с травмой коленного сустава // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН . 2006. №5. С.338-339.
3. Юмашев Г.С., Горшков С.З., Силин Л. Л. и др. Травматология и ортопедия. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1990. – 576с.

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

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

**CDIO - ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Мусина-Мазнова Г.Х.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Модернизация образования как неотъемлемое условие перехода страны на инновационное развитие предполагает использование инновационных технологий, направленных на совершенствование подготовки специалистов социальной сферы. Важной методической проблемой современной организации профессионального обучения является необходимость создания системы технологичной практико-ориентированной подготовки социальных работников.

Вопросы подготовки специалистов в области социальной работы разрабатывались в различных аспектах. Некоторые философские аспекты подготовки социальных работников изучаются В.Н. Ярской; личностные качества и развитие профессиональных ценностей социальных работников разработаны в научных исследованиях Н.Ю. Васильевой, В.И. Мальцева, Т.Д. Шевеленковой, Н.Б. Шмелевой, М.С. Яницкого.

Организация обучения социальных работников в условиях учебно-научно-педагогического комплекса и разработка государственного стандарта подготовки специалистов по социальной работе представлена в трудах СИ. Григорьева, Л.Г. Гуслияковой, В.С. Жукова, Ю.Е. Растова, В.Л. Туринского. Основные направления социальной работы и подготовки специалистов этого профиля раскрыты в теоретических и практических исследованиях. (В.Г. Бочарова, П.Д. Павленок, А.М. Панов, Ш. Рамон, Е.И. Холостова, Т.Ф. Яркина).

Академическая и научная общественность стремятся выработать единую позицию в образовательной среде, так например, международный проект «Всемирная инициатива CDIO» нацелен на взаимосвязь практических умений и теоретических знаний будущих специалистов.

CDIO (conceive-desing-implement-operate т.е. задумка, проект, реализация, эксплуатация) – это инновационная технология для обучения студентов разработке, проектированию, реализации и применению в практической профессиональной деятельности.

Одна из основных задач профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы состоит в том, чтобы студенты усвоили теоретические знания и умели применять их на практике. Это возможно благодаря внедрению проектов и практической работы в традиционное обучение в аудитории. Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов возник как следствие изменений в социальной жизни общества, вызвавших пересмотр классической образовательной парадигмы и зарождение новой.

Под практико-ориентированным подходом понимается совокупность приемов, способов, методов, форм обучения студентов, направленная на формирование практических умений и навыков социальной деятельности. Формирование профессиональных компетенций происходит комплексно, в области информационной, аналитической, конструктивной, диагностической и коммуникативной деятельности.

Включение практических действий в учебный процесс создает образовательное пространство, в котором теоретическая база приобретает свое практическое воплощение. Практико-ориентированный подход создает возможность постепенного наращивания профессиональной квалификации специалиста – от формирования типовых профессиональных действий до продуктивной творческой деятельности[3].

В процессе профессиональной подготовке социальных работников на факультете социальной педагогики и социальной работы одним из ведущих подходов является практико-ориентированный. Практико-ориентированный подход предполагает использование проектного обучения в рамках учебных курсов «Теория и практика социальной работы», «Технологии социальной работы», «Социальная работа с семьей», «Социальная геронтология» и «Гендерология и феминология», в процессе которых осуществляется целенаправленная

подготовка студентов к социально проектной деятельности.

Цель проектного обучения состоит в формировании и развитии проектных компетенций, что означает формирование способности будущих социальных работников к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений, к формированию готовности разработки инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия общества.

Согласно ФГОС третьего поколения по направлению «Социальная работа» проектная компетентность социального работника раскрывается следующим образом. Социальный работник должен:

- быть способным к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений (ПК – 20);

- быть готовым к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи (ПК – 32);

- быть способным участвовать в пилотных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы (ПК – 33);

- быть готовым разрабатывать комплексные и индивидуальные социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств (фандрайзинг) (ПК – 34);

- быть способным создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей (ПК – 35).

Компетентностное содержание образования предусматривает интегрированное построение образовательной программы, которое предусматривает широкое использование в учебном процессе интерактивных методов проектного обучения: метода проектного обучения, метода семинаров в диалоговом режиме, метода групповой дискуссии, деловых и ролевых игр, метода мозгового штурма; разбора конкретных ситуаций, социально-психологических тренингов; метода имитационных занятий (метод деловых, организационно-деятельностных, ролевых игр); метода коллективной мыслительной деятельности (КМД); проблемно-поискового метода; метода конструирования (моделирования); кейс-метода; метод разработки и защиты проектов и программ.

При практико-ориентированном обучении создаются условия, при которых студенты:

- 1) мотивированы к самостоятельной исследовательской деятельности;
- 2) учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- 3) приобретают проектные компетенции;
- 4) развивают исследовательские и аналитические компетенции;
- 5) развивают системное мышление.

С целью выделения систем действий преподавателя и студента предварительно важно определить этапы совместной разработки проекта. К настоящему моменту у нас сложились следующие стадии совместной разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, оформление результатов, общественная презентация, рефлексия. Рассмотрим четыре этапа организации преподавателем проектного обучения студентов.

На первом этапе осуществляется теоретическая подготовка студентов в ходе учебного процесса (проблемные лекционные, семинарские занятия), изучения специальной литературы по проблеме, которая становится предметом исследования в рамках проектного обучения.

На втором этапе студенты формулируют рассматриваемую проблему с точки зрения ближайших целей, осуществляют исследовательскую и практическую деятельность по проекту в выбранном профессиональном объекте (учреждении). Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, выбор темы проекта и определение предполагаемого результата.

На третьем этапе студенты под руководством преподавателя разрабатывают проектное задание, разрабатывают технологии решения проблемы.

Четвертый этап предполагает заключительное оценивание и всестороннее обсуждение всей проектной работы. Организуется презентация проекта на учебных занятиях и в учреждениях социального обслуживания населения. Результат часто выступает дипломной работой или курсовой.

Социальный проект студентов, возможно, реализовать как пробный, экспериментальный в рамках соответствующего учебного курса, многократно в процессе различных видов практики студентов (волонтерская, производственная, стажерская и т.д.). Наиболее реальные студенческие проекты интегрируются в текущую деятельность конкретных образовательных и социальных учреждений.

Примерами практической реализации социальных проектов, разработанных студентами, являются

проекты:

- социальная работа с людьми пожилого возраста - «Центр образования и досуга населения», «Школа долголетия», «Связь поколений», «60 лет – не возраст», «Креативный досуг»;
- социальная работа с людьми без определенного места жительства «Социальные ступени»;
- социально-психологическая работа с мигрантами «Оптимизация процесса адаптации вынужденных мигрантов»;
- социально-педагогическая работа с детьми младшего школьного возраста «Я хороший, ты хороший»;
- социально-педагогическая работа с детьми девиантного поведения «Мы – единая команда»;
- социально-педагогическая работа с подростками « Центр развития детей».

Социальные проекты будущих социальных работников направлены на создание условий для повышения качества жизни населения; обеспечение доступности образовательных, культурно-досуговых, информационных услуг.

Список литературы

1. Докторская диссертация. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования. Волгоград, 2007. 51-75 с.
2. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А.Петров // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 54-58с.
3. Сахарчук. Е.И. Учебное пособие. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования. Волгоград. «Перемена» 2002. 9-12 с.
4. Слободина Светлана Николаевна. Организационно-педагогические условия совершенствования профессиональной деятельности социальных работников : диссертация кандидата педагогических наук : - Барнаул, 2008. - 214 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сарапулова А.В.

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г.Магнитогорск

Ускоренные процессы глобализации нашей страны в единое экономическое, образовательное, культурное, информационное пространство делают актуальными вопросы межкультурного взаимопонимания, адаптации к быстро изменяющимся условиям и требуют творческого подхода к решению проблем и преодолению конфликтов.

Непростая обстановка в стране, связанная как со стремительным развитием международных отношений, так и с социальной нестабильностью и миграционными процессами, определяет потребность современного общества в личности, способной и готовой эффективно взаимодействовать в глобальном пространстве, состоящем из множества разных культур.

На наш взгляд, одним из важнейших качеств современной личности является межкультурная креативность, позволяющая адекватно воспринимать культурно-специфическое поведение партнера; оригинально решать коммуникативные задачи даже в условиях ограниченного словарного запаса; легко отказываться от стереотипов; руководствоваться межкультурными ценностями; быстро мобилизоваться в ситуациях, вызывающих «культурный шок» [6].

Стремительно развивающиеся отношения предприятий с иностранными партнерами (экспорт выпускаемой продукции на международный рынок, установка и введение в эксплуатацию современного иностранного оборудования, взаимодействие с мастерами-наладчиками, командировки за границу по обмену профессиональным опытом, посещение международных выставок технических достижений и т.д.) делают актуальной проблему развития межкультурной креативности у студентов в техническом вузе в рамках не только родного языка, но и иностранного.

Модернизация российского высшего профессионального образования, гуманитаризация и переход на стандарты третьего поколения требуют обновления содержания образовательных программ на основе компетентностного подхода и поиска современных технологий, методик, форм и средств профессиональной подготовки студентов вуза.

При изучении процесса развития межкультурной креативности студентов технического вуза мы руководствовались положениями концепции «неограниченного развития» (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, И.С. Кон и др.), согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до конца жизни, и теорией возрастной психологии (Г.С. Абрамова, Е.Н. Каменская, Р.С. Немов, Д.И. Фельдштейн и др.). Исследования ученых, рассмотревших психологические возрастные особенности студенчества, свидетельствуют о том, что студенческий возраст является сенситивным периодом для развития главных социогенных потенций человека, периодом интенсивной социализации, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом, когда приобретаются все необходимые в профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества [1]. Разделяем точку зрения В.Н. Дружинина, что в студенческом возрасте на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная сторона», дополнение и альтернатива при создании благоприятных для этого условий [3].

Анализ исследований по проблеме развития личности студента технического вуза (Е.П. Желтова, Т.Ю. Осипова и др.) позволил выявить, что именно эта категория студентов, относящихся преимущественно к типам людей «человек-техника», «человек-знаковая система» по классификации Е.А. Климова, испытывает трудности в процессе коммуникации. Рассмотрение системы высшего профессионального образования позволило констатировать, что гуманитарные вузы имеют больше возможностей для развития коммуникативной креативности студентов, поскольку в них преподается большое количество вербальных дисциплин, проводятся психолого-педагогические практики, которые направлены на приобретение коммуникативного опыта, расширение общего кругозора, воспитание и развитие культуры личности. В технических вузах, несмотря на гуманитаризацию и гуманизацию технического образования, преобладают дисциплины естественнонаучного и профессионального циклов. Таким образом, авторская позиция заключается в том, что необходимо совершенствовать образовательный процесс технического вуза за счет содержательной насыщенности гуманитарных дисциплин, интенсификации обучения и междисциплинарной интеграции, что позволит развивать межкультурную креативность студентов и формировать поликультурный тип личности.

На наш взгляд, одной из дисциплин, позволяющих многогранно развивать и формировать личность студента, является «Иностранный язык». Подтверждением этому служат положения, зафиксированные в современных документах по модернизации высшего профессионального образования: владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе; курс иностранного языка является многоуровневым и разрабатывается в контексте непрерывного образования; изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегративной основе; обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов [2,5,7].

Основной целью курса «Иностранный язык» в техническом вузе является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Достижение образовательных целей осуществляется в аспекте гуманизации и гуманитаризации технического образования и означает расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи. Следует отметить, что дисциплина «Иностранный язык» имеет также большой воспитательный потенциал, который реализуется путем формирования уважительного отношения к духовным ценностям других стран и народов.

Изучив ГОС и ФГОС технических вузов, мы выявили положения, служащие предпосылками к развитию межкультурной креативности у студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации. В рабочих программах технических вузов указывается, что будущий специалист/бакалавр должен знать культуру и традиции стран изучаемого языка, правила речевого этикета, толерантно воспринимать социальные и культурные различия, осознавать значение гуманистических ценностей, проявлять готовность к поддержанию партнерских отношений, к сотрудничеству и разрешению конфликтов; владеть одним из иностранных языков на уровне социального и бытового общения; стремиться к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства.

Обобщая изложенное выше, мы приходим к выводу, что развитие межкультурной креативности студентов технического вуза может эффективно осуществляться на занятиях по иностранному языку, т.к. потенциал этой дисциплины позволяет формировать современного специалиста востребованного на рынке труда, способного свободно входить в глобализированный мир и быть равноправным участником межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. [Текст] / Г.С. Абрамова– 6-е изд. - М.: Альма Матер, 2006. - 940с.
2. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе - 2008.-№5. - С.2-7.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебник [Текст] / В.Н. Дружинин. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - 544с.
4. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Желтова Елена Петровна - Магнитогорск, 2005 - 228с.
5. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа [Текст] / под ред. С.Г. Тер-Минасовой - М.: 2009.-24с.
6. Сарапулова А.В. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Сарапулова Анна Владимировна - Магнитогорск, 2014 - 230с.
7. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. [Текст] / под ред. М.К. Колковой, Ю.А. Комаровой – СПб.: КАРО, 2005. - 160с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СЛУШАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЗАЩИТЫ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Соловьева Е.Э.

Учебно-методический центр по гражданской обороне, чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности
Архангельской области

В настоящее время профессиональное образование понимается как овладение определенными знаниями и навыками по конкретной профессии или специальности. Одним из видов профессиональной подготовки является обучение в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций (в области ГО и защиты от ЧС). Профессиональная подготовка в области ГО и защиты от ЧС проводится в учебно-методических центрах субъектов Российской Федерации и на курсах гражданской обороны органов местного самоуправления. Специфика данной профессиональной подготовки представляет собой педагогическую деятельность по выработке и систематизации знаний в области безопасности жизнедеятельности. Соответственно, анализ профессиональной подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций как деятельности необходимо вести с позиции деятельностного подхода.

Понятие деятельности стало разрабатываться на рубеже XVIII – XIX веков И. Кантом, Фихте, Гегелем. И. Кант один из первых поднял вопрос о деятельностной природе познания, в котором центральное место занял принцип активности субъекта познания. В большей степени принцип активности был разработан И.Г. Фихте. В его философском учении субъект («Я») создает мир («не-Я») как продукт своей самодеятельности. Диалектика Гегеля является высшим достижением немецкой классической философии. Гегель впервые представил исторический, природный и духовный мир в виде процесса, который находится в постоянном движении, трансформации и развитии.

Свое видение понятия человеческой деятельности предложил философ М.С. Каган в работе «Человеческая деятельность» с точки зрения методологии системного подхода. М.С. Каган отмечает, что «именно понятие «деятельность» наиболее адекватно выражает активность человека... Обозначая эту человеческую активность, понятие «деятельность» охватывает, таким образом, и биологическую жизнедеятельность человека. И его социокультурную, специфически человеческую деятельность» [3, с. 39].

Впервые понятие деятельности как таковой ввел известный ученый М.Я. Басов, который понимал под деятельностью взаимодействие организма со средой: «Человек не только сам приспосабливается к среде, но

приспосабливает среду к себе, воздействуя на нее и преобразуя ее в процессах своего труда с помощью искусственных орудий труда. Последнее и делает его не просто деятелем в среде, но и активным деятелем. Вместе с этим существенно меняется понятие среды, активным деятелем которой является человек: это, прежде всего, среда человеческого общества» [1, с. 63-64]. Разработками деятельностного подхода с точки зрения психологии занимались такие видные ученые как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев.

С.Л. Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности, А.Н. Леонтьев разработал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности. Таким образом, психологи и философы давали разные определения деятельности. А. Н. Леонтьев понимал деятельность как процесс, состоящий из действий и операций [4], в то время как М.С. Каган рассматривает деятельность как системный объект.

М.С. Каган выделил три элемента деятельности: субъект, объект, активность. Субъект обладает активностью и направляет ее на объекты или другие субъекты. Объект – это то, на что направлена активность. Объектом могут быть вещи, живые и неживые предметы, человек с его внутренним миром или люди вообще. Субъект воздействует на объект, проявляя активность. Активность – это способ воздействия на объект, способ овладения объектом субъектом, вследствие которого последует изменение объекта. М.С. Каган отмечал, что «основная функция деятельности – обеспечение сохранения и непрерывного развития человеческого общества, так как существование и развитие общества есть условие живого существа, которая призвана воспроизводить сверх природные условия его бытия – социальные отношения, культуру, наконец, его самого, как биосоциальное, а не чисто биологическое существо» [3, с. 48]. Профессиональная подготовка в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций непосредственно представляет собой деятельность по обучению способам защиты от различного рода опасностей и чрезвычайных ситуаций.

В субъектно-объектных отношениях М. С. Каган выделил такие виды деятельности: преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная. На философское понимание структуры деятельности мы обращаем внимание потому, что оно имеет самое прямое отношение к педагогической деятельности.

Под преобразовательной деятельностью М.С. Каган понимает преобразование природы через труд, преобразование общества, преобразование самого человека. В процессе профессиональной подготовки обучающихся в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций происходит преобразование объекта познания в области безопасности жизнедеятельности. В нашем случае обучение носит проектирующий или моделирующий характер, так как изменения объекта происходят на духовном уровне.

Под познавательной деятельностью М. С. Каган определял активность субъекта, которая направлена на объект, не изменяя его, а возвращаясь к субъекту в виде знания об этом предмете. В профессиональной подготовке в области ГО и защиты от ЧС объектом познания является безопасность жизнедеятельности. В этом направлении профессиональной подготовки важно выделить практическое познание, которое определяется обыденным сознанием человека, и научное познание, которое выражается в эмпирическом и теоретическом знании.

Ценностно-ориентировочную деятельность М.С. Каган определил в отношениях между субъектом и объектом, создавая информацию о ценностях. В этом случае сознание человека отражает действительность не только в виде познания, но и в форме оценивания. Особенностью данного вида деятельности является то, что здесь субъектом является и преподаватель и обучающийся, то есть подразумеваются субъект-субъектные отношения как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися (Рисунок 1). М.С. Каган писал, что в этом случае мы сталкиваемся с коммуникативным видом деятельности или общением.

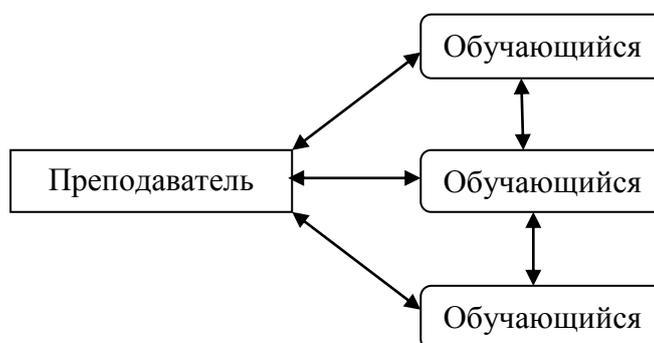


Рис.1. Субъект-субъектные отношения в области подготовки обучающихся в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций

Таким образом, профессиональная подготовка в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций является деятельностью между субъектами коммуникации, направленная на развитие способностей в области безопасности жизнедеятельности. При этом деятельность обучающегося представляет собой не только усвоение учебного материала, но и включение его в реальную преобразовательную деятельность.

С точки зрения деятельностного подхода в профессиональной подготовке обучающихся в области ГО и защиты от ЧС в нашей работе сделаем акцент на идеях Джона Дьюи, касающихся непосредственно теории деятельности.

Американский ученый Джон Дьюи впервые предложил концепцию «учения через деятельность» [2]. Дьюи считал основными следующие принципы этой системы: учет интересов обучающихся; учение через деятельность; учение через обучение мысли и действию; познание и знание – следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество.

Основу деятельностного метода обучения составляет сама деятельность, деятельность самих обучающихся в области ГО и защиты от ЧС. Слушатели в процессе обучения создают проблемные ситуации и сами ищут из нее выход. Функция преподавателя в этом случае носит лишь направляющий и корректирующий характер.

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается системой дидактических принципов:

1. Принцип деятельности – заключается в том, что обучающийся получает знания в области ГО и защиты от ЧС не в готовом виде, а добывает их сам как на практических занятиях, при проведении учений и тренировок, осознает при этом содержание и формы учебной деятельности, понимает и принимает нормы этой деятельности, является активным участником образовательного процесса, совершенствует полученные навыки, что способствует успешному формированию его профессиональных компетенций в области ГО и защиты от ЧС.

2. Принцип непрерывности – означает преемственность на всех ступенях и этапах обучения. Обучение в области безопасности жизнедеятельности начинается в общеобразовательных школах с изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», студенты лицеев, колледжей, высших учебных заведений изучают курс «Безопасность жизнедеятельности». Работающее население обучается в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций в учебно-методических центрах субъектов РФ и на курсах гражданской обороны муниципальных образований, периодичность обучения составляет 1 раз в 5 лет. Неработающее население обучается в учебно-консультационных пунктах по месту жительства.

3. Принцип целостности – в процессе обучения в области ГО и защиты от ЧС формируется комплексное представление о безопасности жизнедеятельности.

4. Принцип минимакса – заключается в следующем: модульное обучение по программам дополнительного профессионального образования в области ГО и защиты от ЧС вводит вариативную и инвариантную части обучения, что позволяет проводить обучение по индивидуальным образовательным маршрутам.

5. Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стресс образующих факторов учебного процесса. Средний возраст обучающихся в области ГО и защиты от ЧС в среднем составляет от 35 до 45 лет. Соответственно актуальное значение имеет создание в процессе обучения доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогического сотрудничества, развитие диалоговых форм обучения.

6. Принцип вариативности – предполагает формирование обучающимися способностей адекватному реагированию на различные виды чрезвычайных ситуаций и правильность выбора действий из различных чрезвычайных ситуаций.

7. Принцип творчества – означает ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, создание различных проектов на основе собственного опыта.

В современном педагогическом сообществе наследие Джона Дьюи не является минувшим прошлым, работы Дьюи по педагогике помогают лучше представлять себя в проблемном поле образования, понять и осознать то важное, что пригодится в решении профессиональных задач.

Таким образом, особенность профессиональной подготовки в области ГО и защиты от ЧС, основанная на использовании деятельностного метода, заключается в том, что обучающимся не даются новые знания в готовом виде, слушатели открывают их сами в процессе самостоятельной и взаимной деятельности. Преподаватель только направляет эту деятельность и подводит итог, конкретизируя установленные алгоритмы действия.

Список литературы

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. – М.: Алетейя, 2007. – 776 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 384 с.

3. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. <http://www.infoliolib.info/psih/leontyev/leont1.html>.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ» В ВУЗЕ

Сивухин А.А.

Амурский государственный университет, г. Благовещенск

Сегодня индустрия туризма считается одной из высокодоходных и динамично развивающихся отраслей экономики, которая оказывает влияние на платежный баланс страны путем поступления иностранной валюты. Развитие индустрии туризма для Российской Федерации особенно важно, т. к. данная отрасль способствует эффективному становлению и развитию предприятий малого бизнеса, а также является перспективной для привлечения иностранных инвестиций в короткие сроки [4]. Одним из факторов, влияющих на развитие данной отрасли, является качественное профессиональное образование будущих специалистов туризма.

После подписания Болонского соглашения с целью создания единого европейского образовательного пространства, профессиональное образование развивается в рамках новой компетентностной парадигмы. Идеология компетентностного подхода ориентирует нас на переход от традиционной модели образования – формирование знаний, умений и навыков, к современной – «передача знаний и формирование навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, определяющих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивости к жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально - политического, рыночно - экономического и инфокоммуникационно - насыщенного пространства» [5, с. 30].

По мнению отечественных ученых главным отличием квалифицированного специалиста индустрии туризма от компетентного является наличие у компетентного специалиста не только совокупности знаний, умений и навыков, а также умение и готовность применять имеющиеся знания в профессиональной деятельности. Кроме того, компетентность подразумевает наличие внутренней мотивации к качественному исполнению профессиональных задач и к дальнейшему саморазвитию в профессиональной деятельности [1; 3].

Сегодня профессиональная подготовка будущих специалистов индустрии туризма в высших учебных заведениях детерминирована федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) по направлению подготовки 100400 «Туризм». Обучение будущих специалистов осуществляется по двухуровневой модели: бакалавриат, с присуждением квалификации «бакалавр» и магистратура, после окончания присуждается степень «магистр».

Анализируя ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм» (квалификация «бакалавр»), становится очевидным, что в результате освоения общеобразовательных дисциплин осуществляется формирование общекультурных компетенций (далее – ОК), которые проявляются в способности к интеллектуальному, культурному, нравственному самосовершенствованию, готовности к восприятию культур и обычаев других стран и народов, способность к письменной и устной коммуникации на иностранном языке и т. д.). Результатом обучения профессиональных дисциплин является сформированные профессиональные компетенции (далее – ПК), которые подготавливают к осуществлению проектной деятельности, организационно – управленческой деятельности, сервисной деятельности и т. д. Например: способность к достижению цели и критическому накопленному опыту (ОК - 2); способность работать в коллективе, руководить людьми и подчиняться (ОК – 6); способность к письменной и устной коммуникации на государственном и иностранном языках, готовность к работе в иноязычной среде (ОК – 10); готовность к реализации проектов в туристической индустрии (ПК – 4); способность к эффективному общению с потребителями туристского продукта (ПК – 11) и т. д. [6]. В результате профессиональной подготовки будущих бакалавров туризма в рамках компетентностного подхода мы выпускаем не просто высокопрофессионального выпускника, но и всесторонне развитую личность, которая обладает общекультурными и профессиональными компетенциями.

Анализ требований к компетенциям предъявляемых будущему бакалавру туризма, позволил выделить коммуникативную компетентность, как одну из профессионально значимых компетентностей, способствующей эффективной реализации профессиональных задач.

Понятие «коммуникативная компетентность» изучается многими учеными, однако сегодня не существует единого определения данной компетентности, что вызвано разными углами восприятия: каждый исследователь изучает данную компетентность с точки зрения своей проблематики.

Проанализировав существующие подходы к определению данной компетентности (А.В. Хуторской, Б.К. Паранук, И.Л. Бим, Е.П. Герасименко, Е.А. Алилуйко и др.) мы смогли уточнить сущность понятия коммуникативная компетентность будущего бакалавра туризма, под которым в данной работе понимается совокупность языковых и речевых компетенций формирующих готовность и способность будущего специалиста туристической индустрии к решению коммуникативных задач в рамках осуществления профессиональной деятельности, как на родном, так и на иностранном языках.

Коммуникативная компетентность будущего бакалавра туризма проявляется в умении осуществлять письменную и устную коммуникацию с коллегами, потребителями туристского продукта, партнерами, следовательно, уровень сформированности коммуникативной компетентности специалиста туризма влияет на качество осуществляемой профессиональной деятельности.

Р. Х. Лепехина в своем исследовании выделила умения, формирование которых способствует формированию коммуникативной компетентности будущих бакалавров по направлению «Туризм»:

- умение вести дискуссию и диалог;
- умение использовать в речи образы, метафоры, сравнения;
- умение выравнять эмоциональное напряжение, как свое, так и партнера;
- владение навыками аргументации и убеждения;
- умение легко вступать в контакт и удерживать его;
- умение воспринимать и производить коммуникативные сигналы;
- умение воспринимать сигналы, которые партнер предпочел бы скрыть;
- умение задавать вопросы и стимулировать партнера к прояснению его позиций, предложений;
- владение навыком активного слушания;
- владение навыком обратной связи, чтобы передать партнеру, что его услышали и поняли правильно;
- языковая гибкость, т. е. умение понимать смысловой и контекстный ряд речи разных людей и умение говорить доступно и понятно на языках других;
- умение подобрать тему для беседы и подходящую для нее интонацию и стилистику [2].

Итак, профессиональная подготовка будущих бакалавров туризма в ВУЗе регламентируется ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм», который стандартизирует не процесс обучения, а его результаты: сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, что свидетельствует о выраженном компетентностном подходе к обучению. В результате будущие бакалавры туризма обладают необходимым набором общекультурных и профессиональных компетенций, готовы применять их для эффективной реализации профессиональных задач, а так же имеют внутреннюю мотивацию для дальнейшего профессионального развития.

Одной из профессионально важных компетентностей необходимых будущему бакалавру по направлению «Туризм» для качественного осуществления профессиональных задач является коммуникативная компетентность. Данная компетентность позволяет специалисту туристической индустрии осуществлять коммуникацию как с коллегами, партнерами, так и с потребителями туристского продукта.

Список литературы

1. Загвоздкин, В.К. Реформирование преподавания и обучения на основе компетентностного подхода: на материалах немецких источников // Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. – М., 2003. – С. 48-62.
2. Лепехина, Р.Х. Роль коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке специалистов в сфере туризма / Р.Х. Лепехина. // XIII международная научно-практическая конференция «туризм и сервис: подготовка кадров, проблемы и перспективы развития». / Москва, 2011. – 521 с.
3. Насырова, А.А. Компетентностный подход к регионализации содержания обучения иностранному языку бакалавров лингвистов // Вестник балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. - №2. – С.128 - 134.
4. Постикэ, Н.Б. Влияние туризма на экономику регионов, роль государства в развитие индустрии туризма // Стратегия устойчивого развития регионов России. – 2013. - № 14. – С. 128-135.
5. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа: рос. пед. журн. - 2004. - № 3. - С. 29–32.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм от 28.10.2009г. [Электронный ресурс] // Сайт Амурского Государственного Университета. – Режим доступа: http://www.amursu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1664:2010-02-02-21-10-51&catid=230:2009-12-01-13-57-35&Itemid=436&lang=ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «КОЛЕБАНИЯ ЦИКЛИЧЕСКИХ И ПОЛИЦИКЛИЧЕСКИХ МОЛЕКУЛ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ

Джалмухамбетов А.У., Джалмухамбетова Е.А., Байсмакова А.Г., Нуржанова Г.Б., Гура И.Ф.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань
Каспийский институт морского и речного транспорта, г. Астрахань

Разработка элективного курса «Колебания циклических и полициклических молекул» необходима для обеспечения связи содержания курса «Квантовая теория», читаемого для направления подготовки бакалавров «физика» со студенческими исследовательскими проектами, в рамках научного направления выпускающей кафедры. А также для подготовки студентов к самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Новые государственные образовательные стандарты подготовки бакалавров и магистров устанавливают основные компетенции, которыми должны владеть выпускники. Введенный приказом Министерства образования и науки России от 7 августа 2014 г. № 937. [2] государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 03.03.2 Физика (уровень бакалавриата) предусматривает, в частности, следующие компетенции:

- в общей профессиональной деятельности – способность использовать базовые теоретические знания для решения профессиональных задач (ПК-1);
- в научно-исследовательской деятельности – способность проводить научные исследования в избранной области экспериментальных и (или) теоретических физических исследований с помощью современной приборной базы и информационных технологий (ПК-2);
- в научно-инновационной деятельности – способность пользоваться современными методами обработки, анализа и синтеза физической информации в избранной области физических исследований (ПК-5);

Основой разработанного курса является система учебно-исследовательских задач, в которых на основе колебательной динамики молекул, дано понятие адиабатического приближения и его применение для расчета колебаний молекулярных систем, на примере изучения колебательных спектров молекул циклических и полициклических соединений. Такой подход существенно расширяет возможности изучения внутреннего строения молекул и вариативность в выборе объектов исследования.

Предложенные в спецкурсе ряд физико-химических задач, а также результаты их решения актуальны и нечасто встречаются в учебной и научной литературе. Предлагается новый подход к теме связи структуры и колебательного спектра циклических и полициклических молекул. Разработке спецкурса предшествовал анализ методических аспектов теоретического исследования колебательных спектров в учебной деятельности [1].

Молекулярные спектры имеют более сложную структуру по сравнению с атомными спектрами. Это обусловлено тем, что в процессах, связанных с энергетическими переходами в молекуле наряду с электронами участвуют и ядра, движение которых находит свое отображение в молекулярных спектрах. Ядра атомов в молекуле могут совершать два рода движений: вращательное движение относительно центра тяжести молекулы и колебательное движение около некоторых положений равновесия. Оба рода движений являются квантованными, что проявляется в дискретной структуре молекулярных спектров [4]. Если изучение атомных спектров дало возможность создания теории атома, то изучение молекулярных спектров играет очень важную роль при исследовании строения молекул. Спектроскопические исследования позволяют определять межатомные расстояния в молекулах, собственные частоты колебаний ядер и другие параметры.

Молекула представляет собой систему, для описания которой необходимо использовать аппарат квантовой механики, а также приходится отвечать на целый ряд сложных вопросов:

- Что такое молекула?
- Виды движения молекул?
- Каковы основные характеристики колебательного движения?
- Как и какими методами изучается внутреннее движение молекул?
- Что дает знание природы колебаний молекул?

Перечень подобных вопросов можно продолжать и далее. В рамках разработанного спецкурса студент находит ответы на поставленные вопросы, не только из теоретических знаний, но имеет возможность получить практические навыки исследования, выполняя задания, предлагаемые по каждой теме.

В выборе тематики учебно-исследовательских работ предпочтение было отдано изучению связи структуры и колебательного спектра гидроксизамещенных циклических соединений, это вызвано тем, что они входят в

состав многих органических веществ. Задача спектральной идентификации гидроксизамещенных шестичленных циклических и полициклических соединений приводит к необходимости системного анализа колебательных состояний соответствующих молекулярных объектов.

Валентные и деформационные колебания заместителей проявляются в колебательных спектрах молекул и определяются свойствами электронной оболочки атомов заместителя [3]. Если в качестве заместителя рассматриваются молекулярные фрагменты, состоящие из двух или более атомов, то при исследовании необходимо учитывать взаимное расположение фрагментов молекул, возникает задача спектральной идентификации возможных изомеров. Такие задачи требуют привлечения квантово-механических методов анализа геометрической структуры и колебательных состояний молекулярных соединений. Все задачи курса решаются по следующей схеме.

Выбор объектов исследования. С точки зрения деятельностного подхода студентам предлагается выбрать объект исследования. В качестве объектов исследования могут быть рассмотрены различные многоатомные соединения, играющие большую роль в живой природе.

Формулировка физической модели. На данном этапе обучения студентам предлагается определить структуру соединения и тип симметрии молекулы.

Выбор метода исследования. На современном этапе развития вычислительных технологий существует множество квантовых методов исследования. Они позволяют численно решить уравнение Шредингера путём тех или иных приближений. В рамках курса предлагается один из наиболее используемых и универсальных методов в колебательной спектроскопии молекул – метод функционала плотности (DFT), который использует описание системы не волновой функцией, а электронной плотностью.

Выбор расчетного базиса. При осуществлении квантово-механических расчетов слушатели курса выбирают базис, состоящий из конечного числа базисных функций, определяющих атомные орбитали, центрированные на каждом атомном ядре, входящем в состав молекулы. Чем больше функций входит в базисный набор, тем выше точность вычислений, но увеличивается расчетное время. Дополнительные функции в базисе позволяют учитывать поляризационные и диффузные эффекты электронной оболочки.

Реализация численного эксперимента. Программа Gaussian [6], является популярным средством выполнения квантово-химических расчетов. Этот пакет моделирования используется для исследования и разработок новых структур в области физики и химии. Методология моделирования, используемая в пакетах Gaussian, была отмечена Нобелевской Премией в области химии 1998 года.

Обучающиеся составляют матрицу исходных геометрических параметров, определяющую атомы, входящие в систему и их относительное расположение. Указывают метод, расчетный базис и характеристики, которые необходимо определить. Для изучения колебательной динамики молекул студентам необходимо рассчитать частоты и интегральные интенсивности их колебаний.

Анализ результатов численного эксперимента. Результат вычислений программный комплекс [6] формирует в файл выходной информации. Для интерпретации, т.е. отнесения частот по формам колебаний в рамках спецкурса предполагается использование дополнительных программных продуктов, один из которых – программный пакет Vibration [5].

В колебательных спектрах проявляется структура молекул, внутри- и межмолекулярные взаимодействия. Построение модельных колебательных спектров широко используются для решения многочисленных задач, относящихся к исследованиям строения молекул и его изменениям в химических и физических процессах, поэтому обучение студентов основам исследовательской работы в рамках разработанного спецкурса, является актуальной задачей.

Список литературы

1. Нуржанова Г.Б., Байсмакова А.Г., Мамбетова Ж.Б. Методика моделирования циклических соединений методами квантовой механики: гидроксизамещенные бензола. // Материалы Второго международного научного форума молодых ученых, студентов и школьников «Потенциал интеллектуально одаренной молодежи – развитию науки и образования». г. Астрахань, 20–24 мая 2013 г. / под общ. ред. В. А. Гутмана, А. Л. Хаченяна. – Астрахань: ГАОУ АО ВПО «АИСИ», 2013. – 68 с.
2. Приказ Министерства образования и науки России от 7 августа 2014 г. № 937. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 03.03.2 Физика (уровень бакалавриата) // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m937.html
3. Пулин В.Ф., Элькин М.Д., Пулин О.В., Березин В.И. Исследование динамики молекулярных соединений различных классов. – Саратов: Саратовский Государственный Технический университет, 2003.

4. Свердлов Л.М., Ковнер М.А., Крайнов Е.П. Колебательные спектры многоатомных молекул. – М.: Наука, 1970.
5. Элькин М.Д., Шальнова Т.А., Джалмухамбетова Е.А., Кладиева А.С., Степанович Е.Ю., Гайсина А.Р. Vibration – 2010. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2012614222. Зарегистрировано 12.05.2012.
6. Gaussian 03. Revision A.7. Frisch M.J. [et al.]. – Pittsburgh: Gaussian. Inc., 2003.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-КАНАЛОВ ВИДЕОХОСТИНГА ЮТУБ (YOUTUBE)

Баркова Н.М.

Воронежский Институт МВД России, г.Воронеж

В связи с модернизацией российского образования и международной интеграцией владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. Курс иностранного языка, преподаваемого в вузе, является одним из звеньев системы “школа–вуз–послевузовское обучение (повышение квалификации, самообразование)” и как таковой продолжает школьный курс обучения иностранному языку.

Вузовский курс иностранного языка носит коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Цель курса – приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Под коммуникативной компетенцией понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения. Соответственно, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения, при его отборе осуществляется функционально-коммуникативный подход.

Формально обучению иностранному языку в неязыковом вузе сводиться к изучению «социально-ботового» языка, предназначенного для общения на повседневные темы и язык узкопрофильно обучения. Первый этап обучения посвящен повторению изученных грамматических категорий, расширению лексического запаса, развитию умения составления монологического и диалогического высказываний, развитие умения чтения текстов с различной степенью понимания и т.д.

После окончания так называемого «вводно-коррективного курса» обучение иностранному языку переходит на следующую ступень – обучение языку для специальных (профессиональных) целей. Перед обучающимися стоит задача овладеть профессионально-ориентированной лексикой, соответствующей профилю обучения и позволяющей вступать в иноязычную коммуникацию на профессиональные темы. К данному этапу обучения иностранному языку обучающиеся приступают к изучению узкопрофильных дисциплин, соответствующих профилю своей подготовки.

Однако именно на данном этапе обучения преподаватели и студенты сталкиваются с рядом проблем:

1. Отсутствие интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами.

Программа обучения построена таким образом, что изучение иноязычной профессионально-ориентированной лексики происходит раньше, чем изучение профильных дисциплин, в которых рассматриваются данные проблемы. Зачастую, преподаватели, ведущие занятия по иностранному языку не владеют специфической профессиональной лексикой, не имеют представления о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии, что ведет к дополнительным трудностям.

2. Недостаточная материально-техническая оснащенность курса иностранного языка.

Существует множество пособий по обучению базовому или «бытовому» иностранному языку, что нельзя сказать о профессионально-ориентированных учебных пособиях. Также практическое отсутствие мультимедийных средств делает процесс профессионально-ориентированного обучения проблематичным для преподавателей и студентов.

3. Низкая мотивация со стороны студентов.

Данная проблема тесно связана с проблемой отсутствия интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами. Студенты не могут провести параллель между изучаемой иноязычной профессионально-ориентированной лексикой и применением полученных знаний на практике, в ходе иноязычной профессиональной коммуникации. В связи с чем, у студентов падает мотивация к изучению данной лексики и иностранного языка как предмета в целом. [1]

Как следствие обучение иностранному языку в общем и профессионально-ориентированной лексике в частности сводится к чтению и переводу специализированных текстов, которые зачастую содержат в себе устаревшую информацию. Поэтому перед преподавателем стоит задача поиска новых материалов и ресурсов для обучения иностранному языку, которые смогут решить как минимум две задачи: использование новейших материально-технических ресурсов, которое в свою очередь, приведет к повышению мотивации со стороны учащихся.

Одним из таких ресурсов можно считать интернет-каналы видеохостинга Ютуб (YouTube). Ютуб (YouTube) - интернет-сервис, предоставляющий услуги видеохостинга. Пользователи могут добавлять, просматривать, комментировать и делиться с друзьями теми или иными видеозаписями. Благодаря простоте и удобству использования YouTube стал популярнейшим видеохостингом и третьим сайтом в мире по количеству посетителей. Помимо этого, на сайте можно найти множество интернет-каналов, посвященных изучению иностранных языков для пользователей с различным уровнем владения.

В данной статье мы рассмотрим интернет-каналы, контент, которых может применяться для обучения профессионально-ориентированной лексике студентов неязыковых специальностей, на примере специальности «информационная безопасность».

Обучающие интернет – каналы на Ютуб можно разделить на две категории:

- видео-уроки;
- лекции.

Видеоуроки представляют собой «готовые» уроки, в которых преподаватель – носитель языка ведет урок на иностранном языке с соблюдением всех этапов урока, принятых в педагогической науке. Исключением является этап проверки ранее изученного материала, т.к. уроки не связаны между собой, и их можно просматривать вне зависимости друг от друга. На каждом уроке преподаватель вводит лексические и грамматические единицы по теме, приводит примеры употребления данных единиц в контексте.

Лекции требуют от преподавателя большей подготовки, т.к. представляют собой выступление специалиста в области компьютерных технологий на определённую тематику. Выступление ведется на иностранном языке. Стоит отметить, что речь лектора представляет собой гармоничное единство с фонетической, синтаксической, лексической и грамматической стороной речи. Как следствие использование подобных лекций на занятиях по иностранному языку для обучения профессионально-ориентированной лексике и формирования коммуникативной компетенции не вызовет затруднения как среди преподавателей, так и среди обучающихся. Однако перед преподавателем стоит задача разработки дидактических материалов к различным лекциям: вокабуляр по теме лекции, задания предусмотренные перед просмотром видео (pre-watching), во время и после просмотра (after-watching). Задания до просмотра видео выполняют несколько важных задач: мотивирование, подготовка / настрой на просмотр, облегчение понимания через обсуждение каких-либо тем, понятий и др. Задания во время просмотра ориентированы, как правило, на обеспечение различных типов понимания содержания фильма. Задания после просмотра выполняют важную функцию контроля и коррекции понятого / увиденного, а также обеспечивают дальнейшее использование видеоматериала в других формах работы над той или иной темой.

После нетрудной дидактической подготовки лекции могут быть интегрированы в структуру урока на разных этапах, в рамках самых различных тем.

Сами видео-каналы могут быть использованы по-разному: на этапе подготовки / вхождения в тему, на этапе отработки соответствующего материала по теме в качестве иллюстрации / демонстрации, а также на этапе завершения работы над темой.

Помимо иллюстрационной функции, важной с точки зрения принципа наглядности обучения, использование видео позволяет также значительно повысить мотивацию студентов.

На сайте представлены различные интернет-каналы, посвященные изучению иностранных языков. Мы рассмотрим только те интернет – каналы, которые посвящены компьютерной тематике.

Первым мы рассмотрим интернет-канал engVid. Данный канал предлагает выбрать преподавателя, с которым обучающиеся будут изучать язык. Всего можно выбрать из десяти преподавателей-носителей языка. Тематика представленных видео разнообразна и подходит для разного уровня владения языком. Помимо видеозаписей, посвященных профессионально-ориентированной лексики, на интернет-канале можно найти

видеозаписи уроков, где преподаватели разбирают грамматический материал. Помимо этого, все видеозаписи сопровождаются фиксированием значимого материала на доске, что упрощает понимание, т.к. для большинства студентов представляется объективно трудным понимание речи на слух. Кроме того, преподаватели разъясняют использование изучаемой лексики в различных контекстах, что также сопровождается зрительной опорой.

Далее необходимо рассмотреть интернет-канал EnglishClass101.com. Данный интернет-канал предлагает широкий выбор плейлистов, разделенных по определенным тематикам. Здесь вы можете найти видеозаписи, посвященные различным праздникам, отдельно представлен плейлист, в котором можно найти материалы для прослушивания и задания к аудиотекстам. Также на странице канала можно найти видео, которые называются “Learn English in Three Minutes”. В этих трехминутных видеозаписях преподаватель разбирает одну или две лексические единицы, и что важнее показывает различные варианты использования той или иной единицы в речи, чтобы речь говорящего на языке звучала «по-английски», как у носителей языка. Помимо этого, самым обширным плейлистом является плейлист, посвященный профессионально-ориентированной лексике. Также как и в интернет-канале engVid, все видеозаписи сопровождаются наглядными записями и речь преподавателей является понятной для изучающих язык, использующих данный канал.

Еще один интернет-канал, который мы рассмотрим в данном исследовании – ESLConversation. Само название канала указывает на то, что все видеозаписи, представленные в канале, посвящены использованию различных лексических единиц в диалогах. Несмотря на коммуникативную направленность данного интернет-канала, он обладает некоторыми недостатками: отсутствие большого выбора видео, все видеозаписи представлены в виде диалогов. Кроме того, нет четкой границы, обозначающей лексические единицы, которые будут изучаться на данном занятии. Следовательно, от преподавателя потребуется более четкая проработка плана занятия и разработка дополнительных дидактических материалов.

EnglischLernen – немецкий интернет-канал, который также можно использовать для обучения профессионально-ориентированной лексике. Также как и интернет-канал ESLConversation, который мы рассмотрели выше, EnglischLernen имеет ряд недостатков. Самым значительным недостатком данного канала является то, что он разработан не носителями языка, что в некоторых случаях может сказаться на качестве предоставляемой информации. Во-вторых, данный канал предлагает небольшое количество видеозаписей, которые можно использовать для обучения профессионально-ориентированной лексике. В-третьих, интерфейс интернет-канала не удобен для пользователя, поэтому преподаватель или студенты, изучающие язык самостоятельно могут столкнуться с проблемой поиска необходимой видеозаписи. Однако, несмотря на ряд недостатков, данный интернет-канал обладает некоторыми преимуществами: речь диктора проста для понимания, все слова произносятся четко, присутствуют паузы, упрощающие процесс понимания и запоминания нужной информации. Во-вторых, все видеозаписи содержат текстовые фрагменты и опорные картинки, содержащие примеры употребления той или иной лексической единицы в контексте.

Следующий интернет-канал является квинтэссенцией предыдущих и содержит наиболее исчерпывающую информацию, посвященную изучению лексических единиц по теме компьютерные технологии. Это интернет-канал ComputerTutorials. Данный канал обладает рядом преимуществ перед другими интернет-каналами. Во-первых, это удобство использования. Все плейлисты поделены по тематикам и найти нужное видео не составит труда. Во-вторых, видеозаписи охватывают все тематики, изучаемые в рамках преподаваемого курса иностранного языка. Помимо этого, данный курс лучше всего интегрируется с основными дисциплинами, изучаемыми студентами. В-третьих, уроки легко можно варьировать в зависимости от уровня владения языком, т.к. все видеозаписи маркируются в соответствии с уровнем сложности. Неоспоримым преимуществом данного канала является наглядность: каждая видеозапись включает в себя набор лексических единиц, которые будут использованы в дальнейшем, примеры использования конкретных единиц в речи и на письме, объяснение той или иной компьютерной реалии. Также видео-уроки учат, как пользоваться различными компьютерными программами или как работать с различными видами оборудования. Основываясь на вышесказанном можно отметить, что данный интернет-канал является наиболее полным и интересным для изучения профессионально-ориентированной лексике, т.к. решает ряд проблем, с которыми преподаватель и студенты сталкиваются во время изучения иностранного языка, необходимого для профессиональной коммуникации.

Последним интернет-каналом, который мы рассмотрим в данной статье будет канал, относящийся к категории лекций. TED – наиболее известный интернет-канал видеохостинга Ютуб (YouTube), предоставляющий лекции на английском языке. Несомненным преимуществом данного канала является наличие известных лекторов: вы можете без труда послушать лекции Билла Гейтса, Стива Джобса и других деятелей мира компьютерных технологий. Однако, как говорилось выше, использование подобных ресурсов на занятиях требуют большой подготовки, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Преподаватель должен подготовить различные дидактические материалы, которые могут быть использованы на различных этапах

работы с видеозаписью. Несмотря на это, наличие именитых лекторов привлечёт внимание со стороны студентов, что несомненно положительно скажется на уровне мотивации студентов к изучению иностранного языка. Следовательно, данный интернет-канал может применяться на занятиях по иностранному языку.

Таким образом, приведенные выше интернет-каналы могут быть использованы при обучении профессионально-ориентированной лексике, что несомненно положительно скажется на обучении в целом и поможет решить ряд проблем, возникающих в процессе обучения профессионально-ориентированной лексике студентов неязыковых специальностей.

Список литературы

1. Общество, право, правосудие : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / ФГБОУВО «РГУП», Центральный филиал ; отв. за вып. В.И. Филатов. – Воронеж : ООО «Воронеж-Формат», 2014. – С. 578-584

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Данилова О.В.

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

Одной из профессиональных задач выпускника педагогического вуза, получившего образование по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), является задача использования современных научно-обоснованных приемов, методов и средств обучения, в том числе электронных средств обучения, реализованных на базе ИКТ, как универсальных, так и специфических для процесса обучения конкретной дисциплине. Одним из средств обучения, реализованных на базе ИКТ, является электронный образовательный ресурс (ЭОР).

Вместе с тем, в современных условиях работы в так называемой ИКТ-насыщенной образовательной среде, реализуемой в учебном заведении, учитель должен быть компетентным не только в области грамотного использования готовых ЭОР, но и в области их разработки с целью реализации собственных методических подходов к преподаванию. Процесс обучения студентов разработке ЭОР включает освоение теории и практики разработки ЭОР с учетом поэтапной деятельности (проектирование, разработка ЭОР с использованием прикладных и инструментальных программных средств и разработка методики применения ЭОР), формирование осознанной мотивации к их разработке и использованию в будущей педагогической деятельности[1].

Для реализации обучения студентов разработке ЭОР целесообразно вовлекать студентов в проектную деятельность (метод учебных проектов).

Рассмотрим два типа проектов, реализации которых целесообразна при организации обучения студентов разработке ЭОР.

Информационные проекты предполагают осуществление студентами деятельности по сбору информации, в том числе представленной в Интернет или на локальных электронных носителях, по тематике разрабатываемого ЭОР. Студенты учатся справляться с огромным потоком информации, которая не всегда является полной и достоверной, анализируют ее, отбирают, систематизируют, осваивая методику работу с информационными ресурсами, в том числе сети Интернет.

Практико-ориентированный проект подразумевает практический результат проектной деятельности в виде законченного ЭОР по определенной теме или разделу дисциплины, выявление способов внедрения его в практику в виде конспекта урока с описанием использования данного ЭОР в учебном процессе. Работа над данным проектом подразумевает, что студент должен самостоятельно определить тип разрабатываемого ЭОР и цели его использования в учебном процессе, выбрать наиболее подходящее программное средство для его разработки, разработать структуру и сценарий взаимодействия структурных элементов будущего ЭОР и на этой основе отобрать учебный материал и подготовить его для включения в ЭОР.

Данный проект может выполняться студентами индивидуально или в группах. В обоих случаях необходимо уделить особое внимание организационным вопросам с целью обеспечения эффективности работы. А именно, необходимо продумать и определить функции каждого из участников и его индивидуальный вклад в общую работу по разработке и оформлению конечного продукта. При выполнении проекта важно

координировать работу участников, обсуждать и координировать полученные результаты на каждом этапе разработки ЭОР. При этом этапы работы над проектом должны включать в себя этапы деятельности по разработке ЭОР.

К основным этапам проекта, посвященного разработке ЭОР, можно отнести следующие[2]:

– Разработка темы проекта. На данном этапе определяется, в каком составе будет разрабатываться ЭОР, определяются цели, задачи проекта (определяется тип разрабатываемого ЭОР, место ЭОР в выбранной учителем образовательной технологии, его методические функции и др.). Также оговариваются этапы разработки ЭОР, оговариваются временные рамки каждого этапа и проекта в целом, а также планируемые результаты этапов.

– Моделирование. На этом этапе студенты выбирают наиболее подходящее, на их взгляд, прикладное или инструментальное программное средство, с использованием которого можно разработать запланированный ими ЭОР, создают сценарий ЭОР. Также студенты на данном этапе обращаются к различным источникам учебной информации, отбирают, систематизируют, обрабатывают информацию из найденного материала для включения в содержание ЭОР.

– Реализация. Непосредственная разработка ЭОР с помощью выбранного программного средства, компьютерная обработка и внедрение отобранного содержания на основе разработанного сценария взаимодействия. На данном этапе студенты оформляют ЭОР, тестируют его. Разрабатывают методику применения ЭОР в образовательном процессе.

– Анализ выполненного проекта. На этом этапе студенты анализируют полученный результат, вносят последние коррективы.

– Защита проекта. На этом этапе студенты обмениваются разработанными ЭОР, обсуждают и оценивают их.

На всех этапах работы студентов над проектом необходимо осуществлять педагогическое руководство, цель которого помочь, проконсультировать, мотивировать студента, направить его деятельность в нужное русло. При этом у студента формируются навыки анализа собственной деятельности, выявления причин успеха или неудачи, осознание собственных проблем и поиск внутренних ресурсов, способствующих преодолению трудностей.

На разных этапах работы над проектом можно использовать следующие формы организации подготовки студентов: самостоятельная работа, практическое занятие, лабораторная работа.

Для этапа постановки учебных целей и задач, которые учитель хочет достигнуть с привлечением созданного ЭОР, целесообразна самостоятельная работа студентов. На данном этапе разработки преподавателю предлагается использовать демонстрационный пример того, что студенты могут разработать на практике, в частности, демонстрация различных типов ЭОР. Выбор типа ЭОР, который студент будет создавать должен быть обусловлен не только его личными интересами, предпочтениями к тому или иному разделу дисциплины, но и выявленными в результате анализа программы обучения, учебника, учебных пособий так называемыми их «пробелами». В ходе самостоятельной работы с учебным материалом студенты изучают, анализируют существующие подходы к изложению той или иной темы дисциплины, принимают решение о выборе типа разрабатываемого ЭОР, ставят учебные цели и задачи. Так, «выбор разработки ЭОР, например, по иностранному языку, направленного на изучения нового лексического материала, может быть следствием отсутствия, на взгляд будущего учителя иностранного языка, достаточного количества графических изображений, отображающих семантику новых лексических единиц, в учебнике, определенном программой курса, или недостаточным количеством упражнений, направленных на отработку правильного звучания нового слова и т. д.» [2].

Основными формами организации учебного процесса на этапе отбора содержания для включения в ЭОР, отбора программных средств и непосредственной разработки ЭОР является лабораторный практикум. На лабораторном занятии студенты:

– осуществляют подбор и обработку различных видов информации – содержания ЭОР. Для этого им необходимо проанализировать различные типы ЭОР, тексты, звуковую, видео информацию и пр., отобрать данный материал для включения в ЭОР. Для успешного поиска необходимого материала студентам предлагается ознакомиться с возможностями основных как российских, так и зарубежных поисковых машин сети Интернет. Найденный материал студентам необходимо обрабатывать, адаптировать, например, за счет его сокращения, корректировки и т. п.;

– выбирают программное средство разработки ЭОР;

– разрабатывают ЭОР;

– тестируют ЭОР, устраняют ошибки его работы в случае обнаружения и пр.

Основным методом контроля знаний, умений и навыков студентов к разработке ЭОР является оценка

созданного студентами в ходе работы над проектом электронного образовательного ресурса.

Экспертно-аналитическая оценка качества разработанного ЭОР включает в себя анализ процесса и результатов выполнения проекта: оценка качества разработанного ЭОР с учетом психолого-педагогических, технико-технологических и эргономических требований, а также анализ методической разработки, отражающей возможности использования результатов проектирования.

Таким образом, использование такого «активного» метода преподавания как метод проектов обеспечивает более активную учебную деятельность участников образовательного процесса, мотивирует их к процессу получения профессиональных знаний и применения полученных знаний на практике.

Список литературы

1. Данилова, О.В. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке электронных образовательных ресурсов :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Данилова. – Чебоксары, 2010. – 180 с.
2. Агальцова, Д.В. Разработка и использование авторских приложений, реализующих возможности информационных технологий (на примере подготовки будущих учителей английского языка):дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.В. Агальцова. – М., 2007. – 141 с.

ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БИОТЕХНОЛОГИЯ»

Заядан Б.К., Кайырманова Г.К., Садвакасова А.К., Акмуханова Н.Р., Кирбаева Д.К.

Казахский национальный университет им аль-Фараби, Казахстан, г.Алматы

После обретения независимости Казахстан осуществил наиболее радикальные среди стран СНГ реформы высшего образования для интеграции в европейское образовательное пространство. В структуре высшего образования Казахстана сегодня преобладают частные вузы (96 из 149 или 62% от общей численности высших учебных заведений). Однако ведущие, наиболее крупные вузы остаются в государственной собственности. В силу этого больше половины всего выпуска специалистов продолжают обеспечивать государственные вузы. Существенный рост вузов и беспрецедентный рост числа студентов повлек за собой не только положительные, но и ярко выраженные отрицательные последствия в виде снижения качества образования [1].

Модель профессионального образования, направленная на адаптацию к рыночным условиям, нацелена на конечный результат – трудоустройство и социальную защищенность выпускников. Обеспеченность работой - показатель конкурентоспособности образовательного учреждения.

Высокий общественный спрос на образование в Казахстане позволяет многим учебным заведениям придерживаться старой стратегии и, несмотря на изменения в экономике и обществе, при определении результатов обучения по-прежнему ориентироваться на спрос населения, а не на требования работодателей. Выпускники таких учебных заведений часто оказываются невостребованными на рынке труда.

Прежде качество образования интересовало работодателей только как конечный результат обучения, как уровень подготовки работников и, потому, они не стремились глубоко вникать в работу учебных заведений.

Главная претензия работодателей к вузам - оторванность знаний, получаемых выпускниками, от практики, проявляющаяся в неумении обращаться с современным оборудованием, в психологической неподготовленности трудовым будням, к нормам поведения в трудовом коллективе. Проблема качественной подготовки специалистов обусловлена недостаточной эффективностью взаимодействия вуза с работодателями. Выход из такой ситуации большинство работодателей видят в увеличении сроков и углублении содержания учебных и производственных практик, привлечении опытных специалистов-практиков к ведению занятий, усилении контроля за качеством образования, адаптации преподаваемых дисциплин к реальной жизни [3].

До недавнего времени участие работодателей и специалистов-практиков в оценке фактических результатов обучения ограничивалось участием в проведении государственного экзамена по направлению подготовки и защите выпускных квалификационных работ.

Построение практико-ориентированного учебного плана позволит: сократить сроки адаптации выпускников на производстве; проводить обучение студентов на реально действующем производстве (компаниях) на современном оборудовании; организовать эффективное сотрудничество вуза и работодателя для вуза (организация практики) и предприятия (формирование кадрового резерва); изменить инженерные образовательные программы под конкретные производственные задачи.

В 2011 году на базе кафедры биотехнологии, биохимии, физиологии растений и кафедры микробиологии факультета биологии и биотехнологии КазНУ им. аль-Фараби была создана кафедра биотехнологии.

Кафедра биотехнологии стала первой и пока единственной в Казахстане кафедрой, на которой успешно развиваются исследования, и ведется подготовка специалистов в области биохимии, микробиологии и биотехнологии микроорганизмов, растений и животных, экологической биотехнологии, биоинформатики и моделирования экосистем. В рамках специальности "Биотехнология" на кафедре ведется подготовка бакалавров, магистров и докторантов по ряду специализаций, в числе которых, «Клеточная и молекулярная биотехнология», «Биотехнология микроорганизмов», «Медицинская биотехнология», «Пищевая биотехнология», «Экологическая биотехнология».

С работодателями заключаются Соглашения и Договора о сотрудничестве, обсуждаются требования, обязательные при реализации основных профессиональных образовательных программ.

На кафедре биотехнологии КазНУ им. аль-Фараби имеются договора о взаимном научно-учебном сотрудничестве в прохождения практики студентов на базе работодателей с:

1. РГП Институт Биологии и Биотехнологии Растений КН МОН РК, 2011-2015 гг.
2. РГП Институт Микробиологии и Вирусологии КН МОН РК, 2010-2017 гг.
3. РГП Институт ботаники и фитоинтродукции КН МОН РК, 2011-2016 гг.
4. НПЦ "Антиген", 2011-2015 гг.
5. Южно-Казахстанский Гос. Университет, 2011-2015 гг.
6. РГП «Национальный центр биотехнологии Республики Казахстан» КН МОН РК, 2009-2015 гг.
7. Республиканский Центр по профилактике и борьбе со СПИД, 2011-2016 гг.
8. ТОО «Фуд Мастер», 2009-2017 гг.
9. ТОО «ХимпромСервис» (г. Актобе).

При заключении договоров обсуждается совместная деятельность по организации процесса производственного обучения и производственной практики на основе учебных планов и учебных программ по специальностям и уровням подготовки. Особое внимание уделяется реализации общих и профессиональных компетенций в период производственной практики.

Совместно с работодателями обсуждаются конкретные виды профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник и определяется содержание производственных практик по уровням подготовкам и специальностям кафедры «Биотехнологии».

Социальный диалог и развиваемые на его основе партнерские связи вузов и работодателей являются действенным средством повышения качества высшего профессионального образования, создания дополнительных условий для формирования профессиональных компетенций, расширения и углубления практических знаний студентов, однако, наибольшую пользу для субъектов партнерства они могут дать, когда к кооперационным процессам присоединяются интеграционные. Ярким проявлением такой динамики в КазНУ является сотрудничество выпускающей кафедры биотехнологии с ТОО «ХимпромСервис» (г.Актобе), одним из предприятий по утилизации нефтешлама.

С 2011 г. на базе ТОО «ХимпромСервис» реализуется совместный проект «Создание новых биопрепаратов для нивелирования действия нефтедобычи на окружающую среду (на примере полигона-накопителя месторождения «Жанажол» Актюбинской области)». С 2013 г. 4 дипломные работы, 1 магистерская диссертация успешно выполнены по заказу данного предприятия. В настоящее время 2 выпускные работы выполняются по данному проекту. Студенты и магистранты по итогам научно-исследовательской работы успешно выступают на различных конкурсах и конференциях: Баимбетова Б. номинация «Лучший доклад» Международная конференция «Мир науки», 2014 г.; Уразбекова Г. – «Лучший доклад» на 19 республиканской студенческой конференции; Жаббасова Г. и Мустапаева Ж. – 1 место в Республиканском конкурсе научно-исследовательских работ студентов высших учебных заведений РК. После успешной защиты магистерской диссертации по теме «Конструирование активных углеводородокисляющих ассоциаций на основе микроорганизмов, выделенных из отходов нефтедобычи» Баимбетова Б. была принята на работу в качестве микробиолога-биотехнолога на предприятие, занимающееся экологической деятельностью в сфере нефтедобывающей промышленности (ТОО «Энертек»).

Таким образом, эффективность взаимодействия вузов и работодателей в интересах повышения качества подготовки профессиональных кадров значительно возрастает, если высшим учебным заведениям удастся осуществить перевод своих стратегических партнеров-работодателей из позиции сторонних наблюдателей и пассивных потребителей образовательных услуг в позицию заинтересованных участников образовательных и инновационных процессов, всемерно содействующих овладению студентами комплексом профессиональных компетенций, отвечающих требованиям современного рынка труда.

Список литературы

1. Высшее образование Казахстана (по данным АО «Рейтинговое агентство Регионального финансового центра города Алматы»). URL: <http://www.rfcaratings.kz/reports/Education.pdf> (дата обращения 16.03.2015).
2. Костыгина В. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-строителей в процессе учебно-производственных практик: Автореф. дис. канд. пед. н. - Пенза, 2010. - 27 с.
3. О трудоустройстве выпускников ВУЗов Казахстана (по данным молодежного образовательного портала). URL: http://www.ya-student.kz/work_practice_internships/advice_on_employment_for_graduates/4062/ (дата обращения 01.01.2015).

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ

Петрова И.В., Мамаев Н.Г.

Московский государственный машиностроительный университет, г.Москва,
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г.Чебоксары

Сравнительно новой формой в образовательном процессе является практико-ориентированное обучение (ПОО) студентов.

Практико-ориентированное обучение – это процесс взаимодействия трех субъектов обучения: преподавателя, студента и профильного предприятия. ПОО реализуется с целью развития личности, направленный с одной стороны на совершенствование ряда психологических характеристик студентов (внимание, мышление, мотивация), с другой стороны – на самостоятельное приобретение ими новых знаний, формирования практического опыта их применения в окружающей действительности при решении жизненно важных задач и проблем, развитие мировоззрения и творческого потенциала.

Под организацией практико-ориентированного обучения студентов строительной специальности нужно понимать приведение данного обучения в определенную структуру, которая обеспечит достижение максимально возможного полезного эффекта от реализации этого обучения с учетом основных дидактических условий:

1) деятельностная подача содержания обучения, в рамках теоретического обучения (студент+преподаватель);

2) систематическое и последовательное рассмотрение прикладного аспекта теоретических знаний в области совершенствования процесса строительства (студент+преподаватель);

3) осуществление взаимосвязи теоретических и практических знаний, полученных в период обучения в вузе с целенаправленными навыками практической деятельности, полученной в период практико-ориентированного обучения на предприятии (студент+преподаватель+производство);

В среде теоретиков и практиков педагогики общепризнанным считается выделение в каждом отраслевом секторе профессионального образования академически-ориентированной и практико-ориентированной образовательных моделей. Аналогичная процедура моделирования в сфере инженерно-строительного образования может иметь важное практическое значение на этапе его модернизации.

В отличие от академически-ориентированной модели, направленной главным образом на углубленное понимание предмета или предметной области, на их научную разработку, на подготовку исследователей в той или иной сфере, программы с практической направленностью сориентированы главным образом на овладение практическими навыками, умениями, ноу-хау, необходимыми непосредственно для трудовой деятельности в той или иной сфере. В чистом виде практико-ориентированная модель строительного образования должна решать задачу подготовки инженеров производственников и инженеров-конструкторов, а академически-ориентированная – научных работников.

Кроме различия по цели, базовые модели имеют следующие отличия, которые мы свели в сравнительную Табл.1.

Анализируя данные Табл.1 в разрезе практико-ориентированного обучения следует отметить, что основная идея обновления высшей школы состоит в том, что образование приобретает профессионально-ориентированное содержание. Ставится задача создания системы профильного обучения, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию студентов с учетом реальных потребностей рынка.

Таблица 1

| Критерии разграничения | Практико-ориентированное | Академически-ориентированное |
|------------------------|--------------------------|------------------------------|
|------------------------|--------------------------|------------------------------|

| | | |
|--|---|---|
| | строительное образование | строительное образование |
| 1. Основной подход, используемый в учебном процессе, в том числе на этапе определения содержания образования | Деятельностно-компетентностный | Информационно-аналитический |
| 2. Основные личностные образования, формируемые в процессе обучения | Практические умения и навыки | Знания и аналитические умения и навыки |
| 3. Основные формы учебных занятий и методические приемы | Практические занятия, лабораторные занятия, учебные, производственно-технологические, проектные практики, практико-ориентированное обучение | Лекционно-семинарская система, научно-исследовательская работа студентов, проблемно-эвристические методы, дискуссии |
| 3. Основной тип педагогов, задействованных в учебном процессе | Практические занятия, лабораторные занятия, учебные, производственно-технологические, проектные практики, практико-ориентированное обучение | Лекционно-семинарская система, научно-исследовательская работа студентов, проблемно-эвристические методы, дискуссии |
| 4. Основной тип педагогов, задействованных в учебном процессе | Специалисты-практики, хорошо знающие технологические процессы, базовые кафедры | Научно-педагогические работники, имеющие опыт научной работы в сфере строительства, обладающие учеными степенями и званиями |
| 5. Основная мыслительная операция, развиваемая в процессе учебы | Синтез | Анализ |
| 6. Основной характер осваиваемых знаний | Технологические, производственные, проектно-конструкторские и нормативные знания | Теоретические знания в области современных компьютерных и нанотехнологий |
| 7. Основная форма промежуточной аттестации | Зачет, зачет с оценкой, квалификационная пробная работа, тестирование | Теоретический экзамен, кандидатский экзамен, защита диссертаций |
| 8. Форма итоговой аттестации | Защита курсовых проектов | Теоретический комплексный экзамен и защита магистерской диссертации |
| 9. Вид учебного заведения, сориентированного на данную модель | Специализированные и отраслевые вузы | Специализированные и отраслевые вузы |

Необходимость создания практико-ориентированного образования вызвана стремлением общества обеспечить повышение качества жизни ныне живущих и будущих поколений людей на основе комплексного решения социальных, образовательных и экономических проблем.

Как традиционные технологии учебной деятельности, так и инновационные, должны по возможности использовать современные информационно-коммуникационные технологии, позволяющие усилить практическую ориентированность образовательного процесса, а также учесть индивидуальные особенности обучаемых.

Задача вузовской среды должна заключаться, прежде всего, в оказании помощи студентам в индивидуальном самовыражении, поэтому необходимо предоставить определенные возможности для раскрытия склонностей, способностей, удовлетворения интересов студентов. Необходима система знаний, способствующая развитию интереса к поиску того индивидуального, что впоследствии сформирует высококлассного компетентного специалиста, способного решать любые задачи, связанные с его профессиональной деятельностью.

В ходе профессиональной подготовки происходит постоянное обогащение содержания деятельности на основе модели деятельности специалиста, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей. Деятельностная модель подготовки специалиста предполагает постоянную трансформацию видов деятельности (А. Вербицкий). В ходе профессионально-ориентированной деятельности студенты овладевают реальным опытом выполнения прикладных исследований, научно-технических разработок. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности в ходе производственной практики и практико-ориентированного обучения. С целью максимальной адаптации специалистов к условиям реального производства, приобретения достаточного опыта профессиональной деятельности вузы стали перестраивать свою работу по принципу «Утром – практика, вечером – теория».

В Чебоксарском политехническом институте (филиала) МГМУ успешно реализуется технология практико-ориентированного обучения на основе договоров с предприятиями города. Программа практико-ориентированного обучения внедрена с 2005 года. На реализацию практико-ориентированного обучения дается возможность один день в неделю или одну неделю в месяц работать на предприятиях города Чебоксары, где старшекурсники приобретают опыт профессиональной деятельности, а затем на занятиях в родном вузе практику обогащают теорией.

Институт имеет договоры о сотрудничестве со многими ведущими предприятиями, организациями и учебными заведениями Чувашской республики: ОАО «Стройтрест №2», ОАО «Чебоксарская керамика», ОАО «Железобетон», ООО «Строительная фирма «Комплекс», ОАО «Промстройпроект», ОАО «Чувашагропромстрой», ООО «Чувашпроект», ЗАО «Волгастроймонтаж», ООО «Индустриально-строительный комплекс», ФГОУ СПО «Чебоксарский техникум строительства и городского хозяйства», ГУП «Чувашгражданпроект» и др. Тесное сотрудничество с предприятиями позволило повысить эффективность прохождения студентами производственной практики и организовывать практико-ориентированное обучение.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : мат. К четвертому заседанию методологического семинара, 16 ноября 2004г. – М., 2004. – 45 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Каргина З.А.

ГАОУ ВПО города Москвы «Московский институт открытого образования»

Современные ФГОС общего образования и проект профессионального стандарта педагога актуализируют необходимость реализации специальной подготовки будущего учителя к организации дополнительного образования детей (далее по тексту – ДОД, ДО) в рамках базового профессионально-педагогического образования.

Участие в организации ДОД педагога-практика является результатом его добровольного выбора, основу которого должна составлять активная субъектная позиция. Дополнительными основаниями наличия у педагога названной профессиональной позиции могут рассматриваться особенности ДОД как особого вида образования. Назовём некоторые из них:

- нормативно неограниченная тематика (что предопределяет необходимость самостоятельного выбора учителем предлагаемого детям направления, вида и профиля деятельности);
- отсутствие стандартов (что предполагает необходимость самостоятельной разработки педагогом содержания образовательного процесса, самостоятельного выбора форм и методов работы с детьми);
- практико-ориентированный характер учебного процесса (что актуализирует необходимость самостоятельного подбора учителем практических заданий максимально приближенных к реальным потребностям и возможностям детей).

Даже этот краткий перечень позволяет констатировать: основу участия педагога в организации ДОД должна составлять его активная профессиональная позиция (профессиональная готовность), формирование которой необходимо начать уже на этапе профессионального образования. Опираясь на собственный многолетний опыт подготовки студентов педагогических колледжей и вузов попробуем предложить коллегам несколько практических советов.

Технологическую основу формирования готовности студента-педагога к организации ДОД составляет метод педагогического моделирования. Рассмотрим возможности использования данного метода в рамках реализации программы «Дополнительное образование: история и современность», разработанной в соответствии с современным Федеральным государственным стандартом среднего (высшего) профессионального образования по специальности 050148 Педагогика дополнительного образования.

Изучение данного учебного курса необходимо организовать таким образом, чтобы каждый учебный раздел обязательно заканчивался «продуктивной» деятельностью студентов, предполагающей моделирование какого-либо аспекта ДОД. Так, например, по окончании изучения раздела программы «История становления и развития системы ДОД в Российской Федерации» студентам можно предложить смоделировать возможность реализации какой-либо формы внешкольного образования (дореволюционный период) или внешкольной работы (советский период) в современных условиях ДОД (естественно, за исключением тех, которые существуют в настоящее время).

Организационной формой выполнения учебного задания является работа в творческих группах, условием выполнения – творческая атмосфера на занятии, создаваемая безусловной поддержкой любого предложения, стимулированием поиска разнообразных вариантов. Главным результатом выполнения данного учебного задания должно стать понимание студентами того, насколько разнообразнее и интереснее могло бы быть ДОД в сравнении с существующей практикой такой работы в условиях современных общеобразовательных учреждений.

По окончании изучения учебного раздела «Международный опыт внешкольной работы с детьми и молодежью» студентам можно дать аналогичное задание, но теперь «заимствовать» опыт нужно у организаторов внешкольного (неформального) образования с детьми и подростками в разных странах. Форма выполнения – индивидуальное творческое задание, условие выполнения – признание активной позиции студента в учебном процессе, сотрудничество и сотворчество. Важным итогом выполнения этого учебного задания является преодоление формирующихся или уже сложившихся у студентов педагогических шаблонов, стимулирование потребности к продуцированию новых идей, что очень важно для работы в условиях ДОД.

В ходе изучения учебного раздела «Современные нормативно-правовые и научно-педагогические основы ДОД» студентам можно предложить два учебных задания моделирующего характера.

Первое задание: по окончании изучения учебных тем «ДОД как особая образовательная сфера: научно-педагогические аспекты» и «Государственная система ДОД» студентам можно предложить найти варианты решения наиболее актуальных педагогических проблем в работе с детьми средствами ДО.

Подготовка и выполнение данного учебного задания должны проходить в несколько этапов, основанных на тренинговых методах работы: 1 этап – обсуждение образовательных возможностей ДОД (беседа-практикум); 2 этап – выявление педагогической проблемы в работе с детьми (коллективное решение); 3 этап – коллективный поиск содержания и форм ДО, ориентированных на решение выявленной педагогической проблемы («мозговой штурм»); 4 этап – поиск вариантов решения заданной преподавателем педагогической проблемы (творческий тренинг в малых группах).

Второе задание: по итогам изучения учебных тем «Современные нормативно-правовые основания деятельности системы ДОД» и «Социально-профессиональный статус специалистов системы ДОД» объектом моделирования может быть предложена «Профессиограмма педагога дополнительного образования», в которой студентам предоставляется возможность систематизировать знания о профессионально-педагогической деятельности данной категории педагогических кадров, а также самостоятельно продумать необходимые профессионально-личностные качества. Форма выполнения задания – коллективная модельно-проектировочная деятельность, условие выполнения задания – создание ситуации успеха.

Наиболее широкие возможности для педагогического моделирования имеет учебный раздел программы «Методика учебно-воспитательной работы детского объединения ДО», где практически каждая учебная тема завершается разработкой модели определенного этапа организации образовательного процесса детского объединения.

Так по итогам изучения учебной темы «Оборудование и оснащение учебного кабинета детского объединения» студенты могут разработать проект паспорта учебного кабинета, в котором необходимо смоделировать образовательную среду детского объединения с учётом его предполагаемой направленности и профиля деятельности. Форма выполнения задания – педагогическое упражнение, условие выполнения задания – сотрудничество преподавателя и студентов.

Результатом освоения учебной темы «Подготовка и проведение учебных занятий детского объединения» может стать планирование учебного занятия, представляющего собой модель организации учебного процесса в условиях ДО. Форма выполнения задания – коллективная модельно-проектировочная деятельность, условие выполнения задания – сотворчество. Главным результатом выполнения данного учебного задания должно стать формирование у студентов предварительных представлений об организации учебного процесса в условиях ДОД.

Аналогичное задание можно предложить студентам и по итогам изучения темы «Подготовка и проведение различных форм массовой работы детского объединения» – разработка проекта (проектов) плана проведения массового мероприятия. Форма выполнения задания – творческий тренинг, условие выполнения задания – сотрудничество и сотворчество. В результате выполнения этого учебного задания студенты должны понять необходимость сочетания системных учебных занятий с разнообразными «внеучебными» формами работы, что в совокупности позволяет не только поддерживать интерес учащихся к занятиям, но и делает образовательный процесс более динамичным и педагогически эффективным.

По окончании изучения учебной темы «Методика воспитательной работы в детском объединении» студенты могут разработать «Модель выпускника детского объединения», которая может рассматриваться в качестве основы системной воспитательной работы в условиях ДОД. Форма выполнения задания – коллективная модельно-проектировочная деятельность, условие выполнения задания – сотрудничество и сотворчество.

Наиболее важным и сложным заданием является моделирование «полного» процесса деятельности детского объединения ДО, которое получают студенты по окончании изучения всего учебного раздела «Методика учебно-воспитательной работы детского объединения ДО». Форма выполнения задания – итоговая самостоятельная работа. Вся сложность этой работы заключается в необходимости обобщить знания и умения, полученные в ходе изучения названного учебного раздела, и изложить их в форме алгоритма организации образовательного процесса детского объединения ДО.

Моделью, позволяющей обобщить все ЗУН, полученные в ходе изучения курса «Дополнительное образование: история и современность», является проект образовательной программы ДОД, который разрабатывают студенты в ходе изучения заключительного учебного раздела «Программно-методическое обеспечение деятельности детского объединения ДО». Форма выполнения задания – индивидуальный творческий проект, условие выполнения задания – признание активной позиции студента в учебном процессе. Но самое главное, разработка проекта образовательной программы представляет собой процесс педагогического творчества: нормативно заданы лишь обязательные структурные компоненты документа, а его содержание является результатом самостоятельной продуктивной деятельности каждого студента.

На подготовительном этапе к выполнению данного учебного задания можно использовать несколько учебно-тренировочных форм работы:

- лабораторная работа, ориентированная на знакомство студентов с реальными программами ДОД;
- педагогический тренинг по разработке концепции образовательной программы ДОД;
- беседа-практикум по выработке обоснованного критерия отнесения образовательной программы к конкретной направленности ДОД.

Продолжением и логическим завершением изучения учебного курса «Дополнительное образование: история и современность» может стать еще одна форма творческой работы – защита проектов образовательных программ, разработанных студентами. В процессе защиты происходит углублённое осмысление актуальности предлагаемой формы и содержания ДО, вызванное вопросами аудитории к автору программы.

Обобщая вышеизложенное можно констатировать: использование метода педагогического моделирования позволит сформировать у будущего педагога практические умения и навыки самостоятельного проектирования образовательного процесса детского объединения ДО. Но самое главное, будет создана основа для стремления студента-педагога к участию в организации данного вида образования в будущем.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ЗАДАЧИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Ватлина Т.Н., Демчинская Е.А.

Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники, г.Москва

Аннотация.

В статье рассматриваются основные проблемы и задачи, стоящие перед преподавателями гуманитарных дисциплин в высшей технической школе.

Ключевые слова: гуманитарное образование, иностранные языки, коммуникативный метод.

The article deals with the main problems of modern higher technical school in connection with the humanitarian aspect of education.

Key words: humanitarian education, foreign languages, communicative method of teaching.

За последнее время на страницах периодической печати развернулись острые дискуссии о реформировании высшего технического образования. На заседании Совета по науке и образованию 23 июня 2014 года президент Российской Федерации В.В.Путин призвал существенным образом реорганизовать систему технического образования в стране: «Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой для его технологической, экономической независимости» [4]. За многие десятилетия в нашей стране был сформирован богатый образовательный, научный и кадровый потенциал высшей технической школы. Этот ресурс следует использовать для поиска наиболее оптимальных путей выхода из непростой ситуации в экономике страны, сложившейся на сегодняшний день, обеспечения ее конкурентоспособности в условиях мирового рынка.

Министр образования и науки РФ Андрей Фурсенко на встрече с ректорами гуманитарных вузов 12 мая 2005 года заявил: «Я говорил не раз и могу повторить, что вопрос гуманитарного образования на сегодняшний день определяющий. Вообще наше столетие – век гуманитарного образования и социально-гуманитарных знаний, в отличие от 20-го, который был веком физики и технократии. Главные вызовы нашего времени связаны, прежде всего, с гуманитарным образованием и создают запрос на толерантность, умение слушать и слышать друг друга, квалифицированную коммуникацию и нормальное взаимодействие, умение людей учиться в течение всей своей жизни. И ответы на эти вызовы, как мне представляется, находятся на пути развития гуманитарного образования» [5].

В начале 2000-х годов была сделана попытка разработки новой модели высшего образования. Были приняты решения о создании государственных стандартов нового поколения. «Если конкретизировать требования со стороны общества к основному образованию и учесть положения, сформулированные в «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу»: «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [1].

Таким образом, перед высшей школой поставлены непростые задачи сочетания современного высокотехнологического образования с ярко выраженной гуманитарной составляющей. Следует также отметить, что учебные программы ВУЗов должны разрабатываться с учетом реальных потребностей современного общества вплоть до пожеланий предприятий-заказчиков, т.к. реалии мирового рынка ставят акцент на необходимости партнерских отношений во всех сферах деятельности. Несомненно, все согласятся, что быстрее всего устаревают конкретные технические знания, но ситуация, когда нельзя будет опереться на общие законы природы или компетенции, приобретенные в процессе инновационного обучения, практически невозможна. Поэтому одной из главных задач, стоящих перед преподавателем высшей технической школы, является научить студентов «добывать» знания в течение все жизни. В противном случае специалист, не владеющий такими компетенциями, не сможет ставить перед собой и решать острые актуальные задачи.

Изучение иностранного языка играет в этом процессе немаловажную роль, позволяя критически взглянуть на любую проблему под другим углом и успешно принимать участие в международных научных и практических проектах. Стране нужны высококвалифицированные специалисты нового поколения и преподаватели высшей

школы должны нести ответственность за своевременную и качественную подготовку таких кадров. Особый акцент следует поставить на интенсификацию практических занятий студентов, хотя и не в ущерб теории.

Итак, одной из значимых составляющих модернизации высшего технического образования является реформирование его гуманитарной составляющей, что должно обеспечить формирование специалиста нового поколения, способного к креативному и нестандартному мышлению, анализу влияния его решений на природу и общество в национальном и глобальном масштабе, преодоление местнической психологии и несущего ответственность за постановку и реализацию политически верных и технически грамотных задач. Здесь далеко не последнее значение имеет создание материально-технической базы для проведения занятий с уклоном в развитие коммуникативных навыков у студентов технических вузов, поскольку современное инженерное образование является одним из приоритетных направлений высшей школы, т.к. резко возросла потребность во всесторонне развитых специалистах, в полной мере умеющих использовать иностранный язык для общения не только на бытовые темы, но и на узкопрофессиональные, что соответствует потребностям современного рынка высококвалифицированного труда.

Действительно развитая речевая компетенция невозможна без наличия в преподавании коммуникативного аспекта. Коммуникативная методика обеспечивает высокий уровень культуры владения как родным, так и иностранным языками. Результаты работы по программам, использующим данную методику, показывают ее неоспоримое преимущество перед традиционными методами обучения. Коммуникация в учебном процессе обеспечивает не только более полное усвоение учебного материала, но и всестороннее развитие личности студента. Вне всякого сомнения, учебные материалы нового поколения должны создаваться на базе коммуникативной методики, как самой современной и передовой методики обучения. Коммуникативно ориентированное обучение готовит будущих специалистов к использованию иностранного языка в реальных жизненных ситуациях. Сформированные компетенции иноязычной коммуникации гарантированно обеспечат будущим специалистам успех в их профессиональной деятельности.

Конечно, использование в преподавании иностранного языка данной методики потребует дополнительной профессиональной подготовки или даже переподготовки педагогических кадров. Здесь немалую помощь могут оказать курсы переподготовки и семинары повышения квалификации, организуемые крупными учебными заведениями страны и ведущими издательствами учебно-методической литературы.

Необходимость решения целого комплекса задач, стоящих перед преподавателями иностранного языка и оказывающих влияние как на уровень владения иностранным языком выпускниками высших учебных заведений, так и на всю систему высшего образования, очевидна, и целесообразно приложить максимум усилий для ее решения в кратчайшие сроки.

Список литературы

1. Гребнев Л. Гуманитарное образование. Размышления о «форме» и «содержании» // Высшее образование в России. 2004. № 3. С. 7-9.
2. Гребнев Л., Кружалин В., Попова Е. Модернизация структуры и содержания инженерного образования. // Высшее образование в России. М.- 2003.- № 4. С.46.
3. Олейничева Е.Б. Иностранный язык как индикатор дифференциации студентов российских технических вузов. Дисс. канд. социол. наук.-Новочеркасск, 2003.
4. Под председательством Владимира Путина в Кремле состоялось заседание Совета при Президенте по науке и образованию. Электронный ресурс: <http://www.kremlin.ru/news/45962> (Дата обращения 24.06.2014)
5. www/Пресс-центр // Доклады и выступления // Выступление Министра образования и науки РФ А. Фурсенко на встрече с ректорами гуманитарных вузов 12 мая 2005 г.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНЖЕНЕРА

Кульгавюк В.В., Овчинникова В.Б.

Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт имени А.К. Кортунова ФГБОУ ВПО «Донской государственный аграрный университет», г.Новочеркасск

Практическое владение иностранными языками стало одной из ведущих характеристик образованного человека. Это определяется и самой спецификой языка как носителя культуры, и всей современной историей. Инженеры любого уровня должны уметь точно передать соответствующую информацию, будь то описание

какого-либо продукта или технологии его дизайна и производства, как в устной, так и в письменной форме, так как профессиональная деятельность любого специалиста требует умения пользоваться базами данных, оформлять различные документы, редактировать тексты, в том числе и на иностранном языке, осуществлять информационный поиск. Поэтому необходимо, чтобы студенты четко воспринимали обучение иностранному языку как важную часть своей профессиональной подготовки.

Профессионально - ориентированное обучение иноязычному общению в неязыковом вузе состоит в том, что обучение строится на вовлечении студентов в письменную (письмо) и устную (чтение, говорение, аудирование) профессиональную коммуникацию на протяжении всего курса обучения иностранному языку, в результате чего происходит интеграция дисциплины «Иностранный язык» в курс специальных дисциплин, направленных на профессиональную подготовку специалистов. Иноязычная деятельность студента выступает здесь конкретным средством решения моделируемых социально-профессиональных задач. Лингвистический материал на занятиях по иностранному языку направлен, прежде всего, на профессиональную ориентацию специалиста. Студент знакомится с терминологией своей специальности на иностранном и русском языках, что дает возможность в дальнейшем будущим специалистам свободно вести диалог по тем или иным вопросам по своей специальности с зарубежными партнерами. Таким образом, студенты вовлечены в активную творческую деятельность по овладению иноязычным общением с мотивацией на решение коммуникативно-профессиональных целей посредством различных проблемных ситуаций, ролевых игр, «круглых столов» и т. д.

Нам представляется, что добиться поставленной цели - научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода времени говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка - можно, сочетая традиционные и инновационные методы, как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий.

Преподаватели кафедры иностранных языков НИМИ ДГАУ всегда стараются сделать содержание языкового учебного материала профессионально-направленным. Профессиональная направленность выражается в профессиональной ориентации учебного материала, текстов, тематики речевого материала, что делает процесс обучения иностранному языку мотивированным.

При разработке программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе, мы учитываем не только сферы деятельности и ситуации, в которых предстоит общаться студентам; но и диапазон профессиональных контактов, в которые им придется вступать; задания, которые им придется выполнять; предсказуемую тематику их деятельности. Этапы иноязычной подготовки формируются в соответствии с планами технических специальностей. На кафедре иностранных языков НИМИ ДГАУ на основе квалификационных характеристик специалистов определены типовые производственные задачи выпускников, например, для студентов - механиков - это области проектно-конструкторской деятельности, - производственно - технологической, - организационно-управленческой, сфера ремонта и техобслуживания. Был составлен перечень умений и навыков, входящих в содержание иноязычной подготовки - лексические явления, включающие в себя общетехническую, общенаучную, специальную, общеупотребительную лексику, - грамматические явления, охватывающие грамматические структуры, присущие устным и письменным формам общения специалистов, - стилистические явления, отображающие особенности соответствующих стилей речи. Информация, заключенная в текстах учебных пособий, созданных для студентов - механиков одним из авторов статьи, не только углубляет профессиональные знания студентов, а выполняет свою главную функцию – быть ценным источником информации по специальности, способствовать развитию личности и ее профессиональному совершенствованию, поскольку студентам необходимо уметь выполнять свою работу в соответствии с международными стандартами, представлять и обсуждать результаты своей работы. Кроме того, такие тексты содержат обычно основной массив базовой лексики по специальности.

После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, начинается их тренировка. Основываясь на известном принципе «от простого – к сложному», мы начинаем с простейших описаний и характеристик, то есть, монологической формы их обработки на самом начальном этапе, а затем изучаем более сложные по структуре и стилю тексты, тем самым вырабатывая у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары.

Большое внимание на кафедре уделяется созданию терминологических словарей по специальностям. Ведь студент, овладев терминологией, сможет не только быстро понять прочитанное, но и общаться со своими зарубежными коллегами. К терминологическим словарям составлены задания по самостоятельной работе, включающие работу со словообразованием, антонимами, синонимами, формами образования терминов. Работа со словарями позволяет более эффективно усвоить систему понятий будущей профессиональной деятельности. Расширению словаря и продуктивному его использованию способствуют составленные на базе текстов тренировочные упражнения, содержащие, например, следующие задания - заполните пропуски в предложениях,

выбирая слова из пар синонимов/антонимов в соответствии с контекстом, - замените развернутые описания более короткими, - опишите схему, используя ключевые слова словаря и т.д.

Одним из главных и неперенных условий должна оставаться постоянная коммуникативная ориентированность их на устную речь в рамках конкретных речевых ситуаций учебно-научной сферы деятельности. Понимание другого участника коммуникации и формирование собственных мыслей требует не только точного выбора лексических и грамматических средств, но и развитых умений продуктивной деятельности. В пособии «Инженер - механик 21 века» приводятся образцы речевого этикета, которые позволяют студентам правильно ориентироваться в официальной или неофициальной обстановке при общении с зарубежными коллегами с учетом национальной специфики. Ведь речевой этикет - важный элемент всякой национальной культуры. В нем отражается та особенность образа жизни и условий быта каждого народа, знание которой необходимо в условиях диалога культур. В пособии большая роль отводится формированию поведенческого репертуара специалиста как человека и профессионала. Речь может идти о прослушивании, чтении, заучивании, пересказе диалогов, завершении их по заданной ситуации или языковому материалу и составлении их по тому или иному принципу. Следует отметить, что в наших учебных пособиях, созданных для инженеров - механиков, уделяется внимание развитию умений переводить и с русского языка на английский, что позволяет им стать полноправными участниками диалога культур и донести до зарубежных специалистов результаты наших исследований и достижений в науке, производстве и культуре. Главное состоит в умении вычлнить основную тему проблемы, в умении правильно описывать, формулировать, возражать, отрицать, искать причину и т.п.

Приведем другой пример, способствующий развитию у студентов навыков речевого общения на занятиях по иностранному языку в техническом вузе.

Так, при изучении темы «Ecological Catastrophe» студентам лесохозяйственного факультета НИМИ «ДГАУ» было предложено разделиться на группы: группы «защитников» и группы «экспертов». Каждая группа, выбрав соответствующее предприятие (завод синтетических продуктов, электродный завод, целлюлозно-бумажный комбинат), должна была выступить в защиту своего предприятия, доказать безопасность работы предприятия по отношению к окружающей среде, рассказать о степени использования фильтрации при выбросе в атмосферу отходов предприятия, токсичных веществ. Группа экспертов в свою очередь занимала противоположную позицию, настаивая на целесообразности закрытия того или иного предприятия в связи с тем, что их выбросы загрязняют окружающую среду. Например:

Expert: Urban air pollution is one of the most important environmental problems nowadays and the main source of air pollution is industrial emissions. I wonder, what type of filter do you use at your plant?

Director of the electrode plant: We use high-quality filters in order not to contaminant the environment. We buy filters abroad from a good supplier.

Expert: I don't agree with you.. Your plant has disastrous effect on nature and emits tons of toxic waste into the atmosphere. We tend to close your factory because of the adverse effect on the environment.

Director of the electrode plant: Oh...I disagree with you. We emit a little portion of harmful substance into the atmosphere and all the harmful particles pass through the deep filtration system.

Expert: Quite the contrary...etc

Во время проведения этого занятия студенты активно принимали участия в дискуссии по важным проблемам, касающиеся загрязнения окружающей среды. Ни один из студентов не остался безразличным к этой проблеме, каждый высказывал свою точку зрения, тем самым, развивая и совершенствуя свои речевые навыки общения на иностранном языке.

Подобная организация занятий в вузе призвана активизировать работу студентов, направлена на тренировку коммуникативного взаимодействия в ситуации общения. Диалогическое общения в педагогическом процессе предполагает установку на открытость позиций его участников в соответствии с решением тех или иных коммуникативных задач.

Известно, что успех решения любой проблемы зависит от субъективного представления человека, его образа окружающей среды, поэтому воспитание у студентов адекватного восприятия действительности, его способности охватывать динамически меняющиеся технологические и коммуникативные процессы - задача преподавателя. Принятие решений будущим специалистом это не только выбор альтернативы, но и способность самостоятельно проектировать иноязычную и профессиональную деятельность и выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы. Здесь требуется воспитание у студента инициативы, настойчивости и владения собой в профессиональном иноязычном общении.

Итак, профессиональная иноязычная подготовка специалистов должна быть направлена на удовлетворение актуальных потребностей инженера, необходимых для достижения профессионального успеха.

Список литературы

1. Иванова, О.Ю. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вуза.// Язык и коммуникация: изучение и обучение. Сб.ст.- вып.12.- Орел: ОГУ, 2004. – с.133-136.
2. Образцов, П.И. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005, 114с.
3. Ражева, Е.П., Кульгавюк В.В. Обучение профессионально ориентированному общению студентов сельскохозяйственного профиля. Гуманитарные и социальные науки 2014. № 4, с. 236-243.
4. Сальная, Л.К., Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / Под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. – 198 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА В ВУЗЕ

Гордиенко Е.А.

Амурский государственный университет, г.Благовещенск

Следствием глобальных изменений в области образования является смена образовательных парадигм с информационно-предметных, «знаниевых» на личностно-ориентированные, творческо-развивающие. Главным недостатком существующей традиционной «знаниевой» парадигмы отечественного образования признается неспособность студентов использовать полученные знания в реальных практических и жизненных ситуациях. Как отмечает А. А. Вербицкий, в традиционном обучении социально-нравственное содержание жизни и деятельности людей передается студенту в форме информации, абстрактной знаковой системы, которое оказывается «знаемым» студентом, а не прожитым еще в аудитории, поэтому не «пропущенная через собственные переживания и поступки» студента информация не может стать его «живым знанием, отношением, нравственной нормой, воспитанностью» [1, с. 31]. В результате, студенты на достаточно высоком уровне овладевают набором теоретических знаний, но испытывают трудности в требующей применения этих знаний для решения конкретных профессиональных задач практической деятельности, что, в свою очередь, сказывается на формировании у обучаемых такого качества, как профессиональный универсализм [4].

Фундаментальной основой новой парадигмы, базирующейся на способностях специалиста высшего звена к практическим профессиональным действиям, и имеющего активную профессиональную и жизненную позицию профессионала, выступает компетентностный подход. В отечественной психолого-педагогической науке термин «компетентностный подход», определяется как практикоориентированный, с акцентом на операциональную, навыковую сторону результата [2, с. 36], а компетентностная парадигма как формирующая способности индивида самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни [3].

Таким образом, компетентностный подход определяет новые ориентиры в содержании и результатах образования. В образовательном процессе вуза первоочередной задачей становится не формирование определенных знаний, умений и навыков, а интеграция знаний и практики как основы способности будущего специалиста таможенного дела использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач.

Требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации основных образовательных программ прописаны в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования в виде компетенций.

Для каждого направления подготовки в вузе Федеральными государственными образовательными стандартами определен свой набор компетенций. Так для специалистов, обучающихся по направлению подготовки «Таможенное дело», на нормативном уровне высшего профессионального образования установлены общекультурные и профессиональные компетенции. Общекультурные компетенции образуют основу для обеспечения качества подготовки специалистов и их успешной реализации в разных сферах деятельности, в том числе и в несвязанных с полученной в вузе квалификацией (степенью). Профессиональные компетенции отражают специфические для данной профессиональной области способности, знания и навыки, которые в дальнейшем дают возможность выпускнику самостоятельно анализировать и успешно решать профессиональные задачи и проблемные ситуации.

Компетентный специалист таможенного дела должен обладать как общекультурными, так и профессиональными компетенциями выбранного им направления подготовки для успешного осуществления своей профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка компетентного специалиста таможенного дела невозможна без тесной взаимосвязи теории и практики. Одним из наиболее результативных способов, обеспечивающих качественную подготовку специалистов направления подготовки «Таможенное дело», способных использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач, является производственная (таможенная) практика. Производственная практика позволяет применить теоретические знания, полученные в рамках изучения теоретических дисциплин до начала практической подготовки, а также приобрести практический опыт будущей профессиональной деятельности.

Производственная практика является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста таможенного дела к внешнеэкономической деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) по направлению подготовки 036401 «Таможенное дело» предусматривает прохождение будущими специалистами таможенного дела учебной и производственной практики. На учебный цикл основной образовательной программы подготовки специалиста таможенного дела «Учебная и производственная практика, научно-исследовательская работа» отводится 18-20 зачетных единиц. Данный цикл направлен на формирование как общекультурных (ОК-6: способность применять математические методы и методы системного анализа для решения задач профессиональной деятельности и др.), так и профессиональных (ПК-1: способность самостоятельно повышать уровень профессиональных знаний, реализуя специальные средства и методы получения нового знания, и использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и др.) компетенций [5].

Производственную практику специалисты таможенного дела проходят в таможенных органах или около таможенных структурах. В процессе проведения таможенной практики студент изучает направления деятельности функциональных отделов экономического блока таможенного органа, либо деятельность участников внешнеэкономической деятельности. Студенты могут проходить практику в отделении валютного контроля; отделе таможенных процедур и таможенного контроля; отделе контроля таможенной стоимости и др. В ходе производственной практики будущие специалисты таможенного дела знакомятся с организацией таможенного оформления товаров и транспортных средств, перемещаемых через таможенную границу, анализируют экономическую деятельность таможенного органа, таможенную статистику, выполняют функциональные обязанности инспектора одного из отделов таможенного органа.

Таким образом, практическая подготовка будущих специалистов таможенного дела в ВУЗе обеспечивает связь между научно-теоретической и практической подготовкой, способствует приобретению опыта будущей профессиональной деятельности и определенных навыков проведения таможенных процедур.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста. 2004. 84 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Локалова Н.П. Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru/ ISSN: 2074–5885 / 2010, № 4. URL: psyjournals.ru/files/33671/psyedu_ru_2010_4_ (дата обращения: 12.03.2015).
4. Налиткина О.В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 94. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-kak-osnova-novoy-paradigmy-obrazovaniya> (дата обращения: 12.03.2015).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 036401 «Таможенное дело» квалификация (степень) «специалист» Текст.: ФГОС-ОЗ -2010. № 1117 от 8 ноября 2010г.

ПЕРЕХОД НА ЕВРОПЕЙСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

Мальшева А.Д.

Северо-Восточный федеральный университет, г.Якутск

Переход на европейскую систему образования является следствием всемирной глобализации, взаимодействия различных сфер жизни общества и мира, развитием рыночных отношений, изменением требований к специалистам в связи с изменившимися реалиями жизни.

Если говорить о причинах, побудивших страны Европы создать единое образовательное пространство, то одной из них являются закономерности развития глобальной мировой экономики, когда стало понятно, что прежние системы образования нуждаются в корректировке, что они не дают выпускников готовых к реальной жизни. В связи с чем, несмотря на различия в образовательных системах России ЕС и США и ряде других стран были приняты общие или схожие базовые принципы модернизации высшего профессионального образования. В Европе реформа образовательной системы получила название Болонского процесса. С 2003 г. к нему присоединилась и Российская Федерация.

Все это является логическим следствием развития жизни общества, т.к. с бурным развитием информационных технологий стерлись многие границы между странами, они стали взаимодействовать в различных областях, появилось больше возможностей для обучения и трудоустройства за рубежом. Вообще, сотрудничество с зарубежными странами явление для изучения иностранного языка не новое, и практикуется очень давно, еще задолго до подписания Болонской декларации. В России иностранные языки начали широко изучаться еще с XVIII века, что безусловно оказало серьезное влияние на русское общество. Несмотря на то, что это был сложный и неоднозначный процесс, в России сформировалось уважение к западной культуре, ее понимание, и осознание необходимости знания иностранных языков.[2]

В современном мире уже многие десятки лет существуют программы обмена студентами, преподавателями, исследователями, зарубежные стажировки и т.д. Однако все эти преимущества были доступны небольшому количеству людей, точнее сказать лишь тем, кто имел достаточно высокий уровень владения иностранным языком, тем же кто таковым не владел приходилось в короткие сроки осваивать хотя бы разговорный язык, так называемый «уровень выживания» что, разумеется, крайне затрудняло учебу, работу или проведение исследования в зарубежной стране. С переходом же на европейскую систему обучение за рубежом должно стать доступным для всех студентов и выпускников вузов России. Разумеется, такие глобальные перемены в системе образования, которая в силу своей масштабности с трудом поддается реформам и не терпит революций, не могут проходить гладко и приниматься всем обществом. Есть и противники нововведений, считающие, что реформаторы идут на поводу у экономики, воспитывают рабочую силу исключительно для рыночных отношений и тп. Как бы то ни было, на наш взгляд, все же реформы были нужны, возможно не полный переход на европейскую систему образования, но в части популяризации иностранного языка, мобильности специалистов и необходимости изучения иностранных языков на должном уровне изменения были необходимы. Так как не секрет, что уровень владения иностранными языками наших выпускников остается крайне низким.

Если кратко вспомнить основные изменения в системе образования, то в концепции модернизации российского образования до 2010 г. говорится, что основными критериями качества образования должны стать не только знания, умения, навыки как это было в прежней системе образования, но и формирование различных компетенций.[1] «Компетенции» - новое для российского образования понятие, означающее способность студента применять полученные знания на практике, принимать адекватные ситуации решения полагаясь только на себя, в общем это то, чего в советской, позднее российской, системе образования не хватало. Выпускники знали много и от всего по «чуть – чуть», причем знания были недолговечны, забывались сразу после школы. Закончив вузы, устроившись на работу, они задавались вопросом «а для чего были все эти знания, полученные в школе? Ведь большинство мне так и не пригодилось в жизни». До определенного времени это казалось нормальным и закономерным, однако со временем общество изменилось, требовались люди более гибкие, обладающие не просто знаниями, но и способными с помощью этих знаний решать конкретные жизненные и профессиональные задачи. Работодатели стали искать инициативных, творческих людей, самостоятельных в принятии решений. А наши выпускники мягко говоря не отличались самостоятельностью, так как наше образование строилось на системе «учитель (преподаватель)– лидер, учащийся (студент)– исполнитель», в основном требовалось выполнять готовые задания. Вполне логично, что в реальной жизни большинство таких выпускников были

безынициативными, лучше работали в подчинении, испытывали трудности при самостоятельной работе, им легче было выполнять указания нежели искать выходы и разрабатывать проекты самому. В случае изменения условий работы, им было трудно адаптироваться к ним, нелегко менять устоявшиеся взгляды и принципы работы. Во многом это определялось и обществом, жизнь которого в советские времена была достаточно стабильной и предсказуемой. В новых условиях такой подход не действовал. Работодатели стали предъявлять другие требования, им стали нужны люди нового поколения с новым мышлением и мировоззрением, способные быстро меняться под влиянием внешних условий. Эти изменения коснулись всех развитых стран и Россию в том числе. Поэтому переход России на европейскую систему образования в этих условиях видится вполне логичным, нужным и обоснованным.

Однако, встает другой вопрос. Готовы ли были наши ученики и педагоги к новым реалиям, условиям и требованиям?

Практика последних лет показывает, что наши ученики оказались не совсем подготовлены к новым требованиям и условиям обучения. Да что говорить, не только ученики, но и сами педагоги не были готовы. Работая сейчас со студентами, т.е. недавними выпускниками школ, можно отметить, что многие старые принципы российской системы образования до сих пор достаточно сильны. Например, такие как авторитаризм учителя, требования беспрекословной исполнительности, небольшой простор для творчества и инициативы. Отсюда вытекает закономерный вывод о том, что кроме обучения учеников необходимо обучать по новым стандартам и педагогов.

Что касается студентов, в частности неязыковых специальностей, здесь кроме методов обучения в школе, определенной проблемой является и сама специфика личности учащегося. Если взять, к примеру, студентов-математиков, программистов, информатиков, то у большинства студентов тип личности скрытный, инертный, не общительный, вдумчивый. Такие студенты не сразу раскрываются в вузе. Учитывая, что главной особенностью обучения иностранному языку является общение, способность выражать свои мысли на иностранном языке, то преподавателю приходится очень трудно разговорить их. Иногда даже не совсем понятно понимают ли они тебя вообще или нет. Потом оказывается, что поняли, однако поделиться этим не спешат. Как показывает практика большинству студентов неязыковых специальностей больше нравятся письменные задания, нежели устные. То есть им легче спокойно выполнять письменные задания, нежели составить устно высказывание или диалог. При этом, нельзя не отметить у них хорошие способности к творчеству. К примеру, студентам 1, 2 и 3 курсов по специальности «программирование» были предложены такие задания как, составление презентаций и плакатов на различные темы к внеаудиторным мероприятиям, провести аналитическое исследование и представить результаты в виде презентации на тему «ИКТ в образовании», различные ролевые и деловые игры, например, подготовиться к выставке новых технологий в качестве сотрудников компании, разработать интерактивную игру и т.п. Надо сказать, результаты были неплохие, во время подготовки студенты неохотно делились ходом работы, рассказывали кратко и односложно об этапах работы, однако в результате представили очень интересные и продуманные проекты, цели задания были достигнуты. Таким образом, можно сделать вывод, что студенты технических специальностей несмотря на то, что им трудно сразу раскрыть все свои идеи и задумки, защитить их в устной форме, но после тщательной подготовительной работы представляют хорошие работы.

Так, основной трудностью для данного типа студентов является сложность в коммуникации, причем даже для студентов с хорошим знанием языка. Другой проблемой является, как говорилось выше, устаревшие требования и методы обучения в школе.

Важнейшей задачей в данном случае являются обеспечение знаниями и компетенциями, с помощью которых решаются проблемы общественного и научного прогресса, а каждому человеку найти свое место в жизни в условиях постоянно возрастающих и обновляющихся квалификационных требований.

Список литературы

1. Григорьева Е.Н. О формировании социально-политической компетенции у студентов инженерных факультетов. [Электронный ресурс] -Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-sotsialno-politicheskoy-kompetentsii-u-studentov-inzheneryh-fakultetov>
2. Матюшина А.В. Приобщение личности к иноязычной культуре в процессе изучения иностранных языков: историко-педагогический аспект, Диссертация канд. пед. наук. Москва, 2003. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/priobshchenie-lichnosti-k-inoyazychnoi-kulture-v-protse-izucheniya-inostrannykh-yazykov-i>
3. Министерство Образования и науки Российской Федерации. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.edu.db/portal/spe/3v/220207m.html>

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ХИМИЯ» И «АНАЛИЗ ОБЪЕКТОВ БИОСФЕРЫ»

Степанова С.И., Федорова А.И.

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

Одной из актуальных задач высшей школы является реализация практико-ориентированного подхода к обучению. Приветствуется тесная связь между процессом обучения и производством. Полученные знания, умения, навыки в высшем учебном заведении новоиспеченный специалист должен уметь применять в конкретных ситуациях в ходе профессиональной деятельности. Обучение дисциплин «Биология», «Химия», «Экология», «Анализ объектов биосферы» и других студентам направления «Экология и природопользование» института естественных наук СВФУ им. М.К. Аммосова направлено на изучение проблем рационального использования природных ресурсов и устойчивого развития. Современный специалист «Эколог-природопользователь» должен предвидеть последствия внедрения новых технологий, знать особенности поведения различных химических соединений при их попадании в окружающую среду, оценивать их воздействие на биосферные процессы. Известно, что в основе процессов, обуславливающих состояние биосферы, лежат физико-химические превращения в литосфере, гидросфере, атмосфере и живых организмах [1]. При преподавании дисциплины «Химия», «Анализ объектов биосферы» широко используется междисциплинарный подход. Экологическое мировоззрение формируется на базе нескольких сфер образования, занимающихся проблемами окружающей среды: географии, биологии, химии, геологии, экономики, юриспруденции. Такой подход обеспечивает подготовку специалистов, способных работать в таких сферах, как бизнес, производство, управление и образование - для профессионального решения вопросов, связанных с оценкой риска нагрузок на природные ландшафты, выявления проблем, негативно влияющих на здоровье человека и состояние окружающей среды.

Безусловно, при подготовке дипломированных специалистов по направлению «Экология и природопользование» учебные курсы «Химия», а так же «Анализ объектов биосферы» являются одними из обязательных дисциплин. Химическое загрязнение – основной фактор неблагоприятного антропогенного воздействия на природную среду.

Для мотивации и активации студентов к учебной деятельности нами применяется практико-ориентированный подход с использованием следующих методических приемов:

1. Проблемные ситуации – перед студентами ставится проблема, преодолевая которую, обучающийся осваивает те знания, умения и навыки, которые ему необходимо усвоить. Например, при решении расчетных задач по вычислению концентрации растворов можно предложить экологические задачи, где можно вывести токсичное действие кислот на обитателей водоемов и превышение ПДК:

- «Такие виды рыб, как форель и хариус, очень чувствительны к чистоте воды. Если в 1 л природной воды содержится всего $3 \cdot 10^{-6}$ моль серной кислоты (которая может попадать в реки с промышленными стоками или за счет кислотных дождей), то мальки этих рыб погибают. Вычислите массу серной кислоты в 1 л воды, которая представляет собой смертельную дозу для мальков форели и хариуса». [8].

- «В результате аварии на производстве серной кислоты в сточные воды массой 400 кг попало 3,2 кг SO_3 . Вычислите массовую долю образующейся серной кислоты в сточных водах». [2].

- «ПДК азотной кислоты в сточных водах составляет 40-45 мг/л. Вычислите процентное содержание азотной кислоты в такой воде». [7].

2. Познавательные задачи, которые требуют от студента активизации всех познавательных процессов – мышления, воображения, памяти, внимания. Например, «Фторсодержащие добавки, которые вводят в профилактических целях в зубные пасты, замедляют образование и распространение бактериального налета на зубах – причины кариеса. Определите массовую долю фтора в зубной пасте, содержащей 0,5% фторида олова и 0,25% фторида натрия». [8].

3. Концентрирование информации в виде составления таблиц, схем и опорных конспектов, умение анализировать, перерабатывать полученные результаты и делать соответствующие выводы. Например, при выполнении следующего задания студент, вычисляя соответствующие концентрации ионов, может сделать вывод о минерализации морской воды, выявить катионный и анионный состав, сравнить их количественное соотношение: «Выразите содержание главных катионов и главных анионов морской воды в ммоль-экв./л; процентное содержание концентрации каждого иона от соответствующей суммы, выраженную в %-экв.; значение минерализации воды в г/л. Для определения концентрации примесей в г/л следует умножить соответствующее

значение, выраженное в ммоль/л, на молярную массу иона и разделить на 1000 ($C_i \text{ (г/л)} = C_i \text{ (ммоль/л)} \cdot M_i/1000$). Результаты вычислений представьте в таблице»:

Таблица 1

| Компонент | Содержание в морской воде | | | |
|-------------------------------|---------------------------|-----------------------|--------|-------------|
| | C_M (ммоль/л) | $C(1/z)$ ммоль-экв./л | %-экв. | C_i (г/л) |
| Катионы: | | | | |
| Na ⁺ | 459,1 | | | |
| Mg ²⁺ | 52,3 | | | |
| Ca ²⁺ | 10,0 | | | |
| K ⁺ | 9,7 | | | |
| Сумма катионов | - | | | |
| Анионы: | | | | |
| Cl ⁻ | 534,6 | | | |
| SO ₄ ²⁻ | 27,6 | | | |
| HCO ₃ ⁻ | 2,3 | | | |
| Сумма анионов | - | | | |

4. Учебно-исследовательские лабораторные работы. Например, «Определение карбонатной жесткости воды», «Определение общей жесткости воды», «Определение щелочности воды. Гидрокарбонаты, карбонаты», «Определение содержания нитритов в водных средах спектрофотометрическим методом», «Определение катионов железа в водных средах спектрофотометрическим методом» [4,5], «Ознакомление с работой флуориметра и системы капиллярного электрофореза «Капель 104Т» [3], «Ознакомление с работой атомно-абсорбционного спектрометра МГА-915» [8]. Как закрепление знаний и практическое применение теоретических вопросов предлагается задача, при решении которой студенты мысленно проводят эксперимент, записывают уравнения протекающих реакций, обсуждают содержание известняка и доломита в данном образце почвы: «Из пробы почвы взята навеска массой 10 г и обработана 25 мл 2М раствором соляной кислоты. По завершении реакции избыток кислоты оттитрован стандартным раствором щелочи. Расчет показывает, что на реакцию с почвой расходуется 22,5 мл кислоты. При условии, что кислота реагирует только с CaCO₃, вычислите процентное содержание этого вещества (по массе) в почве. Если кислота реагирует с доломитом CaMg(CO₃)₂, найдите процентное содержание этого вещества в почве».

Студенты направления «Экология и природопользование» имеют возможность не только ознакомиться с инструментальным оснащением современной гидрохимической лаборатории, но и работать на физико-химических приборах для анализа и проводить учебно-научно-исследовательскую работу. При проведении лабораторных работ студентам предлагается сравнить экспериментальные данные водопроводной и природных проб воды. Пробы воды для анализа студентам рекомендуем брать из озер, рек населенных пунктов своих улусов или различных микрорайонов города, а также талая вода из снега окрестности учебного корпуса, спального района общежитий, свалки и т.д. По результатам этих работ студенты группы «Природопользование» ежегодно участвуют на научно-практической конференции «Отходы в доходы», организуемой кафедрой «Экологии» ИЕН СВФУ.

Все изложенное свидетельствует в пользу мнения, что в дальнейшем значение химии и химических технологий будет неуклонно возрастать, а вместе с тем и необходимость изучения дисциплин «Химия», «Анализ объектов биосферы» как фундаментальной и прикладной науки и, связанной практически со всеми современными и грядущими областями человеческой деятельности.

Список литературы

1. Денисов В.В., Дровозова Т.И. и др. Химия. Учебное пособие для вузов. - М.: ИКЦ «МарТ», 2003.
2. Исидоров В.А. Экологическая химия. - СПб.: Химия, 2001.
3. Комарова Н.В., Каменцев Я. С. Практическое руководство по использованию системкапиллярного электрофореза «КАПЕЛЬ» — СПб.: ООО «Веда», 2006. — 212 с.
4. Лабутина Т.М. Практическое руководство к определению основных химических компонентов поверхностных вод: учебно-методическое пособие. – Якутск: ЯФ ГУ «Изд-во СО РАН», 2004. – 56с.
5. Могилева В.В. Практическое руководство: учебное пособие. – Якутск: Изд-во Якутского госуниверситета, 2009. – 110 с.

6. Спектрометр атомно-абсорбционный МГА-915, МГА-915М, МГА-915МД. Руководство к эксплуатации. 915.00.00.00.00 РЭ. – СПб., 2010. - 123 с.
7. Степанова С.И. Задания для самостоятельной работы по химии. Учебно-методическое пособие.- Якутск: ИПК СВФУ, 2010.
8. Тарасова Н.П., Кузнецов В.А. и др. Задачи и вопросы по химии окружающей среды. Учебное пособие для вузов.- М.: Мир, 2002.

СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

ЗНАНИЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ

Малязина М.А.

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г.Санкт-Петербург

Под термином персонализация в современной педагогической науке понимаются процессы или механизмы превращения внешних, социальных побуждений, требований, общественного опыта в элементы структуры собственной личности (в потребности, стремления, навыки, знания и др.). Нас здесь, в первую очередь, интересует знаниевый аспект применительно к образованию в высшей школе.

Определенный интерес представляет ряд работ отечественных специалистов, плодотворно исследовавших данную проблему. Так, например, автор статьи «Персонификация высшего профессионального образования или игра на струнах пустоты?» В.Ф. Габдулхаков выделяет следующие понятия по данной теме: педагогическая традиция и ее инновации, себя образующее начало и социальные и социокультурные условия, персонификация. Он отмечает, что происходящие как социокультурные так экономические и политические условия влияют на степень персонификации (личностного и профессионального саморазвития, самосозидания) педагога и обучаемого в высшей школе.

Здесь, к слову сказать, содержится и интересное наблюдение: в Англии, США или Франции персонификация образования – это традиция (консервативная), а в других странах, конкретно в России персонификация образования – это инновация, ломающая (меняющая) стереотипы, уже устоявшиеся и приемлемые для страны [1].

Далее в статье В.Ф. Габдулхакова предлагаются предметные ответы по вопросу инновации педагогических теорий в образовании и рассматриваются следующие аспекты научных областей: «Выявляемые «приоритетные стратегии» развития педагогических теорий объявляются иногда законами. Среди них законы цикличности – развития педагогических теорий; природный, социальный, культурологической и технологической обусловленности (сообразности) системообразующего феномена; системной интеграции и дифференциации научного знания; многомерных бинарностей; конвергенции и дивергенции научного знания; межпредметного творческого переноса научного знания; мониторинга и обратной связи; оптимизации; возрастания требований к эффективности и гарантированности качества образования (воспитания), сотрудничества и конкуренции научных школ и отдельных ученых. Как видимо, в качестве законов звучат и требования управленческих структур к образованию, и уже известные педагогические концепции, и некоторые тенденции развития образования последних лет. Бросается в глаза отсутствие в них личности, а также философии, психологии развития личности, отсутствие политики, экономики (региональной и глобальной), определяющих структуру, ментальность, культуру развития личности XXI века» [1, с.89].

Принятые в начале 2000-х годов и постоянно разрабатываемые по настоящее время базовые документы определяют основные задачи и приоритеты государственной политики в сфере образования. В этих документах и определены основы конкретного реформирования самой российской системы высшего образования. Реформы, связанные с текущим состоянием образования (системы образования), нацелены именно на подготовку преподавателя нового типа [1].

В статье автором дается следующая характеристика идеи состояния исследуемой проблемы: «В этой связи М.А. Чошанов (с опорой на опыт университетов и колледжей США) подчеркивает, что в настоящее время «происходит сдвиг парадигмы и в подготовке традиционных учителей, акцент переносится на подготовку учителей нового типа – учителей, способных работать в условиях информационного общества, представляющего

высокие требования к конструктивно – проектировочной функции учителя. Причем в новых условиях учитель – это не просто онлайн-урокодатель, он становится своего рода аналитиком и менеджером информационных ресурсов, проектировщиком и конструктором фрагмента урока, урока целиком, отдельного курса с использованием интерактивного инструментария, исследователем эффективности разработанного курса. Очевидно, что в условиях новых информационных технологий происходит радикальное изменение содержания деятельности учителя. В этих условиях учитель в какой-то степени становится одновременно и инженером – учителем-инженером». [1, с. 91, 92].

«Однако в России, и за рубежом, несмотря на очевидный сдвиг в парадигме образования, личность обучаемого рассматривается во все более персонифицированном контексте. Интересен в этом смысле опыт Оксфордского университета (наверное, одного из самых консервативных университетов мира), в котором на практике осуществляется персонифицированный (индивидуализированный, дифференцированный, личностно – развивающий, субъектно-ориентированный, инженерно-конструктивный) подход к образованию через системную организацию в своей структуре университетских колледжей» [1, с.92]. Модернизация высшего образования в Великобритании предполагает дальнейшую компьютеризацию высшей школы в новых условиях. Так же в целях оказания помощи правительством создается специальная консультативная служба. Совершенствование самой системы образования в Великобритании в последнее время является надежным инструментом решения проблем государства, как социальных, так и экономических. В России и за рубежом – в Англии, США в данное время рассматривается как средство персонификации высшего профессионального образования гуманитарная персонология. По проведенным исследованиям персонификация – это обращение к индивидуальности и одновременно – это форма, позволяющая в стратегии обучения увидеть новые резервы. Сама же стратегия обучения направлена на включение (активное) личности обучающегося и в процессы самосозидания и естественно в процессы самообучения [1].

К поставленным в статье вопросам по поводу термина «персонология» даются достаточно исчерпывающие обоснования: «Известно, что термин «персонология» появился в работах Гарри (Генри) Мюррея (Murry), врача, доктора философии в области биохимии, психоаналитика, исследователя творчества Мелвилла, много лет возглавлявшего Психологическую клинику Гарвардского университета. Появление термина было обусловлено стремлением автора подчеркнуть необходимость целостного изучения личности, которая, во-первых, имеет не только социальную, но и биологическую природу и, во-вторых, живет и развивается в определенной среде и определенном социокультурном контексте. Вместе с тем персонология Г. Мюррея в большой степени представляет собой теорию мотивации, нежели теорию личности. В патопсихологии он является создателем тематического апперцептивного теста (ТАТ), который широко использовался в клинике, а затем был адаптирован американским психологом Д. Мак-Клеландом и Дж. Аткинсоном для изучения основных мотивов человека в целом (контент-анализ). Мюррей одним из первых стал рассматривать мотивы как устойчивые личностные дисциплины. Система психологических взглядов Г. Мюррея довольно близка концепциям А. Маслоу и К. Роджерса.» [1, с.94].

Трансформируя идеи персонологии в педагогические формы персонификации, российский исследователь В.А. Петровский подчеркивает, что сейчас не составляет какого-либо открытия тот факт, что «психология личности» - это одна психология (ее называют еще «академической») и практическая психология (практика психологического консультирования). [1, с.94].

«Таким образом, «общая персонология», если иметь в виду замысел ее построения, - это психологическая теория личности, выступающая со стороны эффектов своего воздействия на личность, практическая психология как прикладная психология личности. Теория и практика – лицом к лицу. Контекст формирования новой персонологии – это человекознание, социальная практика, педагогическая антропология (осуществляющая связь первого и второго). Ведь отношения предметной реальности, деятельности, культуры и личности не так просты. Смысл по природе своей виртуален, отражает не сиюминутное, а относительно постоянное отношение конкретного человека к предметному миру – относительно, потому что смысл как раз и есть механизм, непосредственно отражающий и выражающий динамику изменения этого отношения, он – то в психике человека, что обеспечивает возможность «скачка» в отношениях человека и мира. Ведь смыслообразование – это процесс творческого освоения субъектами образования созданных человеком в процессе общественного развития способов, мировосприятия, мироотношения, культуротворческой деятельности» [1, с.94].

Автор статьи приводит выводы по результатам проведенных исследований. Он говорит, что формализованном перечне компетенций Закона об образовании нет ни намека на самосозидающее начало субъекта образовательного процесса – обучаемого. Так же перечисляется следующий перечень компетенций: компетенции в разработке программной деятельности; компетенции в обеспечении информационной основы деятельности; компетенции в целеполагании (личностном, предметном); компетенции, обеспечивающие

раскрытие личностного смысла учения; компетенции в принятии решений; компетенции в понимании обучаемого; компетенции в обеспечении понимания учебной задачи и способа деятельности; компетенции в организации учебной деятельности [1].

И в заключительной части статьи «Персонализация высшего профессионального образования или игра на струнах пустоты?» дается ответ на вопрос: «Так что же такое персонализация и не игра ли это «на струнах пустоты»? Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что «изменяя, развивая общество, мы обязаны найти средства подготовки педагога, способного направлять воспитанников на социокультурные изменения, в том числе изменения отношений к себе, к другим людям, а также отношений к получению знаний. Имеющиеся данные убеждают, что около 80% старшеклассников понимают необходимость получения знаний. Но это не перерастает в потребность, ибо мы не умеем воспитывать отношение к знаниям не просто как к способу получения специальности, а как к себя образующему началу». «Себя образующее начало» или самосозидающее начало, - это как раз то, что отличает персонализированный подход от подходов лично-развивающих, индивидуально-дифференцированных, природосообразных и др.» [1, с.95].

Другие аспекты данной проблемы рассматривает Разинкина И.В. в своей статье «Управление знаниями с точки зрения глубины процессов изменения и уровня персонализации» Электронный журнал «Вестник МГОУ»

Базу теоретического исследования в статье И.В. Разинкиной «Управление знаниями с точки зрения глубины процессов изменения и уровня персонализации» составляет взаимосвязь двух признаков классификации знаний. Первый признак – это глубина процессов изменения. Второй признак – уровень персонализации знаний. Эти уровни связаны с инновационным развитием и направлены на создание структурных и функциональных знаний. Сами преимущества зависят от информационного подхода к управлению оперативными знаниями. Сочетание двух подходов: персонализированного и информационного и предполагает комплексный подход к управлению необходимыми знаниями. Ключевыми словами, в исследовании, являются: персонализация, явное и скрытое знание, управление знаниями, инновации, конкурентоспособность. В статье рассматриваются два параметра классификации знаний: уровень персонализации знаний и глубина процессов изменений. Для развития возникающих вопросов управления знаниями (в организациях) обоснование взаимосвязи создаст условия [2].

Итак, автор пишет: «С точки зрения глубины процессов изменений, знания можно разделить на оперативные, структурные, функциональные. Оперативные знания являются результатом простых оперативных изменений, требующих малых материальных затрат, характеризующих почти нулевым риском и соответственно минимальным изменением прибыли. Оперативные знания, как правило, создаются при незначительном улучшении технологий, процессов, усовершенствования продуктов» [2,с.2].

«Структурные знания вызывают более серьезные изменения процессов, влекущие более значительные затраты ресурсов, сопровождающиеся рисками осуществления и более высокой ожидаемой рентабельности. Структурные знания стимулируют изменения в структуре хозяйствующего субъекта» [2,с.2].

«Функциональные знания связывают с изменениями в функциональных свойствах системы или ее части, требуют значительных материальных затрат, характеризуются высокими рисками осуществления. Функциональные знания зачастую вызывают изменения технологических процессов» [2,с.2].

«Вышеизложенное позволяет утверждать, что инновационными знаниями или знаниями, побуждающими к осуществлению инноваций, являются структурные и функциональные знания. Степень радикальности или новизны последних (применительно к конкретной организации) выше.» [2,с.2].

«Знание с точки зрения уровня персонализации можно разделить на явное (формализованное) и скрытое. Явное знание, как правило, выражается цифрами, словами, излагается в виде чисел, формул, общих, стандартных принципов, алгоритмов действий или процессов. Неявное знание существует на персональном уровне, поэтому его достаточно сложно формализовать, передать, использовать кому-нибудь, кроме владельца. Неформализованное знание связано с умениями, опытом, ценностными ориентирами, пониманием, эмоциями, чувствами конкретного индивида. В неявном знании выделяют два момента» [2, с.2].

Первый – технический, который включает в себя рутинные, каждодневные навыки и знания, трудно отделяемые от носителей, то, что принято называть ноу-хау... Второй – когнитивный, т.е. умозаключения, логические мыслительные построения, привычные переживания, являющиеся неотделимой частью индивида» [2, с.3].

Далее в статье речь идет о следующем: «С позиции формализованного и неформализованного знания можно выделить следующие подходы к их управлению: интуитивистский (персонализирующий) и информационный (технологический).

Первый подход основывается на положении, что носителями знания являются люди. Важно создать такую систему управления знаниями, чтобы эксперты ими делились, сохраняли, приумножали. Основная задача

эффективного управления неявными знаниями персонала – их поиск, обнаружение, сохранение и использование (в т.ч. передача).» [2, с.3].

«В этой связи ведущая роль отводится мотивации как функции управления, а также корпоративной культуре, которая должна быть ориентирована на развитие и на создание нового знания. С точки зрения генерации, а также принятия (освоения) нового знания, следует наиболее значимую роль отвести удовлетворению следующих потребностей работников:

- самоутверждения, используя разные формы выражения признания заслуг, обсуждение с работниками процессов внедрения инноваций;

- самовыражения, через привлечение работников к решению разных задач, связанных с внедрением инноваций; представление свободы в выборе средств решения этих задач; привлечение к обсуждению и решению задач, требующих проявления инициативы, креативности мышления работника.

Второй этап основывается на том, что организации в современных условиях функционирования разрабатывают, накапливают большой объем информации, поступающей как из внешней среды» [2, с.4,5].

Результаты проведенных исследований показали следующее: в управлении знаниями недостаточно только одного методического подхода, сама реализация управления знаниями должна иметь комплексный характер и обеспечивать как создание, распространение, развитие так и использование явных и неявных знаний. Так же самоуправление неформализованными и формализованными знаниями конкретно должно направляться на развитие оперативных, функциональных и структурных знаний. Структурные и функциональные знания «работают» на преимуществах, связанных с внедрением инноваций. Оперативные знания отвечают за сохранность и устойчивость поддержания конкурентных преимуществ [2].

В статье приводятся следующие выводы по данной проблеме: «Различие между неформальным и формальным знанием предлагает четыре основные модели создания знания в любой организации:

1. От неформализованного к неформализованному – социализация. В этом случае один человек передает скрытое знание другому напрямую. Эти невысказанные навыки передаются посредством наблюдения, имитации и практики. По такому принципу построено обучение без отрыва от производства. Ключ к восприятию неформализованного знания – опыт.

2. От неформализованного к формализованному – экстернализация. Это квинтэссенция процесса создания знания, в результате которого неформализованное знание становится формализованным в виде метафор, аналогий, концепций, гипотез и моделей.

3. От формализованного знания к формализованному – комбинация. Человек может соединять отдельные куски явного знания и составлять из них новое. Изменение конфигурации существующей информации посредством сортировки, добавления, комбинации и классификации формализованного может порождать новое знание.

4. От формализованного к неформализованному – интернационализация. По мере распространения явного знания в организации другие сотрудники начинают активно его осваивать, использовать для расширения, углубления и реструктурирования своего собственного скрытого знания.

Представленные выше модели являются этапами развития, генерации знаний в организации. Этот процесс именуется спиралью знания, на каждом витке которой создаются знания по сути являющиеся инновационными для компании» [2, с.5,6].

В данном исследовании обоснована взаимосвязь следующих признаков классификации знаний: глубины процессов изменений и уровня персонализации знаний. Создание функциональных и структурных знаний дает возможность достижения больших преимуществ организации [2].

Выводы, предложенные в статье: «Оперативные знания, реализующиеся с помощью быстрой реакции на изменение внешних условий, направлены на обеспечение устойчивости уникальных конкурентных преимуществ.

«Таким образом, уникальные конкурентные преимущества, связанные с инновационным развитием, в первую очередь достигаются посредством управления неявными знаниями организации, направленными на создание структурных и функциональных знаний. Устойчивые преимущества зависят в основном от информационного подхода к управлению оперативными знаниями» [2, с.7].

Итак, рассмотрев проблему персонализации знаний в ее различных аспектах, можно достаточно обоснованно утверждать о перспективности дальнейших исследований в данной области, позволяющих использовать полученные результаты в различных областях – от высшей школы до корпоративного менеджмента.

Список литературы

1. Габдулхаков В.Ф. Персонализация высшего профессионального образования или игра «на струнах пустоты». // Известия Российской академии образования. – М., 2013. № 3 (27). – с.87-96.

2. Разинкина И.В. Управление знаниями с точки зрения глубины процессов изменений и уровня персонализации // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2014. № 3.- с.1-7.

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Бондарева М.М.

Белгородский национальный исследовательский университет, г.Белгород

В традиционной педагогике на сегодняшний день существует большое количество методов и средств обработки, представления, изменения и передачи учебной информации, а также воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием различных технических или информационных средств. Задачей учителя является правильная подборка и применение оптимальных методов и средств обучения, соответствующих образовательной программе. Залог успех образовательного процесса напрямую зависит от выбора подходящей технологии обучения.

Слово «технология» происходит от греческого слова: «*techne*» - искусство, мастерство, умение и «*logos*» - наука, закон. Дословно «технология» - наука о мастерстве [2].

Многие западные ученые, такие как Э. Берн, Р. Винклер, Г-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд внесли наибольший вклад в научное понимание и толкование явления игры. Что же касается отечественной науки, то разработкой и выяснением социальной природы игры, а также педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности руководство игрой разрабатывали Н.А. Анисеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др.

В научной литературе существует классификация образовательных технологий. Н.В. Бордовская и А.А. Реан выделяют пять видов образовательных технологий:

- задачные
- игровые
- компьютерные
- диалоговые
- тренинговые технологии [1].

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. В педагогической науке ученые рассматривают феномен игры как способ организации воспитания и обучения, как компонент педагогической культуры, изучают формы и способы оптимизации игровой деятельности современного поколения.

Результат применения игровых технологий в процессе обучения очевиден. Игровая форма ведения урока помогает учащимся раскрепоститься, появляется уверенность в себе. Когда ученик попадает в ситуации реальной жизни, ситуации успеха, создаваемые игровыми технологиями, то любой, даже очень сложный материал воспринимается и усваивается лучше. Уникальность игры состоит в том, что являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании. Для того чтобы активизировать учебный процесс и сделать его наиболее интенсивным, на современном этапе в образовательных школах вводят игровые технологии:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеклассной работы (КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т.п.)

Игра – это одна из неповторимых форм обучения, которая позволяет сделать увлекательными и интересными работу учащихся на творческо-поисковом уровне. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению либо усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции учеников. Также положительная сторона игры состоит в том, что она способствует использованию знаний в новой ситуации. Новый материал усваивается учащимися намного быстрее, вносит обилие и энтузиазм в учебный процесс. Важно отметить, что правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует

память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки; стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету. Общеизвестный факт, что зачастую многие учебные предметы не усваиваются учениками, поскольку материал преподносится в неинтересной форме, не вызывает желания принимать активное участие в уроке. Тем самым игра - один из приёмов преодоления пассивности учеников.

Следует отметить, что роль и место игровой технологии в учебном процессе напрямую зависят от понимания учителем функций педагогических игр. Игра как функция культуры наряду с трудом и учением является одним из главных видов деятельности человека. Г.К. Селевко описывает игру как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение публичного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением».

К наиболее важным функциям относятся:

- социокультурная (усвоение знаний, духовных ценностей, норм, присущих обществу, которые оказывают влияние на формирование человека)
- коммуникативная игра (непосредственное общение людей)
- диагностическая (способность выявить и распознать себя на предмет творчества и интеллекта)
- игротерапевтическая (помогает преодолеть различные трудности, возникающие у человека в поведении, в общении с окружающими)
- функция коррекции в игре (адаптация, помощь учащимся с отклоняющимся поведением; способствует справиться с переживаниями, препятствующими общению со сверстниками)
- межнациональная коммуникация (усвоение единых для всех людей социо-культурных ценностей)
- развлекательная (способствует созданию благоприятной атмосферы, помогает лучше усваивать новый материал) [3].

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. Главным отличительным признаком педагогической игры от игр вообще является четко поставленная цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, которые могут быть обоснованы и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Таким образом, занятия, проводимые в игровой форме, делают учебный процесс познавательным, вызывают у учащегося заинтересованность, помогают лучше и быстрее освоить новый материал, выступают как средство побуждения и стимулируют к учебной деятельности.

Список литературы

1. Бордовская Н. В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие – Спб.: Питер, - 2006. – 304с: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
2. Дыбина О.В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
3. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования/ Под общ.ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии /Пособие для учителей -М.,1997.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогов вузов и институтов повышения квалификации. - М., 1998.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОГО СООБЩЕСТВА

Илакавичус М.Р.

ФГБНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых
Российской академии образования», г.Санкт-Петербург

Современное представление об образовании неразрывно связано с принципом непрерывности. С течением времени понимание данного принципа было углублено с помощью двух взаимодополняющих моделей содержательного наполнения — образования длиной в жизнь и образования шириной в жизнь. Поступательное

или прерывистое, возобновляемое образование уже не сводится только к профессиональной подготовке/ переподготовке/ совершенствованию навыков, что обуславливает следующие значимые для представления современного образования взрослых положения. Во-первых, основываясь на несводимости представлений о человеке к перечню социальных ролей, функций, недопустимости определения некоего конкретного итога его творческой деятельности в виде конечного результата либо продукта, оно связывается с самоактуализацией. Таким образом, повышается значимость общекультурного содержания образования. Во-вторых, процессуальность становления и поддержания человеческого качества определяет творчество прежде всего как самостроение взрослого человека, актуализирует представления об авторской позиции по отношению к собственному жизненному пути. Человек выступает как субъект индивидуальной образовательной траектории — разветвленного, разноуровневого конструкта. В-третьих, изначально присущая личности социальность как важнейший фактор ее становления и развития акцентирует значимость живого взаимодействия в образовании. Сопричастность Другому, формирование и наращивание опыта подлинных отношений в сообществе становится искомым многими взрослыми элементом в принимаемых ими социальных практиках. Все это обуславливает интерес современной педагогической науки к неформальным разновозрастным образовательным практикам как ценностно значимым элементам индивидуальной образовательной траектории взрослого. Представленное в статье исследование является плановым для РАО и раскрывает тему «Теоретические основы сетевых образовательных маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ»

Если еще десятилетие назад специалисты, описывая формы образования взрослых, разделяли их на институционализированные (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, аспирантура и докторантура) и специализированные (самообразование, клубы, центры образования взрослых), то сейчас центр тяжести смещается к самоорганизации самого широкого предметного спектра. Полифоничность мотивов включения в образовательную деятельность обуславливает актуализацию гражданского, культурного, духовного, делового, домохозяйственного направлений. Понять мотив объединения в неформальные образовательные практики можно, анализируя данные социологических опросов ФОМ (например, «Востребованность дополнительного образования», «Интерес к современной науке», «Самообразование жителей Москвы»). Зачастую это общие для многих жизненные задачи - проблемы незнания или неумения в областях кулинарии, педагогики, танца, рукоделия, народной и физической культуры. Молодежь и пенсионеров объединяет в разновозрастные группы поиск общения как мотивация выбора форм проведения досуга: в среднем четверть опрошенных всех возрастов заявляют о желании получать новые знания и умения, около 10 % решают задачу личностного развития. Она осознается в период кризисов: как личностных, так и социально-экономических.

Данная тенденция касается не только коренного населения РФ, но и такой социальной группы, как мигранты. Исследованиями по гранту РГНФ №13-06-00011 установлено, что в данной социальной группе лидируют в рейтинге образовательных потребностей, обусловленных социально-экономической ситуацией, гражданско-правовое, экономическое, историко-культурное направления. Среди личностно-развивающих образовательных потребностей более всех актуальны художественно-эстетическое и музыкальное, религиозное, а также домохозяйственное направления [3, с.174-175]. Таким образом, образовательные потребности разных слоев населения буквально вопиют о себе, однако формальное, регулярное образование не в состоянии их удовлетворить. Для этого во всем мире используется такой ресурс, как практики неформального образования, раскрывающие потенциал частно-государственного партнерства. В России имеется проблема поддержки их самоорганизации.

Многолетние наблюдения за возникновением, развитием и угасанием самоорганизующихся практик неформального образования позволяют сделать выводы об используемых методах педагогического взаимодействия. Как правило, в абсолютно всех неформальных практиках происходит трансформация образовательного процесса в ориентации на модель тьюторства, что само по себе доказывает верность классических положений андрагогики. Востребована мягкая, ненасильственная позиция помощника, организующего индивидуализированное взаимодействие в случае возникновения вопросов у конкретного участника. Продолжают существовать те практики, ведущий которых понимает разность всех людей, создает условия для реализации их права на эту разность. Выбор реализуемых в образовательном сообществе методов (речь идет не об одноразовой акции) зависит от предметной направленности и истории его существования. Исследования выявили две формы самоорганизации неформального образования: «курсовое сообщество» (характеризуется наличием целенаправленного процесса, планирования, предполагаемого конкретного обучающего результата, технологического инструментария, четкого распределения ролей) и «клубное/проектное сообщество» (отличается минимальной регламентацией, максимальной обращенностью на удовлетворение запросов участников, не на последнем месте перечня которых находится в общение) [1].

В первом случае актуальны такие дидактические методы, как ориентирование и моделирование. Популярностью пользуется и тренинг (как технология в целом, так и некоторые его элементы). Для использования ориентирования применяются либо уже имеющиеся, либо составленные участниками и волонтерами пособия. В пространстве обучения межкультурной коммуникации они называются «поваренными книгами», т.к. содержат своеобразные рецепты поведения в наиболее часто встречающихся ситуациях. Продуктивен и метод моделирования, предполагающий обучение с использованием образцов, схем, соответствующих реальности. Например, используются описания реакций собеседника, возможных вариантов отклика.

Во втором случае взаимодействие неизменно стремится к воспроизводству антропопрактик. В ней культивируются базовые, родовые способности человека. «Это особая работа в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно-распределенной деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания» [2, с.24]. Теория и ее реализация в пространстве непрерывного образования активно развивается последователями Г.П. Щедровицкого, сторонниками антропологической методологии. Согласно положениям, выдвинутым в работах В.И. Слободчикова, с выходом в период взрослости вся ответственность за развитие, достижение самобытности ложится на самого человека. Восполняющий сегмент полного образования отвечает за организацию поддержки его вхождения в пространство обще- и сверхчеловеческих ценностей онтологического порядка. Сообразные такой цели практики образования должны быть действительно пространством развития специфических базовых потребностей. Суть процессов, протекающих в них, охарактеризованы в работах С.С. Хоружего как нахождение на антропологической границе. Такая позиция задействует «... все уровни организации человека, физические, психические, интеллектуальные, осуществляемый сознательно и активно, и ставящий онтологически значимую цель (т.е. затрагивающую фундаментальные предикаты человеческого существования, природу и способ бытия человека)» [4, с.382].

Не противоречит описанному выше и практика использования неформального образования в формальных образовательных организациях. Отступление от модели тьюторства ведет только к нивелированию всех положительных эффектов стратегии неформальности, а активное освоение формальным образованием наработанных в ней методов сегодня является закономерностью. В целом весь педагогический инструментарий неформального образования нацелен на пробуждение и поддержание позиции субъектности по отношению к себе и миру. Его эффективность являет себя в гармонизации социального и личностного пространства человека.

Список литературы

1. Илакавичус М.Р. Неформальное общекультурное образование для разновозрастных сообществ современной России: способы и формы самоорганизации/ Человек и образование. - 2014. - №4. - С.97-101.
2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
3. Теоретико-методологические основания моделирования и реализации образовательных практик для взрослых в государствах-участниках СНГ: коллективная монография/ под общ. ред. М.С. Якушкиной. – СПб.: ЛЕМА, 2014. – 195 с.
4. Хоружий С.С. О старом и новом. – СПб.: Алетейя, 2000. – 410 с.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Евтухова А.С., Еровенко В.Н.

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

«Все общества сталкиваются с проблемой выживания перед лицом неопределенности, бесконечного ряда новых вызовов, дилемм и кризисов. Источники этих вызовов бывают различными: изменения относительных цен,

макроэкономические кризисы, этнические конфликты, гражданские войны, технологические изменения и защита от конфликтов с другими странами» [11].

Перед сферой образования встают новые задачи, связанные с необходимостью осознания нового технологического витка, использования его преимуществ и особенностей в педагогической практике и подготовке рабочей силы новой квалификации, востребованной в условиях резкого изменения характера труда. Одной из самых значимых для сферы образования технологических новаций, безусловно, является «машина Неймана» – схема универсального компьютера, предложенная выдающимся американским математиком Дж. Нейманом в 1946 г. По схеме, предложенной Дж. Нейманом, действует любой компьютер, равно как и каждый универсальный преобразователь информации, не обязательно электронный. В XXI веке для большинства слово «компьютер» означает персональный компьютер. Двудеянная программно-аппаратная сущность компьютеров и делает их многообразно полезными, многоликими. Одинаковые компьютеры с разными программными обеспечениями – разные компьютеры. [3]

Новый технологический уклад в XXI веке это индивидуализация производства и потребления, преобладание экологических ограничений на энергию и потребление материалов, автоматизации производства, размещение производства и населения в малых городах на основе новых транспортных и телекоммуникационных технологий. Коррелируют ли между собой образовательные и технологические инновации? Сегодня на пороге индустрия быстрого прототипирования на 3D принтеры, архитекторы уже создают образ новой жизни города, в котором напечатать можно будет все: от женских украшений до целых кварталов. Представьте себе возможность печатать изделия прямо дома или в соседнем офисе, это изменяет саму культуру владения и избавит от необходимости в накоплении вещей.

В конечном счете, может сформироваться экономическая и окружающая среда, которая будет действовать подобно природной биосфере — когда устаревший объект будет тут же переработан с учетом новых требований. [1]

Через несколько лет будут совершенно другие профессии. В современном мире образование должно научиться решать принципиально новую задачу – воспитывать молодых людей, способных мыслить «вне рамок» и готовых стоять у истоков перемен. Сегодня мы практически не знаем профессий, к которым готовим обучаемых. При этом ожидания студента гибкое обучение в интерактивной среде. Индивидуальная программа для каждого слушателя. Многопрофильные (междисциплинарные) программы обучения. Возможность учиться в любое время и в любом месте на базе свободного доступа к контенту по всему Миру. Возможность работать. Обучение становится мультиформатным и персонифицированным, тесно переплетаются старые и новые формы подачи учебного материала, образование в аудитории чередуется с работой в режиме онлайн. Образование становится трансграничным. Новые образовательные профессии: куратор содержания, фасилитатор, модератор образовательного блога, тьютор, архитектор образовательной траектории и т.д. [4]

Современное российское образование — это результат перемен, произошедших в системе отечественного образования за последние годы. В этом смысле образование не просто часть социальной жизни общества, а её авангард: вряд ли какая-то другая её подсистема в той же степени может подтвердить факт своего поступательного развития таким обилием нововведений и экспериментов. Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. При этом под инновацией мы понимаем внедрение изобретения или что – существующее изменение привычного образа жизни людей. Безусловно, инновационный подход необходим в образовании.

Инновация в образовании – это введение нового в цели, содержание и организацию образовательного процесса для развития образования и оптимизации образовательной системы. [7]

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования посвящена отдельная статья (ст. 20). В качестве цели экспериментальной и инновационной деятельности определяется обеспечение «модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования». Инновационная деятельность, согласно данному ФЗ, должна быть «ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования». В законе также указывается, что в ходе инновационной деятельности «должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом». [6] Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это

становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающему снятие педагогического кризиса. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, - основные цели инновационной деятельности. Инновационная деятельность в образовании как социально значимой практике, направленной на нравственное самосовершенствование человека, важна тем, что способна обеспечивать преобразование всех существующих типов практик в обществе. Инновационный процесс в образовании – процесс совершенствования образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений (В.И. Загвязинский). Инновационный процесс отражает формирование и развитие содержания и организации нового (Т.И. Шамова). Инновационные процессы в образовании существуют не изолированно друг от друга, а взаимодействуют между собой. Эта тенденция обусловлена интеграционными процессами в науке, в формировании современного стиля научного мышления человека и интеграционными процессами в самом образовании. Применительно к педагогической деятельности инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителя и учащегося. [9] Сама педагогическая инновация – явление сложное и многомерное. Правильно следовало бы ставить вопрос о многомерной классификации педагогических инноваций. Можно говорить о пионерских педагогических инновациях, рождаемых педагогической наукой и имеющих парадигмальный, долгосрочный характер: например, проблемное или развивающее обучение, те или иные педагогические системы – «школа радости» В. А. Сухомлинского, «школа-коммуна» А. С. Макаренко, «социальная педагогика жизни» Н. И. Пирогова и т.п. Имеются педагогические инновации среднесрочного и краткосрочного действия. Часть педагогических инноваций может рассматриваться как элементы становящейся «авторской школы» педагога, учителя, и т. п. Педагогические инновации охватывают педагогические технологии или методики, содержание образования, образовательные программы и стандарты, воспитательные процессы, организацию уроков, организацию педагогической среды школы и т. п. Спектр педагогических инноваций огромен. Но в любом случае педагогическая инновация должна соответствовать тому «заказу», «потребности» эволюции педагогической системы, которыми она вызвана к жизни. К важному источнику появления педагогических инноваций относится педагогическая наука. Она, меняя представления о педагогическом процессе, о школе, о нормах качества об обучающейся личности служит генератором педагогических инноваций. Педагогика и, как ее часть, педагогическая инноватика начинаются с человековедения. Ведь любая педагогическая система в первую очередь имеет статус антропогенной системы типа «человек – человек» или «человек-общество», в которой проявляются знания о законах развития человека.

От того, насколько новатор-учитель, педагог-ученый, директор образовательного учреждения, любой управленец в сфере образования вооружен знаниями человековедения и образованиеведения, зависит:

1. Эффективность педагогической инновации;
2. Риск (от ее внедрения) негативных последствий для человека и социума, педопатии;
3. Прогресс или регресс в педагогической эволюции образовательных систем;
4. Качество будущих поколений. [8]

Какова позиция педагога в инновационном процессе? Безусловно, педагогическая деятельность в основе своей творческая деятельность. Любая творческая деятельность рассматривается как продуктивная деятельность, то есть, направлена на создание нового, получение объективно нового или субъективно нового результата. Учитель может выступать в инновационном процессе в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя, пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Знания об инновационных процессах в образовании, умение использовать эти знания при оценке собственной деятельности создают основу для проявления учителем многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении профессионально-педагогической культуры, в самосовершенствовании. [9]

Инновационность всегда была свойственна педагогической деятельности как важнейшая характеристика, отражающая процесс развития педагогической науки и практики. В современном образовании инновации приобретают всё более широкое распространение. Именно инновации сегодня призваны гармонизировать отношения в образовательном процессе, привести его результаты в соответствие с требованиями общества и индивидуальными потребностями человека, решить проблемы формирования социально полезной и успешной личности.

Образование как социально обусловленный процесс основывается на объективно существующих противоречиях, которые при определённых условиях становятся его движущими силами. Именно противоречиями образовательного процесса обусловлены инновации, происходящие в нём. Наиболее общее противоречие – это противоречие между постоянно растущими социальными и личностными потребностями в

освоении, воспроизводстве и приумножении духовных богатств и материальных благ человеческой культуры с одной стороны и возможностями образовательной системы в удовлетворении этих потребностей – с другой. К частным относятся противоречия между:

-массовым характером образования и необходимостью индивидуального развития личности в образовательном процессе;

-социальным заказом и содержанием школьного образования;

-целостностью личности как продукта образования и множественностью компонентов и факторов образовательного процесса;

-повышением профессионально обусловленных требований к педагогу и имеющимся у него уровнем профессионально-педагогической компетентности;

-гуманистической направленностью современного образования и нормативно-командным характером управления учебно-воспитательным процессом и др.

Любое из перечисленных противоречий становится движущей силой инновационного процесса, если:

-разрешение противоречия осознаётся участниками инновационного процесса как необходимое, лично и социально значимое;

-разрешение противоречия представляется осуществимым;

-противоречия преодолеваются последовательно, с опорой на возможности имеющейся образовательной системы и предыдущий опыт участников инновационного процесса. [7]

Логика инновационного процесса подчинена идее модернизации и оптимизации образовательной системы и отражает путь обновления образовательной системы, включающий выдвижение идеи, разработку проекта, экспертизу новшества, его внедрение и корректировку, распространение и рутинизацию нового опыта.

В последние десятилетия подход к образованию существенно изменился. Его очень точно выразил видный американский бизнесмен Джон Грилло. Он заявил, что его мало беспокоит прочность приобретаемых учащимися знаний в той или иной области, поскольку эти знания подвергаются изменениям каждый год и устаревают подчас раньше, чем учащиеся сумеют их усвоить. Гораздо важнее, считает бизнесмен, чтобы в экономику, науку, культуру приходили молодые люди, умеющие самостоятельно учиться работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, потому, что именно этим им придется заниматься всю их сознательную жизнь. [10]

Современное информационное общество в огромной степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, принимать решения, самостоятельно критически мыслить, грамотно работать с информацией. В любой сфере деятельности и сознания человека наука и практика дополняют друг друга, обеспечивая развитие данной отрасли знаний человечества в целом. А. Дистервег выразил мысль, которая является очень актуальной и сегодня: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить». Именно к этому и стремится современное образование — воспитать личность, способную к самообразованию, самосовершенствованию, саморазвитию, самостоятельному повышению своего культурного уровня, интеллекта, умеющую работать с информацией.

Сегодня каждому педагогу необходимо, прежде всего, определиться с приоритетами в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования, с учетом интересов развития личности. На первый план в современной школе выдвигаются профессиональное мастерство учителя, его методики обучения и используемые нетрадиционные педагогические технологии.

Список литературы

1. Адамский А.И., aadamsky@eurekanet.ru
2. Алексеева, Л.Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л.Н. Алексеева// Учитель. - 2004. - № 3. - с. 78.
3. Еровенко В.Н., Федотова О.Д. Особенности развития педагогики при смене технологических укладов. (Монография.) Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Germany.2012
4. Молчанов Александр asmolchanov@mesi.ru МЭСИ
5. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2005, с.233
6. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 20
7. http://si-sv.com/Posobiya/vved_v_ped/content.htm
8. <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120132.htm>
9. <http://pedte.narod.ru/MPraktPed.html>
10. <http://speshiljubit.ru/index.php/moi-kabinet/metodichki/tehnologiya-sotrudnichestva>

ОБУЧАЮЩИЕ СИСТЕМЫ В СЕТЕВОМ ФОРМАТЕ УНИВЕРСИТЕТА ШАНХАЙСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Исламова З.И., Ихсанова Р.Р.

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

Развитие информатизации образования в рамках Университета Шанхайской организации сотрудничества (УШОС), поиск новых форм взаимодействия между странами-участницами обосновали актуальность создания информационно-образовательной среды, которая нуждается не только в концептуально-содержательном, но и информационно-методическом сопровождении. Этим приоритетным направлением информатизации образования озадачены большинство вузов-партнеров Университета Шанхайской организации сотрудничества, начиная с Российского университета дружбы народов (Москва), Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева (Астана), Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа) и другие [2].

В этом контексте мы берем за основу принципы, провозглашенные УШОС в 2011 году, которые, с нашей точки зрения, адекватно отражают особенности и специфику евразийского пространства. Наиболее значимыми из них являются: расширение обмена обучающимися и научно-педагогическими кадрами, расширение научно-академического сотрудничества, внедрение современных образовательных методик и технологий, создание механизмов признания и эквивалентности документов об образовании Университета ШОС государствами-членами Шанхайской организации сотрудничества и мировым образовательным сообществом [4].

Мы согласны с большинством ученых и педагогов в области информатизации в том, что в первую очередь в образовательный процесс должны внедряться технологии дистанционного обучения. Здесь наибольшую эффективность, с нашей точки зрения, приобретает принцип сетевого взаимодействия между вузами-партнерами, который требует активизации не только научного, кадрового и организационно-управленческого ресурсов, но и высокого информационно-технического потенциала.

Нами проведен анализ информационных систем и программ, наиболее распространенных в вузах-партнерах, придерживающихся принципов сетевого взаимодействия в контексте непрерывного образования (lifelong learning). Наиболее распространенной автоматизированной информационной системой является Platonus, используемая в образовательном процессе Евразийским национальным университетом им. Л.Н. Гумилева и комплексно решающая задачи его информационно-методического сопровождения. Система имеет централизованную базу данных, в которой отражаются все реальные события и процессы ВУЗа. Для каждого студента и сотрудника предусмотрен, так называемый, личный кабинет (персональная web-страничка), позволяющий автоматизировать сотрудникам ВУЗа свои основные задачи, студентам видеть необходимую информацию, а дистанционно обучающимся студентам моментально получать доступ к кейсам и контролю знаний, непосредственно в реальном времени общаться с преподавателем посредством глобальной сети Интернет или внутренней сети ВУЗа.

Проанализировав возможности данной информационной системы, мы особо подчеркиваем такие преимущества, как:

- гибрид/симбиоз/взаимосвязь кейсовой и сетевой технологии обучения;
- индивидуальные учебные календари;
- система сообщений и назначений заданий, позволяющая вести внутреннюю переписку и осуществлять контроль выполнения заданий;
- виртуальные аудитории, включающие просмотр и доступ к УМК (кейсам, лекционным материалам по данному предмету), прохождение тестирования и многое другое;
- мощная система тестирования;
- графическая доска;
- общеузовский форум;
- общеузовский чат;
- общеузовская электронная библиотека [1].

Дальнейший анализ обучающих систем в вузах-партнерах УШОС позволяет выделить позитивный опыт использования системы управления электронным обучением Moodle в Башкирском государственном

педагогическом университете им. М. Акмуллы. Данная система дистанционного обучения в течение последних лет становится все более популярной и распространяемой системой. Система Moodle – среда дистанционного обучения, предназначенная для создания дистанционных курсов. Этот программный продукт используется университетами, школами, компаниями и независимыми преподавателями.

Анализ практики использования Moodle позволил выделить следующие преимущества:

- организация обучения в активной форме, в процессе совместного решения учебных задач;
- широкие возможности для коммуникации: обмен файлами разных форматов, форум, чат, рецензирование работ обучающихся;
- возможность использования бальной и словесной системы оценивания.

Однако, мы вынуждены согласиться с тем, что из-за широких функциональных возможностей, далеко не каждый человек с легкостью разберётся в системе. Это и является сложностью использования интерфейса системы. Для решения этой проблемы необходим более высокий уровень информационной грамотности пользователей в области использования данной системы.

Вместе с тем, опыт реализации электронных программ показывает, что именно Moodle приобретает более динамичное поступательное развитие как в Евразийском национальном университете им. Л. Н. Гумилева, так и Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы.

В системе дистанционного обучения сотрудничество для развития Университета ШОС проводятся на трех главных уровнях:

1. Межправительственный
2. Межведомственный
3. Межвузовский

Исходя из системного видения, в межвузовском формате Университет ШОС становится эффективным инструментом развития образовательного сотрудничества на пространстве ШОС и превращается из проекта в один из самых влиятельных и перспективно развивающихся образовательных соглашений.

Международное сотрудничество в рамках реализации программ УШОС способствует интеграции лучших методических, кадровых, лабораторных и иных ресурсов, позволяет обмениваться опытом, знаниями с целью обеспечения высокого качества реализации совместных образовательных программ, возможности построения индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с интегрированным учебным планом, предоставляет возможность обучающимся формирования уникальных компетенций за счет получения дополнительных знаний, умений и навыков, более рационально использовать финансовые средства [3].

Таким образом, использование вышеперечисленных информационно-образовательных систем удовлетворяет образовательным потребностям обучающихся, учебных заведений и информационно-образовательных ресурсов по самому широкому диапазону специальностей, уровней образования и информационно-образовательных ресурсов, независимо от места нахождения как обучающихся, так и образовательного ресурса или услуги, в которой он нуждается, с использованием самых современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Список литературы

1. Дистанционные образовательные технологии в академии «Кокше»
http://www.kokshe.nurmoldin.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4&lang=ru
2. Договор о культурном и научном сотрудничестве между Евразийским национальным университетом им. Л.Н. Гумилева и Башкирским государственным педагогическим университетом им. М. Акмуллы
3. Исламова З.И. Интернационализация высшего образования в контексте Университета ШОС по направлению «Педагогика» / З.И. Исламова, Л.Р. Сайтова, Г.Е. Семенова, Р.Р. Ихсанова – Педагогика №8, 2014 – 68-77 с.
4. Хартия Университета Шанхайской организации сотрудничества.

СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКОВ В ДООУ

Ряхлова Т.В.

г.Нижний Новгород, МБДОУ № 95

Музыкальный праздник, безусловно, представляет собой важную составляющую деятельности детского учреждения, причем организация его – это очень сложная форма работы. С одной стороны, такое мероприятие ориентировано на то, чтобы принести детям удовольствие, радость, с другой же стороны, оно призвано способствовать эффективному решению воспитательных и развивающих задач. «Праздник должен приносить детям радость творчества, способствовать формированию эстетических чувств, основ художественной культуры», как пишут Радынова О.П. и Комиссарова Л.Н. [3, с. 281] Трудности в подготовке и проведении музыкального праздника во многом связаны с тем, что большую сложность представляет собой правильное планирование работы всех, кто принимает участие в организации мероприятия, в первую очередь музыкального руководителя. Каковы должны быть основные этапы деятельности музыкального руководителя? Это планирование, основной этап (собственно проведение праздника), а также один из важнейших элементов работы – это анализ реализации поставленных задач, эффективности выбранных методов и приёмов.

От чего зависит выбор методов и приёмов на празднике? Можно выделить следующие факторы: цели и задачи праздника, возраст детей, их психологические особенности, их речевые коррекционные особенностей.

Что касается методов, применяемых на музыкальном празднике, стоит отметить трудности, касающиеся их типологии. В педагогике не существует одной общепринятой классификации, так как возможны различные основания для выделения тех или иных типов методов.

Наиболее распространённая, часто применяемая классификация проводится на основании различных источников передачи и восприятия знаний. По этому принципу методы делятся на наглядные, словесные, практические.

Другая классификация проводится на основе нарастания проблемности в обучении, поскольку в целом обучение должно иметь проблемный, творческий, развивающий характер. Степень нарастания проблемности зависит от возраста детей, целей и задач праздника, накопленного опыта самостоятельной и творческой деятельности детей.

Принято выделять следующие методы: объяснительно-иллюстративный, проблемного изложения, эвристический (частично поисковый), исследовательский.

В практической деятельности эти типы методов часто объединяются.

Назовём наиболее распространённые методы работы, применяемые музыкальным руководителем:

1. Наглядные: наглядно-слуховые, наглядно-зрительные.
2. Словесные.
3. Практические: собственно-практические, игровые.

Очень важен индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребенку при подготовке и проведении праздника. Для этого необходимо продумать задания разной степени сложности, обращённые к одному ребенку или же к подгруппе, группе. Важен и комплексный подход, который вырабатывается на основе объединения возможностей детского сада и семьи.

Музыкальные праздники по природе своей являются интегрированной формой работы. Это позволяет разным компонентам суммарно воздействовать на воспитанников гораздо более эффективно, чем в отдельности.

Остановимся подробнее на наглядных методах и приёмах. Они помогают воспитать культурного зрителя, способного к глубокому восприятию эстетических явлений.

Обычно очень эффективным бывает метод наглядно-зрительный, когда музыкальным руководителем продумывается художественный образ персонажа, включающий в себя костюм, музыкальное сопровождение, хореографию, а также выбор момента появления персонажа на празднике. Рассмотрение персонажа помогает вызвать у детей гамму чувств: удивление, восхищение, наслаждение красотой, интерес. Например, при появлении на новогоднем празднике танцующей Снегурочки дети любят её красотой, грацией, рассматривают её наряд.

Визуальный эффект помогает привлечь внимание ребёнка, а также сформировать соответствующее празднику настроение.

Кроме конкретного персонажа, являющегося необходимым атрибутом новогоднего праздника, можно предложить другие визуальные составляющие, с помощью которых картина станет разнообразнее, шире и ярче. Скажем, световые эффекты, добавленные к образу того или иного персонажа, помогут активизировать детское восприятие происходящего. Приведём примеры возможных световых эффектов:

- танец гномиков на новогоднем празднике с электрическими фонариками;
- зрители освещают персонажу дорожку в темном лесу с помощью сотовых телефонов;
- танец девочек – солнечных лучиков со светящимися палочками;
- на осеннем празднике (в финале) загорается новогодняя гирлянда на «сюрпризной яблоньке».

К этому имеет смысл прибавить звуковые: музыкальные и шумовые – эффекты, например, следующие:

- шум ветра, метели, вьюги – это поможет создать акустический фон, который является частью уже сложившегося в сознании ребёнка образа нового года, становится имитацией естественной природной обстановки этого праздника;
- космическая тема – она помогает расширить горизонт восприятия, включить происходящее в общую картину мира;
- появление дополнительных персонажей – гномиков может сопровождаться звуками леса, скрипом снега, постукиванием молоточков.
- звонок Деду Морозу по сотовому телефону с включением громкой связи – этот элемент праздника помогает с достаточной степенью органичности соединить традицию и современность, психологически приблизить детей к новогодним персонажам.

Всё это способствует созданию волшебной, сказочной атмосферы на празднике.

Эмоциональная насыщенность должна быть неотъемлемой особенностью развивающей среды. Интересное, яркое, выразительное всегда вызывает положительные эмоции, а потому привлекает детей, вызывает любопытство и интерес.

Большие возможности даёт также использование современных информационных технологий: мультимедийные презентации, заставки (появление на экране в зале картины, соответствующей времени года или определённому моменту в сюжете праздника), отрывки из опер и балетов, транслирующиеся на экране в соответствии с ходом сюжета, сюрпризные моменты.

Показ информации или образа на экране вызывает у ребенка (даже и у взрослого) огромный интерес. Движение, звук, мультипликация помогают активизировать как эмоциональную сферу, так и рациональную, стимулируют познавательную активность.

Приведём пример возможной завязки сюжета праздника, организованной с помощью одного из современных гаджетов: почтальон приносит в детский сад посылку с другой планеты от известного по мультфильму («Тайна третьей планеты») персонажа Громозеки; в посылке оказывается планшет, на котором записано видеописьмо, содержащее приглашение в космическое путешествие.

Другой пример – сценарий выпускного праздника, построенный по принципу компьютерной игры. Дети проходят разные уровни сложности, демонстрируя каждый раз определённые навыки, подтверждающие готовность к школе. В ходе праздника используются компьютерные заставки по принципу очередности уроков в школе, задания и т.д.

В качестве одного из наглядных приёмов организации праздника может использоваться традиционный макияж для создания игрового образа (к игре в этом случае привлекаются родители воспитанников), например: котёнок с усами, румяный снеговик. Первый из названных образов, как правило, вызывает положительные эмоции за счёт интереса ребёнка к домашнему животному, второй – за счёт того, что ассоциируется с популярной зимней игрой.

Сочетание наглядного и практического методов работы представляет собой такой приём, как «вовлекающий показ». Сначала ребёнок видит определённое действие со стороны, ему точно и чётко показывают способ действия, дают образец. Затем ребёнок сам должен выполнить это действие. Таким образом, первоначально приём выступает как наглядно-зрительный, затем переходит в практический в игровой ситуации праздника. Например, пляска Деда Мороза на празднике вовлекает всех детей в весёлый, задорный танец.

Далее рассмотрим наглядно-слуховой метод. Он способствует звуковой регуляции движений: ребёнок согласует свои движения с ритмом музыки. Это не только улучшает качество и точность движений, но и вызывает у ребенка эмоциональный подъём, стимулирует к выполнению движения. Например, так происходит в известной музыкальной игре «делай как я» с любым персонажем.

Кроме того, музыка может быть элементом эстетического оформления игры. В качестве примера можно привести творческое задание «дополни изображение». Например, дети видят недоделанного снеговика, в образе которого не хватает важных деталей, и необходимо помочь персонажу, дополнив его образ. Другой вариант: детям представлен грустный снеговик, предлагается развеселить его, слепив (нарисовав, сделав в виде аппликации) для него друзей-снеговиков. Ещё один пример – игра «найди пару рукавичке»: на подносе раскладываются рукавички, а дети должны из них выбрать пары / выбрать из множества рукавичек пару для одной «потеряшки». Всё это делается под музыку, которая выполняет функцию художественного оформления игры.

Рассмотрим словесные методы работы.

При их использовании следует обращать особое внимание на речевую культуру педагога; большое значение имеют коммуникативные качества речи, такие, как грамотность и выразительность, поскольку известно, что ребёнку свойственно подсознательное стремление копировать взрослого. Имеет смысл тщательно следить также за тоном речи, манерой общения с детьми. Так, тон речи персонажа или ведущего может усилить впечатление необычности, сказочности ситуации праздника. Меняя окраску речи, правильно интонируя фразу, ведущий переключает внимание детей, регулирует их эмоциональные реакции, усиливая или ослабляя их.

Наиболее распространёнными и эффективными словесными методами можно признать такие, как беседа, рассказ. Они подразумевают следующие конкретные приёмы: объяснение, уточнение, оценка, вопрос, использование художественного слова (поэтические строки, эпитеты, сравнения, метафоры).

Кроме того, ведущий праздника может воспользоваться методом побуждения к сопереживанию: к эмоционально-положительной отзывчивости на прекрасное и к отрицательному отношению к безобразному. Это один из способов воспитания моральных качеств в ребёнке, ведь в конечном итоге целью работы педагога является именно воспитание личности, и ради этого необходимо использовать широкий круг возможностей: «Для решения задач нравственного воспитания необходимо организовывать деятельность таким образом, чтобы создать максимум условий, способствующих реализации заключённых в ней возможностей» [1]. В том числе одним из таких условий может стать и обращение к эстетическим категориям.

Эстетические переживания связаны с этическими проявлениями: красивое пробуждает в ребёнке «желание действовать по своим, детским, но законам красоты. Д.Б. Кабалевский говорит: “Прекрасное пробуждает доброе”» [2]. Таким образом, праздник способствует решению важнейших воспитательных задач.

Словесные методы работы дают возможность развивать в ребёнке гибкость мышления, фантазию, умение правильно использовать и пополнять словарный запас.

Приведём примеры возможных педагогических приёмов, способствующих решению вышеозначенных задач:

- Придумывание своих загадок, рифм, нахождение синонимов.
- «Придумай название» команде, игре, ледяной фигуре и т.д.
- Речевая коммуникативная игра «передай снежинку» (снежинка передаётся по кругу, при этом каждый ребёнок говорит ласковые, добрые слова ёлочке).
- «Метод провокации» - специальная ошибка ведущего или персонажа с целью активизации внимания детей и побуждения к тому, чтобы они заметили и исправили ошибку. Примеры возможных вариантов применения такого метода:
 - ✓ потешка, неправильно рассказанная персонажем, требует исправления;
 - ✓ персонаж Рассеянный неправильно нарядил ёлку (неправильность может заключаться в несимметричности, незаконченности и т.д.) – дети хотят помочь;
 - ✓ Баба-яга нарядилась в Снегурочку, и требуется её разоблачить;
 - ✓ Новый год в Африке – вместо ёлки кактус, необходимо «вернуться из Африки», то есть в результате условного путешествия прийти к традиционной ёлочке, которая спрятана в зале.

4. «Специфические вопросы», предполагающие способность преодолеть стереотип и поменять логическую «схему». Например, вопрос «что растёт зимой?» требует нестандартного мышления, сообразительности, а кроме того, понимания полисемичности слова «расти». Ответ на него не лежит на поверхности.

Далее, перейдём к практическим методам работы. Среди них выделяются следующие типы:

1. Собственно-практические:

- ❖ Моделирование. Например. Детям предлагается схема, составленная из фигурок (условных значков), символизирующих расположение и направление движения участников определённого танца. Воспитанники должны распознать в этой схеме уже знакомый им танец и исполнить его.
- ❖ Поисковые действия. В качестве примера приведём следующую игру: дети получают по сюжету праздника космическую карту / карту путешествий и по ней отправляются в путь.

- ❖ Элементарные опыты. Например, дети находят рукавичку и, примеряя её разным персонажам, определяют, кому она принадлежит.

2. Сюжетно-игровые (они являются самыми распространёнными, ведущими на праздниках). Рассмотрим примеры эффективных приёмов, относящихся к данному типу методов:

- Игровые ситуации. Например, к детям в гости приходит Веснушка-путешественница и предлагает отправиться вместе с ней в туристический поход. Другой вариант: Солнышко дарит детям «лучики» (махалочки), и они танцуют с ними.
- Сюжетные ситуации с игрушками: зайчик оказывается в мешке Деда Мороза; яблочки падают с волшебной яблони (каждое содержит загадку, отгадка которой направляет дальнейшее развитие действия на празднике); открывая сундучок со сказочными предметами, дети отгадывают названия сказок.
- Действия с игрушками и специальными атрибутами: танец с куклами, с султанчиками, с фонариками.
- Имитация действия (подражание действиям животных / птиц / насекомых, явлениям природы, общественной жизни). Этот приём используется во всех возрастных группах, но чаще в работе с младшими детьми. Это связано с наглядно-образным характером мышления детей этого возраста.
- Прятанье – поиск. Сюжет праздника можно построить на поисках волшебного предмета, например, золотого ключика.
- Подвижная игра, командные соревнования.

Игра помогает активизировать детей, сосредоточить их внимание, установить контакт (часто это происходит при знакомстве с персонажем, например: Лиса пришла в гости, подарила снежки, предложила поиграть, подружилась с детьми). Можно рекомендовать следующие виды игр: игры-ситуации, игры-импровизации, игры-фантазии, творческие задания (оригинальные движения в игре, новые композиции в танце, викторины, кроссворды, ребусы, например, сюрпризный сундук с «кодовым замком»-ребусом). «Эффективности обучения способствуют все виды творческих заданий. Однако важно соблюдать их дозировку» [Радынова, с. 277]. Важно спланировать мероприятие так, чтобы дети не уставали и не перевозбудились, чтобы сохранялся эффект игры. Игровая технология придаёт учебной задаче конкретный смысл, мобилизует мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей.

Ещё один важный момент в составлении сценария – спланировать вариативность развития игровых ситуаций с учётом выбора детей:

- ✓ игры-эстафеты («бег на 1 лыже» или «прыжки в 1 валенке»)
- ✓ выбор транспорта: поезд, автобус, машина
- ✓ карта-путешествие

Чтобы активными участниками праздника стали не только воспитанники, но и их родители, необходимо продумать методы и приёмы взаимодействия с ними. Можно предложить использование таких игровых форм:

- ❖ Загадки (персонаж – родителям, дети – родителям, родители – детям)
- ❖ Музыкально-шумовые инструменты, создающие не только акустический фон игры, но и ощущение поддержки детей родителями:
 - -дети «катаются на саночках» - родители звенят в бубенцы;
 - -родители озвучивают гром, молнию, дождик.
- ❖ Совместные с детьми концертные номера на празднике:
 - Цирковые номера, например: организация фокуса, гимнастический номер богатырей.
 - Вокальный номер.
 - Чтение стихов.
- ❖ Общий хоровод, совместная игра.
- ❖ Участие в световых эффектах.
- ❖ Исполнение родителями ролей на празднике.

Список литературы

1. Буре Р.С. Социально – нравственное воспитание дошкольников. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cs3.a5.ru/media/39/3c/96/393c9630f68da9254ce178ba64a582fa.pdf> (дата обращения: 19.04.2015).
2. Ветлугина Н.А. Методы эстетического воспитания. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/estetika/333.html> (дата обращения: 19.04.2015).
3. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна: Феникс+, 2011. 352 с.

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ КОНСТАНТИНА ДМИТРИЕВИЧА УШИНСКОГО

Гвоздева Е.П., Канина Ю.В., Миронова Т.П.

Иркутский государственный университет, г.Иркутск

На сегодняшний день, личность учителя, как субъекта образовательного процесса играет важнейшую социальную роль. Обновление нормативно-правовой базы в сфере образования (например, Федеральный Закон «Об образовании РФ» от 1.09.2013) отводит личность педагога, как говорил Константин Дмитриевич Ушинский, на «пустую теорию, кабинетную педагогику». В документах мы не находим каких-либо чётких предписаний каким должен быть педагог, а лишь то, что он должен делать.

Целью нашего исследования являлось изучение степени соответствия представлений К.Д. Ушинского об учителе и требований, выдвигаемых в нормативно-правовых документах современного образования. Исходя из указанной цели, были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить наследие К.Д. Ушинского и создать модель учителя как субъекта образовательного процесса;
2. Исследовать перечень требований к учителю выдвигаемых в современных документах сферы образования;
3. Сравнить модель учителя К.Д. Ушинского, с моделью требований нормативно-правовых документов.

Основными методами исследования явились

1. Анализ справочной и психолого-педагогической литературы.
2. Анализ нормативно-правовых документов в сфере образования.

На первом этапе мы исследовали взгляды К.Д. Ушинского на личность педагога и составили перечень качеств, которые выделены им как наиболее значимые:

- Учитель – воспитатель, воспитывает в процессе преподавания и общения.
- Педагог – знаток души и воспитания, он «должен понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства».
- Учитель – психолог, он должен изучать и хорошо знать своего питомца жизнь и быт детей.
- Учитель должен обладать знаниями физиологии, психологии, педагогики и гигиены.
- Учитель должен быть представителем интересов воспитанников и наблюдать за тем, чтобы они получали всё должное;

Следующим этапом исследования была работа с нормативными документами.

Статья 48 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ " Об образовании в Российской Федерации" трактует обязанности и ответственность педагогических работников, такие как:

- соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;
- уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;
- развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;
- учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;
- применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;

Согласно квалификационным характеристикам должностей работников образования, прописанным в Приложении к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от « 26 » августа 2010 г. № 761н, преподаватель должен:

- Проводить обучение обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;
- Содействовать развитию личности, талантов и способностей обучающихся, формированию их общей культуры, расширению социальной сферы в их воспитании;
- Соблюдать права и свободы обучающихся;
- Поддерживает учебную дисциплину, режим посещения занятий, уважая человеческое достоинство, честь и репутацию обучающихся;

• Знать педагогику, физиологию, психологию и методику профессионального обучения; современные формы и методы обучения и воспитания обучающихся;

В обязанности педагога прописанных в должностной инструкции, которая разработана на основании «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» (приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 г. № 761 н) входит следующее, должен знать:

- психологию отношений, индивидуальные и возрастные особенности детей и подростков, возрастную физиологию, школьную гигиену;
- методы и формы мониторинга деятельности обучающихся, воспитанников;
- педагогическую этику;
- теорию и методику воспитательной работы, организации свободного времени обучающихся, воспитанников;
- методы управления образовательными системами;
- современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентностного подхода;

Обобщив, данные профессиональных обязанностей педагога мы получили пакет характеристик учителя, каким он должен быть, согласно источникам нормативно-правовой базы современного образования России.

При дальнейшем анализе нормативно-правовой базы мы определили, что идеи народности Константина Дмитриевича, находят отражение в требовании Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» о соблюдении прав и свобод обучающихся, уважении чести и достоинства обучающихся. По мнению К. Д. Ушинского педагог должен обладать знаниями, быть педагогически образованным, комментарий из Приложения к приказу Минздрав и соц. развития РФ от « 26 » августа 2010 г. № 761н обязует педагога знать современные формы и методы обучения и воспитания обучающихся;

Данные по сопоставлению представлений Константина Дмитриевича Ушинского, и требований к учителю в нормативно-правовых документах представлены в Табл.1.

Таблица 1

Сопоставление представлений учеников об учителе, с требованиями Константина Дмитриевича Ушинского.

| Требования К.Д. Ушинского к учителю | Требования к учителю в нормативно-правовых документах |
|--|---|
| Учитель проникнут духом народности, вышел из среды народа. | Соблюдает права и свободы обучающихся, уважает честь и достоинство обучающихся (ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации") |
| Учитель – воспитатель, воспитывает в процессе преподавания и общения. «Педагог должен... понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства.» | Развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности; формировать гражданскую позицию, способность к труду (ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации") |
| Учителю необходимо иметь знания, быть педагогически образованным | Применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания; (ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации") Должен знать современные формы и методы обучения и воспитания обучающихся;(Приложение к приказу Минздравсоцразвития России от « 26 » августа 2010 г. № 761н) |
| Творчески относится к своим обязанностям. | |
| Учитель должен быть психологом, изучать и хорошо знать своего питомца жизнь и быт детей. | Поддерживает различные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей, |

| | |
|---|---|
| | организуем самостоятельную деятельность учащихся; (Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. N 761н) |
| Он должен обладать знаниями физиологии, психологии, педагогики и гигиены. | Должен знать педагогику, физиологию, психологию и методику обучения; (Приложение к приказу Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. N 761н) |
| Если народный учитель хочет иметь моральное воздействие на детей и их родителей, его жизнь не должна противоречить школьным установкам. | Обязан выполнять правила внутреннего распорядка учреждения. Обязан поддерживать связь с родителями воспитанников; (ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации") |
| Он должен иметь привычку к простой, скромной, деятельной и честной жизни; | |
| Он должен быть представителем интересов воспитанников и наблюдать за тем, чтобы они получали всё должное; | Учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ОВЗ; (ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации") |
| Педагог должен быть постоянный в стремлении к самосовершенствованию; | Участствует в работе предметных (цикловых) комиссий (методических объединений, кафедр), конференций, семинаров, Участвует в деятельности педагогического совета; (Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. N 761н) |

В нормативно-правовых документах мы можем узнать, что должен делать педагог, какими профессиональными компетенциями должен обладать. Но обязать его творчески подходить к своей работе, его не может обязать ни один нормативный документ. Также как и быть высоко нравственным идеалом для ученика. Личная жизнь учителя на сегодняшний день, отделена от его профессиональной.

Идеи Ушинского актуальны сегодня. Анализ документов подтверждает, что основные методические идеи Ушинского о личности педагога трансформировались в операционно-доказательные требования в Законе «Об образовании РФ» и профессиональном стандарте педагога.

Список литературы

1. Арканов А.К. Идеи К.Д. Ушинского. М.:Просвещение,2002.-312с.
2. Белозерцев Е.П. Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге. М.:Роман-газета,1994.-191с.
3. Гончаров Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского (Текст)/ Н.К. Гончаров. –М.: Педагогика, 1974.
4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва
5. Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ"Об образовании в Российской Федерации"

ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Оршанская Е.Г., Оршанский Д.И.

Сибирский государственный индустриальный университет, г.Новокузнецк

Оценочный компонент является неотъемлемой составляющей коммуникации. В его основе – сравнение с нормой, образцом. Преподаватель с помощью оценочных высказываний как бы подводит итог этого сравнения,

т.е. делает вывод о том, насколько ответ студента соответствует общепринятой норме (например, по объему, по подобранному материалу, по количеству допустимых ошибок и т.д.). Использование оценки обеспечивает передачу информации обучаемому об его истинных достижениях, позволяет осуществлять стимулирование, оказать эмоциональную поддержку, продемонстрировать отношение преподавателя к действиям студента, показать заинтересованность в нем. Оценка вызывает ответную реакцию, является действенной для повышения учебно-речевой активности обучаемых.

Как справедливо отмечает С.В. Забелин, оценочный компонент необходим для управления учебно-познавательной деятельностью студентов и должен:

- выполнять стимулирующую, ориентирующую и побуждающую функции;
- способствовать своевременному анализу и сравнению результата этой деятельности с прогнозируемым, его оперативной коррекции;
- обеспечивать возможность формирования адекватной оценки самим студентом, улучшения мотивации его учебной деятельности;
- способствовать выражению эмоционально-положительного отношения к творчеству ученика и тем самым развитию его предметно-инновационной деятельности, направленной на творческое использование полученных знаний в новой социальной ситуации развития [1, с. 60].

В настоящее время востребованным становится ориентация преподавателя на использование индивидуальных эталонов оценивания учебных достижений, которые по-разному ориентированы на критерии оценки. Г.Ю. Ксензова выделяет социально-нормативную и индивидуально-нормативную ориентацию оценки достижений студентов [2, с. 36]. Кратко охарактеризуем их.

Социально-нормативная ориентация оценивания достижений основана на совокупности критериев: сопоставительного, при котором педагог сравнивает действия и учебный результат одного студента с аналогичным результатом другого или всех студентов группы, и нормативного, когда полученный результат оценивается с точки зрения установленной нормы, единого, общепринятого стандарта (например, при наличии одной ошибки студент получает оценку "хорошо", при наличии двух ошибок – "удовлетворительно" и т.д.). В процессе использования данной ориентации оцениваются только знания. Для индивидуальной нормативной ориентации применяются специфические для каждого студента индивидуально-личностные эталоны: результат, полученный сегодня, сравнивается с прошлым результатом, что позволяет выявить динамику интеллектуального развития студента, увидеть индивидуальные успехи или их отсутствие.

Для успешного оценивания, по мнению В.В. Поликарповой, преподавателю следует владеть такими умениями, как:

- адекватно определять предмет оценивания;
- воспринимать предмет оценивания;
- сопоставлять предмет оценивания с определенными критериями;
- выбирать целесообразную форму оценивания;
- сообщать студенту результат оценивания в наиболее подходящей для этого форме [4, с. 146].

Педагогическая оценка как фактор управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых одновременно выступает как деятельность по оцениванию и как результат этой деятельности, что качественно и количественно выражается в оценочном высказывании, дающем интерпретацию оценивания, то есть выведение результата [1, с. 60].

В основе оценочных высказываний могут быть как положительные, так и отрицательные эмоции, являющихся основой для создания оценочных высказываний преподавателя, с помощью которых он выражает похвалу и порицание.

Целью выражения похвалы и порицания являются оценивание действий студента, оказание воздействия на него и побуждение его к изменению своего поведения путем использования возможностей слова, поддержка обучаемого, реализация возможности помочь ему поверить в собственные силы и способности.

Выражение похвалы и порицания должно быть этичным, тактичным: преподавателю следует в любой ситуации демонстрировать уважительное, доброжелательное отношение к студентам, заинтересованность в общении с ними. При этом необходимо учитывать нормы речевого поведения, принятые в России. Так, например, при выражении похвалы в русских традициях общения указывается на то, что с ней следует быть осторожным: она не должна превращаться в лесть, не нужно быть слишком многословным. Что касается выражения порицания, то рекомендуется быть сдержанным, терпимым, не следует проявлять презрения и раздражения по отношению к обучаемому.

Как показывают многолетние наблюдения за речевым поведением преподавателей, в России преподаватели чаще употребляют порицание, чем похвалу. Одной из причин данного явления является влияние

особенностей менталитета носителей русского языка, воспринимающих похвалу довольно сдержанно, иногда с недоверием, и как следствие этого непонимание необходимости использования похвалы в учебном процессе.

Для выражения похвалы российские преподаватели применяют оценочные реплики, хотя их набор достаточно ограничен. В основном, они используют слова и словосочетания, подтверждающие только факт правильности или неправильности ответа студента, выполнения задания: "верно / неверно" и "правильно / неправильно". Среди положительных оценочных реплик распространенными являются следующие: "Молодец", "Хорошо", "Отлично", "Я довольна Вашим ответом", "Вы без ошибок выполнили это задание. Молодец!", "Вы сегодня активно работали на занятии".

При проявлении порицания большинство преподавателей применяют перечисленные выше слова и словосочетания для указания неправильности ответа обучаемого, далеко не всегда указывают, какие именно ошибки он допустил. Наиболее часто они используют следующие высказывания: "Я не довольна Вашим ответом", "Вы неверно (неправильно) выполнили это задание", "Вы сделали много ошибок при выполнении упражнения", "Ваш ответ – неправильный". Распространенными являются порицания в форме вопросов, многие из которых не предполагают ответа, хотя и оформлены как вопрос: "Почему Вы опять не выполнили домашнее задание?", "Как Вы могли забыть это правило?" [3, с. 106].

Похвала и порицание состоят из следующих взаимосвязанных компонентов: оценки; её обоснования; демонстрации отношения преподавателя к действиям, выполненным студентом; рекомендаций и пожеланий преподавателя, направленных на закрепление достигнутого успеха или активизацию сил обучаемого для улучшения результатов его работы.

Похвала и порицание могут быть краткими и развернутыми. Выбор краткого или развернутого оценочного высказывания зависит от коммуникативно-речевой ситуации занятия. Эти оценочные высказывания, сформулированные в краткой форме (1 –2 реплики), могут быть использованы преподавателем для поддержки студента, указания, что он действует в правильном/неверном направлении, для внесения своевременной коррекции в его действия. Развернутые похвалу и порицание целесообразно применять при оценивании качества выполнения домашнего задания, ответа обучаемого, выступления с сообщением, докладом и т.д., его работы на занятии в целом, когда преподаватель наряду с отметкой дает устную характеристику его учебной деятельности.

Таким образом, оценочный компонент является необходимым для эффективной педагогической деятельности преподавателя и должен быть направлен на стимулирование активности обучаемых, на создание условий для развития у них адекватной самооценки. В этой связи большое значение имеет то, каким образом преподаватель передает значимую информацию об учебных достижениях студентов, оценивает их деятельность, демонстрирует свое отношение к ней, побуждает их к действиям. Развитие умений, связанных с выполнением оценочной деятельности, не происходит само собой, требуется специально разработанная программа, в которой будет предусмотрено знакомство с теоретическими и практическими аспектами оценочной деятельности преподавателя.

Список литературы

1. Забелин, С.В. Педагогическая оценка как фактор эффективности управления учебно-познавательной деятельностью младших школьников // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. – № 10 (17): в 2-х ч. Ч. I. – С. 58-60.
2. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
3. Оршанская, Е.Г. Билингвизм в профессиональной деятельности учителя иностранного языка: монография. – Москва: Флинта: Наука, 2010. – 255 с.
4. Поликарпова, В. В. Оценочная деятельность учителя: теоретический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №70-2. – С. 143-147.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Ваганова Ю.Г.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта система планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) устанавливает и описывает классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые должны быть освоены обучающимися в ходе обучения. «Успешное выполнение этих задач требует от обучающихся овладения системой учебных действий с учебным материалом, и прежде всего с опорным учебным материалом, служащим основой для последующего обучения» [1, с. 10].

Для обеспечения успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы необходимо учитывать способность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач. В том числе учебно-познавательных задач, направленных на формирование и оценку навыка самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний освоенного учебного материала из других областей знания или учебного материала, изучаемого в ином содержательном контексте. [1, с. 11].

Задачи, направленные на формирование и оценку навыка самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний, как правило, запланированы в программах отдельных учебных предметов, но при этом метапредметный результат не очевиден, а деятельность учащихся при решении таких задач направлена на осознание новых смыслов, нахождение новой информации, выдвижения новых идей, нового взгляда на известное.

Рефлексия педагогического опыта позволяет утверждать, что часто «успешный» в математике ученик, не может справиться с простейшим заданием по физике, химии или биологии, каждый раз «открывая новое знание». В этом случае нельзя говорить о достижении метапредметных результатов таким учащимся.

Практико-ориентированные задачи могут выступать одним из средств формирования метапредметных и предметных результатов.

Одним из разделов учебного предмета Математика, усиливающим его прикладное значение является раздел «Начала математического анализа». Материал данного раздела необходим, прежде всего, для формирования функциональной грамотности — умений воспринимать и анализировать информацию, представленную в различных формах (словесной, табличной, графической, символической). При решении практико-ориентированных задач данного раздела позволит учащимся использовать приобретенные предметные знания и умения, в практической деятельности и повседневной жизни.

Рассмотрим примеры задач из курсов отдельных учебных предметов, имеющих смежное содержание и направленных на формирование метапредметных результатов обучения.

Задача 1. Составляется электрическая цепь из двух параллельно соединенных сопротивлений. При каком соотношении между этими сопротивлениями сопротивление всей цепи максимально, если при последовательном соединении этих сопротивлений оно равно R .

Решение: Пусть сопротивление одного x , другого — y . Сопротивление всей цепи при параллельном соединении r , тогда

$$\frac{1}{x} + \frac{1}{y} = \frac{1}{r}$$

При последовательном соединении $x + y = R$.

$$y = R - x.$$

Имеем

$$\frac{1}{x} + \frac{1}{R - x} = \frac{1}{r}$$

$$\frac{R - x + x}{x(R - x)} = \frac{1}{r}$$

$$r = \frac{x(R - x)}{R}$$

Сопротивление r является функцией от x , $x \in [0; R]$

$$F(x) = \frac{x(R - x)}{R} = \frac{1}{R}(xR - x^2)$$

$$F'(X) = \frac{1}{R}(R - 2x)$$

$$F'(X) = 0$$

$$x = \frac{R}{2}$$

$$F(0) = 0$$

$$F(R) = 0$$

$$F\left(\frac{R}{2}\right) = \frac{R}{4}$$

при $x = \frac{R}{2}$ сопротивление всей цепи будет наибольшим.

Ответ: сопротивления должны быть равными.

Возможно предлагать задачи на использование понятия производной функции, которые реализуют связь между математикой и биологией. Одна из таких задач – задача о нахождении наибольшего значения численности популяций микроорганизмов.

Задача 2. В питательную среду вносят популяцию из 1000 бактерий. Численность популяции возрастает по закону $P(t) = 1000 + \frac{100t}{100+t^2}$ где t – время в часах. Найдите максимальный размер этой популяции.

Решение. $D(P) = R$

$$P'(t) = \frac{100(100 + t^2) - 100t \cdot 2t}{(100 + t^2)^2} = \frac{100(100 - t^2)}{(100 + t^2)^2}$$

$$P'(t) = 0$$

$$100 - t^2 = 0$$

$$t = \pm 10$$

$$P(10) = 1000 + \frac{1000}{200} = 1005$$

Ответ: через 10 часов популяция достигнет максимального размера 1005 бактерий.

Задача 3. Реакция организма на введенное лекарство может выражаться в повышении кровяного давления, уменьшения температуры тела, изменении пульса или других физиологических показателей. Степень реакции зависит от назначенного лекарства и его дозы. Предположим, что x обозначает дозу назначенного лекарства, $y(x)$ – функция степени реакции. $y(x) = x^2(a - x)$, где a – некоторая положительная постоянная. При каком значении x реакция максимальна?

Решение: $0 < x < a$. Значит $y'(x) = 2ax - 3x^2$. Тогда $y'(x) = 0$

при $x = \frac{2}{3}a$. В этой точке $f''\left(\frac{2}{3}a\right) = -2a < 0$, то $x = \frac{2}{3}a$ – тот уровень дозы, который дает максимальную реакцию.

Полезными могут быть задачи на нахождение приращений функции и дифференциалов. Рассмотрим одну из них.

Задача 4. При изучении свойств концентрированной серной кислоты учитель поместил медный кубик с ребром 5 см в раствор кислоты. Через некоторое время масса кубика уменьшилась на 0,96 г. Требуется определить, на сколько уменьшились размеры куба (на сколько укоротилось ребро), если плотность меди равна 8 г/см^3 . (Медь переходила в раствор с каждой грани равномерно).

Решение. Т. к. медь переходит в раствор с каждой грани равномерно, то в определённый момент реакции в кислоте будет присутствовать куб, но уже меньших размеров.

Пусть x – ребро куба, тогда объём куба равен $V = x^3$. Т.к. $V = \frac{m}{\rho}$, то изменение объёма куба $\Delta V = \frac{0,96}{8} = 0,12 \text{ см}^3$. Считая приближённо $\Delta V \approx dV$, $dx \approx \Delta x$ (Δx – изменение длины ребра куба) и учитывая, что $V' = \frac{dV}{dx} = 3x^2$, имеем: $\frac{0,12}{x} = 3 \cdot 5^2$.

Следовательно, $\Delta x = \frac{0,12}{3 \cdot 25} = 0,0016(\text{см})$.

Ответ: 0,0016 см.

Учащимся можно предложить задание на нахождение области значения некоторой функции, например, при решении экологических задач.

Задача 5. Смена в некоторой экологической системе подчиняется принципам периодичности и цикличности (луг – болото, болото – луг). Известен закон, по которому она происходит:

$h(t) = -4\cos^2 t \cdot \sin^2 t + \cos^2 2t + 7$, где t – время. Требуется найти размах между циклами смены (т. е. найти разницу между положениями «болото» и «луг» на графике функции $h(t)$).

Решение. Для определённости будем считать, что наибольшему значению функции $h(t)$ соответствует положение «луг», а наименьшему – «болото».

Преобразуем функцию $h(t)$:

$h(t) = -(2\sin t \cdot \cos t)^2 + \cos^2 2t + 7 = -\sin^2 2t + \cos^2 2t + 7 = \cos 4t + 7$. Для того чтобы найти наибольшее и наименьшее значения данной функции, необходимо отыскать её область значений.

В силу того, что $-1 \leq \cos 4t \leq 1$, то $6 \leq \cos 4t + 7 \leq 8$. Следовательно, $h(t) \in [6; 8]$, где 8 – наибольшее значение функции («луг»), а 6 – наименьшее («болото»).

Тогда размах равен $8 - 6 = 2$.

Ответ: 2.

При знакомстве с дифференциальными уравнениями учащимся можно предложить задачу эколого-биологического характера.

Задача 6. Какая популяция живых организмов развивается со скоростью возрастания численности элементов популяции, пропорциональной числу особей, входящих в неё. Найти закон развития популяции, если в начале наблюдения число элементов равно $N_0 = 10$, а через 10 минут $N = 100$.

Решение. Пусть x – количество элементов популяции, имеющих в данный момент. Тогда согласно условию задачи получим уравнение: $\frac{dx}{dt} = kx$, где k – коэффициент пропорциональности ($k > 0$, т.к. численность особей увеличивается).

Следовательно, $\frac{dx}{x} = kdt$. Почленно интегрируем полученное равенство: $\int \frac{dx}{x} = \int kdt + \ln C$, где $\ln C$ – произвольная константа интегрирования.

$$\ln x - \ln C = kt \Rightarrow \ln \frac{x}{C} = kt \Rightarrow x = Ce^{kt}$$

В нашем случае

$$x = N, \quad C = N_0, \quad t = 10 \text{ (мин.)} = \frac{1}{6} \text{ (ч.)}$$

Тогда $N = N_0 e^{\frac{1}{6}k}$. Найдём

$$e^k: 100 = 10e^{\frac{1}{6}k} \Rightarrow e^{\frac{1}{6}k} = 10 \Rightarrow e^k = 10^6$$

Окончательно имеем: $N = N_0 \cdot 10^{6t}$ – закон развития популяции (время выражено в часах). Данная популяция – бактерии.

Ответ: бактерии; $N = N_0 \cdot 10^{6t}$.

Таким образом, практико-ориентированные задачи могут являться средством формирования как предметных, так и метапредметных результатов обучающихся образовательных организаций.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с. — (Стандарты второго поколения)

СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

ПОВЫШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РОЛИ СЕМЬИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ И ПРЕОДОЛЕНИИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ

Древалёва О.А.

Нововоронежский политехнический колледж – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НВПК НИЯУ МИФИ), г.Нововоронеж

Работая с семьей, педагогу приходится сталкиваться с различными категориями семей, где уровень педагогического потенциала родителей различен. Не всегда семья может справиться со своей основной функцией – воспитание ребенка. Это происходит по различным причинам: выбор неправильного стиля воспитания в семье, либо низкий уровень материально-бытовых условий, неполноценное воспитание в силу неравномерного распределения воспитательных обязанностей между родителями, отсутствие семейных традиций, напряженная психологическая атмосфера, а наиболее значимым является низкий уровень педагогической грамотности родителей, их нежелание взаимодействовать с образовательным учреждением по вопросам воспитания ребенка. Именно это и приводит к отклонениям различного вида в поведении детей, что и является семейным фактором.

Отсюда проблема исследования была определена следующим образом: является ли деятельность педагога по повышению воспитательного потенциала семьи средством предупреждения и преодоления отклонений в поведении.

Объект: педагогический потенциал семьи.

Цель: обосновать целесообразность форм социально-педагогического взаимодействия с семьей, направленных на повышение её воспитательной роли.

Задачи:

- 1) дать теоретическое обоснование понятию «педагогический потенциал семьи» и его компонентам;
- 2) раскрыть особенности организации социально-педагогической деятельности с семьей;
- 3) выделить основные критерии для изучения уровня педагогических возможностей семьи;
- 4) подобрать диагностический материал на выявление отклонений в поведении детей;
- 5) составить систему работы по повышению воспитательной роли семьи и апробировать её отдельные формы.

Отклоняющееся поведение может быть охарактеризована, как взаимодействие ребенка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам.

Детей и подростков, чьё поведение отклоняется от принятых в обществе правил, норм поведения, называют трудными или трудновоспитуемыми. Трудновоспитуемость в науке рассматривается через явление, которое называется девиация. Девиантное поведение – система поступков или отдельные поступки человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм. Чаще всего под девиантным поведением понимают отрицательное отклонение в поведении человека, противопоставляющее принятым в обществе правовым и нравственным нормам (Мардахаева).

Типичными проявлениями девиантного проявления являются: ситуационно – обусловленные, детские и подростковые поведенческие реакции такие как демонстрация, агрессия, вызов, самовольное систематическое отклонение от учебы или трудовой деятельности, уходы из дома, вредные привычки, антиобщественные действия.

Отсюда видно, что воспитание и тип взаимоотношения в семье играют неотъемлемую роль в формировании личности ребёнка, даёт ему знания о нормах и правилах поведения в обществе.

Воспитательные возможности семьи можно измерить по следующим критериям:

- особенности семьи – ее тип, структура, материальная обеспеченность, место проживания, психологический микроклимат.

Выделяются факторы, характеризующие жизнедеятельность семьи по разным параметрам:

- социально-культурный;
- эмоционально-благоприятные отношения в семье – стимулируют у ее членов поведение, действия направленные друг на друга;
- культура семьи – качество семейного воспитания будет обусловлено семейными ценностями;
- внутрисемейные отношения – осуществляются в процессе непосредственного общения всех членов семьи.

С целью выявления наиболее эффективных форм работы с семьёй по повышению её педагогического потенциала была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МОУ Лесноуколовской СОШ. Для проведения опытно-экспериментальной работы была подобрана группа детей в возрасте от 9-11 лет.

Целью констатирующего эксперимента является выявление детей с отклонениями в поведении а так же уровня педагогического потенциала родителей. Для проведения работы учащиеся 4-го класса были разделены на две подгруппы (контрольную и экспериментальную). Для реализации цели была подобрана серия диагностических методик на выявление отклонений в поведении детей и уровня педагогических возможностей родителей. Обработка данных диагностик на выявления отклонений в поведении детей показала, что в обеих группах большое количество детей с экстравертическим типом личности. Эмоциональная устойчивость преобладает в контрольной группе. Об этом свидетельствует обработка теста Айзенка.

При обработке теста Люшера выяснилось, что преобладает потребность в покое детей, укрытие от внешних воздействий (экспериментальная группа). Это свидетельствует о высокой напряженности, желании уединиться от внешней среды. В контрольной группе преобладает спонтанная активность, что свидетельствует об изменении поведения детей в зависимости от конкретных ситуаций. Из проведенных диагностик выяснилось что у 30% детей наблюдаются склонность к отклонениям в поведении.

Также диагностическая работа проводилась с родителями учащихся. На каждую семью была заполнена карта. 1,3,6 пункты – информация бралась из бесед с классным руководителем, изучение школьной документации. По 4 и 6 пунктам проводились анкеты для родителей, откуда выяснилось, как распределены обязанности, как проходит семейный досуг. На изучение нравственно-психологической атмосферы семьи проводились тесты «Я родитель, я – приятель», «Какой вы родитель». Далее по 4 пункту проводилась диагностика воспитательного потенциала семьи, где родители по 7 критериям оценивали свои педагогические возможности. По результатам обработки выяснилось, что в экспериментальной группе, как и в контрольной, оценила свой воспитательный потенциал как высокий – одна семья, низкий воспитательный потенциал оценила также одна семья в экспериментальной группе и 4 в контрольной. По результатам диагностик на констатирующем эксперименте выяснилось, что у 30% детей наблюдаются отклонения в поведении, но лишь в двух случаях причиной являются низкий воспитательный потенциал.

Исходя из полученных результатов была выдвинута цель формирующего эксперимента: способствовать повышению воспитательной роли семьи в предупреждении и преодолении отклонений в поведении детей. Проводились следующие формы работы со всеми родителями: консультация «Наши трудные дети», родительский ринг «Семейные проблемы, как их решать», беседа «Закон и ответственность», тренинг «Разрешим семейные проблемы». Все эти формы работы способствовали разрешению возникших у родителей вопросов. Они получили представления о теоретических и практических основ воспитания своих детей.

Для выявления эффективности проделанной работы проводился контрольный эксперимент, его цель: выявить эффективность проведенных мероприятий. Следовательно, были проведены отдельные диагностические методики: тест «Какой вы родитель», тест «Я родитель, Я – приятель», диагностика воспитательного потенциала семьи и другие. Результаты обработки показали, что уровень педагогических возможностей родителей контрольной и экспериментальной групп несколько возрос за счет повышения показателей.

Говорить о большой результативности проведенной работы нельзя, но она будет видна при систематической работе, спроектированной нами на один год. Все предложенные нами формы работы помогут педагогу своевременно выявить и предотвратить отклонения в поведении детей, повысить воспитательные возможности родителей.

В качестве рекомендаций можно предложить тематику бесед и консультаций с родителями: «Типичные недостатки семейного воспитания», «Методы педагогического воздействия на ребенка в семье», «Необходимость семейных традиций в жизни ребенка», «Влияние на здоровье ребенка негативной теле и видео информации», «Роль семейного общения в профилактике негативных привычек детей», «Атмосфера жизни семьи, как фактор физического и психического здоровья ребенка», «Влияние родителей на успеваемость обучение ребенка в школе».

**СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

**СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

**ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР ЛИЧНОСТИ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ
(МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

Кусаинов А.А., Кусаинова Е.В.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 4 городского округа г.Урюпинск

Процесс гуманизации образования в нашей стране, являясь сложным и многоаспектным по своему содержанию, предполагает особое внимание к личности учащегося. В этой связи большой интерес представляет учет и использование в процессе обучения некоторых принципов и подходов, выработанных в современной когнитивной психологии.

Когнитивная психология основана на фундаментальном предположении, согласно которому индивид является самостоятельным субъектом, реализующим исследовательскую установку по отношению к реальности. Он живет и действует как исследователь: наблюдает, прогнозирует, формулирует гипотезы, планирует, экспериментирует, делает выводы, использует свои знания для адаптации к миру. Примечательно, что развитию именно этих компетенций уделяется основное внимание в образовательных стандартах нового поколения.

Одним из первых теоретиков когнитивной персоналогии являлся Дж. Келли (1905-1967), создавший учение о личностных конструктах [3]. Американский психолог рассматривал человека как ученого, действующего на основе личностных конструктов и мыслей. Дж. Келли отмечал, что в структуре и жизни личности огромное значение имеет информация. Но информация не управляет человеком, а является материалом, который преобразуется в процессе мышления, прогнозирования и планирования действий.

Таким образом, когнитивный подход к личности характеризуется тем, что человек представляется как система, преобразующая информацию. Поведение зависит не только от поступающей извне информации, но и от внутренних познавательных структур и знаний, полученных в ходе обучения и размышлений. Человек является самостоятельной и творческой системой, а основным методом изменения поведения и опыта индивида служит образование и воспитание.

Краеугольным камнем рассматриваемой концепции служит понятие когнитивных структур, которые представляют собой определенную систему информации о внешнем мире и собственной личности. Система когнитивных структур образует относительно стабильные черты личности и является результатом организации и структурирования прошлого опыта человека и полученных им знаний.

Среди важнейших функций когнитивных структур можно выделить следующие:

1. Формирование чувства идентичности, т.е. именно благодаря соответствующим когнитивным структурам индивид приобретает чувство собственной идентичности и способность ориентироваться во внешнем мире. Несомненно, что возможность эффективно действовать обусловлена не только знанием параметров внешней среды, но и способностью понимать себя, свои компетенцию, мотивацию и эмоциональную зрелость.

2. Когнитивные структуры обеспечивают ориентацию во внешнем мире, которая является условием адекватного приспособления. Благодаря текущему опыту и научным знаниям человек способен понимать социальные, природные, биологические и технические явления, может описать и объяснить причины благожелательных или конфликтных межличностных отношений.

3. Информация, содержащаяся в когнитивных структурах, облегчает оценку значимости вещей и событий. Это особенно важно в современном мире, где человек вынужден воспринимать огромные потоки разнообразной информации, для упорядочивания которой ему не хватает времени и сил. В результате у него формируется

«клиповое мышление», утрачивается способность критически мыслить и анализировать информацию.

4. В когнитивных структурах закодированы программы (алгоритмы) поведения, т.е. система правил, позволяющих достигать намеченных целей.

Таким образом, мы видим, что когнитивные структуры являются важным фактором регуляции поведения. Однако не все из них являются позитивно-адаптирующими. Существуют и дисфункциональные, дезадаптивные структуры, которые приводят к нарушениям механизмов восприятия, мышления, эмоциональных процессов и поведения.

Как правило, выделяют три базовые группы когнитивных механизмов, в которых возможны нарушения, так называемая «когнитивная уязвимость»: когнитивные элементы, когнитивные процессы и когнитивное содержание.

К когнитивным элементам относят базисные послылки, т.е. негативные ядерные убеждения, глубинные представления личности об окружающем мире, других людях и самом себе, а также автоматические мысли, которые являются быстротечными и бессознательными, когда человек не выбирает информацию для размышлений, а сосредоточивается на ней непроизвольно.

Когнитивные процессы представляют собой связующее звено между базисными послылками и автоматическими мыслями, они обеспечивают соответствие между вновь поступающей информацией и прежними представлениями.

Когнитивное содержание объединяет элементы и операции вокруг какой-нибудь специфической темы.

Рассматривая когнитивные структуры как главный компонент личности, необходимо выделить их наиболее существенные черты, которые оказывают большое влияние и на процесс обучения. В свою очередь, они сами испытывают трансформации в ходе обучения по принципу «обратной связи» [1].

Прежде всего, когнитивные структуры имеют определенный уровень сложности, т.е. могут быть более простыми или более сложными. При этом сложность имеет несколько измерений. Одно из этих измерений – количество аспектов, которые человек принимает во внимание при восприятии и оценке явлений.

Например, человек с незначительной сложностью познавательных структур, как правило, оценивает различные явления при помощи простой дихотомической шкалы, в силу чего восприятие действительности становится упрощенным и одномерным. При более высокой сложности когнитивных структур оценка осуществляется посредством набора дифференцированных шкал. Кроме того, важным показателем сложности когнитивных структур служит количество информации, которую они содержат: чем обширнее знания, тем более сложными являются когнитивные структуры.

Применительно к поведению человека это означает, что люди с низкой когнитивной сложностью действуют стереотипно, склонны к неопределенным обобщениям, не способны гибко реагировать на изменения ситуации. Соответственно, чем выше сложность когнитивных структур, тем более гибок человек в своем поведении, тем точнее он оценивает события. Кроме того, при усложнении ситуации у таких людей темп переработки информации будет возрастать гораздо быстрее, чем у когнитивно простых людей.

Второй важной характеристикой когнитивных структур является степень абстрактности/конкретности. Человек, когнитивные структуры которого конкретны, воспринимает мир как ряд разнородных предметов; он испытывает затруднения с образованием понятий высокой степени общности и тем более с оперированием такими понятиями и категориями. У таких индивидов когнитивные структуры имеют линейный характер.

Абстрактные когнитивные структуры, напротив, предполагают, что знания имеют иерархическое строение, поэтому в ходе мышления и действия они способны отрываться от образов восприятия и оперировать общими понятиями и категориями.

Следующий фактор, характеризующий когнитивные структуры – это показатель активности/пассивности. Чем выше уровень активности, тем большую роль играют познавательные структуры в управлении поведением и наоборот.

Последний показатель, по которому оцениваются когнитивные структуры – это степень их открытости. Если структуры закрыты, то человек не корректирует свои взгляды и убеждения под влиянием новой информации. Иначе говоря, информационные каналы между средой и личностью заблокированы.

Очевидно, что учет всего комплекса факторов, определяющих характер когнитивных структур индивида, может оказать существенную помощь преподавателю в процессе обучения, позволяя вырабатывать индивидуальный подход к учащемуся. Разумеется, это возможно только при условии координации его действий с профессиональными психологами, владеющими соответствующими методиками.

Еще один аспект рассматриваемой проблемы связан с понятием когнитивный стиль личности. Это понятие появилось в тот момент, когда ведущие представители направления, получившего название «Новый взгляд» на теорию восприятия и познания, заметили, что различия в восприятии одних и тех же объектов связаны с

личностными особенностями людей (мотивацией, установками, жизненным опытом и т.д.) [2]. Дальнейшие исследования показали, что имеют место устойчивые индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности, способах организации приобретаемого опыта, которые и были названы «когнитивным стилем».

Родоначальником этого направления в когнитивной психологии считается американский психолог Г. Виткин (1916-1979). В настоящее время изучение когнитивного стиля личности развивается весьма интенсивно, о чем свидетельствуют тысячи работ, посвященных влиянию когнитивно-стилевых особенностей личности на самые разные стороны ее поведения [4].

Интерес к когнитивному стилю связан с его всепроникающим влиянием на разные стороны поведения человека в сфере общения, учебы, работы. Когнитивный стиль находится на стыке познавательных и мотивационных структур и занимает ключевую позицию относительно возможности раскрыть механизмы целостности личности. Поэтому зная когнитивный стиль человека, можно делать прогнозы относительно многих особенностей его поведения, в том числе и в процессе учебы.

Многие исследователи полагают, что интеграция отдельных стилиевых характеристик в целостную структуру позволит отразить важные стороны человеческой индивидуальности. На сегодняшний день описано порядка десяти параметров когнитивного стиля. Среди них важнейшими являются когнитивная сложность, понятийная дифференцированность, полезависимость-полenezависимость.

Когнитивный подход к личности включает анализ жизненных и экспериментальных проявлений различных параметров когнитивного стиля. Эксперименты, в частности, показывают, что полenezависимость и высокая понятийная дифференцированность положительно влияют на успеваемость обучающихся. Иначе говоря, ученики с высокой успеваемостью демонстрируют значительно больше признаков полenezависимости. Связь понятийной дифференцированности с успешностью обучения выглядит более сложной: высокая понятийная дифференцированность способствует выявлению специфичности предлагаемой задачи, низкая – большей широте переноса навыков из одной ситуации в другую.

Таким образом, параметры когнитивного стиля находятся в разных соотношениях с уровнем интеллекта и отдельными свойствами личности, что объясняется особенностями их природы. Сами же когнитивные стили по своим глубинным основаниям представляют собой формы интеллектуальной зрелости субъекта и должны учитываться в процессе обучения при формировании универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Бейтсон Г. Экология разума. – М., 2000.
2. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. – М., 1977.
3. Келли Дж.А. Теория личности: Психология личных конструктов. – СПб., 2000.
4. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. – М., 1981.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Бисерова Г.К.

Елабужский институт Казанского (Приволжского) Федерального университета, г.Елабуга

Многие десятилетия девиантное поведение подростков является одной из серьезных и трудно разрешаемых проблем современного общества. На всем пути развития человеческой цивилизации были попытки правового регулирования агрессии и насилия, которые, все же, не увенчались успехом. Напротив, за последние годы наблюдается рост девиации среди подростков, совершающих агрессивные действия. Такое социально опасное поведение уже давно стало предметом исследования ученых, и профилактика и коррекция девиантности является одной из серьезных и трудноразрешаемых проблем (А. Бандура, Н.А. Пушкарева, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов и др.).

Девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией [3, с. 362-370].

Девиантные проявления у подростков очень часто являются следствием отклонений в развитии личности, которые обусловлены не какой-либо одной причиной, а сложным взаимодействием множества факторов: личностных, фенотипических, индивидуальных. В период раннего развития играют роль индивидуальные и

фенотипические факторы. Но начиная с подросткового возраста в регуляции поведения важнейшую роль играют психологические характеристики личности, в том числе гендерные.

Проблематике гендерных различий сегодня уделяется большое внимание, т.к. понимание жизни человеческого общества невозможно без признания существования стереотипов мужественности и женственности, отражающих различия в психике мужчин и женщин. При этом актуализация гендерных проблем происходит именно в подростковый период. Изменения тела подростка и наступление эротических переживаний обуславливают формирование половой идентичности подростка. Главная роль принадлежит общепринятым образцам маскулинности-фемининности. Полотипизированные подростки стараются подражать стереотипным образцам маскулинности/фемининности и, зачастую, выбирают в качестве образцов героев шоу-бизнеса, СМИ. Стараясь соответствовать этим образцам, они демонстрируют неприемлемые с социальной точки зрения формы поведения: агрессивные действия, употребление наркотиков и алкоголя.

Следовательно, физические изменения влияют на самооценку и чувство собственной значимости. Диапазон нормальной изменчивости остается неизвестным. Это вызывает беспокойство, способствует возникновению острых конфликтных ситуаций, агрессивности, депрессивного поведения, поведенческих нарушений и, как следствие, хронический невроз.

Исследователи подросткового возраста считают данный возрастной период наиболее благоприятным для преступности. Однако, как показывают результаты исследований, причинами девиантного поведения подростков являются не только возрастные изменения. Такое поведение неодинаково проявляется у мальчиков и девочек, у которых проявления девиантности рассматривается как совокупность индивидуальных характеристик и как своеобразная гамма вариантов развития учащихся этого возраста.

Гендерный подход предоставляет возможность использовать те схемы анализа и механизмы коррекции деформаций социализации девиантного поведения подростков, в основе которых лежат сформированные в результате биологических и социальных воздействий индивидуально-психологические различия, дифференцированные по полу, учет которых необходим в профилактической и реабилитационной работе с девиантными, десоциализированными подростками.

Для исследования проявлений девиантности у подростков мы обратились к методике А.Н. Орела «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» [2, с. 141-154]. Исследовались мальчики и девочки от 12 до 15 лет (две выборки, по 15 человек в каждой группе). Результаты получились следующие.

На умеренную тенденцию давать социально-желательные ответы указывают показатели низкого уровня выраженности по шкале «установки на социальную желательность» – у девочек 8%, у мальчиков – 12%. О желании испытуемых продемонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм и умышленное стремление показать себя в лучшем свете говорят показатели со средним уровнем по этой же шкале. И у девочек и у мальчиков они равны и составляют 48%. Высокую настороженность подростков по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительной достоверности результатов по основным шкалам показывают результаты с высоким уровнем выраженности по этой шкале. Они составляют у девочек 47%, а у мальчиков 34%.

Шкала «склонность к определению норм и правил»: результаты с низким уровнем у девочек – 53%, у мальчиков – 80%. Это говорит о конформных установках испытуемых и склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. Средний уровень по данной шкале составляет 48% у девочек и 12% у мальчиков. Это указывает на выраженность неконформистских установок испытуемых, на склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, на склонность «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Высокий уровень по этой шкале составляет у девочек – 0%, у мальчиков – 8%, что свидетельствует о чрезвычайной выраженности неконформистских тенденций, проявлении негативизма.

По шкале «склонность к аддиктивному поведению», показатели у девочек (90%) и мальчиков (65%) с низким уровнем говорят о невыраженности аддикции или же о хорошем социальном контроле поведенческих реакций. Показатели среднего уровня по данной шкале у девочек (10%) и у мальчиков (35%) указывают на предрасположенность подростков к уходу от реальности, о склонности к иллюзорно-компенсаторскому способу решения личностных проблем, об ориентации на чувственную сторону жизни. Показатели высокого уровня и у тех и у других равны 0%, что свидетельствует о достоверности результатов по этой шкале, либо об отсутствии выраженной психологической потребности в аддиктивных состояниях.

Шкала «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», низкий уровень (у девочек – 78%, у мальчиков – 71%) говорит об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Показатели среднего уровня (у девочек – 22%, у мальчиков – 29%) говорят о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску,

выраженной потребности в острых ощущениях, о садо-мазохистских тенденциях. Результаты с высоким уровнем у девочек и у мальчиков составляют 0%, т.е. результаты достоверны.

Шкала «склонность к агрессии и насилию». Низкий уровень (девочки 82%, мальчики 68%) говорит о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем. Средний уровень (18% у девочек, 32% у мальчиков) свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у испытуемых. Результаты с высоким уровнем у тех и других не выявлены, т.е. отсутствует агрессивная направленность.

Шкала склонности к девиантному поведению (у девочек 68%, у мальчиков 60%), указывают на невыраженность указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности говорит о высоком уровне социального контроля. Показатели со средним уровнем по этой шкале (37% у девочек и 32% у мальчиков) говорят о наличии деликвентных тенденций у испытуемых и о низком уровне социального контроля. Данные с высоким уровнем выраженности у девочек составляют 0%, у мальчиков – 7%, что свидетельствует о высокой готовности к реализации деликвентного поведения (Рисунок 1).

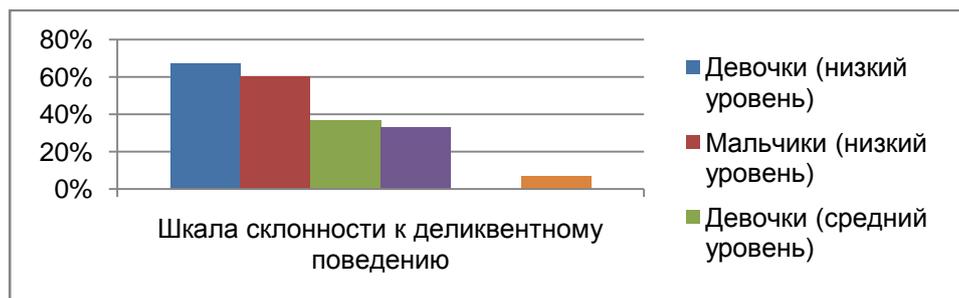


Рис.1. Шкала склонности к деликвентному поведению

Полученные результаты выраженную склонность к девиантному поведению ни у мальчиков, ни у девочек не выявили.

Список литературы

1. Зелинский С.М. Половая идентичность у подростков // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии: Сб. науч. тр. / Ленингр. педиатр, ин-т; Под ред. Д.Н. Исаева. Л., 2006. С. 26-29.
2. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. - Москва, 2004. – 160 с.
3. Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Кириллова Е.П., Юкляева Ю.Ю.

Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров

В последние десятилетия прогностическая функция психики, связанная с построением модели желаемого будущего человека, все более привлекает внимание психологов. Как правило, при обозначении указанного вида психической реальности говорят о временной перспективе, перспективном планировании, построении модели будущего, реализации жизненных планов и смыслов и т. д. Особый интерес для психолога представляет процесс развертывания, реализации временной перспективы личности в форме жизненной стратегии субъекта.

Жизненные стратегии как психологический конструкт всегда привлекали большой интерес у исследователей (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, О.С. Васильева, Ю.М. Резник, С.Л. Рубинштейн и др.). Понятие жизненной стратегии в отечественной психологии рассматривается не только как индивидуальный личностный конструкт, но и как образование, сформированное у субъекта профессиональной деятельности (А.С. Мельничук, О.В. Москаленко и др.).

Проблема жизненных стратегий личности является включённой в процесс формирования и трансформации временной перспективы в построении модели собственного будущего человека (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, О.Г. Квасова, Е.И. Головаха, А.А. Кроник и др.).

Осознание собственной временной перспективы достаточно важно для преподавателя вуза. Современные условия жизни и особенности работы в педагогическом коллективе требуют от специалистов чёткой организации, точного самоопределения и видения, как своего развития, так и формирования профессионализма студентов.

Целью эмпирического исследования является изучение психологических особенностей жизненных стратегий и временной перспективы у преподавателей вуза.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что у преподавателей вуза с пассивной направленностью жизненной стратегии (пассивная жизненная ориентация, степень управления своей жизнью находится в экстернальном локусе контроля, осознанность жизненной стратегии низкая) будет преобладать общая ориентация на будущее, положительное отношение к своему прошлому и, наоборот, у преподавателей с активной направленностью жизненной стратегии (в большей степени представлена активная жизненная ориентация, степень управления своей жизнью находится в интернальном локусе контроля, осознанность жизненной стратегии высокая) будет преобладать негативное отношение к прошлому, гедонистическое и фаталистическое отношение к настоящему и будущему.

Исследование проводилось с января по март 2015 года. Выборочную совокупность составили преподаватели вузов г. Кирова общей численностью 108 человек, с преподавательским стажем работы от 1 до 60 лет, из них 23 мужчины и 85 женщин.

В качестве диагностических методик использовались: методика «Жизненное предназначение» (О. И. Мотков); методика «Локус контроля» Дж. Роттера; Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо.

Согласно полученным данным, в содержании жизненных предназначений, на основании которых строится стратегия жизни, у преподавателей вуза преобладает творческая направленность (67,02%), более половины респондентов ощущают себя преобразователями своей жизни и деятельности, в отличие от исполнителей.

Кроме того, большинство преподавателей отводят себе руководящую роль (61,71%), считают, что самостоятельно могут планировать свою жизнь, независимо от внешних условий.

Во множестве жизненных ситуаций абсолютное большинство преподавателей вуза склонно поддерживать окружающих людей, оказывать им посильную помощь в разрешении сложных вопросов (90,43%).

Относительно жизненных ориентаций преподавателей по выборке преобладают средние значения по ситуативной (бытовой, учебной и т.п. – на конкретные дела) и духовной (широкомасштабной, общечеловеческой) направленности, тем не менее, максимально высокие баллы набраны по шкале духовной ориентации.

Примечательно, что в целом по выборке преобладают средние (71%) и высокие (21%) баллы по шкале «вера в осуществимость жизненного предназначения», что указывает на уверенность преподавателей в реализации своего жизненного пути.

Направленность локуса контроля по шкале методики О.И. Моткова преобладает интернальная (внутренняя) с показателем 59,58% по выборке, что соответствует высокой степени ответственности преподавателей за свою жизнь и опоре на собственные силы в построении жизненной стратегии. Присутствует также средний уровень (21,28%) и экстернальный (внешний) локус контроля (19,14%), что соответствует недостаточной уверенности в своих силах при планировании жизни, фаталистичности восприятия своего предназначения у данных групп.

Далее был произведён подсчёт баллов по методике Дж. Роттера «Шкала локуса контроля». По результатам опроса преобладают средние значения по обоим направленностям локуса контроля.

Согласно первичной обработке данных по методике временной перспективы Ф. Зимбардо, в выборке преобладают респонденты со средними показателями по всем шкалам. Следует указать, что есть лица с негативным восприятием своего прошлого с незначительным перевесом над теми, кто прошлое воспринимает позитивно (13,83% по отношению к 10,64%); с гедонистическим отношением к настоящему по сравнению с беспокойностью будущим (12,77% к 11,7%); с общей ориентацией на будущее и планированием целей (14,89% к 13,83%).

Значительный перевес по выборке наблюдается в сторону ностальгического, сентиментального отношения к своему прошлому, его реконструкции (14,89% к 7,45%), что свидетельствует о высокой рефлексии преподавателей над прошедшим периодом жизни. В отношении фаталистичности настоящего небольшой перевес наблюдается в сторону отношения к жизни как к предопределённости, недостаточно сфокусированная временная перспектива (15,95% к 12,77%).

Таким образом, уже по первичному анализу результатов можно сделать выводы о преобладании у преподавателей творческого и руководящего жизненного предназначения, интернальной направленности локуса

контроля и ностальгического восприятия своего прошлого, стремлении к его реконструкции и рефлексии над прежним периодом жизни.

На втором этапе эмпирического исследования представленные выше результаты обследования были подвергнуты статистическому анализу по выявлению значимости различий в показателях активности - пассивности, осознанности жизненных стратегий, направленности локуса контроля, а также в характеристиках временной перспективы.

По результатам статистического анализа значений активной направленности жизненных стратегий (творческая, руководящая позиции, интернальный локус контроля, высокая осознанность жизненного предназначения) и пассивной направленности жизненных стратегий (исполнительная, подчинённая роль, экстернальный локус контроля, низкая степень осознанности жизненной стратегии) выявились следующие значимые различия: между показателями экстернального локуса контроля и роли творца, руководителя (Uэмп. = 1420; Uкр.: 1247 ($p \leq 0,01$)); между показателями интернального локуса контроля и роли исполнителя, подчинённого (Uэмп. = 1140; Uкр.: 1247 ($p \leq 0,01$)); между поддержкой других и экстернальным локусом контроля (Uэмп. = 1070; Uкр.: 1133 ($p \leq 0,01$)); между верой в осуществление жизненного предназначения и ситуативной ориентацией, экстернальным локусом контроля (Uэмп. = 1560; Uкр.: 1233 ($p \leq 0,01$)).

Кроме того, выявлены значимые различия по шкалам осознанности жизненного предназначения и гедонистического настоящего (Uэмп. = 1220; Uкр.: 1415 ($p \leq 0,01$)), а также по шкале руководитель и позитивное прошлое (Uэмп. = 1160; Uкр.: 1146 ($p \leq 0,01$)).

Таким образом, можно сделать вывод о значимых различиях между активной направленностью жизненной стратегии и позитивным отношением к своему прошлому, экстернальным локусом контроля, гедонистическим настоящим и ситуативной ориентацией; о различиях между пассивной направленностью жизненной стратегии и интернальным локусом контроля, роли творца, руководителя в построении жизненного пути.

По итогам проведённого исследования будет составлена программа по оптимизации жизненных стратегий преподавателей вуза, т. к. педагоги особенно нуждаются в умении грамотно распределять своё время и выделять существенные моменты, чтобы в связи с высоким ритмом жизни успешно преодолевать трудности и развиваться в профессиональной среде.

Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским гуманитарным научным фондом и Правительством Кировской области проекта № 15-13-43002а(р) «Управление квалификационными ресурсами в контексте устойчивого развития региональных вузов»

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – М.: Алтейя, 2001. – 300 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2000.
3. Васильева, О. С. Психология смысла жизни [Текст] / О. С. Васильева, Е. А. Демченко. – М.: Изд-во ФОРУМ, 2005. – 130 с.
4. Резник, Ю. М. Жизненные стратегии личности служащих [Текст] / Ю. М. Резник, Т. Е. Резник // Социологические исследования. – 2007. – №12. – 32 с.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Гриценко С.В., Берзина Е.А.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г.Абакан

Отклоняющееся поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер, и поставило эту проблему в центр внимания специалистов различных научных направлений.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что в настоящее время в России отмечается широкое распространение различных форм отклоняющегося поведения в молодежной и юношеской среде. Это выражается в высокой доли правонарушений, совершаемых лицами юношеского возраста. Наряду с правонарушениями распространяются и другие формы социальной дезорганизации. В современной России отмечается устойчивый рост самоубийств среди молодых людей и попыток их совершения. Также в юношеском возрасте формируются различные формы аддиктивного поведения.

Отклоняющееся поведение значительной массы населения воплощает сегодня наиболее опасные для страны разрушительные тенденции. Поэтому проблема изучения отклоняющегося поведения отличается особой остротой [1]. Объяснить причины, условия и факторы, детерминирующие это социальное явление, стало насущной задачей. Ее рассмотрение предполагает поиск ответов на ряд фундаментальных вопросов, среди которых вопросы о сущности категории «норма» (социальная норма) и об отклонениях от нее [2].

Изучение отклоняющегося поведения в юношеском возрасте предполагает междисциплинарный подход к данной проблеме, интеграцию психологических, педагогических, медицинских, правовых знаний о личности [3]. Целью нашего исследования стало выявление половых особенности склонности к отклоняющемуся поведению в юношеском возрасте.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие психодиагностические методы: опросник ДАП–П (диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения); методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орел. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью U–критерий Манна-Уитни.

В эксперименте приняли участие 90 человек юношеского возраста (45 юношей и 45 девушек), а именно: учащиеся 11 классов в возрасте 18 лет.

Результаты исследования по методике ДАП–П представлены в Табл.1.

Таблица 1

Исследование отклоняющихся форм поведения у юношей и девушек

| Показатели \ Группы | 1 группа Девушки | 2 группа Юноши | Уровень значимости p |
|-------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|
| Делинквентное поведение | 5,8 | 7,5 | 0,001** |
| Аддиктивное поведение | 6,7 | 7,7 | 0,001** |
| Суицидальное поведение | 6,1 | 6,1 | |

* – различия на уровне $p \leq 0,05$; ** – различия на уровне $p \leq 0,01$;

Анализ данных, представленных в Табл.1 показал, что средние значения по шкале делинквентное поведение, преобладают у 2 группы (7,5) респондентов. Это может свидетельствовать о том, что для юношей более характерны такие особенности эмоционально-волевой сферы, как повышенная тревожность, дефектность ценностной системы, особенно в области целей и смысла жизни. Они, как правило, импульсивны, раздражительны, вспыльчивы, агрессивны, конфликтны, что затрудняет общение таких субъектов с окружающими и создает значительные сложности при их воспитании. Также, им свойственна ригидность поведения, которое в меньшей степени контролируется интеллектом. Следовательно, они более подвержены влиянию эмоций, погружены в мир собственных переживаний.

Сказанное дает основание предположить, что в поведенческой сфере, для юношей характерно избегания решения проблем, нестабильность отношений с окружающими, однотипный способ реагирования на фрустрацию и трудности, отсутствие критической оценки своих действий. Также можно отметить, что для представителей данной группы характерны такие установки, как отрицательное отношение к школе и одноклассникам, с которыми они если и общаются, то больше негативно, чем хорошо. Им свойственна ненависть к отличникам, негативная установка к другим людям, чести и достоинству.

В отличие от респондентов 2 группы, у девушек были получены более низкие значения (см. Табл.1) выраженности делинквентного поведения. Возможно, отношение к будущему для них является крайне неопределенным, вплоть до отсутствия содержательной ориентации. Будущее выступает как прямое отражение примитивных желаний настоящего, общечеловеческие ценности чаще всего отвергаются, отсутствует интерес к учебе и познанию. Полученные различия имеют статистический уровень значимости (см. Табл.1).

Аддиктивное поведение выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Средние значения по данной шкале преобладают (7,7) у юношей. Это говорит о том что, испытуемые могут проявлять склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний и неспособность проявлять ответственность. Их поведение характеризуется стремлением к уходу от реальности из-за страха перед обыденной, наполненной обязательствами и регламентациями "скудной" жизнью. У них появляется "двойная жизнь", состоящая из прежней "нормальной" жизни и жизни с аддиктивными реализациями. Реализация включает в себя еще и мысли о состоянии ухода от реальности, о возможности и способе его достижения.

Реализация, раздумья, фантазии на аддиктивную тему занимают большое количество времени и энергии. Существование таких двух стилей жизни приводит к изменению установок, мотивации и системы ценностей. Юноши стремятся говорить неправду, обманывают окружающих, а также обвиняют других в собственных ошибках и промахах.

В отличие от юношей, у девушек были выявлены более низкие показатели (см. Табл.1). Это может говорить о том, что девушки в своих попытках ищут свой универсальный и слишком односторонний способ выживания – уход от проблем, также у них присутствует ощущение психологического дискомфорта. Для опрошенных 1 группы характерны перепады настроения, они обладают низкой переносимостью фрустраций. В качестве способа восстановления психологического комфорта такие субъекты выбирают аддикцию, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Выявленные различия между двумя группами испытуемых являются статистически значимыми (см. Табл.1).

При исследовании суицидального поведения статистически значимых различий между исследуемыми группами не выявлено.

Результаты исследования по методике СОП (Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению) представлены в Табл.2.

Таблица 2

Результаты исследования склонности к отклоняющемуся поведению у юношей и девушек

| Показатели | Группы | 1 группа Девушки | 2 группа Юноши | Уровень значимости p |
|------------------------------|--------|---------------------|-------------------|----------------------|
| Наруш. норм и правил | | 8,1 | 8,6 | |
| Склон. к аддикт. повед. | | 7,8 | 9,4 | 0,001** |
| Саморазруш. повед. | | 9,5 | 8,5 | |
| Склон. к агрес. и насилию | | 13,1 | 13,1 | |
| Волев. контр. и эмоц. реакц. | | 8,3 | 8,7 | |
| Склон.к делинкв. повед. | | 9,5 | 8,2 | |

* различия на уровне $p \leq 0,05$; ** - различия на уровне $p \leq 0,01$;

Данные полученные по шкале склонность к аддиктивному поведению совпадают с результатами, полученными по методике ДАП–П. По другим шкалам значимых различий между сравниваемыми группами не обнаружено (см. таблицу 2). Однако анализ полученных результатов позволяет утверждать, что юноши в отличие от девушек более склонны к нарушению общепринятых норм и правил поведения при этом они демонстрируют более высокую способность к волевому контролю эмоциональных реакций. Для девушек несколько в большей степени, чем для представителей противоположного пола характерна склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, а также склонность к делинквентному поведению (см. Табл.2).

Показатели по шкале склонности к агрессии и насилию указывают на то, что юноши и девушки в равной степени демонстрируют данный вид поведения. Которое может проявляться в целенаправленном нанесении физического или психического ущерба другому лицу. Ведущими признаками агрессивного поведения можно считать такие его проявления, как выраженное стремление к доминированию над людьми и использованию их в своих целях, тенденцию к разрушению.

Таким образом, в ходе исследования, у юношей и девушек были выявлены различия в проявлении склонности к отклоняющемуся поведению. В целом юноши в отличие от девушек демонстрируют более высокую склонность к делинквентному и аддиктивному поведению. Для представителей обоих полов в равной степени свойственна склонность к агрессии и насилию, а также к суицидальному поведению.

Список литературы

1. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости: [Текст] / А.Ю. Егоров - Москва, Речь, 2007 г. - 192 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. [Текст] / Е.В. Змановская. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.
3. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология [Текст] / Ц.П. Короленко, Н. В. Дмитриева - Новосибирск, Издательство «Олсиб», 2001 - 251с..

СТУДЕНЧЕСТВО: ПЕРСПЕКТИВЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

Гаджиева У.Б.

Дагестанский государственный университет, г.Махачкала

Студенческий возраст – это уникальный период жизни человека период. Это период масштабного развития нравственности и эстетического отражения окружающей действительности, становления и укрепления черт характера, определенных привычек и установок. Особенно важно, что данный период характеризуется овладением всей системой социальных ролей взрослого человека: учебных, гражданских, профессиональных, трудовых и др.

Студенческий возраст – это возраст формирования собственных взглядов и отношений. Именно в этом теперь выражается самостоятельность студента. Стремление к самостоятельности, однако, не исключает потребности в общении со взрослыми. Подобная потребность объясняется растущими проблемами самосознания и самоопределения, решить которые молодому человеку бывает трудно. Возросший уровень самосознания и способствует развитию уровня требований молодых людей к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют требования более высокого порядка к моральному облику взрослого и сверстника.

Студенческий возраст характерен и развитием так называемой «экономической активности», которая включает в себя понимание самостоятельной производственной деятельности, начало трудовой жизни и подготовку к созданию собственной семьи [1, с.68]. Студенческий период является центральным периодом преобразования и становления всей системы ценностных ориентаций и мотивации. В исследованиях, посвященных студенческому возрасту, прослеживается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования неповторимой, творческой индивидуальности [2, с.50].

Главной социальной задачей студенческого возраста является профессиональный выбор. Специальное образование является следующим этапом по отношению к общему образованию. Профессиональный выбор и выбор специального учебного заведения приводит к тому, что жизненные пути юношей и девушек разграничиваются. Расширяется диапазон общественно-политических интересов и степень ответственности.

Некоторые особенности психики студенческого возраста определяются промежуточностью общественного положения и статуса. Молодого человека занимает собственная возрастная специфика, право на независимость и др. Выраженная ориентировка и определение своего места в мире взрослых людей предполагает личностное и социальное самоопределение. Социально-психологические свойства этой возрастной категории зависят не столько от возрастных особенностей, сколько от социально-профессионального определения, самостоятельности личности, выбора жизненного пути.

Студенческий возраст характерен развитием интеллектуальных и физических возможностей. Однако здесь кроются противоречия, касающиеся этих возможностей и действительной их реализацией. Рост творческих возможностей, развитие интеллектуальных, технических, художественных и научных достижений не может продолжаться вечно, ибо имеет свой логический предел. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (работы Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др.). Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

Само поступление в ВУЗ создает у молодого человека ощущение веры в собственные возможности и определяет его дальнейшую жизнь. Однако дальнейшая учеба в ВУЗе раскрывает и изменения в настроении молодых людей: эйфория первых месяцев учебы сменяется скептическим отношением к преподаванию, системе оценивания и др. Однако необходимо констатировать и тот факт, что способность к произвольности и сознательной регуляции своего поведения развита у молодых людей не в полной мере. И в основе такого поведения зачастую лежат немотивированный риск, неумение ставить себя на место другого человека, предвидеть последствия своих поступков. Это возраст проявления альтруистических чувств и полной самоотдачи.

Успешность учебной деятельности молодого человека определяется освоением новых для него особенностей учебы в ВУЗе. В процессе учебы складывается студенческий коллектив, вырабатываются навыки и умения организационной работы, формируется система работы по выработке профессионально значимых качеств личности.

Нередко встречаются явления, что на выбор профессии влияют случайные факты или целенаправленное влияние родителей. В своем выборе родители руководствуются зачастую теми факторами, которые по их мнению в настоящее время являются более значимыми и актуальными: материальное благосостояние, престижность положения, получение определенной выгоды при выборе той или иной профессии. Знание индивидуальных особенностей молодого человека позволяет сделать процесс адаптации к новым видам деятельности более гладким и ровным. Комплекс интеллектуального потенциала молодого человека, а также личностные особенности, которые включают в себя адаптивность, мотивацию, пластичность личности определяют успешность обучения разным видам деятельности, особенно учебной. Наличие определенных мотивов и интересов, индивидуально-типологических особенностей, направленности личности, ее самосознания способствуют более успешному обучению студентов. Выражение ясно осознанных духовных и материальных потребностей молодого человека проявляется в стремлении стать профессиональным и эрудированным специалистом.

В формировании деятельности важную роль играет система представлений, убеждений и взглядов на окружающую действительность. Данная система проявляется в анализе и оценке событий действительности, в социальном поведении, его реакциях и поступках.

Деятельность студенческого возраста предполагает наличие и использование способностей, которые позволяют успешно овладеть системой знаний и умений. Здесь характерна зависимость способностей от развития психических способностей, в частности внимания, памяти, воображения и мышления. При этом необходимо отметить, что на начальном этапе обучения не все молодые люди успешно осваивают программу обучения и воспитания в ВУЗе. И связано это не с тем уровнем подготовки в средней школе, которую они получили. Налицо такой факт как несформированность готовности к обучению, проявлять самостоятельность, уметь произвольно контролировать свое поведение и деятельность, оценивать себя и окружающих людей, уметь правильно распределять свое рабочее время, чередуя его с отдыхом.

Многие проблемы молодых людей на первых порах обучения связаны с отсутствием у них навыков самостоятельной работы, в первую очередь, неумение конспектировать лекционный материал, работать с источниками, анализировать полученный материал, ясно и логично излагать свои мысли.

Определенная форма контроля за самостоятельной деятельностью молодых людей предполагает проведение семинарских, практических и лабораторных занятий. Также необходимой формой контроля применяемой в ВУЗе является написание рефератов, докладов, проведение конференций и форумов, которые позволяют студенческой молодежи раскрыть свои потенциальные творческие возможности и достижения. Общественная работа, выполняемая молодыми людьми способствует их интеллектуальному развитию, развивает организаторские способности и индивидуальное самостоятельное решение проблем. Постоянное повышение требований к способностям молодых людей способствует формированию волевой направленности и регуляции учебной деятельности.

Психологическое развитие и становление студенчества имеет свои периоды подъема и спада, что обусловлено определенными противоречиями, взаимопереходами, самовыражением, самодвижением, активной жизненной позицией.

Студенческий возраст это возраст объединения молодежи, которые заняты общим видом деятельности - учением, которое предусматривает специальное образование. Это возраст, характеризующийся определенными отличительными особенностями: характер их труда, раскрывающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном приобретении знаний.

Список литературы

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Р/д.: Феникс, 2000. - 648 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.- 256 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ТЕКСТОВЫЙ АНАЛИЗ КАК СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ

Терентьева О.В.

Саратовский государственный университет, г.Саратов

В современном мире человека окружает знаковая информация. Кроме книг, журналов и газет, широко используются Интернет-ресурсы: электронная почта, сайты, чаты, социальные сети. Сфера общения человека постепенно перемещается в виртуальные сети, где, с одной стороны, личная информация анонимна, с другой - доступна для широкого круга людей.

Перед нами стояла задача лингвистического моделирования психологических свойств личности по ее текстовым сообщениям. В итоге получили комплексную тематико-семантическую модель, которая включает пять показателей: направление и силу локуса контроля [8], степень проявления защитных механизмов отрицания и слияния, уровень эмоциональности и преобладающие эмоции и степень рефлексивности.

Подробнее остановимся на тематическом показателе параметра выражения эмоций.

На протяжении развития людей сформировалась особая форма психического отражения значимых объектов и событий — эмоции. Один и тот же объект или событие вызывает у разных людей различные эмоции, потому что у каждого свое, специфическое отношение.

Эмоция – это «нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и деятельность» [2, С. 27].

С точки зрения Ильина эмоция - это заблаговременная реакция на ситуацию в целом, а не на отдельный раздражитель, которая закрепляет положительный или отрицательный опыт [3].

Эмоции выполняют несколько функций, среди которых можно выделить коммуникативную. Внешнее выражение эмоций несет в себе информацию о физическом и психическом состоянии человека. Благодаря эмоциям, люди, принадлежащие к разным культурам, способны понимать друг друга.

Как утверждал Чарльз Дарвин, эмоции возникли в процессе эволюции как механизм, устанавливающий значимость тех или иных условий для удовлетворения насущных потребностей. Отсюда вытекает сигнальная функция эмоционально-выразительных движений, отражающих состояние системы потребностей человека.

Эмоции различаются по модальности (качеству), по глубине, знаку, по интенсивности, генетическому происхождению, по направленности (на себя или других, на прошлое, настоящее, будущее) и предметному содержанию, продолжительности, выполняемым функциям, осознанности, воздействию на организм (стенические-астенические), сложности, условиям возникновения, форме своего развития, потребностям (инстинктам), по особенностям их выражения, по уровням проявления в строении психического (высшие-низшие), по психическим процессам, с которыми они связаны, нервному субстрату и др. [3].

Знак эмоций - положительный или отрицательный - определяется по характеру переживания (удовольствие или неудовольствие). Модальность является основной качественной характеристикой эмоций, определяя их вид по специфике и особой окрашенности переживаний. Выделяют три базовые эмоции по модальности: гнев, радость и страх. Практически любая эмоция при всем многообразии выражает одну из этих эмоций.

Кэррол Изард [2] выделил две положительные по направленности эмоции (радость и интерес), шесть отрицательных (страдание, гнев, отвращение, страх, презрение, стыд) и одну нейтральную (удивление).

Эмоции характеризуются также осознанием, силой и продолжительностью. По силе внутреннего переживания и внешних проявлений диапазон эмоций любой модальности очень велик. Радость может проявляться как слабая по силе эмоция, например, когда человек испытывает чувство удовлетворения. Восторг — эмоция большей силы. Гнев проявляется в диапазоне от раздражительности и негодования до ненависти и ярости, страх — от легкого беспокойства до ужаса. Степень осознанности эмоций также может быть различной. Порой человеку трудно понять, какую эмоцию он испытывает и почему она возникает.

Качества, характеризующие каждую конкретную эмоциональную реакцию, могут сочетаться различным образом, что создает многоликие формы их выражения. Основные формы проявления эмоций — чувственный тон, ситуативная эмоция, аффект, страсть, стресс, настроение и чувство.

Таким образом, с помощью тематического анализа экспрессии эмоций можно выявить следующее: силу эмоциональности, преобладающие эмоции и их модальность.

В качестве анализируемой лексики языка будут использованы глаголы, выражающие эмоции. Использование только глаголов связано с тем, что эта часть речи является организующим центром предложения и имеет самое большое число синтаксических связей с участниками ситуации: субъектом, объектом и др. [1]. При этом предполагается не учитывать глаголы-связки в общей сумме слов, принадлежащих к этой части речи. Это

объясняется тем, что глаголы связки не несут самостоятельного значения, а служат в роли связующей части в составных сказуемых. К связкам можно отнести следующие глаголы: мочь, пытаться, нужно, являться, стоит, быть, есть, хотеть, делать, стараться, стать, долженствовать, уметь, хотеть, желать, намереваться, надеяться, начать, продолжить и ряд других [4].

Тематический текстовый анализ широко используется в психологических исследованиях англоязычных авторов.

По результатам исследований Пеннебейкера и Кинга [5] была выявлена прямая зависимость между использованием слов, отражающих положительные эмоции, и эмоциональной стабильностью, экстраверсией и уступчивостью. Соответственно употребление слов, выражающих отрицательные эмоции, обратно пропорционально эмоциональной стабильности. С другой стороны, по мнению этих же авторов, частое использование эмоциональных слов отражает потребность во включении.

Пеннебейкер и Стоун [6], изучая связь между тематикой употребляемых слов и возрастом человека, установили, что пожилые люди меньше используют слова, выражающие отрицательные эмоции.

Надо сказать, что экспрессию чувств в речевых паттернах психических и невротических больных посредством анализа текста широко изучал Вайнтрауб [9]. Категория выражение чувств у него включает все эмоциональные слова, кроме безличных выражений (например, «это было ужасно»), выражения интереса физических ощущений и условных чувств.

В программе LIWC Пеннебейкера, которая также относится к тематическим, есть категория «аффективные процессы», которая определяет эмоциональность. В нее в свою очередь входят подкатегории «положительные эмоции», «отрицательные эмоции», «страх», «гнев», «грусть» [7].

Обзор англоязычного опыта показывает, что изучение личности количественными методами не достаточно. Представляется перспективным использование качественных методов при разработке данной проблемы.

Таким образом, колоссальный зарубежный опыт использования текстового анализа для выявления психологических особенностей личности в клинической и социальной психологии показывает широкие возможности применения этого метода, а также необходимость теоретической разработки лингвистической модели с последующей ее апробацией.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1986. - 639 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций/ Перев. с англ. – СПб: Питер, 1999. – 464 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001. - 752 с.
4. Попова Л.В. О месте связки в грамматической системе русского языка// Известия ПГПУ. Гуманитар. науки. – 2011. - № 23. – С. 215-218.
5. Pennebaker J.W., King L.A. Linguistic styles: Language use as an individual difference// Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. - № 77. – p. 1296-1312.
6. Pennebaker J., & Stone L. Words of wisdom: Language use over the life span// Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. - № 85. – p. 291-301.
7. Tausczik Yla R., Pennebaker James W. The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized Text Analysis Methods// Journal of Language and Social Psychology. – 2010. - № 29(1). – p. 24-54.
8. Terentyeva O.V. Semantic Approach to the Analysis of the Text as a Way to Assess the Locus of Control// Актуальные исследования молодых ученых в области гуманитарных наук: материалы Всероссийской научной конференции молодых ученых 28-29 марта 2014 года. – Саратов: Техно-Декор, 2014. – С. 181-183.
9. Weintraub W. Verbal behavior: Adaptation and psychopathology. - New York: Springer, 1981.

СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Боровец Е.Н., Шуленина Н.С., Лысова Н.Ф.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г.Новосибирск

В период реформирования системы образования и её гуманизации всё более актуальной, теоретически и практически значимой становится проблема сохранения, а главное – развития индивидуальности ребёнка с учётом его особенностей. Сфере образования и обществу в целом нужны физически и психически здоровые дети. Поэтому задача общеобразовательной школы на современном этапе – оптимизировать процесс социально-педагогической адаптации проблемных учащихся, которым часто причисляют леворуких детей. Множество различных факторов провоцирует у них школьные трудности и психологические проблемы, нарушая их интеграцию в образовательную среду школы. Социально-педагогическая адаптация леворуких детей и подростков, как правило, проходит долго, сложно, противоречиво. И достаточно часто сопровождается такими кризисными состояниями, как конфликтность, отсутствие контакта с другими детьми и людьми в целом, неумении и нежелании общаться, невозможность реализовать свои потребности и способности в учебной и внеучебной деятельности, дополнительном образовании и выборе профессии. Согласно современной концепции образования, в центре внимания которой находится личность учащегося и его индивидуальность, леворукие школьники нуждаются в более внимательном отношении к ним с учётом их особенностей [1, 3, 4, 5].

Различные аспекты детской леворукости исследуются в отечественной и зарубежной литературе с позиции педагогики, психологии и медицины. Но направление и степень разработанности этой проблематики в данных отраслях различны. Объектом педагогических исследований леворукие дети стали не так давно. Так, адаптация к школе леворуких детей анализировалась С.В. Феоктистовой и С.Ф. Кутнюк. Е.С. Арбузова исследовала психолого-педагогические условия социальной адаптации леворуких детей у обучению в общеобразовательной школе Подготовка леворуких детей старшего дошкольного возраста к обучению в общеобразовательной школе средствами физического воспитания рассматривалась Е.И. Горбуновой. Н.Г. Савкина обосновала необходимость педагогической помощи леворуким детям в первый год их обучения в школе. В современной педагогической науке предметом особого интереса учёных и практиков стала методика обучения леворуких детей (М.М. Безруких, И.В. Ефимова, М.Г. Князева, Н.Г. Савкина).

Целью настоящего исследования явилось изучение психофизиологических особенностей леворуких детей в процессе обучения в школе.

Исследование проводилось на базе МКОУ Базовской СОШ НСО. В исследовании приняли участие 50 учеников 1-х классов, 10 из которых леворукие и 40 – праворукие.

На первом этапе исследования среди двух классов определяли группу леворуких детей. Для этого были проведены тесты Вильдавского и Князевой. Леворукие ученики образовали экспериментальную группу, тогда как праворукие дети вошли в контрольную группу.

На следующем этапе работы мы выявляли сформированность графических навыков. Изучив школьные прописи детей, мы пришли к выводу, что в среднем графические навыки праворуких школьников выше, чем навыки леворуких детей. Это проявлялось в нарушении почерка: треморе линий, неправильных букв, искажении оптического и кинетического образа, пространственном расположении элементов букв, зеркальном письме. В силу физиологической обусловленности, зеркальность не только не осознаётся в ходе движения, но и зеркально написанный текст читается леворукими детьми без особого труда.

На третьем этапе исследования проводилась корректурная проба Ландольта для оценки внимания. Оказалось, что уровень устойчивости внимания у леворуких и праворуких детей на первой минуте не отличается, но в последующие 4 минуты у леворуких наблюдается снижение уровня устойчивости внимания. По итогам пяти минут теста праворукие учащиеся в среднем просматривали 1075 знаков что, в целом на 49 символов больше чем леворукие. Работоспособность леворуких детей, особенно снижалась на 4-й и 5°-й минуте. Это свидетельствует о том, что у леворуких детей меньшая концентрация внимания. На первой минуте работы праворукие и леворукие учащиеся демонстрировали одинаковые результаты. Для полного восприятия и понимания левшам необходима более длительная поэтапная проработка материала. При выполнении корректурной пробы леворукие дети

допустили больше ошибок, чем праворукие, как правило, это неправильно зачёркнутые или пропущенные символы.

Оценка уровня опосредованной слуховой памяти показала, что она выше у праворуких детей в среднем на 2 балла. 80% леворуких детей имеют средний уровень памяти, остальные 20% – высокий, и ни один леворукий ребёнок не имел очень высокий уровень памяти.

В процессе беседы с родителями, психологом и учителями школы были определены наиболее часто встречающиеся во время обучения проблемы леворуких детей:

1) Сниженная способность зрительно-двигательной координации: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графического изображения; с трудом удерживают строчку при письме и чтении; как правило, имеют плохой почерк, очень медленный темп письма, трудности в переключении с одной операции на другую в процессе деятельности.

2) Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти: зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смещение на письме близких по конфигурации букв (т – п, м – л, н – к, и – н); ошибки при определении расположения предметов в пространстве, неспособность скопировать графический элемент, букву.

3) Слабость внимания: трудности переключения и концентрации внимания;

4) Речевые нарушения: ошибки звукобуквенного анализа, медленный темп чтения [3].

В процессе нашей работы с леворукими детьми мы можем сделать ряд выводов по их эмоционально-психологическим и волевым особенностям. Это . постоянное ощущение себя не таким как другие, внутренний дискомфорт, который вызывает у левшей микро-стрессы, порождающие неудачи, неудобства, раздражение, повышенную эмоциональную чувствительность и ранимость. Они быстрее утомляются, и как следствие этого, менее работоспособны. Такие дети склонны к робости, неуверенности, конформности. Левши проявляют повышенную тревожность, раздражительность, несдержанность и очень внушаемы, у них снижен самоконтроль. Они подвержены страхам и быстрым сменам настроения [1, 2, 3, 5].

Все описанные эмоционально-психологические особенности левшей, свидетельствуют о сложности и противоречивости их внутреннего мира.

Выявленные особенности позволили составить рекомендации по обучению и воспитанию леворуких учащихся:

Не проявлять негативного отношения к леворукости.

Правильно организовать его рабочее место.

Не требовать безотрывного и правонаклонного письма.

Использовать пошаговую подачу материала, двигательные действия раскладывать на элементы, выделять этапы и их последовательность.

Опирается на их визуальное восприятие и пространственное мышление, развивать зрительно-моторную координацию.

Избегать переутомления, организуя разнообразную деятельность ярко и красочно.

Напоминать правила поведения на уроке, в коллективе, особенно правила безопасности.

Эмоционально поддерживать ребенка, отмечая его успехи и достижения.

Развивать эмоциональную сферу, эмоциональный интеллект.

Учет индивидуальных особенностей и соблюдение основных рекомендаций, совместные желания и усилия родителей, психологов и педагогов обеспечат успешность обучения леворуких детей и будут условиями их оптимального развития.

Список литературы

1. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. М., 1998. 240 с.
2. Безруких М.М. Ступеньки к школе. М.: Дрофа, 2000. 256 с.
3. Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. М.: Новая школа. – 1994, 107 с.
4. Безруких М.М., Эфимова С.П. Ребенок идет в школу 4-е изд., перераб. – М.: Изд.центр «Академия», 2000. 248 с.
5. Семенович А.В. Мужполушарная организация психических процессов у левшей. М.: МГУ, 1991. 93 с.

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

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В РАБОТЕ КОЛЛЕКТИВА ПРЕДПРИЯТИЯ

Есина С.В.

Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ), г.Москва

В современных, быстро меняющихся условиях с высокой степенью неопределенности, риска, постоянным поиском и внедрением инноваций всё сильнее ужесточается конкуренция на рынке, все большее значение приобретает персонал предприятий, как мощный фактор развития и ценнейший ресурс, требующий особых управленческих подходов. Перед сотрудниками ставятся задачи, требующие работы команды эффективно действующих, мотивированных профессионалов, способных найти оптимальные решения в условиях дефицита времени и ресурсов. Подобная ситуация приводит к тому, что специалисты работают «на износ», находятся в ситуации постоянного стресса (накопленного напряжения), что все чаще сопровождается синдромом профессионального выгорания. Это особый вид стресса, который ведет к «демотивации», появлению «анти-мотивации», развитию «анти-ценностей», «анти-убеждений» и вызывает очень устойчивые, разумеется, негативные для данной профессии, изменения в эффективности, продуктивности и качестве работы сотрудника. Иными словами, люди не просто начинают работать хуже, они уже не хотят и не могут работать хорошо, если, конечно, ничего с этим не делать [1, 2]. В результате наступает «профессиональная смерть». Профессиональное выгорание не «лечится» с помощью отдыха и расслабления и даже смена места работы не исправит ситуацию.

Данная статья посвящена раскрытию специфики синдрома психологического выгорания, описанию причин его возникновения, особенностей проявления, а также содержит рекомендации по работе с сотрудниками, имеющими синдром профессионального выгорания.

Для начала рассмотрим особенности этой разновидности стресса, ведущей к истощению эмоционально-энергетических, личностных ресурсов и характеризуется возникновением:

- хронической усталости,
- эмоционального равнодушия, опустошенности,
- отстраненностью, снижением самооценки,
- унижением значения результатов своего труда,
- избеганием и пренебрежением своими обязанностями, или качеством работы [1, 2].

Что в дальнейшем ведет к необратимым изменениям самой структуры личности в рамках профессиональной деятельности, которой занимается сотрудник в данный момент времени.

Важно понимать, что предпосылки возникновения профессионального выгорания находятся в рабочем окружении сотрудника и не зависят от него лично. Среди них:

- Постоянное избыточное общение, эмоциональные нагрузки, конфликтные клиенты (коллеги, партнеры), неразрешенные конфликты в коллективе и т.п.;
- Противоречия условий и потребностей, требований и возможностей и т.п. (например, наделение ответственностью без соответствующих полномочий);
- Постоянный прессинг, гонка, неопределенность, нестабильность, отсутствие объективных критериев оценки результата труда;
- Монотонность труда без ясного понимания смысла деятельности;
- Отсутствие обратной связи по результатам работы (недостаточное признание, поощрение, поддержка, особенно при жесткой регламентации времени работы и не реальных сроках ее выполнения);
- Отсутствие возможности для самовыражения, обучения, развития на рабочем месте; подавление инноваций, инициативы;
- Частичное использование потенциала сотрудника, при котором специалист не видит результатов своего труда и не может осознать его значения и ценности.

Профессиональное выгорание заразительно. Если в коллективе возникает «сгоревший» сотрудник, то он начинает «подрывать» настрой, состояние других членов коллектива. Очень скоро это может сказаться на всех, даже на вновь пришедших работниках. В этом случае, коллеги становятся очень «однообразными», как бы похожими друг на друга. У них словно стираются индивидуальности, а общее «лицо» пессимистично, с

отсутствием веры в себя и собственные силы, в возможность положительных изменений. У сотрудников снижается мотивация к труду, энтузиазм в решении задач; люди используют любую возможность уклониться от работы; появляется высокая конфликтность, тяжелая «атмосфера» в подразделении и чувство беспомощности, безысходности, что может привести к росту текучести кадров.

Чтобы «реанимировать» специалистов, необходимо:

- Выявить наиболее «тревожных» коллег в коллективе, так называемое, «слабое звено».
- Определить и снять эмоциональные блоки, ограничивающие и даже блокирующие мотивацию и вовлеченность «выгорающих» сотрудников.
- Внедрить систему «экологических» принципов отношения к деятельности, даже если они внешне противоречат принятым в компании постулатам. Эти принципы создадут «прививку» от стресса, а так же позволят постепенно вернуть внутреннюю мотивацию, драйв.
- Повысить внутреннюю устойчивость к стрессовым факторам «выгорающих» сотрудников за счет укрепления их системы ценностей и обращения внутренней мотивации сотрудника к работе в реальных условиях с имеющимися задачами.
- Стимулировать и поддерживать личностное и профессиональное развитие, рост ценных сотрудников, тем самым создавая ощущение, что работа действительно является значимой частью жизни, и развивая у них мотивацию достижения.

Список литературы

1. Бодров В.А. Теории и модели профессионального стресса// Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 200, стр.14-19.
2. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния// Психологические проблемы профессиональной деятельности. М.: Наука, 1991, стр.144-156.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ ВРАЧЕЙ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ КЛИНИК КАК ФАКТОРЫ ПРЕВЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

Демиденко Н.Н., Терехова Т.О.

Тверской государственный университет, г.Тверь

Статья посвящена одной из самых острых проблем современного российского общества – психологическим факторам превенции профессионального стресса врача-онколога. Анализ исследований, статистических данных показывает, что в России заболеваемость медицинских работников значительно выше, чем в отраслях промышленности с вредными условиями труда, но программы по охране здоровья работников практически не разработаны [3, с. 82]. Онкологи работают в условиях постоянного стресса, вызванного давлением со стороны пациентов и их родственников, порой агрессивных, порой не желающих слышать и принимать диагноз. Ключевая проблема для анализа факторов превенции профессионального стресса в том, что врач находится в гуще чужих отрицательных эмоций, но это не должно отрицательно сказываться на успешности его профессиональной деятельности [9, с.7]. Поскольку здоровье медицинского работника жизненно важно для безопасности и качества оказываемой им помощи, серьезную озабоченность психологов вызывает не только физическое, но психическое благополучие медиков [4, с. 115]. Выявление факторов превенции профессионального стресса врачей имеет особое практическое значение и актуальность в научно-исследовательском плане, так как тема не вполне проработана.

Среди наиболее часто встречающихся профессионально важных качеств (ПВК) врача называются наблюдательность, коммуникативные способности, эмоциональная устойчивость, ответственность, доброжелательность, внимательность, эмпатичность, организованность, самоконтроль, стрессоустойчивость, высокий уровень интеллекта.

Анализ данных исследований и литературы по проблеме, практики профессиональной деятельности врача-онколога позволяет предположить, что в перечень имеющихся и общепринятых ПВК необходимо внести уточнения и дополнить список характеристиками в связи с их ролью в отношении профилактики профессионального стресса. Это развитый эмоциональный интеллект и интернальный локус контроля личности врача-онколога.

Действительно, исследователи констатируют, что врачи ограничиваются только своими профессиональными обязанностями, игнорируя общение с пациентами, а ведь само по себе общение имеет самостоятельное значение в терапевтическом комплексе [9, с.1]. У онкологических больных наблюдается алекситимия (затруднение в описании и определении собственных эмоций и эмоций других людей), поэтому развитый эмоциональный интеллект позволяет врачу быть эффективным как в плане конструктивного общения с пациентом и его родными, так и вызывать желательные эмоции и минимизировать нежелательные. Кроме того, эмоциональный интеллект обеспечивает достаточный уровень эмоционального самопонимания и рефлексии субъекта труда. Эмоциональный интеллект - это способность понимать и распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, с тем, чтобы управлять ими в различных жизненных ситуациях и во взаимоотношениях с другими людьми [11, с.198]. Психологи признают эмоциональный интеллект наиболее важным качеством для успешной деятельности и адаптации в современном обществе, имеются исследования, показывающие роль эмоционального интеллекта в сервисориентированных профессиях [например, 5]. Таким образом, важен не просто уровень интеллектуального развития врача, а именно уровень развития его общего эмоционального интеллекта.

В науке показано наличие взаимосвязи эмоционального интеллекта и синдрома эмоционального выгорания врачей. Это означает, что способность сопереживания выступает в качестве некоторого буфера, препятствующего выгоранию. Чем выше первый показатель, тем меньше склонность занижать значимость результатов своей деятельности, больше уверенность в самоэффективности [1, с.7]. Таким образом, именно эмоциональный интеллект играет важную роль в профессиональной деятельности врача-онколога.

Что касается локуса контроля личности, то это склонность человека приписывать причины событий внешним или внутренним факторам. Оптимальные значения по шкале интернальности дают возможность профессионалу, в том числе и врачу, управлять собой, своим поведением в части принятия той меры ответственности, которая необходима для актуализации в себе и в других людях оптимистических установок. Исследованиями показано, более всего риску возникновения стресса и выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. Важной отличительной чертой людей, устойчивых к профессиональному стрессу, является их способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистические установки и ценности, как в отношении самих себя, так и других людей и жизни в целом [8, с.85].

По нашему мнению, врачи-онкологи с достаточным уровнем развития эмоционального интеллекта и интернальным локусом контроля меньше подвержены действию факторов профессионального стресса.

Объект исследования: 60 врачей (39 женщин и 21 мужчина) Тверского областного клинического онкологического диспансера, стаж работы составляет от 10 до 20 лет.

Предмет исследования: уровень эмоционального интеллекта и субъективного контроля личности врача-онколога во взаимосвязи с профессиональным стрессом.

Методы и методики исследования: анализ и систематизация данных исследований по проблеме, опросник «УСК» (Бажин Е.Ф., Голькина Е.А.) [2], «Оценка состояний сниженной работоспособности» (А. Леонова, С. Величковская) [6], «ЭмИн» (Люсин Д.В.) [7], статистические и математические методы обработки данных (описательные статистики, корреляционный анализ Пирсона).

Представим основные результаты исследования.

У респондентов были выявлены следующие показатели профессионального стресса: высокий уровень – у 10% респондентов, выраженный уровень - у 17%, умеренный - у 42%, низкий уровень профессионального стресса имеют 31% врачей (Рисунок 1).

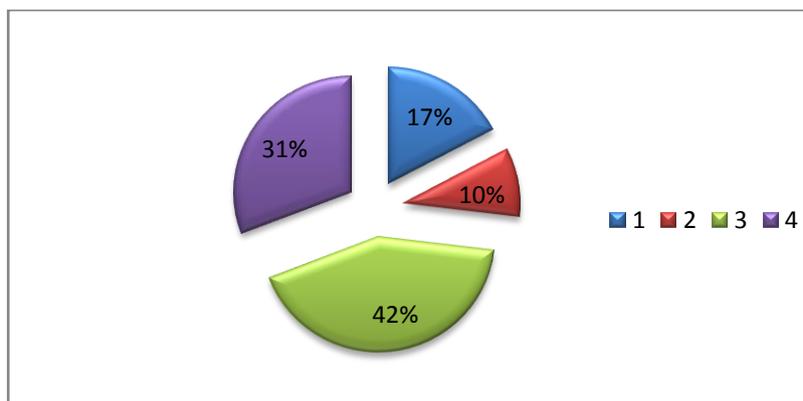


Рис.1. Уровень профессионального стресса врачей-онкологов

Обозначения: 1- Выраженный уровень стресса; 2- Высокий уровень; 3-Умеренный уровень; 4-Низкий уровень

Полученные данные свидетельствуют об умеренном и низком уровне стресса у большинства врачей диспансера (73%). Они испытывают некоторое психическое напряжение, но не имеют еще признаков истощения адаптационных механизмов. 27 % имеют выраженный профессиональный стресс, что не позволяет им работать эффективно, особенно в части общения с пациентами, так как это наиболее эмоционально затратный вид деятельности, а у субъекта недостаточно ресурса для того, чтобы успешно справиться с задачей.

Показатели общего эмоционального интеллекта (ОЭИ) по выборке следующие: очень низкий уровень имеют 15% респондентов, низкий уровень - у 8%, средний – у 37%, высокий уровень обнаружен у 27% врачей, а 13% обладают очень высоким уровнем ОЭИ (Рисунок 2).

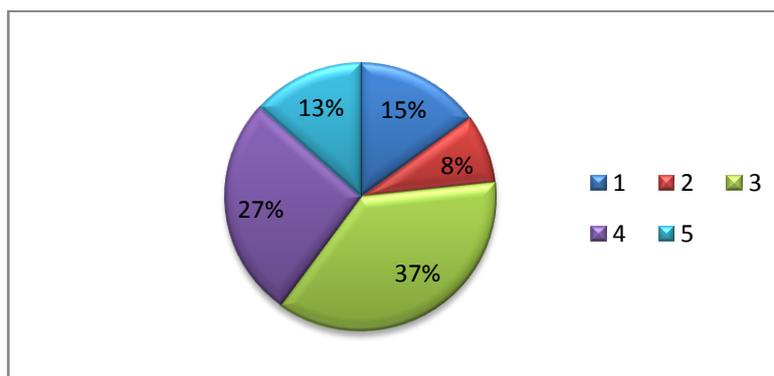


Рис.2. Показатели ОЭИ врачей-онкологов

Обозначения: 1- Очень низкий уровень ОЭИ; 2- Низкий уровень ОЭИ; 3- Средний уровень ОЭИ; 4 - Высокий уровень ОЭИ; 5 - Очень высокий уровень ОЭИ

Данные показывают, что у 40 % врачей наблюдается высокий и очень высокий уровни общего эмоционального интеллекта. То есть только меньше половины респондентов эффективно управляют эмоциональным состоянием пациентов и своим состоянием в процессе взаимодействия и общения. Большая часть испытывает затруднения в осознании и управлении эмоциональными состояниями, значит, недостаточно эффективны в общении с пациентами (21 % имеют низкий и очень низкий уровень ОЭИ), 37 % врачей-онкологов имеют средний уровень ОЭИ, что обеспечивает приемлемый контакт с пациентами и определенную продуктивность общения.

У врачей были выявлены следующие показатели уровня субъективного контроля (УСК): экстернальный локус контроля обнаружен у 35% врачей, интернальный локус контроля – у 65% (Рисунок 3).

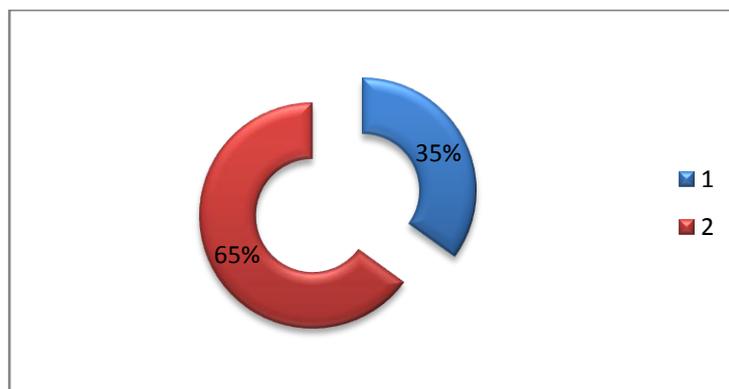


Рис.3. Показатели УСК врачей-онкологов

Обозначения: 1- Экстернальный локус контроля; 2- Интернальный локус контроля

Данные исследования свидетельствуют о том, что у работников диспансера преобладает интернальный локус контроля: все их действия зависят от собственной компетентности и целеустремленности; эти люди более стойки к внешним неблагоприятным воздействиям; интерналы более уверены в себе, спокойны и благожелательны. Эти характеристики выступают профессионально важными для успешной деятельности врача-онколога.

Установлено, что существует обратная умеренная взаимосвязь между уровнем профессионального стресса и показателями интернальности в области достижений (ИОД), межличностных отношений (ИМО), общего эмоционального интеллекта (Рисунок 4).

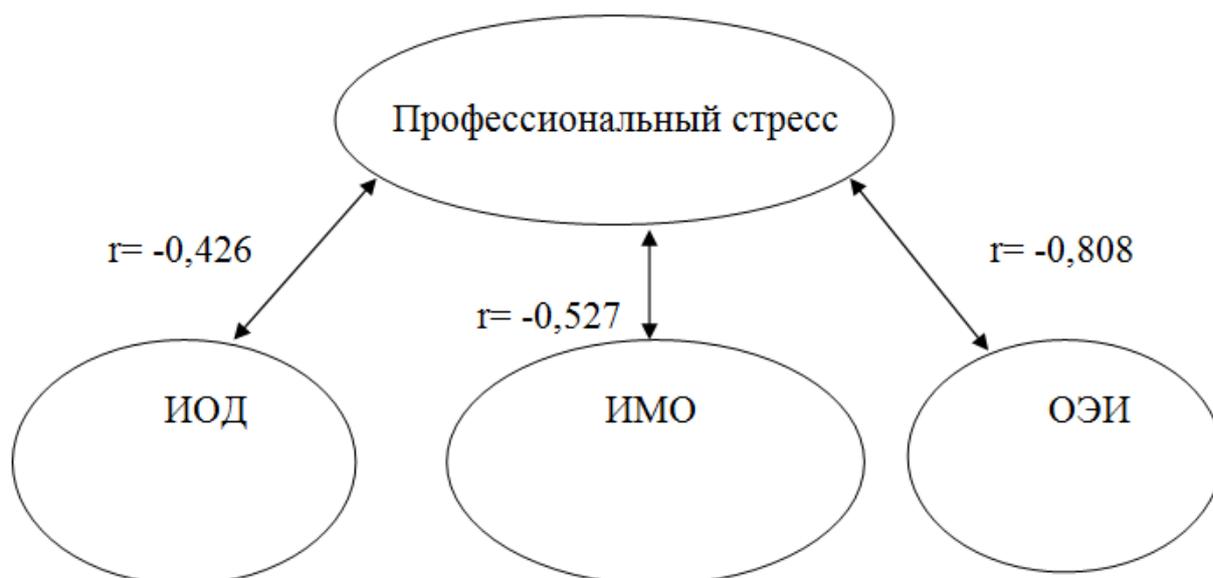


Рис.4. Корреляционная плеяда показателей профессионального стресса, субъективного контроля и эмоционального интеллекта врачей-онкологов

Условные обозначения:

ИОД - интернальность в области достижений

ИМО - интернальность в области межличностных отношений

ОЭИ – общий эмоциональный интеллект

↔ умеренная по силе обратная взаимосвязь
 $r = -0, \dots$ значение корреляционной взаимосвязи

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о том, что чем выше интернальность в области достижений, т.е. контроль над эмоционально положительными событиями, тем ниже уровень профессионального стресса у врача-онколога. Они убеждены, что сами добились того хорошего, что было и есть в их жизни, что они

способны достигать свои цели в будущем. В профессиональной деятельности они руководствуются этими же установками и убеждены, что процесс эффективного взаимодействия с пациентами возможен и управляем, они настроены на поддержку пациента и актуализацию позитивного эмоционального настроения при контакте с ним.

Чем выше интернальность в области межличностных отношений, т.е. контроль своих формальных и неформальных отношений, тем ниже уровень стресса у врача-онколога. Исследованием показано, врачи осознают степень своей ответственности при общении с другими людьми, способны вызывать к себе симпатию и уважение. В профессиональной деятельности это качество личности врача важно, так как служит повышению уверенности пациента в благоприятном исходе лечения.

Эмпирические данные свидетельствуют, чем выше общий эмоциональный интеллект врача-онколога, тем ниже уровень его профессионального стресса. Умение распознавать и понимать свои и чужие эмоции с целью управления ими способно снизить степень воздействия факторов, вызывающих профессиональный стресс.

Таким образом, показана значимость общего эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля личности врача в профессиональной деятельности и выявлена взаимосвязь между уровнем профессионального стресса и этими показателями.

Исследование этой важной проблемы требует продолжения, но уже сейчас можно сказать, что полученные данные могут быть полезны психологической службе Тверского областного клинического онкологического диспансера для разработки специальных программ психодиагностики и превенции профессионального стресса врачей с учетом уровня развития общего эмоционального интеллекта и субъективного контроля личности.

Список литературы

1. Алпатьева Ю.Н. «Взаимосвязь эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у медицинских работников»/ "Современная психология: актуальные проблемы и тенденции развития" материалы международной заочной научно-практической конференции, 2010г. Стр. 7-8
2. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. «Метод исследования уровня субъективного контроля» // Психологический журнал №3, 1984. - Стр.152-162.
3. Винокур А.А. «Профессиональное выгорание и состояние здоровья медицинских работников»/ Новые Санкт-Петербургские врачебные ведомости, 2008г. – Стр.82-92.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика /Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Изд. 2-е. - СПб.: Питер, 2008. – Стр. 113-123
5. Демиденко Н.Н., Борисова С.В. Стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект как базовые компетентностные характеристики личности субъекта профессиональной деятельности продаж //Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. – Стр. 157 -165.
6. Леонова А. Б., Величковская С. Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности. Психология психических состояний / Под ред. А. О. Прохорова. Вып. 4. — Казань, 2002. Стр. 326–343.
7. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. Стр. 3 – 22.
8. Ткаченко Г.А. «Профессиональное выгорание у врачей онкологических клиник»/ Врачебная конференция №12, 2014г. Стр. 84-88
9. Чертков Ю.И. «Эмоциональный интеллект врача»/ Новости медицины и фармации №2, 2010. Стр.1-3
10. Материалы семинара «Психологические аспекты онкологической помощи больным» Вестник здоровья, 2015г. Стр. 6-8.
11. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. № 3. P. 197-215

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ИГРОВОЙ МЕТОД ОСВОЕНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ КУЛЬТУР УЧАЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Потапова И.А.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Астраханская область по структуре национального состава относится к многонациональным регионам. В последние годы наблюдается изменение этнического состава Астраханской области в связи с усилившимися миграционными процессами. Эти реалии изменили не только этнодемографическую картину региона, но и обнажили ряд проблем, связанных с трудностью вхождения мигрантов в новую для них культурную среду, а, следовательно, и проблем межкультурного взаимодействия. Данные проблемы прослеживаются и в общеобразовательных учреждениях. Вместе с тем, именно в школе возможно предупреждение и разрешение проблем, связанных с межэтническим взаимодействием. Они могут быть решены при помощи игры.

Игровая деятельность очень эффективна при усвоении разного рода навыков и культурных норм поведения. Когда социальная активность затруднена, социализация в реальном мире значительно затрудняется, средствами игры создается новый мир. В этом новом мире подросток или юноша выступают как деятели. В силу этого, игровая деятельность представляет собой один из факторов социализации, в частности, приобретение личностного опыта совместной жизнедеятельности.

В современных гуманитарных науках термины «игра» «игровое взаимодействие» «игровая деятельность» достаточно распространены и научно обоснованы. Так, в социологии игра (англ. play/game; нем. Spiel) - непринудительная, свободная деятельность, форма самовыражения субъекта, направленная на удовлетворение потребностей в развлечении, удовольствии, снятии напряжения, а также на развитие определенных навыков, и умений; в психологии - один из видов активности человека и животных, своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие (Л.С. Выготский); в педагогике – дидактический метод.

История развития теории игры уходит далеко в прошлое. Интерес к ней то обострялся, то исчезал. Так, древние философы настолько высоко ценили игру, что фактически приравнивали ее к искусству (Платон), считали ее эффективным способом развития интеллекта (Аристотель). В средние века, вплоть до XVII века, к игре складывается отношение как к бесполезному времяпровождению, и даже детская игра осуждается, и только со времен Ренессанса возвращается интерес к игре (Ф. Рабле, М. Монтень, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и др.).

В конце XIX века появляются научные теории игры, где игра становится предметом систематического научного изучения с различных позиций.

Представители физиологического подхода (Г.Спенсер, М. Лацарус и др.) считали, что высшие животные и человек, ввиду лучшей приспособленности к существованию, имеют избыток энергии, не затрачиваемый на физическое существование, а все органы требуют постоянной тренировки. Игра воспроизводит те действия, которые важны для сохранения жизни индивидов, является своеобразной тренировкой, которая приносит и пользу, и удовольствие, т.е., игра – это всего лишь биопсихологическая адаптация человека к окружающей среде.

С биогенетических позиций (Г.С. Холл), игра – остаточное явление, атавизм, рудимент человеческой деятельности. Функция игры заключается в изживании наследственных инстинктов, которые в ней могут выражаться свободно, постепенно ослабевая, помогают человеку включиться в современное культурное общество.

С точки зрения социального подхода (К. Гросс) игра – это приготовление к жизни, непреднамеренное самовоспитание ребенка.

В начале XX века появляются новые теории в рамках биопсихологических концепций Согласно У. Макдуголлу, человек как общественное существо находится под влиянием инстинктов, поэтому игра – «социальный» инстинкт человека, а роль игры заключается в том, что она входит в обширный комплекс видов поведения, имеющих приспособительный характер; игровая деятельность – процесс уравнивания организма со средой (Г. Мерфи); игра - форма деятельности с предметом (Ф.Я. Бентендейк);

Теория игры с социологических позиций попадает под общие трактовки общественного поведения и общественных процессов: игра – это особая деятельность, определяемая физическим состоянием человека, его

социальными установками, соответствующими социальной группе, в которую он включен (Д. Рисмен); игра – это средство рекреации (К. Рэйнуотер); игра – средство возникновения группового единства и формирование личности, полезной обществу (М. Неймер и Э. Неймер).

По мнению Ж. Пиаже, игра – это форма творчества с определенной целью, подготовка к возможным формам поведения в социальной действительности.

С психотерапевтических позиций игра замещает технику свободных ассоциаций (З. Фрейд). Основными функциями игры является снятие запретов, иллюзорное удовлетворение неудовлетворенных в действительности желаний.

Д.Л. Морено в своей концепции игры исходит из того, что неврозы возникают как результат внутреннего конфликта человека с группой, в которой протекает его жизнь. Разработанный им метод психодрамы как психотерапевтический метод призван разрешить данный конфликт. Детская игра – это средство предупреждения конфликтов, символическое исполнение желаний, способ подготовки психики ребенка к будущим формам взрослого поведения и отношений.

С позиций культурологического подхода к игровому взаимодействию (Й. Хейзинге), игра – первичная жизненная категория. Она необходима индивиду как биологическая функция; в силу завязывания ею духовных и социальных связей игра выполняет культурную функцию.

Каждый из подходов в теориях игры позволил создать современную концепцию игры, основные положения которой сводятся к следующему: «Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [4, с. 145]. Поведение основывается на социальных нормах - стандартах поведения, которые усваиваются в процессе игрового взаимодействия.

Этнокультурный подход в формировании поведения личности вполне укладывается в современную концепцию игры.

Исходя из этого можно выделить следующие функции игры этнокультурного подхода:

1. познавательная функция – освоение знаний особенностей предметного, природного этнокультурного мира;

2. обучающая функция – освоение общекультурных форм поведения, а также норм и правил поведения в этнокультурной среде; характеризующая уровень развития культуры личности в соответствии с социально одобряемыми нормами поведения в этнокультурной среде; включающая знаниевый, эмоциональный и поведенческий компоненты.

3. коммуникативная функция – освоение форм взаимодействия в процессе игровой деятельности; объединение группы полиэтнического состава в коллектив; установление эмоциональных контактов;

4. развивающая функция – гармоничное развитие личностных качеств, способствующих формированию этнокультурного поведения;

5. воспитательная функция – обучение и коррекция этнокультурного поведения в игровых моделях жизненных ситуаций;

6. рекреационная функция – снятие эмоционального и физического напряжения, вызванного интенсивной нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении; создание положительного эмоционального состояния.

При этом одна и та же игра может выступать в одной или нескольких функциях. По своему назначению игры этнокультурного подхода носят дидактический характер. Включая дидактические игры в социально-педагогический процесс, педагог отбирает те из них, которые соответствуют дидактическим целям.

Цель игры этнокультурного подхода заключается в обогащении этнокультурных знаний и опыта взаимодействия субъекта с представителями иной этнокультурной группы на основе приобретения знаний о другой культуре; нормах и правилах поведения представителей иной культуры; развития позитивного отношения к другой культуре, а также освоение этнокультурного поведения обучающимся субъектом.

В игре, как особом виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, а также интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. Таким образом, игра социализирует, развивает и воспитывает личность.

Педагогическое значение дидактических игр определяется знакомством учащихся с различными этнокультурами, воссозданием и усвоением общественного опыта в процессе игры, возможностью переноса игровых моделей взаимодействия в социальную реальность. Психологическое значение дидактических игр этнокультурного подхода заключается в том, что в игре формируется важное качество личности – толерантность/этнотолерантность. Все это позволяет использовать игру как средство формирования этнокультурного поведения личности.

Список литературы

1. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В.В. Петрусинского – М.: ГЦ «Энроф», 1994. – 135 с.
2. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. (Серия «Словари») . - 640 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ С ЕЕ СТАТУСНОЙ ПОЗИЦИЕЙ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

Красило Т.А.

Московский городской психолого-педагогический университет, г.Москва

Проблеме изучения особенностей взаимоотношений в малой группе посвящено огромное количество исследований, однако, несмотря на это, данная проблема так и остается не до конца изученной. Для решения практических задач по налаживанию взаимосвязей между членами группы остро встает вопрос изучения факторов, связанных с формированием тех или иных ролей и статусных позиций человека в группе.

Под нашим руководством на базе МГППУ было проведено исследование, целью которого являлось выявление взаимосвязи уровня тревожности личности с её статусной позицией в структуре учебной группы. В исследовании приняли участие студенты МГППУ, всего 92 человека (5 учебных групп) в возрасте от 19 до 23-24 лет.

Таблица 1

Результаты по методике Ч.Д. Спилберга (шкале личностной тревожности)

| Ур. Трев. | Результаты по выборке (%) (N=92) | Результаты по социометрии | | | Результаты по референтометрии | | |
|-----------|----------------------------------|---------------------------|------------------|------------------|-------------------------------|------------------|------------------|
| | | Выс.(%) N=19 | Сред.(%) N=53 | Низк.(%) N=20 | Выс.(%) N=16 | Сред.(%) N=57 | Низк.(%) N=19 |
| Низк | 15,5 | 11 | 22,6 | 0 | 12,5 | 21 | 0 |
| Ср | 66 | 63 | 71,7 | 55 | 62,5 | 66,7 | 68,4 |
| Выс | 18,5 | 26 | 5,7 | 45 | 25 | 12,3 | 31,6 |

N – количество человек; Выс., Сред., Низк. –высоко, средне и низкостатусные.

Таблица 2

Результаты по методике Дж. Тейлор (шкале личностной тревожности)

| Ур. Тр. | Результаты по выборке (%) (N=92) | Результаты по социометрии | | | Результаты по референтометрии | | |
|---------|----------------------------------|---------------------------|------------------|------------------|-------------------------------|------------------|------------------|
| | | Выс.(%) N=19 | Сред.(%) N=53 | Низк.(%) N=20 | Выс.(%) N=16 | Сред.(%) N=57 | Низк.(%) N=19 |
| Н | 6,5 | 10,5 | 7,5 | 0 | 12,5 | 7 | 0 |
| СН | 40,2 | 31,7 | 56,6 | 5 | 43,8 | 45,6 | 26,3 |
| СВ | 41,3 | 42 | 34 | 60 | 31,2 | 38,6 | 47,4 |
| В | 11 | 15,8 | 1,9 | 30 | 12,5 | 8,8 | 21 |
| ОВ | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5,3 |

N – количество человек; Выс., Сред., Низк. –высоко, средне и низкостатусные; Н; СН; СВ; В; ОВ – низкий, средний с тенденцией к низкому, средний с тенденцией к высокому, высокий, очень высокий уровни тревожности.

Для выявления взаимосвязи тревожности и внутригруппового статуса студентов был проведен корреляционный анализ по коэффициенту Ро Спирмана и применен критерий U - Манна-Уитни для оценки различий в уровнях тревожности у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов группы.

Таблица 3

Корреляция показателей тревожности и показателей социометрических и референтометрических выборов:

| Корреляции | | | |
|---|-----------------------|-----------------|------------|
| | | Ч.Д. Спилбергер | Дж. Тейлор |
| Социометрические выборы | Корреляция Спирмана | -,261* | -,270** |
| | Знач. (двухсторонняя) | ,012 | ,009 |
| | N | 92 | 92 |
| Референтометрические выборы | Корреляция Спирмана | -,131 | -,234* |
| | Знач. (двухсторонняя) | ,214 | ,025 |
| | N | 92 | 92 |
| ** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). | | | |
| * . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя). | | | |

По результатам корреляционного анализа можно говорить о том, что личностная тревожность (по Ч.Д. Спилбергеру и Дж. Тейлор) статистически значимо отрицательно взаимосвязана с социометрическими выборами ($p = -0,261$, $p < 0,05$; $p = -0,270$, $p < 0,01$), то есть чем больше выборов и выше социометрический статус, тем тревожность ниже. Тревожность (по Дж. Тейлор) отрицательно взаимосвязана с референтометрическими выборами ($p = -0,234$, $p < 0,05$), это означает, что члены группы, имеющие высокий референтометрический статус обладают более низкой тревожностью, чем низкостатусные.

Далее была проведена оценка различий в уровнях тревожности у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов группы по U критерию Манна-Уитни.

Таблица 4

Оценка различий в уровнях тревожности у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов группы (выявленных по результатам социометрического исследования):

| Тревожность | Социометрический статус | | |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | Выс. и Сред. | Выс. и Низк | Сред. и Низк. |
| Тревожность по Ч.Д. Спилбергеру Выс: $m = 39,21$ Сред: $m = 34,75$ Низк: $m = 46,25$ | Uэмп = 329,5; $p \leq 0,05$ | Uэмп = 105; $p \leq 0,01$ | Uэмп = 116; $p \leq 0,01$ |
| Тревожность по Дж. Тейлор Выс: $m = 16,63$ Сред: $m = 13,4$ Низк: $m = 23,2$ | Uэмп = 364,5 $p \leq 0,05$ | Uэмп = 113,5; $p \leq 0,05$ | Uэмп = 124,5; $p \leq 0,01$ |

По методике Ч.Д. Спилбергера: 1) Высокостатусные члены группы являются более тревожными по сравнению со среднестатусными (U эмп = 329,5; $p \leq 0,05$). 2) Низкостатусные имеют более высокий уровень тревожности по сравнению с высокостатусными (U эмп = 105; $p \leq 0,01$). 3) Среднестатусные члены группы обладают более низким уровнем тревожности, чем низкостатусные (U эмп = 116; $p \leq 0,01$).

По методике Дж. Тейлор получены аналогичные результаты: 1) Высокостатусные члены группы являются более тревожными по сравнению со среднестатусными (U эмп = 364,5; $p \leq 0,05$). 2) Низкостатусные имеют более высокий уровень конфликтности по сравнению с высокостатусными (U эмп = 113,5; $p \leq 0,05$). 3)

Среднестатусные члены группы обладают более низким уровнем тревожности, чем низкостатусные ($U_{эмп} = 124,5$; $p \leq 0,01$).

Таблица 5

Оценка различий в уровнях тревожности у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов группы (выявленных по результатам референтометрического исследования):

| Тревожность | Референтометрический статус | | |
|--|--|--|--------------------------------------|
| | Выс. и Сред. | Выс. и Низк | Сред. и Низк. |
| Тревожность по Ч.Д. Спилбергеру Выс: $m = 38,5$ Сред: $m = 36,79$ Низк: $m = 42,05$ | $U_{эмп} = 381$; зона незначимости | $U_{эмп} = 120,5$; зона незначимости | $U_{эмп} = 338,5$; $p \leq 0,01$ |
| Тревожность по Дж. Тейлор Выс: $m = 15,13$ Сред: $m = 15,07$ Низк: $m = 20,47$ | $U_{эмп} = 437$; зона незначимости | $U_{эмп} = 101,5$; зона незначимости | $U_{эмп} = 303$; $p \leq 0,01$ |

По методике Ч.Д. Спилбергера: 1) Среднестатусные члены группы имеют более низкий уровень тревожности в отличие от низкостатусных ($U_{эмп} = 338,5$; $p \leq 0,01$). Значимых различий между проявлениями тревожности у высокостатусных и низкостатусных, а также у высокостатусных и среднестатусных обнаружено не было.

По методике Дж. Тейлор были получены похожие результаты: низкостатусные члены группы имеют более высокий уровень тревожности по сравнению со среднестатусными ($U_{эмп} = 303$; $p \leq 0,01$). Значимых различий между проявлениями тревожности у высокостатусных и низкостатусных, а также у высокостатусных и среднестатусных обнаружено не было.

По результатам корреляционного анализа по коэффициенту R_0 Спирмана, а также применения U - критерия Манна – Уитни можно сделать следующие выводы:

1. По результатам социометрического исследования:

- Низкостатусные члены группы имеют более высокий уровень тревожности по сравнению с высокостатусными и среднестатусными (по результатам методик Ч.Д. Спилбергера и Дж. Тейлора);
- Высокостатусные члены группы имеют более высокий уровень тревожности по сравнению со среднестатусными (по результатам методик Ч.Д. Спилбергера и Дж. Тейлора).

2. По результатам референтометрического исследования:

- Низкостатусные члены группы имеют более высокий уровень тревожности по сравнению со среднестатусными (по результатам методик Ч.Д. Спилбергера и Дж. Тейлор).

Таким образом, низкостатусные члены группы оказываются более тревожными по сравнению с высокостатусными и среднестатусными, однако среднестатусные имеют менее высокий уровень тревожности, чем высокостатусные. Возможно, данные результаты объясняются тем, что среднестатусные члены группы занимают наиболее стабильную и благоприятную позицию в иерархической структуре группы. Низкостатусные недовольны своим положением в структуре группы, они стремятся стать среднестатусными или даже высокостатусными; они часто неадекватно воспринимают свой статус, завышая его. Высокостатусные хоть и находятся на вершине в иерархической структуре группы, но их положение не является наиболее благоприятным, так как они вынуждены постоянно предпринимать усилия, для того что бы их статус в группе не понизился.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ГРУППОЙ

Павлюкова А.А.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

В настоящее время все чаще уделяется внимание такой актуальной проблеме, как изучение эффективных факторов управления группой. Конечно, эффективность – понятие субъективное, ее трудно измерить. Но есть один сильный критерий, который отражает, что некоторое действие эффективно. Это – достижение поставленной цели или результата.

Данные факторы играют важную роль для руководителя и являются вспомогательными инструментами эффективного управления коллективом.

Перечислим некоторые из них:

- 1) умение руководителя рационально распределять свои силы;
- 2) навыки руководства и умение влиять на подчиненных;
- 3) стимулирование подчиненных;
- 4) влияние на психологический климат группы;
- 5) имидж руководителя.

С каждым днем роль руководителя непременно возрастает, соответственно, увеличиваются и требования к нему. Главная цель в работе руководителя: получение конечного (эффективного) результата. Но добиться соответствующего результата при отсутствии коллектива невозможно.

Коллектив представляет собой группу людей, объединенных совместной деятельностью в пределах конкретной организации. Коллектив является основным помощником высшего руководства.

Руководитель, опирающийся на знания и опыт каждого сотрудника, рационально распределяет те или иные обязанности между ними, облегчая работу себе. Но, несмотря на это, у него имеется масса других дел, исполнение которых обязательно именно для руководителей. Чтобы разумно распределить свои силы, руководитель должен составить четкий план действий в последовательном порядке, распределить время, в течение которого сможет выполнить ту или иную задачу [4].

Необходимо уделить время и отдыху для себя и своих подчиненных, в противном случае перенапряжение, усталость могут стать причинами стресса, и даже депрессии, что значительно снизит эффективность выполнения работы.

Также, каждый руководитель должен обладать навыками и умением оказывать влияние на группу. Чтобы коллектив работал слаженно, необходим такой руководитель, который должен быть признан, прежде всего, лидером группы, т.е. авторитетом [1].

Лидер – это ведущее звено коллектива, за которым хочется идти, которому хочется содействовать, и, наконец, это тот, кто является совершенством для остальных.

К сожалению, руководитель не всегда является лидером, порой, это два разных человека. И основной принцип заключается в том, что руководитель должен быть и лидером. Такое сочетание будет наиболее эффективным и продуктивным для оказания влияния на группу.

В целях эффективного управления группой имеет значение такой фактор как стимулирование своих подчиненных [4]. Например, если руководитель воздействует на членов группы только путем прессинга, желаемого результата он не получит. Коллектив будет отталкивать его от себя, и стараться не «попадать на глаза». Хороший же руководитель всегда учитывает мнение группы, приходит к компромиссу в конфликтной ситуации и направляет рабочую силу в нужное русло путем стимулирования (мотивации).

Стимулировать сотрудника можно несколькими способами:

- 1) материальное стимулирование (повышение заработной платы сотрудника, премия, награда);
- 2) нематериальное стимулирование (возможность карьерного роста сотрудника, похвала).

С нашей точки зрения, последний пункт выступает более важным компонентом стимулирования, так как у работников появляется вера в себя и свои силы, мотивация для повышения своего профессионального уровня.

Настоящий руководитель формирует хороший климат в коллективе. Он должен найти индивидуальный подход к каждому сотруднику, быть предельно корректным в своих словах и действиях, сдерживать эмоции и личную неприязнь по отношению к другим, обладать равновесием и сохранять спокойствие. Руководитель также должен быть примером для подражания, стараться всегда и во всем. Если между коллективом и руководителем складываются хорошие отношения, то и между членами самой группы будут уважение и взаимопонимание [4].

Руководитель должен обладать смелостью, хорошей интуицией. Он всегда сохраняет оптимизм в сложной ситуации, никогда не сдаётся, каждая неудача для него – это повод переоценить все то, что было сделано неправильно, и найти благополучный способ для достижения новых высот. Он умеет прогнозировать будущее, знает, как поступить в той или иной ситуации, чтобы выйти с минимальными потерями. При необходимости, он пойдет на риск, и в случае провала, примет весь удар на себя [2]. С таким уверенным руководителем ничего не страшно, коллектив постарается выложиться на все 100 процентов в выполнении работы, чтобы не подвести его.

Отдельной особенностью руководителя является его имидж. Имидж – это совокупность элементов, в целом составляющих образ руководителя [3].

Внешняя оболочка непременно важна, она отражает темперамент, характер человека, выделяет его тонкий изящный вкус. Как говорится в пословице: «Встречают по одежке...». И действительно, имидж является визитной карточкой руководителя. В безупречном виде он привлекает к себе внимание, внушает доверие людям, с таким человеком весьма приятно иметь общее дело.

По нашему мнению, имидж руководителя должен включать следующие составляющие:

- ухоженный опрятный внешний вид;
- строгий классический костюм;
- однотонная неброская рубашка;
- галстук;
- темная обувь классического типа;
- портфель для документов и прочих материалов;
- часы (как главный аксессуар делового человека).

Все, описанные выше характеристики внешнего облика, в целом составляют идеальный образ эффективного руководителя.

В рамках изучаемой проблемы было проведено тестирование одного из руководителей в сфере государственного управления на тему «Эффективный руководитель».

Ему предложили ответить на ряд вопросов. Представим некоторые из них:

1. Вы опасаетесь, что ваше подразделение без вас не обойдется и дня?
2. Каковы ваши взаимоотношения с коллективом?
3. Что вы думаете о других руководителях своей организации?
4. Как вы относитесь к обеспечению подчиненных полной информацией?
5. Что вы делаете, когда нужно материально поощрить подчиненных?

Далее состоялась беседа с персоналом организации. Коллективу были заданы вопросы по поводу того, насколько эффективно руководитель осуществляет свою деятельность, является ли он авторитетом для своей группы, доволен ли персонал работой своего руководителя?

Результаты исследования показали, что данный руководитель является человеком влиятельным, строгим, компетентным в осуществлении своих должностных полномочий. Он завоевал уважение коллег, поставил себя на высшем уровне. Коллектив отзывался о своем руководителе, как о справедливом, честном, достойном человеке.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что данный руководитель действительно является профессионалом своего дела, эталоном и примером для других. И при всей сложности и важности своей работы, он остается хорошим и добрым человеком.

Таким образом, настоящий руководитель должен эффективно выполнять свою работу, приложив все усилия, навыки и умения, достигать новых высот и завоевывать уважение своих подчиненных. Руководителю важно осознавать степень ответственности, возложенную на него и принимать это достойно. «Всякий из нас, кто предполагает, что может руководить другими, должен постоянно и напряженно учиться».

Список литературы

1. Годин С. Лидер есть в каждом.– Нью-Йорк: Альпина Букс, 2012.
2. Грандарс Психология. Информационный портал.[Электронный ресурс] - <http://www.grandars.ru/college/psihologiya>
3. Дом солнца. Психология. Имидж руководителя. Информационный портал. [Электронный ресурс] – <http://www.sunhome.ru/psychology/11027>.
4. Друкер П.Ф. Эффективный руководитель.– Вена.: Эксмо, 2013.

ПРОБЛЕМА КОНФОРМИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Смагина О.А.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Человек постоянно находится в обществе людей, будь то семья, школьный класс, рабочий коллектив, ведь жизнь человека без подобных себе немыслима. В условиях группы людей появляется такое явление как конформизм. Об этом явлении на житейском уровне упоминается в детской сказке Х.К. Андерсена «Голый король».

С давних пор социологов и психологов интересовали такие явления как подражание, социальное внушение, приспособленчество и др. В пятидесятых годах начались активные психологические исследования этих явлений, так в 1951 году американским ученым С. Ашем было открыто явление конформизма.

Прежде всего, что такое конформизм? Это термин, подразумевающий приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка вещей, законов, господствующих мнений и т.д. Конформизм говорит об отсутствии собственной позиции, беспринципное и некритическое следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления, т.е. есть ничто иное, как мнение большинства. Данное явление свойственно появляться там, где происходит столкновение мнения индивида и группы [1].

В процессе психологических исследований было выяснено, что на степень данного явления влияет целый ряд факторов, таких как: самоуважение, устойчивость собственных взглядов, интеллект самооценка и др. Человек, имеющий свои убеждения, взгляды, мысли и вопреки им под воздействием большинства принимающий мнение большинства членов группы, как истинно верное, называется социальным конформистом. Такой человек не задумывается о своих действиях, т.к. за него все решают другие люди. У него отсутствует помимо своего мнения даже собственное «Я» - это тип социального приспособленца.

Конформизм играет важную роль в деятельности членов организации, так как способность принимать существующие порядки оказывает большое влияние на способность приживаться в коллективе и на скорость включения в работу. Чаще всего конформизм в коллективе возникает на основании неписаных правил или под влиянием существующих норм поведения, нарушение которых строго наказывается. Люди, попавшие в такой коллектив, где существуют свои порядки, выбирают разные пути. Одни беспрекословно принимают эти порядки и становятся массой коллектива, вторые принимают их ради сохранения расположения коллектива, в котором они находятся, третьи принимают их внутренне, но на практике их не придерживаются и существует отдельная категория людей, которые не принимают и не следуют им на практике. Эти люди называются индивидуалистами [4]. От таких людей коллектив пытается избавиться всеми возможными способами.

Для любого коллектива характерно наличие системы социального контроля, целью которого является поддержание конформизма на определенном уровне. Осуществляются такие меры воздействия на сотрудников как предписания, убеждения, запреты и др. Эти меры направлены на формирование поведения членов коллектива под принятый стандарт. Всех социальных конформистов можно разделить на группы. Рассмотрим более подробно виды социальных конформистов.

Первую группу составляют ситуационные конформисты, они обладают наиболее высокой зависимостью от группы в конкретных ситуациях, то есть эти люди всю жизнь следуют мнению большинства, собственное мнение и убеждения у них отсутствуют полностью. Этот тип людей является большой находкой для руководителя, потому что они очень легко поддаются управлению. Но для общества данный тип является наиболее опасным, так как именно из-за таких людей, бездумно следующих за лидером, происходят войны, геноциды теракты.

Ко второй группе относятся внутренние конформисты в случае столкновения собственного мнения с мнением большинства, он примет сторону большинства и внутренне усвоит их мнение, то есть станет одним из членов этого большинства.

Перечисленные выше две группы людей составляют опасный контингент для общества, так как при большом наличии таких людей, общество деградирует и возможно появление такого страшного явления как рабство. Индивиды, относящиеся к первой и второй группам просто находка для людей лидеров, которые поведут за собой массы без собственного мнения.

Представители третьей группы конформистов лишь внешне соглашаются с существующими правилами, но на практике они их не выполняют. Эти люди имеют свое мнение, но из-за трусости и боязни неодобрения со стороны коллектива, они его не отстаивают. Существуют люди, на которых коллектив оказывать давление, а они упорно этому сопротивляются, эти люди - негативисты. Это обманчивая сторона независимости от коллектива.

Проявление конформизма в государственном управлении, которое проявляется в безынициативности, пагубно влияет на состояние общества[3].

На степень выраженности конформизма оказывают влияние следующие факторы[2]:

- пол индивида (женский пол более конформен нежели мужской);
- социальный статус (люди с высоким социальным статусом менее конформны);
- величина группы;
- психическое и физическое состояния (усталость, болезнь, стресс усиливают конформизм в сложной ситуации)
- возраст (дети более конформны).

В рамках изучаемой проблемы, для того чтобы проверить гипотезу: чем человек взрослее, тем он менее конформен, мы решили провести исследование. Для проведения экспериментальной работы были образованы 3 группы по 7 человек. Возраст респондентов от 12 до 43 лет. Каждому испытуемому наедине была показана картинка с изображением синего платья, на вопрос какого цвета платье, ребенок отвечал правильный ответ. Тот же вопрос был задан в группе, где помимо испытуемого были другие участники, которые заранее были предупреждены и давали неверные ответы. Во всех трех группах дети, смотря на взрослых стали давать неправильные ответы. Точно такой же эксперимент был проведен с респондентами в возрасте 20 лет. Из трех групп лишь один испытуемый изменил свое мнение и дал неправильный ответ вслед за другими участниками. Это еще раз подтверждает, что дети более конформны нежели взрослые люди, имеющие собственное мнение и способные отстаивать его.

Также следует различать такие понятия как конформизм и уступничество. Конформизм появляется тогда, когда есть давление со стороны группы и в результате меняется собственное убеждение человека, а вовремя уступничества он просто соглашается с другим мнением, но не теряет собственного [4].

Конформизм имеет как плюсы, так и минусы. К положительным характеристикам можно отнести:

- единство в сложных ситуациях;
- коллективный легко управляем;
- упрощение организационной деятельности в силу отсутствия раздумий по поводу действий;
- новичок быстро адаптируется в коллективе.

Но не стоит забывать и о минусах, которые также присутствуют в конформизме:

- при беспрекословном подчинении теряется самостоятельность в принятии решений;
- на основе конформизма часто возникают тоталитарные секты;
- возникают условия для осуществления массовых убийств, так как участники не могут оценивать адекватно ситуацию и целесообразность действий;
- погибает творческое начало, заложенное в человеке.

Таким образом, можно сделать вывод, что явление конформизма очень сложное и к нему нельзя относиться однозначно. Несмотря на присутствие минусов в данном явлении, отказаться от него невозможно. Благодаря конформизму наше общество носит упорядоченный характер, так как в процессе социализации под воздействием общества у человека формируются правильные взгляды, которые будут ему необходимы для жизни в данном обществе.

Список литературы

1. Классическая социальная психология. Учебное пособие. / Под общ.ред. Андреевой Г.М. - М.: Владос, 2011.
2. Социальная психология: Хрестоматия. Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. - М: Аспект Пресс, 2003.
3. Карпова А.Ю. Информационная анония: выбор на грани фола //Власть.2014.1. – С. 41-42.
4. Розенберг Н.В., Ушкина И.А.. Конформизм как социальное явление//Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2014. 3(31). – С. 145-146.

РЕЛИГИОЗНОЕ ЧУВСТВО И ДУХОВНЫЙ ОПЫТ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА И ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ВОСПИТАНИИ

Чуева М.Ю., Николаев Ю.И.

Московский государственный университет технологий управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет), г.Москва

Если бы ещё совсем недавно одного из авторов спросили о том, что такое религиозное чувство и есть ли оно у него, он бы не знал что ответить. И, скорее всего, он бы сказал, что его у него нет. Но сейчас он знает, что оно у него есть. Потому, что недавно это почувствовал. Почувствовал боль, потому что его религиозное чувство задели.

С чем это сравнить? Лишь приблизительно, по ощущениям, это похоже на следующие ситуации:

1) Например, если бы молодому человеку, купившему цветы для своей девушки, сказал бы его друг: «Зачем ты это сделал? Лучше бы ты ей деньги подарил, ведь она с тобой ради денег».

2) Или, если бы девушке, после того как она причесалась, нарядилась, надела красивое платье и пошла на свидание к своему парню, сказала бы её подруга: «Что ты наделала? Надо было прийти голой – это намного сексуальнее».

Эти сравнения не случайны. В первом примере, символ любви – цветы, рассматриваются, как пустая трата денег, а любовь как сделка. Во-втором примере, красота (эстетическое наслаждение) сравнивается с сексуальностью (физиологическим наслаждением) и физиологическим строением тела, обесценивая таким образом, красоту, как эстетическое наслаждение.

Что-то может иметь только цену, а что-то ещё и ценность. Что-то является только вещью, а что-то ещё и символом.

Строка из песни В. Высоцкого «Купола»: «...Купола в России кроют чистым золотом, чтобы чаще Господь замечал».

Религиозное чувство – это отношение к некоторым словам, вещам и делам как к чему-то большему. Действительно, в религиозной сфере чувства играют особенную роль. Так, христианские богословы подчеркивали значение религиозных чувств и настроений. Многие богословы утверждали и утверждают, что всякому человеку присуще некое врожденное религиозное чувство, как особое стремление к Богу. Важно, что это религиозное чувство отличается от всех других эмоциональных процессов, которые испытывает человек. При этом, богословы и философы-идеалисты (Шлейермахер, Гегель, Рудольф Отто, Леви-Брюль, др.) подчеркивают, что религиозное чувство по своей природе непостижимо для разума, т.к. его источником является Бог [5].

Сами верующие считают, что религиозные эмоции приносят им определенное облегчение, помогают преодолевать жизненные трудности. В этом случае можно рассматривать психологические религиозные чувства в качестве некоего субъективного средства для преодоления конфликтов в сознании человека, которые создают известную психологическую устойчивость к внешним травмам и дают в ряде случаев особую эмоциональную разрядку накопившимся отрицательным впечатлениям.

Однако подобное преодоление жизненных конфликтов и трудностей имеет ограничение и особенность - религиозные эмоции не способствуют изменению реальных условий жизни людей, лишь временно «выключают» человека из окружающего мира. Поэтому можно утверждать, что религиозные чувства, иногда просто уведат человека от действительности, затушевывают социальные антагонизмы и противоречия. Особенно это становится важным, когда необходимы действительные преобразования реальных условий жизни, окружающего мира, а конкретный, психологически «слабый» человек боится выйти из зоны своего психологического комфорта и вместо того, чтобы действовать в реальности, уходит в придуманный мир, перекладывая ответственность на кого-то или что-то. «Сильный» же человек использует религиозные эмоции для своей внутренней психологической поддержки, доступа к своим ресурсам, принятия обдуманного, взвешенного решения и, в конечном итоге, активной реализации себя в социуме.

С другой стороны, существует мнение, разделяемое научным психологическим миром, что не существует «врожденного религиозного чувства», которое бы принципиально отличалось от обычных человеческих эмоций (страх, любовь, ненависть, гнев, восхищение и др.). Эмоциональные состояния верующих людей с точки зрения их физиологической основы и основного психологического содержания ничего уникального в себе не содержат [5].

Так, еще в конце XIX в. психологические исследования религии начали проводиться во многих странах. Первые шаги в этом направлении связаны с деятельностью американских психологов Ст. Холла, У. Джемса, Дж.

Леуба, Э. Старбэка, впервые поставивших изучение религии на эмпирическую основу. Успехи американских психологов в изучении сознания и поведения верующих привлекли к проблемам психологии религии внимание европейских ученых. Во Франции в этом направлении работали психологи Т. Рибо и Т. Флурнуа, психиатры П. Жане, О. Мюрисье, Ч. Бине-Сангле, в Германии — психолог В. Вундт, теологи К. Гиргензон, Т. Воббермин, В. Грюн. В итоге, психология религии как самостоятельная научная дисциплина уже сложилась к началу XX века на пересечении религиоведения, философии, социологии и психологии. С момента своего возникновения и вплоть до второй мировой войны западная психология религии развивалась в основном в рамках функционализма, который не представлял собой однородного течения, объединяя психологов как идеалистической, так и стихийно-материалистической направленности. Функциональной психологии были присущи эволюционно-биологический подход к объяснению психики, попытка трактовать психические явления с точки зрения их адаптивной функции [7].

Тем не менее, известно, что, опираясь на религиозные представления, эмоции верующих приобретают свою специфику. Поэтому, своеобразие психологии верующих людей следует искать не в области их нервно-физиологических механизмов. Действительно, физиология высшей нервной деятельности бессильна описать особенности религиозного сознания. При этом ответы на некоторые вопросы данной сферы жизнедеятельности человека можно найти в рамках социальной психологии.

Особенность религиозных чувств, состоит в том, что они ориентированы на «сверхъестественный» объект, что и определяет специфическую социальную направленность религиозных эмоций, их роль в жизни общества и отдельного человека. Объектом религиозных чувств верующих являются Бог, духи и другие подобные образы. Поэтому, если принять верным утверждение, что объект религиозных чувств реально не существует, то все чувства, действительно испытываемые верующим, представляют собой бесплодную растрату душевных и физических сил.

В случае, когда религиозные чувства формально направлены на реально существующий объект (на какого-либо человека - святого или праведника, на материальный предмет - чудотворная икона, святой источник и др.), они по существу связаны не с самим объектом, а с приписываемыми ему сверхъестественными свойствами - способностью творить чудеса, исцелять больного и др. [8].

Ситуация (из реального диалога-спора одного из авторов):

Нередко человек фактически задевает религиозное чувство другого, рассуждая о том, что традиции, например, православной церкви – это «мошеничество и цинизм», говоря, что церковное имущество дорого стоит, а священники при этом «говорят о каких-то пожертвованиях церкви», где столько «дорогих безделушек». При этом, как в данном случае, известно, что спорящий никого не хотел обидеть. Это – важно. И точно известно, что этот человек, как честный материалист, хотел «как лучше».

Но ведь эти «безделушки» – не что иное, как символы того, что имеет высокую ценность, и они перестают рассматриваться, с точки зрения цены, в тот самый момент, когда занимают своё место в храме. Они уже не «имущество», а «символы веры». Относится к ним, с оценочной точки зрения, могут только люди, либо не имеющие духовного опыта, как в данном случае, либо не уважающие чужой духовный опыт.

Любая религия строится вокруг определённых идей, соединяет людей с божеством при помощи ритуалов, передаётся при помощи устных, или письменных источников. Святые места и храмы всегда наполнены символами (из греч. Σύμβολον - знак, которому приписывают более глубокое социально-нормативное, духовное измерение) [2].

У каждой религии свои символы: например, в индуизме – это изображения богов и демонов, в буддизме – изображение Будды, в иудаизме – звезда Давида, в христианстве – крест или изображение распятого на кресте Христа, в исламе – строчки из Корана. В православии символизм присутствует почти во всём. Это и элементы храма, и одежда священников, и очерёдность песнопений, и расстановка икон в иконостасе, и крестное знамение, и т. д., и т. п. ... и даже восковая горящая свеча – это символическая жертва Богу, а сама церковь – это символический дом, «Божья обитель».

Диалог:

- Как научиться уважать чужое религиозное чувство, не имея своего?

- Это невозможно! Это всё равно, что говорить на разных языках. Любое слово на вашем языке может оказаться ругательством на другом, иностранном для вас языке.

- Как научиться, не имея своего религиозного чувства, не задевать религиозное чувство другого человека?

- Легко, просто не относитесь к символам, традициям и письменным источникам его религии, как к чему-то неправильному. Для верующего это, как телефонная связь с Всевышним. Это всё равно, что у вас отнять мобильник.

Итак, существует две противоположные точки зрения, описывающих религиозное чувство. С точки зрения богословов, религиозное чувство – это особое либо врождённое, либо приобретённое чувство стремления к Богу, непостижимое для разума. А с точки зрения людей от науки, религиозное чувство – это обычные чувства людей, которые, опираясь на религиозные представления и эмоции верующих людей, приобретают свою специфику.

Ни тот, ни другой вариант, похоже, не подходит полностью под, описанную выше, ситуацию. С одной стороны, на данный момент, автор не считает себя верующим в традиционном понимании, так как не соблюдает религиозных «правил». С другой стороны, понятны чувства верующих людей, поскольку автор крещён в православной церкви, долгое время считал себя верующим, искренне старался жить по традициям и правилам русского православия. Кроме того, стоя перед иконами или читая молитву, действительно верил, что «Бог меня слышит».

Опыт общения, пусть и одностороннего, с божеством – это не только религиозный, но и духовный опыт. Во время такого общения человек определяет: что для него важно (что попросить?), что для него хорошо (за что поблагодарить?), что для него плохо (в чём покаяться?). После ритуала, человек обретает спокойствие и уверенность, определённый смысл жизни.

Духовный опыт – это не знание, а внутреннее понимание мира и самого себя.

Человек, в отличие от животного, не может жить только одними чувственными и телесными восприятиями, исходя только из них и ограничиваясь только ими. Человеку присущи ещё чувствования, сила воображения, воля и энергия мысли, творческое начало. Конечно, он может пренебрегать этими состояниями и сводить свою жизнь к известному минимуму, уподобляясь животным, у которых преобладают чувственные ощущения и телесные потребности. Это в конечном итоге – выбор каждого человека [12].

Основные направления психологии по-разному подходили к постановке и решению проблемы выбора человеком чего-либо. Психоаналитики уделяют основное внимание проживанию импульсов (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, К. Хорни), когнитивно-поведенческий подход отмечает ведущую роль мышления (Б.Ф. Скиннер, А. Бандура, Э. Эриксон, А. Бек, А. Эллис, Д.Б. Уотсон), экзистенциальный анализ акцентирует внимание на значении духовной сущности человека, процессе переживания при совершении непосредственно выбора (С. Кьеркегор, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, Э. Фромм, И. Ялом, Д. Бьюдженталь, Р. Мэй, Т. Франкл, А. Лэнгле и др.) [9;4;6]. Именно экзистенциалисты подчеркивают идею о том, что в конечном итоге каждый из нас ответственен за то, кто мы есть и чем становимся. Мы все стоим перед задачей наполнить собственную жизнь смыслом. Каждый человек рано или поздно может осознать, что находится в ответе за свою судьбу.

Собственно, это и является одной из основных задач воспитания полноценного, осознанного и самостоятельного человека.

Отсюда возникает и проблема ответственности. Человек ответственен за все, что он совершает. Исключением, возможно, является только собственное рождение. Однако во всем остальном он полностью свободен и, соответственно, должен ответственно распоряжаться свободой, особенно при судьбоносном (экзистенциальном) выборе [11].

Действительно, современный опыт в экономике, политике, образовании и бытовой жизни часто показывает, что способность людей помочь своей организации или самостоятельно достичь цели практически всегда сводится к их способности сделать «правильный» выбор.

Выбор — особая внутренняя деятельность человека, которая отражает его глубинные, часто мировоззренческие ценности и установки. Значимый личностный выбор всегда проявляет отношение к таким данностям бытия, как бессмысленность, изоляция, свобода, религиозное чувство и духовный опыт. Выбирая, человек реализует свою свободу, структурирует окружающую его неопределенность, наполняет свою жизнь смыслом.

Выбор, существуя в субъективной реальности человека, проявляется в объективной реальности в виде конкретных поступков и действий индивида, его отношении к себе и окружающему миру. Потому именно выбор является хорошей «точкой входа» во внутренний мир любого человека, инструментом управления и самоуправления.

Поэтому так важна практика привития способности к выбору посредством образования, как в средней, так и высшей школе.

Суммируя философское отношение к жизни Бергсона, Ницше, Шопенгауэра, идеи Дильтея, Канта, Зиммеля, Кьеркегора, Хосе Ортеги-и-Гассета и других, можно утверждать, что Мир — лишь «сумма наших возможностей», которая структурируется в результате активности сознания человека. В основе свободного выбора лежит его «авторское отношение», а результатом становится ответственность» [9;13;14].

Жизнь — это постоянный выбор, это комбинация сделанных нами выборов, в основе которых лежит ответственность, которую мы желаем или не желаем на себя взять. Все, что человек проявляет в своей повседневности — прямой результат череды его выборов. Поэтому, выбор имеет смысл делать после всестороннего и тщательного анализа всех доступных человеку альтернатив. Будущее возникает из сделанных человеком выборов.

Духовный опыт – это источник и область веры, религии и всей духовной культуры в целом. Поэтому, воспитать человека - значит, прежде всего, пробудить в нем эти переживания, открыть ему доступ к этому духовному опыту. Поскольку, только в этом опыте человек может научиться отличать добро от зла, услышать в самом себе голос совести, постигнуть, что такое красота, честь, благородство и служение, то, что во многом и составляет понятие счастья для человека [10;1].

Отсюда становится понятным, что только люди с духовным опытом могут уважать, в том числе религиозные чувства друг друга. Причем, независимо от конфессии. Последнее становится особенно актуальным в настоящее время.

= = =

Существует высказывание Ф.Энгельса о том, что «религия существует как непосредственная, т. е. эмоциональная, форма отношения людей к господствующим над ними силам» [15]. Это определение, пожалуй, самое верное на наш взгляд, так как его могут развивать как верующие, так и атеисты, каждый в свою сторону. Здесь нет противоречия, потому что кто-то больше думает, а кто-то больше чувствует. Одни считают, что можно всё понять и на всё повлиять. Они строят электростанции, создают удивительные машины, развивают науку, но, когда они хотят создать «из ничего хоть что-то», или из неживого – живое, у них, почему-то, получается совсем не то, что они хотели. Другие понимают, что «всё» понять невозможно, но на события своей жизни они повлиять всё-таки хотят. Поэтому они представляют себе того, кто «всё создал» и мысленно к нему обращаются. И если они это делают действительно искренне, то нет ничего удивительного, когда им «отвечают».

Другой вопрос – кто или что «отвечает».

Истина, как всегда, где-то «посередине».

Список литературы

1. Библиотека психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/trofimova/27.php (дата обращения: 07.04.15)
2. Гордиенко А. Н. Энциклопедия символов. - М.: ЭКСМО, 2007. - 304 с.
3. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века. -Калининград : Калинингр. ун-т., 1999. — 309 с.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: Изд-во МГУ, 1991. — 142 с.
5. История религии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://religion.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/st039.shtml> (дата обращения: 07.04.15)
6. История философии. Запад — Россия — Восток. / Под ред. Н.В. Мотрошиловой: в 4 кн. - М.: Академический проект, 2012. — 1595 с.
7. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. 50 выдающихся психологов мира. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 192 с.
8. Настольная книга атеиста / С. Ф. Анисимов, Н. А. Аширов, М. С. Беленький и др.; Под общ. ред. академика С. Д. Сказкина. - 9-е изд., испр. и доп. - М.. Политиздат, 1987. - 431 с.
9. Новая философская энциклопедия: в 4 т.т. / Под редакцией В.С. Стёпина. - М.: Мысль, 2010. — 2806 с.
10. Педагогика и психология. Психология индивидуальности : Учеб. пособие И.А. Трофимова; М-во образования Рос. Федерации, - СПб.: С.-Петербур. гос. техн. ун-т, 2003. - 67 с.
11. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. - М.: Изд-во политической литературы, 1989. — С. 319—344.
12. Чуева М.Ю. От проблемы выбора к осознанности и ответственности. Опыт применения в высшей школе. //Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии/Сб. ст. по материалам XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12 (35). Часть II. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. – С. 31-42.
13. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. - М.: Гардарики, 2004. — 1072 с.
14. Философская антропология. Хрестоматия, ч. 2 / Сост. А.М. Бобр, Е.В. Хомич. - Мн.: Тетра-Системс, 2009. — 161 с.

РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛЮДЕЙ

Хачатурян А.А.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Неотъемлемой частью нашей жизни является необходимость играть роль, а чаще несколько ролей. Если будет отсутствовать процесс принятия на себя какой-либо роли, индивид не сможет успешно самореализоваться.

Поведение человека зависит от того какие роли он играет. Оценивая свое поведение и его соответствие роли, человек изменяет, контролирует и корректирует поведение.

У людей процесс принятия на себя роли и вхождения в нее протекает по-разному. Для качественного исполнения человеком той или иной роли, необходима благоприятная обстановка вокруг, которая способствовала бы более быстрой адаптации человека под новую роль и повышению его трудовой и общественной активности. [4]

С точки зрения психологии, роль рассматривается как модель поведения, следование которой предписывается каждому, кто занимает ту или иную социальную позицию (по возрасту, должности, полу, положению в семье и т.д.). Человек может принимать на себя роли руководителя или подчиненного, дедушки или отца, взрослого или ребенка, мужчины или женщины, и т.д. Для каждой роли существуют конкретные требования, которые должны отвечать ожиданиям окружающих. [2]

Так как человек выполняет сразу несколько ролей, для которых присущи противоположные требования, возможно возникновение ролевого конфликта. Например, мужчина, выполняя две роли педагога и отца, замечает недостатки в характере своего сына и как педагог, он должен усилить требовательность, но как отец, проявляя слабость, он может потакать сыну и способствовать развитию в его характере отрицательных моментов.

Взаимодействие людей, исполняющих различные роли, регулируется ролевыми ожиданиями. Окружающие зачастую ожидают от человека определенного поведения, соответствующего образцу. То или иное исполнение роли обязательно получает общественную оценку, и отклонение от образца осуждается окружающими.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что если поведение людей соответствует ожиданиям окружающих, то возникает успешный и комфортный процесс общения.

Каждый человек, вступая в общение, в большей или меньшей степени точно приписывает общающимся с ним людям определенные ожидания в отношении его поведения, слов и поступков. Способность и умение человека безошибочно точно приписывать другим ожидания того, что они готовы от него услышать или в нем увидеть, и учет этих ожиданий называется тактом [3].

Тактичный человек не всегда может и должен следовать в соответствии с общественными ожиданиями. Определенные принципы, правила и установки, присущие какому-либо человеку, могут вступать в противоречие с тем, что от него ждут окружающие, и тогда, субъект, то есть человек, может вести себя, не соответствуя общественным ожиданиям.

Однако в повседневных жизненных ситуациях ошибочное приписывание ожиданий или их игнорирование является бестактностью. Бестактность – вопрос, замечание, мысль, находящиеся в данной речевой ситуации за рамками приличия, без заботы о чуткости по отношению к партнеру по общению (сознательно или бессознательно). Например, обычно при встрече двух знакомых следует вопрос: «Как дела?» – ответ одного из собеседников может содержать подробный рассказ о здоровье всей семьи, о незначительных событиях, произошедших за последнее время, и это может расцениваться как бестактность. В некоторых случаях нарушение требований такта ведет к серьезным последствиям. Это в особенности относится к проявлениям бестактности при педагогическом общении. [4]

В рамках изучаемой проблемы, нами было проведено анкетирование 30 незнакомых людей на улице, с целью подтверждения вышеизложенного и выявления новых особенностей мнения общества о себе и об окружающих. Была разработана анкета «Роли человека в жизни общества», которая состоит из 7 вопросов,

направленных на определение характерных черт окружающих нас людей и их мнения о качестве выполнения своих социальных ролей.

На основе полученных экспериментальных данных, можно вывести такую закономерность: чем старше становится человек, тем больше он играет ролей. С возрастом у людей прибавляются все новые и новые обязанности, заботы, соответственно увеличивается и количество ролей.

Также, анализируя ответы анкетированных, можно утверждать, что меньше половины опрошенных ожидают от окружающих людей определенного поведения. Это свидетельствует о настороженном отношении к своему окружению у большинства людей.

На вопрос: «Как вы считаете, правильно ли вы выполняете свои роли?» - 70% опрошенных ответили «да», 20% - «нет», 10% - «иногда»; следовательно, многие респонденты уверены, что их поведение соответствует роли.

Почти все опрошенные, считают, что окружающие не осуждают их поведение. Большинство респондентов (80%) считают, что мнение окружающих не совпадает с их собственным мнением о них, соответственно можно говорить о том, что на одни и те же вещи люди смотрят по-разному.

Проведя анкетирование, сделав определенные выводы, можно судить об актуальности данной темы в наше время и необходимости более глубоком ее изучении и осмыслении, для того, чтобы лучше понять окружающих, себя и свою роль в обществе.

Таким образом, можно сделать вывод, что ролевое поведение представляет собой поведение индивида, проявляемое в зависимости от выполняемых задач в соответствии с ожиданиями окружающих. Изучаемая нами проблема вызывает интерес, так как, зная особенности процесса принятия на себя роли, а также характеристики, присущие ролям, которые выполняет человек, он сможет корректировать свое поведение, увеличивая качество и продуктивность действий.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности // Вопросы психологии. 2011. № 83 – с.118.
2. Классическая социальная психология. Учебное пособие. /Под общ.ред. Андреевой Г.М. - М.: ВЛАДОС, 2014.
3. Кондратьев М.Ю. Социально-психологические особенности взаимосвязи самооценки и личностно-ролевой самопредставленности студентов // Социальная психология и общество. 2011. № 1 – с.56-73.
4. Социальная психология: Хрестоматия. Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. - М: Аспект Пресс, 2013.

РОЛЬ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ

Андриянова Е.А., Чернышкова Е.В.

Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского Минздрава России, г.Саратов

В настоящее время мотивационная составляющая профессиональной социализации в подготовке медицинских кадров обретает все большую актуальность. Это объясняется и реформами образования, и снижением престижа некоторых медицинских специальностей, в частности, специалистов среднего медицинского звена. И, конечно, значительную роль в актуализации междисциплинарных исследований этой проблемы играет размытое представление учащихся и абитуриентов о выбранной профессии. Мотивационная сфера является в определенном смысле высшей, определяя, синтонны или дистонны внутренние установки личности профессиональным обязательствам. Как указывает ряд исследователей, разумное влияние на мотивацию может позволить в этом значении оптимизировать образовательный процесс [1, 4, 24].

Анализируя мотивационные факторы профессиональной социализации студентов, С.И. Кучмиева отмечает эффективность мотивационного подхода для исследования означенной проблемы, в той мере, в какой он расширяет возможности исследователя. Одновременно с этим выявление основ мотивации студентов при установлении зависимости профессиональной социализации способствует расширению возможности прогнозной оценки развития исследуемого процесса уже на этапе поступления [10].

В наиболее общем понимании, мотивация представляется системой побудительных компонентов, играющих свою роль в деятельности. Однако, подходы к ее подробному исследованию, тем не менее,

отличаются. Как единую систему мотивов ее рассматривают В.С. Мерлин, Х. Хекхаузен, В.Ф. Морган. Как особую сферу, содержащую как мотивы, так и другие побуждения – В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Л.И. Анцыферова, И.А. Васильев, В.Н. Мясищев, П.М. Якобсон [23]. С точки зрения Р.И. Цветковой, наиболее продуктивным является представление о сфере мотивации, как о многоуровневой системе с устойчивым в определенной степени единством мотивов, а также рядом других компонентов [23]. Таким образом, исследователю представляется возможность классифицировать и категоризировать не только конкретные мотивы, но и саму структуру мотивации. Наиболее крупными блоками являются блоки непосредственных и опосредованных мотивов. Непосредственные соответствуют социально значимым ценностям и включены в сам процесс деятельности, ценности же и цели опосредованных лежат вне деятельности, но удовлетворяются в ней хотя бы частично [15].

В мотивационной сфере выделяются следующие компоненты, носящие профессиональный характер: когнитивный, оценочный и самооценочный, содержательно-профессиональный, рефлексивно-профессиональный и рефлексивно-личностный, установочный, ретроспективный, успешности деятельности, а также инициативы и творчества. Вся структура мотивационной сферы имеет иерархическое строение.

В исследовании В.М. Зайцевой рассмотрены три интегративных фактора, которые входят в ранговую структуру доминирующих мотивов, участвующих в принятии решения обучаться медицинской профессии: это врачебно-профессиональный фактор, коммуникативно-деонтологический, а также социально-конформистской мотивации. Там же отмечается, что преобладание в выборе профессии какого-то из мотивационных факторов имеет нейродинамическую и тендерную обусловленность [7].

Как отмечает Д.Л. Меламед [13], учебно-профессиональная деятельность полимотивирована, что соответствует принципу полидетерминированности системного подхода. Деятельность студентов связана с целым комплексом мотивационных факторов, которые могут выстраиваться в различные иерархии [2, 11].

В процессе своего исторического развития отечественная психология выработала большое количество категорий для содержательного описания мотивационной сферы, что сделало возможным многостороннее ее исследование. К числу основных категорий относятся такие как желание, стремление, интересы, идеалы и убеждения [12].

Компонент мотивационной сферы, нравственно-этический, по мнению С.Л. Рубинштейна является высшим во всей структуре мотивации [17]. На основе теоретического анализа различных работ, рассматривающих человека как субъекта труда, жизнедеятельности и нравственно-духовного развития и, таким образом, олицетворяющих различные подходы, было выявлено, что высший компонент – нравственно-духовный – присутствует в каждом из концепций в той или иной степени. Более того, он является одной из основных детерминант, обуславливающих поведение личности [5, 6, 7, 8].

Глубокий анализ категории самоактуализации в ее историческом развитии провел Д.А. Леонтьев [19]. В своем исследовании студентов вузов Е.В. Самаль пишет, что самоактуализация это внутренняя активность субъекта, которая направлена на выявление возможностей, смыслов и ценностей [18]. Самоактуализация как процесс представляет собой актуализацию. При этом, как отмечает Д.А. Леонтьев, приставка «само-» (англ. «self-») означает не только направленность на себя, а указывает на объект актуализации, а именно – Я, самость. Проводя анализ понятия «самоактуализация», автор пишет, что основных таких качеств 15, и что, кроме них, Маслоу выделял еще дополнительные в специальных исследованиях любви [19].

С точки зрения Е.В. Самаль, самоактуализирующаяся личность должна быть активной, деятельной, ответственной, позитивной по отношению к себе и миру, цельной, креативной и способной легко преодолевать возникающие препятствия, руководствуясь при этом верой в себя, а также жизненным смыслом [18]. И.В. Мешкова в своем исследовании развития личности студентов колледжа отмечает, что в случае принятия студентами ценностей самоактуализации их развитие на этапе профессиональной подготовки проходит более эффективно [14]. Кроме того, профессиональное становление будет более успешным в том случае, если личностью уже сформирована психологическая готовность к осуществлению деятельности по специальности. Под готовностью подразумевается наличие ценностного отношения к профессиональной деятельности, адекватность как профессиональных целей и задач, так и мотивов [3]. Стремление к самоактуализации играет важную роль в становлении специалиста также по причине его связи с уровнем направленности на профессию: чем выше степень самоактуализации, тем выше уровень профессиональной направленности.

Необходимо учитывать, однако, что профессиональная социализация подразумевает также наличие определенных норм, и что дезадаптация возможна даже в том случае, если мотивационные диспозиции максимально сформированы и соответствуют самоактуализирующейся личности. Так, в исследовании О.В. Никитиной на примере сотрудников МВД было показано, что при таком уровне личностного и профессионального развития сотрудника, когда его потенциал становится выше, чем у остальной

профессиональной среды, может проявлять себя обратная связь со статусом, являющимся внешним критерием адаптивности [16].

Таким образом, как показал анализ литературы, сама по себе проблема самоактуализации студентов в процессе профессионализации достаточно хорошо разработана; предложены направления практической работы и выработаны рекомендации в целях повышения эффективности последней. Однако при этом остается нераскрытой вся глубина мотивационной сферы; кроме того, остается неясным, связаны ли качества самоактуализирующейся личности как таковые с мотивами выбора профессии в случае медицинского колледжа, и как они влияют на процесс профессиональной социализации.

Другие исследования выявляют некоторые закономерности развития мотивационной сферы студентов – непосредственно или косвенно. При этом связи обнаруживаются между мотивами, процессом социализации, профессиональной направленностью, смысловой структуре деятельности, профессиональных намерениях, характерологических особенностях личности и др.

И.И. Митрофанова указывает, что недостаточная мотивированность и проблемы в профессионализации студентов вузов подтверждаются социальными исследованиями, показывающими плохую информированность старшеклассников о своей будущей профессии. Только 18% из них знают о перспективах профессионального роста [15].

Различный уровень мотивации к учебно-профессиональной деятельности, как показано в исследовании Д.Л. Меламед, связан с различным интрагрупповым статусом студентов. С возрастанием статуса студентов возрастает уровень мотивации. При этом высокостатусные и низкостатусные обладают наиболее выраженными мотивами самореализации, в то время как среднестатусные – коммуникативными мотивами [13]. Выявлена связь индивидуально-психологических особенностей с мотивами поступления в медицинский вуз у хорошо - и слабоуспевающих студентов. Показано также, что характерологические особенности личности и степень развития ее способностей играют значительную роль в формировании профессиональной мотивации [7].

На примере студентов вузов исследована динамика мотивационной сферы в процессе обучения [8]. Показано, что развитие в целом происходит по следующему пути: от активного формирования на начальном этапе профессиональных намерений – к амбивалентности на третьем курсе - и затем формирование адекватного представления о своей будущей деятельности с объективизацией намерений и прогрессированием.

Особенный интерес представляет исследование С.И. Кумчиевой на предмет мотивационных факторов профессиональной социализации студентов вуза, в результате которого были выявлены некоторые закономерности. Те мотивы, которые основаны на интересе к самому процессу обучения и развитию личности, имеют преимущественно положительное влияние на профессиональную социализацию. Двойственный характер влияния носят группы социальных и материальных мотивов, стимулируя отдельные аспекты профессиональной социализации и сдерживая другие. Просоциальные и, по большей части, инфантильные мотивы оказывают преимущественно отрицательное воздействие на профессиональную социализацию. Достаточно большая их значимость является одним из факторов, определяющих низкий уровень профессиональной социализации [10].

Говоря о мотивационной сфере, согласимся с авторами, утверждающими, что суть развития ее как высшей, иерархически устроенной системы состоит в том, что субъект овладевает средствами побуждения, перестройки и структурирования своих психических функций, адаптируясь благодаря этому, изменяясь в соответствии с изменениями в условиях окружающей среды [9, 12, 17, 23]. Важнейшим условием успешности профессионализации и профессиональной социализации, в частности студентов, на начальном этапе обучения является социально-психологическая работа, направленная на коррекцию и активизацию внутренних психологических детерминант.

Список литературы

1. Андриянова Е.А. Социальные параметры профессионального пространства медицины: автореф. дис. ... докт. социол. наук. Волгоград 2006. 39 с.
2. Барабанщиков В.А. Принцип системности в современной психологии // Психология. 2004. №3. С. 3-17.
3. Бастракова Е.Г. Профессиональное становление личности медицинского работника среднего звена: На примере медицинской сестры. Калуга, 2003. 206 с.
4. Веретельникова Ю.Я., Родионова Т.В., Мухина М.Ю., Чернышков Д.В., Масляков В.В. Ценностное самоопределение студентов медицинского вуза: психолого-педагогические условия // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (7). С. 1532-1536.
5. Веретельникова Ю.Я., Чернышкова Е.В., Беляков А.Е. Личностные детерминанты стратегий преодоления трудных ситуаций у студентов медицинского вуза // Саратовский научно-медицинский журнал. 2013. Т. 9. № 1. С. 132-136.

6. Двинянинова Е.Н. Развитие нравственно-этической сферы личности студентов в процессе профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2010. 219 с.
7. Зайцева В.М. Индивидуально-психологические особенности личности студентов и мотивы в выборе врачебной специальности: на материале медицинского вуза: дис. ... канд. психол. наук. Смоленск, 2004. 199 с.
8. Иванова Е.В. Психологическое сопровождение развития профессиональных намерений студентов вузов в условиях негарантированной занятости: дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2007. 200 с.
9. Кром И.Л., Андриянова Е.А., Новичкова И.Ю., Чернышкова Е.В. Пространственное измерение инвалидизации в условиях соматических ограничений // Социология медицины. 2011. № 1. С. 54-59.
10. Кучмиева С.И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: дис. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2007. 219 с.
11. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.: «МОДЭК», 2011. 424 с.
12. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2009. 583 с.
13. Меламед Д.Л. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности разностатусных студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 127 с.
14. Мешкова И.В. Развитие личности студентов колледжа в профессионально-образовательном пространстве: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 185 с.
15. Митрофанова И.И. Особенности профессиональной социализации личности студента в системе высшего образования: дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2004. 174 с.
16. Никитина О.В. Психологические особенности мотивационных диспозиций в контексте профессиональной адаптации: на материале сотрудников МВД: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 173 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 720 с.
18. Самаль Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 245 с.
19. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.
20. Стебакова Д.А. Личностные особенности студентов медучилища с разными типами самоактуализации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 251 с.
21. Тропотяга П.А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2009. 211 с.
22. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Пер. с англ. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 704 с.
23. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: дис. ... докт. психол. наук. Хабаровск, 2007. 530 с.
24. Чернышков Д.В., Андриянов С.В. Профессиональная социализация как процесс личностного роста специалиста // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сб. науч. трудов по итогам международной научно-практической конференции. Вып. 2. Екатеринбург: ИЦРОН, 2015. С. 97-100.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Гурьев М.Е.

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

Первоначально в понятие адаптации вкладывали те изменения чувствительности, которые происходят в анализаторах при воздействии раздражителей. Позже его определение расширилось и этот термин стали активно использовать в биологии и физиологии для обозначения любых изменений, связанных с механизмами приспособления живого организма к различным влияниям среды.

К определению понятия «адаптация личности» существует несколько подходов:

1. Адаптацию личности соотносят с процессом взаимосвязи личности и среды для ее приспособления и психологической включенности в эту среду, а также поддержания гомеостаза.

2. Адаптацию рассматривают как процесс усвоения личностью микросреды, к которой она относится, так и всего совокупного социального опыта.

3. Адаптация определяется как состояние личности, результат ее приспособления. Количественной характеристикой явления, признается адаптация как результат, тогда как качественную ее сторону отражает адаптация как процесс [9].

Помимо представленных подходов к определению понятия адаптации личности существуют и другие точки зрения. Так Ю.А. Александровский определяет адаптацию как совокупную деятельность биологических и социально-психологических подсистем психики [11].

С.Е. Борисова считает, что любые изменения личности связаны с процессами адаптации и их необходимо рассматривать в совокупности психологических, социально-психологических и психофизиологических факторов [4].

В.М. Воробьев соединил воедино приведенные выше определения. Автор под психологической адаптацией понимает явления и процессы, протекающие на нервно-психическом уровне деятельности человека, которые представляют собой систему психической регуляции в ситуации конфликтов, которые не разрешаются обычными способами и требуют повышенного уровня напряжения психики, в стрессовом состоянии.

В психологической литературе «адаптацию личности» часто используют как синоним «психической адаптации», «социальной адаптации», «социально-психологической адаптации» и рассматривают ее во взаимодействии личности с другими людьми и окружающей средой [2].

Ю.А. Александровский рассматривает психическую адаптацию как продукт функционирования единой самоорганизованной системы, которая создает человеку условия продуктивной деятельности в «оперативном покое», обеспечивая ему возможность как эффективно преодолевать природные и социальные факторы, так и целенаправленно влиять на них. Если психическую адаптацию рассматривать в качестве процесса, в ходе которого обратная реакция на изменения среды происходит, с приобретенным ранее опытом, то осуществляется и устанавливается реакция-изменения, служащая необходимой цели, а препятствующая ей, наоборот, ослабевает [5].

Психической адаптацией называется процесс, устанавливающий оптимальное соответствие личности с окружающей средой, который осуществляется в процессе человеческой деятельности и позволяющий индивидууму актуализировать значимые для него потребности и реализовать, связанные с ними цели (сохраняя при этом психическое и физическое здоровье), сохраняя при этом соответствие между психической деятельностью человека, его поведением и требованиями окружающей его среды.

Термин «социальная адаптация» в психологической литературе неразрывно связан с социализацией личности. так многие авторы подчеркивают, что в процессе социализации индивид в первую очередь является объектом воздействия социума, а в ходе социальной адаптации личность в большей мере выступает субъектом деятельности и общения.

Современная психология социальную адаптацию относит к результатам изменений взаимодействий между людьми (социально-психологических, социальных, демографических и экономических), а также их приспособлений к социальной среде. При этом особенности социальной адаптации психология относит к:

- активному участию сознания;
- влиянию человеческой трудовой деятельности на среду;
- активному изменению человеком тех результатов социальной адаптации, которые происходят в различных социальных условиях бытия [8].

В.С.Медведев пишет, что социальная адаптация (поведенческий уровень - социальная успешность личности), предполагает наличие определенной степени социализации личности (нормативность социальных установок), характеризующейся ценностными ориентациями, направленностью личности, социальным статусом, социально-ролевыми структурами, что проявляется (в процессе деятельности и в коммуникативном процессе) в следующих сферах:

- профессиональная сфера (уровень профессиональной адаптации) и общественная деятельность;
- сфера семейных отношений;
- сфера неформальных отношений [7].

Несколько иначе дают определение понятию социально-психологической адаптации. Так В.А. Бодров выделяет два уровня в понятии социально-психологической адаптации:

- поведенческий (социальная адаптация);
- внутриличностный (психологическая, психическая адаптация) [1].

Понятие «психологическая или психическая адаптация» в любом случае содержит социальный аспект, поскольку природа личности по своему характеру является социальной. Адаптация к внешней среде,

применительно к личности, обязательно предполагает и адаптацию к социуму, к деятельности. при этом индивидуум как обладатель психики существует, проявляется и адаптируется в деятельности с помощью психических образований, свойств, качеств, особенностей, процессов. В этом отношении любая адаптация личности является психической. даже в случаях, когда предъявляются завышенные подходы к механизмам адаптации «физиологической модальности» - психический аспект в процессе психофизиологической адаптации звучит, хотя как вторичный, но неизбежный и обязательный в общем адаптационном процессе. И, как указывает А.А. Налчаджан, введение термина «социально-психологической адаптации» представляется целесообразным в связи с необходимостью сделать акцент на социальном аспекте адаптации, на социальном значении психических факторов, обуславливающих процесс адаптации, в частности, деятельности субъекта [12].

Наиболее эффективным путем социализации является социально-психологическая адаптация. При этом личностная социализация выступает важным условием процесса адаптации индивида в социальной среде. При этом Ф.Б. Березин утверждает, что адаптация является успешной лишь в том случае, когда она эффективна во всех звеньях общего адаптационного процесса.

В социально-психологической адаптации можно выделить следующие этапы:

1. Адаптация нарушается из-за тех изменений, которые происходят в широком спектре условий.
2. Мобилизация возможностей, чтобы адаптация восстановилась.
3. Конечная адаптация для новых условий (положительная и негативная).

Следовательно адаптация это механизм, приводящий к изменениям. Но, одновременно, подчеркивается, что адаптация это относительно устойчивый процесс. показатель адаптации не изменяется в течение дня или месяца, но обнаруживает значимые преобразования в диапазоне от нескольких месяцев до нескольких лет. Это происходит потому, что неудовлетворение потребностей «с первого предъявления» существенно не влияет на адаптацию. И только хроническая неудовлетворенность в настоящем и отсутствие надежды на реализацию актуализированных потребностей в будущем скажутся на показателе адаптации. при этом в указанный промежуток времени реализуются сиюминутные потребности, но они связаны с адаптацией, поскольку привычно удовлетворяемая потребность быстро теряет свою актуальность и не сопровождается субъективным состоянием удовлетворенности.

Важно остановиться на факторах социально-психологической адаптации. В психологической литературе существуют различные классификации этих факторов:

- внутренние и внешние;
- объективные и субъективные;
- временные и постоянные;
- групповые и индивидуальные;
- личностные, трудовые и факторы находящиеся за пределами трудовой деятельности;
- региональные (развитость социально-бытовой инфраструктуры, уровень напряжения и сбалансированности трудовых ресурсов, природно-климатические условия);
- глобальные (уровень социально-экономического и политического устройства общества).

Из вышеприведенной классификации следует, что все факторы подразделяются на внутренние и внешние, где внутренние это те возможности, которыми обладает сам человек, а к внешним относятся те, которые находятся в условиях социальной среды [13].

Таким образом, под факторами адаптации понимается то, что способствует либо препятствует реализации потребностей личности.

А.К. Жмыриков сформулировал следующие уровни социально-психологической адаптированности:

1. Уровень оптимальной адаптированности, которому относятся такие показатели, как:
 - высокая дисциплина и производственная активность;
 - высокий уровень социометрического статуса;
 - положительные характеристики личного настроения и низкая тревожность.

2. Избыточный уровень адаптированности. Он характеризуется, как:

- высокая включенность индивида в деятельность и общение;
- сниженное эмоциональное самочувствие;

Это свидетельствует о том, что высокие показатели индивида обеспечиваются сверхвысокими эмоциональными затратами.

3. Уровень низкой адаптированности, которому соответствуют следующие показатели:

- удовлетворительная производственная активность;
- уровень низкого социального статуса;
- уровень высоких показателей проявления невротических реакций.

4. Уровень личностной дезадаптации, который проявляется в низких показателях дисциплины и работы. Ему соответствует высокий уровень тревожности и низкие показатели социометрического статуса [14]

Необходимым условием понимания термина «адаптация» может быть представление об адаптивных типологиях личности. А.И. Ходахов определяет следующие личностные типологии:

1. Личность адаптирующаяся активно. Она положительно относится к социальному окружению, проявляет активность и инициативу в общественной жизни и трудовой деятельности.

2. Личность адаптирующаяся пассивно. У нее нет перечисленных выше характеристик, что приводит к формированию низкой социальной значимости индивида.

3. Личность адаптирующаяся конфликтно. Ей свойственны разноречивые эмоционально-оценочные отношения к окружающей действительности.

4. Личность неадаптирующаяся. Такая личность не способна принять ни какие формы проявления своей новой роли.

Таким образом, анализируя «социально-психологическую адаптацию» следует отметить, что данная категория может оцениваться с позиции ее:

– эффективности: высокой, низкой и уровня дезадаптации;

– стабильности: стабильная и нестабильная;

– ресурсов адаптации: достаточные или недостаточные;

– показателей социальной среды: размер социальной группы, ее нормативность;

– уровня интериоризации социальных норм и ценностей реальной группы;

– уровня личностной автономности, проявляющегося в соотношении процессов аккомодации и ассимиляции: конформистской (пассивной позиции, сохранения проблемных ситуаций) и инновативной (активной позиции, устраняющей проблемные ситуации) [6].

Выявляя основные факторы социально-психологической адаптации Ю.А.Александровский предложил базироваться на принципе системности. Личностная социально-психологическая адаптация является самоорганизующейся системой и соответствует всем тем требованиям, которые предъявляются к системе, она достаточно устойчива из за взаимодействия с внешней средой и обладает способностью к изменению своей внутренней организации, как в результате воздействия внешней среды, так и тех процессов, которые происходят внутри системы.

Особо следует отметить важную роль потребностей в адаптационном процессе. некоторые авторы рассматривают процесс адаптации через удовлетворение потребностей.

Главным итогом адаптации является реализация индивидом целей и удовлетворение потребностей, связанных с ними. Если в процессе удовлетворения потребностей, между вариантами поведения возникает рассогласование, которое индивид не может разрешить, имеющимися у него средствами, появляется состояние напряжения и страха. В этом случае возникает деструктивное поведение [3].

Ф.Б.Березин считает, что при эффективной психической адаптации наблюдается более высокая мотивация достижения успеха и более низкая мотивация избегания неуспеха.

Можно сделать вывод о том, что главным структурным элементом личностной социально-психологической адаптации, определяющим характер и динамику адаптационного процесса, является ее центральный элемент: направленность, ценностные ориентации личности.

И.К. Кряжева считает, что важными показателями адаптированности личности является адекватная самооценка, а также соотношение самооценки с оценкой «значимых других». Более того, чем выше самооценка, тем ниже уровень тревожности. Уверенность в себе, положительная самооценка, степень самопринятия способствует успешной социально-психологической адаптации. Я-концепция рассматривается как главный фактор адаптации личности. Способность субъекта осознавать, как он в действительности воспринимается и оценивается окружением, является важнейшим фактором адаптации. Следовательно, Я-концепция выступает в качестве самостоятельного элемента структуры личностной социально-психологической адаптации, играющей роль интегративного фактора, который создает условия успешной внутриличностной адаптации [10].

Социальная адаптация личности происходит в процессе ее общения с другими. Коммуникативные свойства личности могут рассматриваться как самостоятельный элемент процесса социально-психологической адаптации. Уровень личностной социально-психологической адаптации в конкретной среде во многом характеризуются индивидуально-психологическими особенностями, определяющими адаптационные ресурсы индивида.

Таким образом, анализ отечественной психологической литературы позволяет сделать вывод, что адаптация личности является комплексом, позволяющим регулировать социально-психологические и биологические реакции человека, направленные на приспособление их к меняющимся условиям окружающей среды и определяющие уровень эффективности взаимоотношения личности с этой средой. Большинство авторов,

исследовавших категория адаптации, сходятся во мнениях, что критерием адаптированности признается уровень, с которым личность взаимоотноится со средой, в процессе которого осуществляется сбалансированность субъективных и объективных личностных факторов.

Список литературы

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. / В.А. Абабков, М. Перре. - СПб.: Речь, 2004. - 166 с.
2. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Проблемы адаптации и учение о здоровье. - М.: РУДН, 2006. - 284 с.
3. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. - 176 с.
4. Баранов А.А., Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания. обучения и трудовой деятельности. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. - 352 с.
5. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. - М.: МПСИ, 2008. - 320 с.
6. Вировец Ю.А. Адаптация на рабочем месте. Правила выживания. - СПб.: Питер, 2013. - 304 с.
7. Володина Н.А. Адаптация персонала, Российский опыт построения комплексной системы. - М.: ЭКСМО, 2010. - 240 с.
8. Гурьев М.Е. Теоретические аспекты исследования трудовой адаптации и адаптационного потенциала в психологии. // В сборнике: Наука и образование: Материалы I международной научно-практической конференции. - М.: Вектор науки, 2014. - С. 148-151.
9. Дикая Л.Г., Журавлев А.Л. Психологическая адаптация и социальная среда. Современные подходы, проблемы, перспективы. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - 624 с.
10. Иванова А.М. Социальная психология: учебное пособие. - СПб.: СПбУМВД России, 2014. - 128 с.
11. Костяк Т.В. Психологическая адаптация. - М.: Академия, 2008. - 176 с.
12. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегия. - М.: Эксмо, 2010. - 368 с.
13. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. психология адаптации личности. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. - 480 с.
14. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. - СПб.: Речь, 2006. - 366 с.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ: ПРОПЕДЕВТИКА ОСНОВНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Высоцкая Е.В., Янишевская М.А.

Психологический институт РАО, г.Москва

Общеизвестные проблемы учащихся, связанные с трудностями в изучении как математики, так и в «зависящих» от математики разделах физики и химии, обусловлены, на наш взгляд, пробелами в формировании «относительных» понятий (связанных с пониманием и вычислением отношений, пропорций, долей): их введение не позволяет учащимся освоить все разнообразие смысловых контекстов их использования и содержания действий с ними [2].

Специальное освоение функционального содержания понятия может быть развернуто как особый - «метапредметный» - пропедевтический курс, предвещающий и подготавливающий знакомство детей с культурно-

нормативной, понятийной формой представления знания, раскрывающей детям содержание и смысл «подразумеваемой» готовым понятием деятельности [4].

Задача этого курса – поддержка в учебном процессе практики освоения разного рода «промежуточных» форм опосредования познавательной деятельности, разворачиваемых для различных ситуаций функционирования понятия. Учебные действия детей будут направлены на анализ оснований использования различных компонентов понятия, как средств ориентировки выполняемых предметных преобразований в модельной среде[3].

Работа в таких учебно-модельных средах дает возможность понять, как именно образование таких понятий связано с собственной деятельностью учеников, и как из компонентов учебного действия, в предметной ситуации, представленных каждой средой, возникает понятие[1].

Предметом нашего исследования является моделирование предметных, операциональных и логических компонентов ряда понятий, обычно вызывающих значительные затруднения у детей при их формировании в учебных курсах естествознания и математики[6]. Среди них относительные понятия занимают важное место. Качественное их усвоение востребовано в курсе начальной математики при изучении действий с долями, дробями, пропорциями и процентами, при решении арифметических и алгебраических задач «на процессы», «на смешивание» и т.п., а в естественнонаучных дисциплинах – при оперировании «удельными» и другими величинами, имеющими сходное строение. Оперирование этими понятиями требует овладения способами преобразования отношений, знание условий сохранения ими постоянства и возможностей изменения.

Разрабатываемый нами пропедевтический курс ориентирован на детей 8-11 лет, обнаруживающих наибольшие затруднения в решении задач, связанных с такими понятиями. Логико-генетический анализ ситуаций применения относительных понятий показывает, что в общем случае их функционирование объективируется введением общей меры в соизмерении разнородных величин. Эта мера является средством «удерживания» их закономерного (пропорционального) изменения этих величин в ситуации сохранения значения признака, заданного отношением. Эта ситуацию можно рассмотреть как генетически исходную как для рассмотрения происхождения этой группы понятий, так и для построения модельной среды, позволяющей анализировать отношения объектов «с точки зрения» усваиваемого понятия.

Овладение понятием предполагает в первую очередь понимание ребенком условий сохранения и изменения этого отношения при различных изменениях величин. Тем самым, ребенок, чтобы овладеть «относительным» понятием, должен в собственном мышлении «согласовать» между собой операции, изменяющие величины, с отношением которых он работает в данной задаче. Условия согласования и операции, лежащие в основе пропорциональных преобразований величин, собственно, и составляют особый предмет действий, которые должны поддерживаться модельной средой.

Основную проблему построения соответствующей модельной среды составляет поиск такого ее предметного содержания, который, с одной стороны, предоставлял бы возможность раздельного и независимого оперирования распределенными параметрами, связанными понятием, а с другой стороны позволял бы «материализовать» само отношение связи этих параметров как самостоятельное, доступное наблюдению, анализу и целенаправленному преобразованию свойство объекта. В этом качестве нами были рассмотрены практика соизмерения количества «всплывающего» и «тонущего» материала для создания «уравновешенного», «безразлично плавающего» тела (программа «Плавание») и практика соизмерения количеств «чернил» и «белил» в приготовлении краски нужного оттенка (программа «Чернила») [5].

Задачи модельной среды проблематизируют связь независимо изменяемых параметров – «веса» и объема погружаемого тела, или «количества краски» и «количество воды или другой краски». Величины плотности или концентрации, определяющие в каждом конкретном случае возможность уравнивания тела в жидкости или достижения нужного оттенка краски, представляют собой особый объект сравнения в соответствии с выбранными значениями «противодействующих» величин.

В программе «Плавание» задачей учащихся является постройка «подводных лодок» («кораблей») с изначально заданным им поведением в морях разной «солености». Подбирая сочетание всплывающих «поплавков» и тонущих «грузов», надо заставить корабль, помещенный в толщу воды, всплыть, утонуть или же остаться в равновесии («поплыть»). При этом именно последнее поведение корабля («плавание в толще воды») оказывается ключевым моментом, поскольку в этом особом случае, обнаруживается и воспроизводится постоянство отношения в условиях изменения его «отдельных» составляющих.

Предметную среду здесь составляют «реальные» эксперименты, когда дети, испытывая плавучесть реальных предметов, предсказывают поведение по-разному сконструированных кораблей, и «компьютерные», когда модель строится и испытывается на экране. В случае реального эксперимента на роль «поплавков» хорошо

подходят пластиковые бутылки, а в качестве грузов – разновесы от школьных весов, свинцовая дробь и другие «утяжелители».

Содержательная работа в обоих случаях строится примерно одинаково, однако, на наш взгляд, «компьютерный» вариант предпочтительнее, так как реальное построение «ключевой фигуры» данного курса – «плавающего» корабля – весьма затруднительно и требует значительных усилий от тех, кто за это берется.

Компьютерная среда позволяет строить учебный процесс как коллективное «исследование», выполняемое школьниками в рамках решения последовательности задач.

Решение учащимися последовательности учебных задач формирует у них умение работать с отношением величин, опосредующим пропорциональные вычисления и позволяющим грамотно решать задачи с помощью простых дробей в ситуациях «рационального» преобразования величин.

Другой пропедевтический курс, поддерживающий введение системы понятий дроби и пропорции, «Чернила», рассчитан на учеников 2-4 классов, поэтому носит в некоторой степени «игровой» характер – и полностью проводится в «реальном» детском эксперименте.

Предметным материалом для постановки учебных задач был выбран сюжет приготовления красок разного оттенка смешиванием двух исходных. Во-первых, предметные возможности и ограничения действий здесь оказались понятными, посильными и представляющими непосредственный интерес для учеников начальной школы. Во-вторых, это позволило выполнять необходимые действия по изменению состава краски и проверять результат в условиях фронтальной работы в классе. Дополнительное преимущество составила предметная «нейтральность» этого сюжета и отсутствие необходимости введения новых специальных представлений, как в случае понятий «скорость», «плотность», и пр. Набор учебных задач предполагал целенаправленное изменение оттенков чернил по шкале «светлые-темные» путем смешивания их с водой. Чернила отмеривались каплями, вода – миллилитрами, достижение заданного результата проверялось нанесением приготовленной краски на бумагу. В ходе вводных занятий учащиеся создавали и осваивали рецепт («модель состава») для фиксации, а затем и планирования своих действий, осваивая при этом функции каждого из независимых компонентов (воды и чернил) при изменении оттенка. Развитие учебной ситуации предусматривало изменение условий действия, проблематизирующих условия сохранения или изменения оттенка полученной краски в условиях разделения на части или смешивания частей одинаковых или разных оттенков. В ходе исследования состава частей конструировалась «составная мерка» для построения рецепта заданной краски как ее минимально возможная порция, позволяющая воссоздавать рецепты любых количеств с сохранением оттенка. Последующие задачи предполагали исследование самими детьми возможностей согласованных (пропорциональных) изменений обоих компонентов для получения заданного результата (приготовления большего или меньшего количества той же краски, изменения цвета краски в заданных условиях и пр.).

Пристальное внимание к действиям по соизмерению величин и к строению модельных ситуаций, поддерживающих формирование соответствующих компетенций, позволяет рассмотреть их как «генетически исходные» по отношению к действиям с рациональными числами. Под таким «углом зрения», на наш взгляд, видны новые «деятельные» источники знаний о свойствах дробей, пропорций и отношений и действий с ними, позволяющие преодолевать характерные трудности, связанные с традиционным дидактическим порядком рассмотрения дробей в школьном курсе.

Наш опыт преподавания пропедевтических курсов «Плавание» и «Чернила» показывает, что ученики начальной школы с интересом принимают учебный процесс, организованный таким образом. Фиксируют свои действия с помощью предлагаемых знаково-символических средств, они осмысленно планируют следующие необходимые действия. Опираясь на построенные «модели», учащиеся продолжают эту работу при постановке новых, содержательно более сложных задач, которые потом станут для них задачами на «дробь, проценты и отношения».

Список литературы

1. Высоцкая Е.В. Предметно-ориентированные учебные среды для формирования понятий в совместной учебно-исследовательской деятельности // Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М., 1996, с.92-121.
2. Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д. Возможности деятельностиной пропедевтики содержания школьного предмета в компенсации системных дефектов начального образования// Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы Материалы Международной научной конференции. М., 2014. С. 30-33.

3. Высоцкая Е.В., Янишевская М.А., Лобанова А.Д. Диагностика когнитивных метапредметных результатов учащихся вторых классов: психологические условия формирования// Теоретические и прикладные аспекты современной науки. Белгород, 2014. № 6-6. С. 42-51.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996, 544 с.
5. Пропорции и отношения: пропедевтический курс в системе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова/ Высоцкая Е.В., Хребтова С.Б., Янишевская М.А. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015.
6. Hecht, S.A., Vagi, K.J. & Torgesen, J.K. (2007). Fraction skills and proportional reasoning. Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities. By D.B. Berch & M.M.M. Mazzocco (Eds). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Паринова Е.В., Рыжкова Т.А., Шайкина В.В.

Нововоронежский политехнический колледж – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НВПК НИЯУ МИФИ), г.Нововоронеж

В рамках проведения мероприятий по работе психолога с педагогическим коллективом была поставлена задача: провести обследование сотрудников на склонность к конфликтным ситуациям и устойчивость к стрессам. Цель, которая при этом преследовалась – это снижение вероятности эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности. Нами было проведено исследование педагогического коллектива МОУДОД Дом Детского Творчества городского округа – города Нововоронеж, на тему «Развитие личностных характеристик определяющих успешность в профессиональной деятельности».

Исследование проводилось по четырем анкетам, которые привел в своей книге коллектив авторов под руководством академика М.К. Тутушкиной Практическая психология для преподавателей/ М.К. Тутушкина и др. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328с.

- Особенности системы субъективного профессионального контроля (самооценка на основе ретроспективного анализа педагогической деятельности).

- Успешность контроля в общении.

- Анкета по выявлению характера контроля в педагогической деятельности.

- Тест К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтной ситуации».

В ходе анализа материалов получены следующие результаты.

Особенности системы субъективного профессионального контроля (самооценка на основе ретроспективного анализа педагогической деятельности).

Предлагаемая анкета составлена на основе анализа основных затруднений в самоконтроле на занятиях, выделенных в результате опроса учителей и анализа посещаемых уроков.

Данный анализ показал, что в целом педагогический коллектив ДДТ проявляет достаточное самообладание и самоконтроль на занятиях. А именно: при общем диапазоне от + 47 до - 33 баллов, диапазон полученных данных, оценённых педагогами в баллах, представлен шкалой от 0 до 27 баллов. Отрицательной суммы баллов в результате обработки данных анкетирования у педагогов отмечено не было. Это говорит о наличии самоконтроля за поведением в их педагогической деятельности, а также довольно высоком самообладании в критических, конфликтных ситуациях, возникающих во время работы в кружках. В целом педагоги неплохо справляются и с тем, что могут отстраниться на время проведения занятия от личных повседневных забот и неурядиц и мобилизовать себя на плодотворную работу с детьми.

Успешность контроля в общении.

Анализ результатов данного анкетирования показал:

- 50% педагогов со средним коммуникативным контролем, то есть они искренни, но несдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считают в своём поведении с окружающими людьми;

10% педагогов с высоким коммуникативным контролем, то есть он легко входит в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое производят на окружающих. Также они постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести,

управляют выражением своих эмоций. Хотя у таких людей затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций.

Педагогов с низким коммуникативным контролем в педагогическом коллективе ДДТ выявлено 40% опрошенных. Их поведение устойчиво. Но они не желают изменять его в зависимости от ситуации. Способны к искреннему самораскрытию в диалоге, но в общении их могут считать не слишком удобными, из-за прямолинейности.

Данные результаты анализа свидетельствуют о наличии необходимых условий для создания на кружковых занятиях субъект-субъектных отношений и атмосферы диалога и сотрудничества между педагогами и воспитанниками.

Анкета по выявлению характера контроля в педагогической деятельности.

50% педагогов ДДТ руководствуются преимущественно внутренней системой профессионального контроля, у 50% педагогов неустойчивая система контроля (ситуативно предпочитают внешний или внутренний контроль).

Педагогов ДДТ тяготеющих к внешнему контролю не выявлено.

Таким образом, проведённый подробный анализ ответов педагогов раскрывает положительные компоненты их педагогической деятельности, а также недостаточно совершенные стороны самой личности педагога, так, например, недостаточная уверенность в себе, недостаточной настойчивости в отстаивании своих убеждений. Среди положительных качеств педагогов ДДТ можно отметить их любовь к своим воспитанникам, высокую профессиональную ответственность и контроль над своим поведением, довольно высокую эмоциональную уравновешенность. Педагоги постоянно занимаются самоанализом и самоконтролем своей профессиональной деятельности и непрерывно ведут работу по самосовершенствованию профессионального мастерства и педагогической культуры.

Тест К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтной ситуации».

Проведён опрос педагогов на оценку уровня конфликтности личности.

К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. Соперничество (соревнование, конкуренция) – как стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

2. Приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

3. Компромисс.

4. Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Людей, использующих стиль конкуренции (соперничества), активных и предпочитающих идти к разрешению конфликта собственным путём. В коллективе ДДТ обнаружено не было.

Стиль избегания означает, что индивид не отстаивает свои права, ни с кем не сотрудничает для выработки решения или уклоняется от решения конфликта. Для этого используются уход от проблемы (выход из комнаты, смена темы и т.д.), игнорирование её, перекалывание ответственности за решения на другого человека, отсрочка решения и т.п. Таких педагогов среди опрошенных обнаружилось 25%, для них этот стиль поведения в конфликте не является единственным. Параллельно приемлемым для педагогов является и приспособление, сотрудничество и компромисс.

Приспособление обнаружено у 58% опрошенных – это действия совместно с другим человеком без попытки отстаивать собственные интересы. В отличие от уклонения, при этом стиле имеет место участие в ситуации и согласие делать то, чего хочет другой. Это поведение основано на уступках, согласии и принесении в жертву собственных интересов.

Тот, кто следует стилю сотрудничества 42%, активно участвует в разрешении конфликта и отстаивает свои интересы, но старается при этом сотрудничать с другим человеком. Этот стиль требует более продолжительных затрат времени, чем другие, так как сначала выдвигаются нужды, заботы и интересы обеих сторон, а затем идёт их обсуждение. Это хороший способ удовлетворения интересов обеих сторон, который требует понимания причин конфликта и совместно поиска новых альтернатив его решения. Среди других стилей сотрудничество – самый трудный, но наиболее эффективный стиль в сложных и важных конфликтных ситуациях.

При использовании стиля компромисса 42% обе стороны немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в остальном, часто главном. Это делается путём торга и обмена, уступок. В отличие от сотрудничества, компромисс достигается на более поверхностном уровне – один уступает в чём-то, другой тоже,

в результате появляется возможность прийти к общему решению. При компромиссе отсутствует поиск скрытых интересов, рассматривается только то, что каждый говорит о своих желаниях. При этом причины конфликта не затрагиваются. Идет не поиск их устранения, а нахождение решения, удовлетворяющего сиюминутные интересы обеих сторон.

Таким образом, результаты проведенной диагностики можно использовать в дальнейшей работе с педагогами: при планировании мероприятий, направленных на повышение устойчивости к стрессам и профилактику эмоционального выгорания, для выбора актуальных направлений просветительской деятельности, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности (беседы, лекции, семинары), а также при проведении индивидуальных и групповых консультаций.

Можно считать задачи исследования выполненными, а цели достигнутыми.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С СДВГ

Сёмина М.В., Чинчикова А.И.

Забайкальский государственный университет, г. Чита

Ежегодно в мире увеличивается процент детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ)— расстройством, чаще всего проявляющемся в дошкольном или раннем школьном возрасте. Известно, что детям с СДВГ тяжело контролировать свое поведение и концентрировать внимание. Основными проявлениями СДВГ ученые считают гиперактивность, дефицит внимания и импульсивность [3]. Важно отметить, что традиционно типичные проявления СДВГ, достаточно долго в истории науки трактовались не столько как моральная, сколько медицинская проблема, что в свою очередь повлияло на доминирование медикаментозных методов лечения гиперактивности. В современной науке усиливается тенденция понимания феномена, имеющая психологические основания. Данной проблематикой занимаются такие исследователи как А.М. Радаев, В.М. Трошин, Л.А. Ясюкова, А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева, З. Тржесоголава, И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова, Ю.С. Шевченко. Сегодня практически не вызывает сомнения убеждение, что необычность поведения детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью не является результатом проявления дурного характера, или невоспитанности, как считали ранее. Если рассмотреть природу СДВГ, то она заключается в том, что у ребенка в силу органических нарушений и усугубляющих причин социального характера недостаточно развито внимание или есть нарушения в его развитии в сочетании с повышенной двигательной активностью ребенка.

В настоящей работе мы опишем особенности проявления внимания у детей этой группы, а также отметим некоторые пути коррекции данного психического свойства.

Изучением свойств внимания занимались Н.Н. Ланге, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин и многие другие. В психологии разработано большое количество способов, позволяющих проводить диагностику внимания; существуют общие рекомендации и конкретные приемы активного развития внимания детей разного возраста.

Проявления внимания нельзя увидеть отдельно от базовых психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения. С одной точки зрения, внимание трактуется как своего рода побочная, вспомогательная психическая функция. С другой стороны, рассматривается как главная, принципиально важная для жизни и деятельности человека способность, без которой невозможно как его физическое выживание, так и достижение высот творческой деятельности. «Наличие у человека высших форм внимания, — пишет С. Л. Рубинштейн, — в конечном счете, означает, что он как личность выделяет себя из окружающей среды, противопоставляет себя ей и получает возможность, мысленно включая наличную ситуацию в различные контексты, ее преобразовывать, выделяя в ней в качестве существенного то один, то другой момент. Внимание в этих высших своих формах характеризует своеобразие человеческого предметного сознания»[2, С. 420].

Проявление внимания связано как с сенсорными, так и с интеллектуальными процессами. Дефицит внимания у человека проявляется в неспособности удержать внимание на деталях, допущении ошибок в связи с невнимательностью при выполнении школьных и других заданий, отсутствии сосредоточенности на обращенной к ребенку речи, слабости контроля за выполнением инструкции и доведением дела до конца, самостоятельности в

организации и планировании заданий; рассеянности, что выражается в потере личных вещей, легкой отвлекаемости, переключении на посторонние раздражители, проявлении забывчивости. Дефицит внимания связан с сенсорными и интеллектуальными процессами, это наиболее заметно проявляется в процессах ощущения и восприятия, а также практических действиях [1]. Таким образом, дефицит внимания в случае диагноза СДВГ предположительно будет выражаться в следующих его видах: сенсорном, интеллектуальном, моторном; преднамеренном и непреднамеренном внимании. При СДВГ снижаются показатели прежде всего таких свойств внимания как переключаемости, распределения и устойчивости.

Ребенку с синдромом дефицита внимания сложно следовать установленным правилам или инструкциям. Часто ему не под силу самостоятельно рационально организовать порученную работу. Дети с синдромом дефицита внимания не хотят заниматься такими видами работы, которые требуют длительного умственного напряжения. Концентрация внимания как состояние сознания, необходимое для включения в деятельность, сосредоточения на задаче, у детей с СДВГ также проявляется недостаточно. Часто такой ребенок теряет различные предметы (игрушки, школьные принадлежности, личные вещи), как в школе, так и дома. Забывчивость – еще одно качество детей с синдромом дефицита внимания.

В нашей работе для эмпирического исследования внимания у детей с СДВГ мы использовали метод наблюдения в естественных условиях и методику изучения концентрации и устойчивости внимания (модификация Пьерона-Рузера). Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад №96 г.Чита.

Методика изучения концентрации и устойчивости внимания Пьерона-Рузера проводилась индивидуально, с применением стимульного материала согласно инструкции (тестовый бланк с геометрическими фигурами). Надежность результатов исследования достигалась повторными пробами, которые проводились через значительные интервалы времени.

Методика позволяет определить уровень концентрации внимания в диапазоне от «очень низкого» (64 и менее обработанных фигур) до «очень высокого» (100 фигур). При обработке бланков имеют значения как дополнительные значки, поставленные испытуемым по просьбе экспериментатора в заданных фигурах, так и количество допущенных ребенком ошибок. За допущенные при выполнении задания ошибки ранг снижается. Если ошибок 1-2, то ранг снижается на единицу, если 3-4 – на два ранга и т.д.

При анализе результатов необходимо сформировать у испытуемого положительную мотивацию на выполнение задачи и устранить возможные риски. Важное значение имеет установка как готовность дошкольника выполнять инструкцию и обрабатывать фигуры, расставляя в них знаки как можно скорее, а также его ориентация на безошибочность в заполнении теста. В ряде случаев показатель концентрации внимания может быть ниже возможного из-за слишком большого желания испытуемого показать свои способности, произвести впечатление. Причиной снижения концентрации внимания могут быть также состояние утомления, плохое зрение, недомогание ребенка.

Проведенные исследования показали следующие результаты. Дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью показали низкий уровень концентрации внимания (64 и меньше, ранг 5). Дети, которые не имеют данного диагноза, пройдя данную методику, показали средний низкий и высокий уровень концентрации внимания.

Как показало наблюдение, гиперактивные дети страдают дефицитом внимания, это можно проследить в следующих проявлениях: ребенок не в силах сконцентрироваться на мелочах, ошибки в выполненных заданиях обусловлены по большей мере именно невнимательностью. Складывается впечатление, что ребенок совершенно не слышит, о чем ему говорит экспериментатор.

В дальнейшей коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими диагноз СДВГ, мы рекомендуем педагогам, психологам и заинтересованным родителям включение коррекционных игр, направленных на развитие внимания и произвольности психической сферы. Например, таких как «Говори!» (Е.Лютикова, Г.Монина), «Числовые прятки» (Ю.Гурин) и др.

В коррекционной игре «Говори!» (Е. Лютова, Г. Монина) взрослый предлагает детям сыграть в игру в вопросы и ответы, но предупреждает, что отвечать на вопросы можно только после слова «Говори!». После вопроса бросить мяч, обязательно сделать паузу и лишь потом сказать «Говори!». Вопросы могут быть любыми, например: «Какие времена года ты знаешь?» ... «Говори!» [4, С.165].

Следующая игра, которую мы рекомендуем, является игра «Числовые прятки» (Ю.Гурин), направленная на развитие мышления, внимания, навыков счета. На ровной поверхности раскладывают карточки с числами от 1 до 10 в произвольном порядке. После этого ребенок должен рассмотреть все карточки, а затем, не касаясь руками, показать все числа по порядку от 1 до 10. После этого начинается собственно игра: один играющий

отворачивается, а другой перемешивает все карточки и одну из них прячет. Ребенок должен как можно быстрее сказать, какого числа не хватает [4, С. 218].

Включенность подобных упражнений в программу индивидуальных и групповых занятий с дошкольниками поможет сформировать недостаточно сформированные психические свойства и оптимизировать учебно-игровые занятия с детьми с СДВГ.

Список литературы

1. Психология внимания [электронный ресурс]. URL: <http://www.prosv.ru> (Дата обращения 23 марта 2015).
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. – 730с.
3. Синдром дефицита внимания и гиперактивности. Буклет Национального института психического здоровья США (NationalInstituteofMentalHealth) [электронный ресурс] URL: http://adhd-kids.narod.ru/articles/nimh_booklet.html(Дата обращения 13 апреля 2015).
4. Широкова Г.А., Жадько Е.Г. Практикум детского психолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2011– 314с.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА СО СНИЖЕННЫМ СЛУХОМ

Мушастая Н.В., Елисеева А.А.

Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г.Новороссийск

За последние 20 лет частота поражений слуха возросла в два раза и составляет 6%; в структуре тугоухости нейросенсорное поражение слуха достигает 75-95%.

Слух - это величайшее благо, данное человеку, один из наиболее замечательных даров природы. Количество информации, которое дает человеку орган слуха, несравнимо ни с какими другими органами чувств. Шум дождя и листвы, голоса близких, прекрасная музыка - это далеко не все, что мы воспринимаем с помощью слуха.

Для взрослого человека глухота - это ограничение трудоспособности от потери работы до полной инвалидности, трудности в общении с людьми. Гораздо серьезнее последствия снижения слуха у маленьких детей. Они учатся говорить, подражая слышанному от взрослых, поэтому хороший слух - обязательное условие нормального психоречевого развития малыша. Слабослышащий ребенок часто отстает от сверстников в умственном развитии, ему трудно учиться в школе, у него неминуемо возникают сложности в общении, выборе профессии. [1]

Глубокая глухота без лечения в раннем детстве приводит к немоте и инвалидности. Именно поэтому проблемы детской глухоты и тугоухости особенно остры. С тугоухим или глухим ребенком с рождения занимаются сурдопедагоги. Ожидать от глухого ребенка досконального овладения речью трудно, хотя определенные навыки все же можно развить. В большинстве случаев глухота и тугоухость обусловлены наследственными факторами.

Причины приобретенной глухоты и тугоухости - повреждения нормально развитых органов слуха: барабанной перепонки, цепи слуховых косточек и клеточной системы среднего уха; сочетание повреждений с неблагоприятными факторами (инфекционные болезни, опухоли, травмы уха и головного мозга, токсичные для слуховых органов химические вещества, в том числе и лекарства, шумовая травма и т. д.). Врожденная ненаследственная глухота возникает из за повреждения органов слуха у зародыша. Как правило, такая глухота - результат воздействия инфекции на плод во время беременности (краснуха, эпидемический паротит, сифилис, цитомегалия), химических веществ, радиации. Такая глухота по наследству не передается. При такой патологии могут помочь только имплантация улитки и система педагогической реабилитации. [2]

В настоящее время методов лечения, полностью восстанавливающих слух при врожденной и наследственной глухоте, не существует. Поэтому главными моментами остаются профилактика заболевания и ранняя диагностика. Здоровый образ жизни, лечение хронических инфекций у будущих родителей, вакцинация против краснухи и других инфекций, охрана здоровья матери и ребенка - реальный путь для снижения распространенности врожденной глухоты. Что же касается наследственных нарушений слуха, то успешное решение этой проблемы - в развитии молекулярной генетики. Когда будут открыты и изучены все или хотя бы большинство генов, отвечающих за развитие глухоты, откроются и новые возможности лечения.

Один ребенок из тысячи рождается со сниженным слухом. С возрастом число слабослышащих детей увеличивается - сказываются перенесенные болезни или лечение препаратами, вредно действующими на слух. Если восстановить утерянный слух нельзя, то глухоту ребенка можно и нужно скомпенсировать другими средствами.

Проблемы здоровья детей с ограниченными возможностями, определены в качестве наиболее важных и актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. В последние десятилетия она вошла в круг особо важных. Чаще всего такие дети находятся дома с родителями и не посещают образовательные учреждения. Поэтому они, как правило, лишены общества сверстников. Происходящие изменения в нашем обществе приводят к обострению социально-стрессовой ситуации и росту эмоциональной напряженности, на почве которой у детей возникают различные проблемы – неуверенность в себе, застенчивость, агрессия, жестокость, заниженная самооценка. Чаще эти проблемы возникают у детей с ограниченными возможностями. [4]

Обучение ребенка со сниженным слухом зависит от его индивидуальных способностей, от того, нет ли у него дополнительных отклонений в развитии. К сожалению, очень много детей, «трудных» не столько по объективным причинам, сколько по вине родителей. Ведь именно от них зависит, насколько систематично будет выполняться индивидуально разработанная программа обучения, вовремя ли подберут ребенку подходящий слуховой аппарат, как рано начнется коррекционная помощь, сколько будет «поймано» уходящего бесценного времени. Дети, которым родители уделили достаточно внимания, имеют шанс хорошо учиться в школе, не отставая в развитии от сверстников.

Но здесь родителей часто подстерегает заблуждение: заниматься с ребенком – не значит оберегать его от трудностей при общении со слышащими сверстниками. Ребенок, который проходил воспитание в специальном детском саду, где собрали детей с нарушенным слухом, порой, в среде нормально слышащих детей, не может самостоятельно выбрать себе партнера по играм. Он зачастую сначала идет к взрослому и просит того ввести его в игру других детей. Если же у ребенка совсем нет опыта общения со слышащими детьми, он выбирает из группы не того мальчика или девочку, которые ему больше понравятся, а «своего», то есть ребенка со слуховым аппаратом.

В коллективе «своих» ребенок может иметь высокий авторитет, который сразу теряет, приходя в коллектив слышащих детей. Можно предположить, что это будет способствовать развитию у него бойцовских качеств, но, как правило, такой ребенок неуверенно стоит в сторонке и ждет, когда сможет поиграть со «своими».

Таким образом, потеря слуха формирует новый социальный мир, отдаленный от мира здоровых людей. Это, конечно, хорошо, так как сплоченность и солидарность много значат. Но «свой» коллектив не только помогает, но и мешает. Например, мешает ребенку получить навыки общения со слышащими сверстниками, которые ему очень понадобятся.

Социальная изоляция от слышащего мира отражается на речи ребенка, она становится более примитивной и ориентированной на клише. Поэтому сегодня педагоги стремятся создавать в детских садах смешанные группы, где на 6 - 8 слышащих детей приходится 4 - 5 детей с нарушенным слухом. Они вынуждены «подтягиваться» до общего уровня, а слышащая среда им в этом помогает.

Родители здоровых детей сначала не знали, как относиться к таким экспериментам, но потом поняли, что их детям достаются не только высококлассные воспитательные кадры, но и бесценный социальный опыт. Общеизвестно, что в таких смешанных классах дети вырастают более добрыми и отзывчивыми. [5]

Существуют также специальные школы с дополнительными возможностями, где дети получают в полном объеме классическое образование. Только обучение длится на один-два года дольше. Детям со сниженным слухом учиться в таких школах относительно легко, главным образом потому, что они не чувствуют себя одиночками.

Все же ребенка стоит готовить к обучению в коллективе слышащих детей, где он может оказаться единственным, кто носит слуховой аппарат. Правда, всегда можно перейти в специальную школу, но у семьи должен быть выбор. В обыкновенной массовой школе учиться трудно. Учителям на «особенного» ребенка нужно тратить больше времени, уделять ему особое внимание, - естественно, за счет других учеников. А почему они

должны страдать? Дети жестоки - не справился, не доказал, что ты полноценный член коллектива, - выставят «белой вороной».

Поэтому так важно помочь ребенку на хорошем уровне овладеть устной речью и обеспечить его подходящим слуховым аппаратом, который бы максимально задействовал остаточный слух. Немаловажно также психологически подготовить его к взаимоотношениям со здоровыми людьми, не делающими никаких скидок. Получать знания и навыки - дело хорошее, но нельзя упускать главного.

Нельзя допустить развития у ребенка интернатского комплекса - «я инвалид, и все окружающие мне должны». Независимо от степени справедливости этой установки, ребенок должен научиться обходиться без нее, иначе дистанция между ним и окружающими будет увеличиваться. Помочь в этом должны дошкольная подготовка, хорошо поставленная речь, общая развитость и правильно подобранный слуховой аппарат.

Если и выделяться из толпы, то разве что яркостью натуры!

Список литературы

1. Гукович В.А. Этиология двухсторонней нейросенсорной тугоухости и глухоты у детей раннего возраста // Журнал ушных, носовых и горловых болезней. 2007. № 5. С. 51-58.
2. Ковшенкова Ю.Д. Этиопатогенез, диагностика и лечение острых нейросенсорных нарушений слуха у детей: Автореф. канд. дис. М., 1993.
3. Пальчун В.Т., Кунельская Н.Д., Асламазова В.А., Полякова Т.С., Кадымова М.И., Петрова Е.И. Острая нейросенсорная тугоухость: Методические рекомендации. М., 2007.
4. Преображенский Н.А. Внезапная глухота. Современное состояние проблемы // Вестник оториноларингологии. 2000. № 6. С. 3-10.
5. Журнал «Семейный доктор» Слабослышающий ребенок// Журнал «Семейный доктор» (№6) Июнь 2009 г. С. 79-81.

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.

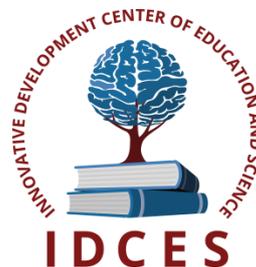
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

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



ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Выпуск II

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

**г. Омск
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 08.05.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 19,31.
Тираж 250 экз. Заказ № 177.

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