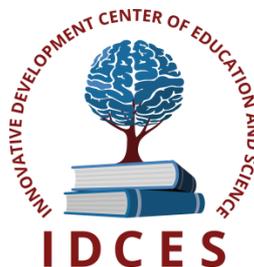


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Современный взгляд на проблемы педагогики и
психологии**

Выпуск II

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

**г. Уфа
2015 г.**

УДК 37(06)
ББК 74я43

Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Уфа, 2015. 133 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 Вараксин 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 «Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии», (г.Уфа) представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

© ИЦРОН, 2015 г.
© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Рожина В.А.	7
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА Тюменова С.И., Рогалева Е.В., Карташева М.Н.	11
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	12
ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ Курсаева К.В.	12
ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Георгиевская Е.А., Корсакова И.А.	14
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ Соловьева А.В., Ситникова О.И.	16
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗАХ Прокохина М.И.	18
ОТ ПРОЕКТА К ЭКЗАМЕНУ Ледова Е.Н.	21
ФИЗИЧЕСКИЕ СКАЗКИ Китай А.Ю.	23
ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Раджабова А.Ф.	27
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	29
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИКЛАДНОМУ ПЛАВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ Понимасов О.Е.	29
ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЕВ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА К ПОДТВЕРЖДЕНИЮ ОБЩЕЙ ГИПОТЕЗЫ ОБ АУТИЗМЕ ЮРИЯ БУРЛАНА Виневская А.В., Очирова В.Б., Еникеев К.Р.	31
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	35
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИКЛАДНОМУ ПЛАВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ Понимасов О.Е.	38
МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ Ципин Л.Л.	38
ОБЩАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОСНОВА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА Сизова Н.В., Популо Г.М., Чернова Е.Д.	40
ОСОБЕННОСТИ ЛЬЖЕГОНОЧНОЙ ТЕХНИКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ Зебзеев В.В.	43
ПРЕДЛАГАЕТСЯ «ГИБРИДНЫЙ» ВИД СПОРТА Носенко В.Д.	45
СРЕДСТВА МОРФОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ПОДГОТОВКЕ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ Зебзеев В.В.	46

СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	48
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) 49	
ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	
Малеева Е.В.	49
К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКЕ ТЕКСТИЛЯ	
Бобыкина Н.Ю.	51
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	
Крылов Д.А.	53
РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ	
Рукавишников Е.Л.	56
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	
Николаева И.В.	60
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ. 61	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
Салаватулина Л.Р.	61
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	
Романцов М.Г., Рыбалкин С.Б.	63
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	
Ильичева В.А.	65
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	
Романова К.Е., Щедроткина С.В.	67
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. 69	
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	
Морозова И.А., Савельева М.Г.	69
ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАГЛЯДНОСТИ И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	
Косиковский А.Р., Ченцова Н.А.	72
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. 74	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	
Корсакова И.В.	74
КОМПЬЮТЕРНАЯ КЛАВИАТУРА КАК ОБУЧАЮЩЕЕ СРЕДСТВО	
Варламова М.П.	76
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МИНИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	
Прохорова О.Н., Штырлин Д.А., Варламов А.С., Васильев Д.И.	77
ТРИЗ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КАДЕТ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ	
Ильясов А.А.	80
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ	
Андрейкина Е.К.	82

СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	
ПЕДАГОГА	84
ФИЗИЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССОВ	
Демина Н.Ю.....	84
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	87
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	87
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	88
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	88
ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ	
Костерева Л.И.....	88
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	90
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ ТЕТА - РИТМА В ПЕРИОД ЮНОСТИ	
Зинатуллина Л.Р., Махмутъева Ю.М., Ахметгареева О.С., Башкатов С.А.	90
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДИСЦИПЛИНАХ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПРИБОРОСТРОЕНИЕ	
Семенова Е.П.	93
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	94
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	94
АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА У БОЛЬНЫХ С ИНФАРКТОМ ГОЛОВНОГО МОЗГА В ПОЗДНЕМ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ	
Антонова Н.А., Кузнецова Е.Б., Шоломов И.И.....	94
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ	
Злакотина Н.А.	98
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	102
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА	
Гордиенко Е.Н.	102
О СОГЛАСОВАННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ	
Зотова Р.А., Цветкова Н.А.	104
РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КУЛЬТУРЕ ПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫМИ УСТРОЙСТВАМИ ИХ ДЕТЬМИ	
Марахова В.А., Хорсева Н.И.	107
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ПОНЯТИЯ МОТИВАЦИИ	
Рыбакова А.И.....	110
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	112
О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ	
Левин Л.М.	112

СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	114
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
Маркова О.В.	114
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Кондратьюк О.Е., Цветкова Н.А.	117
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ	
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Чернявская О.С.	118
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ В	
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	
Храпенко И.Б.	121
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	123
АВТОРСКИЕ ТРЕНИНГИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ НА РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ПРИНЯТИЯ ПО	
ОТНОШЕНИЮ К ЛИЦАМ С ЭПИЛЕПСИЕЙ	
Григорьева И.А.	123
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	
ОБУЧЕНИЯ	
Старовойтова М.С.	125
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	128
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	128
ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ В ГЕНДЕРНОМ РАЗВИТИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
Крапивина В.Ф., Филозоп А.А.	128
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД	131

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рожина В.А.

Кандидат педагогических наук
Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров

Одним из ценностных ориентиров современного образования, в соответствии с федеральным государственным стандартом, является развитие умения учиться. Становление самостоятельной учебно-познавательной деятельности, формирование продуктивных приёмов работы с информацией, способности к саморазвитию и самореализации невозможно без учёта индивидуальных особенностей познания обучающихся. По данным Е.А. Климова, В.С. Мерлина, М.Р. Щукина [5], добиться максимальной успешности деятельности и решить поставленные выше задачи можно в процессе целенаправленного формирования индивидуального стиля деятельности.

Наши исследования показали, что индивидуальный стиль познавательной деятельности (ИСПД) следует рассматривать как систему индивидуально-своеобразных способов познавательной деятельности, обусловленных психологическими особенностями индивидуальности субъекта, его личностными свойствами и системой предпочтений. В структуру ИСПД входят три компонента: 1) субъективный (индивидуальные особенности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, знание своих познавательных возможностей, особенности рефлексии и саморегуляции), 2) операциональный (система познавательных приёмов, к которой человек предрасположен в силу своих индивидуальных свойств, а также освоенные познавательные действия), 3) результативный (индивидуальное своеобразие продуктов познавательной деятельности).

Для проведения диагностики сформированности стиля предлагаем использовать следующие критерии и методики (см. Табл.1), которые были апробированы в экспериментальной работе школ г.Кирова. Комплексное обследование 260 младших школьников выявило четыре уровня сформированности ИСПД (Табл.2). На основе предлагаемых показателей и данных диагностики определяются методы организации сотрудничества детей с разными стилями на уроке, меры индивидуальной поддержки и пути выстраивания маршрута учения каждого ребёнка, индивидуальные и дифференцированные задания для формирования универсальных учебных действий и ИСПД.

Таблица 1

Критерии, показатели и методики исследования ИСПД

Компоненты ИСПД	Критерии	Показатели сформированности	Методы и методики исследования
I. Субъективный	1. Положительные познавательные мотивы 2. Рефлексия 3. Саморегуляция, способность к	1.1. Интерес к процессу познания, способам познавательной деятельности, мотивы самообразования. 1.2. Положительное отношение к познавательной деятельности. Эмоциональный настрой на успех в познании. 2.1. Осознание своего индивидуального своеобразия, «непохожести» на других, знание своих сильных и слабых сторон в познании. 2.2. Сформированность рефлексии, в том числе умение разделять знание и незнание. 3.1. Развитая воля, умение преодолевать	1.1. Методика «Выбор задач» А.К. Дусавицкого [1; 2], наблюдение 1.2. Анкета «Незаконченные фразы», наблюдение 2.1. Анкета «Незаконченные фразы» для учащихся 2.2. Анкета для учащихся, методика «Анаграммы» А.З. Зака, методика «Диктант для робота» Г.А. Цукерман, Е. А. Бугрименко [2] 3.1. Наблюдение

Компоненты ИСПД	Критерии	Показатели сформированности	Методы и методики исследования
II. Операционный	<p>варьированию своими действиями</p> <p>4. Познавательные УУД, их индивидуальное своеобразие</p>	<p>трудности в познании.</p> <p>3.2. Способность к выбору наиболее эффективных и удобных способов познания в соответствии с меняющимися условиями и субъективными познавательными особенностями, стремление к коррекции недостатков собственной деятельности.</p> <p>4.1. Наличие устойчивых индивидуальных познавательных стилей (предпочитаемых стратегий познания).</p> <p>4.2. Владение общими логическими приёмами познания.</p> <p>4.3. Умение анализировать и адекватно отражать объективные условия и требования деятельности. Сформированность общедеятельностных умений (целеполагания, планирования деятельности, контроля и др.).</p> <p>4.4. Владение межпредметными и специальными предметными приёмами.</p>	<p>3.2. Наблюдение, анализ продуктов познавательной деятельности, анкета для учащихся</p> <p>4.1. Методики «Классификация», «Включённые фигуры» Г. Уиткина, «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана [7]</p> <p>4.2. Методики «Ряд колец» А.Б. Воронцова [2], «Составь текст» и др.</p> <p>4.3. Методика «Найди фигуру» Л.И. Аршавиной [4], задание «Проверь себя», анкета «Незаконченные фразы»</p> <p>4.4. Задание «Разбор предложения» (разбор языковой модели Л.В. Щербы), методика «Сочинение по результатам наблюдения» Ю.Н. Вьюнковой, М.В. Зверевой [3; 6]</p>
III. Результативный	5. Продуктивность стиля	5.1. Продуктивность познавательной деятельности, положительные результаты познания, их индивидуальное своеобразие	5.1. Анализ продуктов познавательной деятельности, наблюдение

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности ИСПД учащихся

Уровни Критерии	ИСПД не сформирован	Низкий уровень сформированности ИСПД	Средний уровень сформированности ИСПД	Высокий уровень сформированности ИСПД
	I	II	III	IV
1. Познавательные мотивы	Ученик усваивает знания под влиянием внешних стимулов и контроля. Познавательные интересы не проявляются. Отношение к познавательной деятельности нейтральное или отрицательное.	Реагирует на новизну, яркие факты, проявляет интерес к содержанию познания, внешней оценке. Устойчивой активности не проявляет, интерес быстро падает. Отношение нейтральное или пассивно-положительное.	Проявляет устойчивый интерес к теоретическому материалу, поиску закономерностей, открытию новых знаний. Ситуативный интерес к способам познавательной деятельности, не выходящий за рамки решения конкретной познавательной задачи.	Устойчивые внутренние познавательные мотивы, субъективно значимые познавательные интересы, выходящие за рамки учебного материала. Обобщённый интерес к процессу, общим способам познавательной деятельности. Положительное отношение, оптимистический

Уровни Критерии	ИСПД не сформирован	Низкий уровень сформированности ИСПД	Средний уровень сформированности ИСПД	Высокий уровень сформированности ИСПД
	I	II	III	IV
			Положительное отношение к познавательной деятельности, настрой на успех.	настрой, испытывает радость познания.
2. Рефлексия	Отсутствуют умения самоанализа. Интерес к индивидуальности не проявляет. Не видит «плюсов» и «минусов» собственной познавательной деятельности. Не дифференцирует знание и незнание.	Ученик замечает свои успехи и неудачи в познании, но не связывает их с индивидуальными особенностями. Рефлексивные умения не развиты. Ситуативный интерес к индивидуальности.	Связывает успехи и неудачи в познании с индивидуальными возможностями, проявляет интерес к индивидуальным различиям. Выделяет основные компоненты собственной деятельности, способен к пошаговому соотнесению хода познавательной деятельности с обобщённой схемой необходимых действий. Рефлексивные умения развиты недостаточно. Недостатки собственной деятельности выделяет только с помощью взрослого.	Ученик осознаёт индивидуальное своеобразие познавательной деятельности. Анализирует собственную познавательную деятельность, знает свои сильные и слабые стороны. Хорошо развиты рефлексивные умения. Способен критически оценить собственные познавательные возможности до выполнения действий, отличается пониманием механизмов познания.
3. Саморегуляция, способность к варьированию своими познавательными действиями	Слабо развитая воля не позволяет ученику преодолевать познавательные затруднения. Не способен к выбору эффективных способов познавательной деятельности, их изменению при изменении объективных требований. Не осуществляет самокоррекцию деятельности.	Ребёнок не всегда может разграничить знание и незнание. Стремится к выбору эффективных способов познания, но анализ познавательной ситуации характеризуется односторонностью, поэтому ученик пока не умеет адекватно адаптироваться к меняющимся условиям познания.	Способен анализировать и адекватно понимать условия и требования деятельности, преодолевать трудности в познании. Не всегда правильно выбирает способы познания при изменении ситуации. Стремится к самокоррекции, с помощью учителя вносит коррективы в собственную деятельность и находит эффективные приёмы познания.	Легко преодолевает трудности в познании. Опираясь на адекватный анализ познавательной ситуации и самоанализ, самостоятельно определяет способ действия, наиболее эффективный в данных обстоятельствах и одновременно соответствующий индивидуальным познавательным возможностям. Может компенсировать некоторые недостатки деятельности, применяя непривычные, новые способы познания.

Уровни Критерии	ИСПД не сформирован	Низкий уровень сформированности ИСПД	Средний уровень сформированности ИСПД	Высокий уровень сформированности ИСПД
	I	II	III	IV
4. Познавательные УУД, их индивидуальное своеобразие	Владеет малым количеством логических и общеучебных действий. Умения целеполагания, планирования и контроля деятельности не сформированы. Умеет воспринимать и осмысливать знания в готовом виде. Ученик не способен к самостоятельной реализации познавательной деятельности.	Владеет логическими приёмами, ограниченным числом общеучебных и специальных предметных приёмов познания. Не осуществляет перенос освоенного нового приёма. При выборе способа познания действует неосознанно, часто ошибается. Испытывает трудности в постановке и решении проблем.	Хорошо владеет основными общими и специальными приёмами познания. Осуществляет перенос способа на новый класс познавательных задач. Может построить новый способ действия или модифицировать уже известный способ с помощью взрослого. Способен осуществлять частично-поисковую познавательную деятельность.	Использует устойчивые индивидуально-своеобразные способы познания. Владеет логическими, общеучебными, специальными предметными приёмами познания. Опирается на принципы построения способов действия и на этой основе создаёт новые способы. Сформированы регулятивные действия. Способен к творческой деятельности, постановке и решению проблем.
5. Результативность ИСПД	Результаты познания имеют низкую продуктивность. Индивидуальное своеобразие продукта познавательной деятельности выявить не удаётся.	Результаты самостоятельной познавательной деятельности имеют низкую продуктивность. Индивидуальное своеобразие проявляется редко.	Средняя продуктивность познавательной деятельности. Продукт индивидуально-своеобразный. При изменении условий в самостоятельной деятельности появляются ошибки.	Высокопродуктивная самостоятельная познавательная деятельность. Продукты познавательной деятельности носят ярко выраженный индивидуальный характер.

Исследование стилей учащихся 3–4 классов показало, что у 68 % ИСПД не сформирован, низкий уровень зафиксирован у 25 % учащихся, средний уровень – у 7 % детей, высокий уровень не обнаружен ни у одного ученика. У испытуемых преобладали социальные мотивы, недостаточно были сформированы регулятивные и общеучебные универсальные действия. В результате реализации нашей комплексно-целевой программы деятельности начальной школы удалось сформировать ИСПД у 55 % учащихся: у 9 % младших школьников экспериментальной группы сформирован высокий уровень развития стиля, 26 % повысили свой уровень до среднего, 20 % оказались на низком уровне. У 45 % школьников ИСПД сформировать не удалось, что очевидно связано со сложностью анализа и саморегуляции познавательной деятельности детьми младшего школьного возраста, а также ограниченностью временных рамок начального образования. Полагаем, что продолжение работы над формированием стиля в 5–11 классах может способствовать развитию индивидуальности учащихся, умений опираться на «сильные» стороны субъективных познавательных средств в учебной деятельности и компенсировать свои «слабые» стороны, применять эффективные индивидуально-своеобразные способы познавательной деятельности.

Список литературы

1. Бараз Э.А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе личностно ориентированного взаимодействия участников обучения: дис. ... канд. пед. наук / Бараз Элла Анатольевна. – Челябинск, 1998. – 175 с.
2. Воронцов А. Б. Набор методик для работы учителя и психолога с показателями развития учащихся // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 77–87.

3. Конев А.Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
4. Педагогическая психология: методики и тесты / авторы-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. – Самара : Бахрах-М, 2004. – 144 с.
5. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. – М. : Смысл, 2011. – 636 с.
6. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. М. В. Зверевой. – М. : Педагогика, 1983. – 168 с.
7. Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума : учебное пособие / Холодная М. А. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА

Тюменова С.И., Рогалева Е.В., Карташева М.Н

Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина, г.Москва

В настоящее время к выпускникам вузов предъявляются высокие требования, что объясняется потребностью современного общества в активных личностях, умеющих творчески мыслить и способных принимать нестандартные решения.

В последние десятилетия появилось большое количество педагогических теорий, исследующих вопросы творческого развития личности. Современными исследователями предложен ряд концепций, решающих проблему творческого развития обучаемых. Концепция личностно-ориентированного обучения (В.В. Сериков) предлагает следующие технологии, с помощью которых возможно активное развитие творческого потенциала студента:

- задачный подход, при котором изучаемый материал подается обучающемуся как жизненно значимая проблема;
- учебный диалог, с помощью которого осуществляется совместный поиск преподавателем и студентом ценности и смысла изучаемой проблемы;
- игровая технология, предусматривающая моделирование конфликтной или проблемной ситуации, на примере которой закрепляется навык принятия нестандартного решения [1, 2].

В соответствии с концепцией личностно-ориентированного обучения, для организации учебного процесса нами были выделены следующие принципы обучения:

- принцип гуманизации, согласно которому в центре образовательного процесса находится студент, признаются его права на индивидуальное развитие, соответствующее его способностям и притязаниям;
- принцип личностно-ориентированной направленности обучения, определяющий ориентацию образовательного процесса на развитие студента как целостной уникальной личности;
- принцип демократизации, определяющий субъект-субъектный характер образовательного процесса, предоставление права на самоопределение, то есть выбор индивидуальной образовательной траектории;
- принцип творческого характера обучения, суть которого заключается в выборе определенных обучающих технологий, развивающих творческую личность;
- принцип индивидуализации, определяющий личностные и индивидуально-психологические особенности обучаемых; индивидуальную модель развития каждой личности;
- принцип системности, означающий целенаправленность и согласованность образовательного процесса на всех его этапах и в отношении всех его субъектов.

Был составлен план исследования, определены следующие задачи:

- включение студентов в разнообразную творческую деятельность, подбор различных видов учебных и исследовательских работ.
- выработка творческих умений и навыков, позволяющих студентам активно осваивать новые виды деятельности. Развитие креативности, оригинальности, гибкости, быстроты реакции при решении новых задач, связанных с практической и экспериментальной деятельностью.

- интенсификация учебно-творческой деятельности студента через создание креативных ситуаций в учебной и внеаудиторной деятельности, применение интерактивных образовательных технологий и использование резервных возможностей личности участников учебного процесса.

- составление критериальной характеристики результативности образовательного процесса, развивающего творческий потенциал: критериев качества обучения, как системного, качественного усвоения обязательного объема знаний, определенного государственным образовательным стандартом; критериев результативности развития творческого потенциала обучающихся (тесты на креативность, динамика интеллектуального развития) [3, 4].

В контексте личностно-ориентированного подхода к развитию творческого потенциала студента преподавателями кафедры общей и неорганической химии был определен комплекс педагогических условий, который способен формировать творческую личность:

- индивидуальный подход к студенту, активизация его личностного развития;
- диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- акцент на коллективное и индивидуальное творчество в организации учебной деятельности студента;
- акцент на поисковую и исследовательскую работу студента;
- компетентность преподавателя в управлении развитием творческого потенциала студента.

Таким образом, личностно-ориентированный подход к развитию творческого потенциала студента, ориентация на возможности обучающегося создает благоприятные условия для максимальной реализации его способностей и талантов.

Список литературы

1. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
2. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
3. Тюменова С.И. Развитие творческого потенциала личности / С.И. Тюменова // в сб. «Материалы Всероссийской научно-методической конференции РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина». -15 ноября 2013 года, Москва. – С 197-199.
4. Тюменова С.И. Педагогические условия и технология развития творческого потенциала студентов в ВУЗе / С.И. Тюменова. // Гуманитарное и естественно-научное образование / Математика. Компьютер. Образование: Сб. научн. трудов. Выпуск 21, №2. – М. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика», 2014. – 92 с.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Кусраева К.В.

Пансион воспитанниц МО РФ, г.Москва

Овладение коммуникативной компетенцией при отсутствии «реальной ситуации общения» является трудной задачей. Важной функцией преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка, используя для этого различные методы и приемы работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.). использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых.

При использовании видео материала на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда видео фрагмент интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что обучаемому будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики

получали удовлетворение от видео материала именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Еще одним достоинством видеозаписи является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование учащимися личностного отношения к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно при методически организованной демонстрации.

Следует отметить, что применение на уроке видеозаписи - это не только использование еще одного источника информации.

Использование видеофильма способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в группе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный обучающийся становится внимательным. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Таким образом, психологические особенности воздействия видеозаписей на обучающихся (способность управлять вниманием каждого учащегося и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на учащихся и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции школьников.

Применение видео является очень эффективным при формировании коммуникативной культуры школьников, так как видеоматериалы не только представляют учащимся живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка. Видеоматериал позволяет, помимо заданий на понимание, давать учащимся задания на трактовку мимики и жестов ("body language"), на распознавание стиля взаимоотношений и т.п. с тем, чтобы в реальной ситуации учащиеся не делали грубых ошибок при общении с представителями страны изучаемого языка. Видео на уроке представляет язык в живом контексте. Это обучающее средство, которое обогащает уже имеющиеся в арсенале учителя материалы. Видео, кроме всего прочего, может помочь преодолеть культурный барьер при изучении языка.

Рассмотрим несколько примеров использования видеозаписей на занятиях английского языка. В соответствии с новыми ФГОС этап целеполагания занимает ведущее место в структуре учебного занятия, но в новой позиции предусматриваются качественные изменения этого этапа: учитель не транслирует свою цель, а создает условия, включающие каждого ученика в процесс целеполагания. Лишь в том случае, когда ученик осознает смысл учебной задачи и примет ее как лично для него значимую, его деятельность станет мотивированной и целенаправленной. Именно на данном этапе урока возникает внутренняя мотивация ученика на активную, деятельностную позицию, возникают побуждения: узнать, найти, доказать. Чтобы «подвести» обучающихся к осознанию цели и задач занятия, можно использовать видео фрагмент как «введение в учебное занятие». Например, в этом году в Пансионе воспитанниц МО РФ, мною было проведено учебное занятие по теме: «Храбрость». В начале занятия воспитанницам было предложено посмотреть рекламу известного американского бренда «Nike» (<http://www.youtube.com/watch?v=xHTPoQbYPCЕ>) и ответить на вопросы: «Что вы увидели?», «Как эти люди проявляют храбрость?», «Какие профессии требуют храбрости и силы духа?», «А может ли обычный человек проявлять храбрость ежедневно?». Тем самым, воспитанницы сформулировали тему занятия, цель и задачи, а также предположили каким может быть результат их деятельности. Важно отметить, что использование видео фрагмента на данном этапе не только отвечает ФГОС нового поколения, но и способствует связи темы урока с реальным миром, созданию собственной мотивации, желанием говорить и высказывать свое мнение, следовательно и формировать коммуникативную компетенцию.

Рассмотрим еще один пример, связанный с видеоматериалом как средством формирования коммуникативной компетенции. При работе с любым текстом в методике обучения иностранным языкам принято выделять три основных этапа: дотекстовый этап (pre-viewing), текстовый этап (while viewing), послетекстовый этап ((post) after-viewing). На уроке по теме: «Храбрость» я также использовала видео фрагмент по теме: «Хулиганство в школе» (<http://www.youtube.com/watch?v=Yrk6mM9ZfAc>). На дотекстовом этапе воспитанницам было предложено выполнить задания типа «true/false», на тестовом этапе воспитанницы выполняли задания типа «Who said that?». Послетекстовый этап был представлен в виде создания и представления творческого мини-макета по теме: «Я храбрая, потому что...». Данный этап позволил воспитанницам на основе увиденного сформировать собственное коммуникативное высказывание и выполнить речевой акт в группе, посредством презентации мини-макета.

Существует множество вариаций работы с видеозаписями, которые в свою очередь также могут быть разноплановыми по жанру и стилю исполнения. Эффективность использования видеофильма при обучении речи зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами обучения. Подводя итог изложенного, можно утверждать, что учебные видеокурсы и мультипликации раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования речевых навыков и умений учащихся, и делают учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для обучающихся на всех этапах обучения.

Список литературы

1. Барменкова О.И. «Видеозанятия в системе обучения иностранной речи» // Иностранные языки в школе № 3, 1999 г.
2. Верисокин Ю.И. «Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку» // Иностранные языки в школе № 5, 2003 г.
3. Соловова Е.Н. «Использование видео на уроках иностранного языка» // ELT NEWS & VIEWS № 1, март 2003 г.

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Георгиевская Е.А., Корсакова И.А.

Российский государственный социальный университет

Проблема диагностики музыкальных способностей остается наиболее актуальной для современной психолого-педагогической науки несмотря на то, что первая попытка ее решения датирована 1883 г. и принадлежит К. Штумпфону — основоположнику музыкальной психологии. Почему же и сегодня эта проблема является актуальной?

Во-первых, потому, что до сих пор проблемой остаются сами музыкальные способности, структура музыкальности человека. Во-вторых, музыкальные способности представляют собой сложное сочетание природного (врожденного), социального и индивидуального. В-третьих, потому, что проявление способностей всегда индивидуально, что должно найти отражение в диагностике, интерпретации ее результатов. В-четвертых, существующие диагностики требуют в одних случаях уточнения, а в других и поиска новых адекватных диагностических методов.

Прежде всего уточним роль диагностики музыкальных способностей, т. е. ответим на вопрос: для чего она нужна?

Изучение музыкальных способностей позволит целостно и синтетически изучить своеобразие музыкальности ребенка и определить индивидуальный путь ее формирования в детском саду.

Назначение диагностики музыкальных способностей дошкольников связано с исследованием музыкальности ребенка, изучением ее индивидуальной структуры. Результаты диагностики позволят педагогам грамотно развивать музыкальные способности ребенка в логике его индивидуального развития, его индивидуальных возможностей.

Рассмотрим некоторые современные подходы к диагностике музыкальных способностей дошкольников.

В диагностике, предложенной Н. А. Ветлугиной в пятидесятые годы прошлого столетия, есть много идей, которые требуют возрождения и возвращения в современную практику детского сада. Так, например, в изучении музыкальных способностей особое внимание уделялось поведению детей, описанию их индивидуальных особенностей, проявлений музыкальности, которые составлял воспитатель, наблюдая за ребенком в повседневной жизнедеятельности и в процессе музыкальных занятий [2].

К способам обследования музыкальных явлений Н.А. Ветлугина относит: вслушивание, узнавание свойств музыкальных звуков; сравнение их по сходству и контрасту; различение их выразительного значения; их воспроизведение с одновременным слуховым контролем в певческих интонациях, игре на инструментах, выразительных ритмических движениях; комбинирование звуковых сочетаний; сопоставление с принятыми эталонами.

Показатели проявления музыкальных способностей детей в процессе музыкальных игр по Н.А. Ветлугиной следующие.

- Способность воспринимать музыку, чувствовать ее ритмическую выразительность, непосредственно и эмоционально откликаясь на нее, выражающаяся: а) в заинтересованном, внимательном слушании музыки, о чем можно судить при наблюдении внешнего поведения детей; б) в различении изменений в музыке, чередования ее выразительных средств; в) в улавливании линии развития художественных образов, последовательности «музыкального рассказа».

- Способность выразительно, непринужденно, ритмично двигаться под музыку, проявляющаяся: а) в увлеченности движением под музыку, в готовности выполнять поставленные задачи, связанные с музыкой и движением; б) в непосредственной, искренней передаче игрового образа, в попытках воплотиться в этот образ, в поисках правдивых, естественных движений, соответствующих характеру музыки и сюжету игры; в) в произвольности движений (умении подчинять их ритму музыки, «укладывать» во времени и пространстве, проявляя при этом быструю реакцию, инициативу, находчивость); г) в ритмичности движений, свидетельствующей о правильных ощущениях метроритмической пульсации, ритмического рисунка, акцентов, сильных долей метра, музыкальной формы; в проявлении творческой инициативы, выдумки, выражающейся в придумывании, «сочинении» отдельных элементов игры.

- Способность оценивать красивое в музыке и движении, ритмическую выразительность, проявлять музыкальный вкус в пределах, возможных для данного возраста, которая выражается: а) в свободном различении характера музыки и связи его с характером движения; б) в правильном различении формы произведения, наиболее ярких средств его выразительности в сочетании с аналогичными особенностями движения.

В настоящее время педагогом О.П. Радыновой конкретизированы и более четко выделены показатели развитости каждой музыкальной способности в соответствии с возрастными особенностями детей. Ведущий диагностический метод О.П. Радыновой — это подгрупповые и индивидуальные задания для детей.

Короткие тестовые задания, скрининги для детей среднего и старшего дошкольного возраста предлагает использовать и А.Н. Зиминая [3]. Автор дает несколько рекомендаций по организации диагностической процедуры: во-первых, до начала диагностики педагог должен знать ситуацию развития ребенка, уточнить условия, в которых существует ребенок, его индивидуальные особенности; во-вторых, диагностику следует проводить в привычной для ребенка обстановке.

Рассмотренные варианты диагностики музыкальных способностей относятся к традиционным. Исследователь современных проблем музыкального воспитания детей Ю. Б. Алиев считает, что традиционно используемые методы в диагностике музыкальных способностей проверяют и оценивают не музыкальные способности, как думают взрослые, а определенные навыки воспроизведения мелодии голосом; не музыкальную память, которая у ребенка еще не может быть полноценно сформирована, а произвольные слуховые представления; и, что бывает не столь уж редко, не музыкально-ритмическое чувство, а чувство метра [1].

Оценка музыкальности является одной из основных диагностических проблем в современной музыкальной педагогике и психологии. Актуальность этой проблемы очевидна - вопрос индивидуального профессионального отбора, а так же проблема неадекватного раннего взаимодействия с «чудо-детьми», ведущего к остановке и деградации в развитии музыкальных способностей, одаренности и музыкальности в целом.

В нашем исследовании музыкальность рассматривалась как качество восприятия или как индивидуальное свойство личности, а не как совокупность способностей и умений. Следовательно использование диагностик в виде задач-упражнений было бы неадекватно нашему запросу. Необходимо было разработать простой опросник, который помог бы выявить общие паттерны поведения старших дошкольников в ситуациях в той или иной степени связанных с музыкой.

Для разработки опросника оценки музыкальности дошкольников, был проведен анализ существующих тестов. Однако в современной диагностической музыкальной литературе присутствуют лишь методики оценивающие уровень развития способностей, знаний, умений и навыков. Нас же интересовала музыкальность как целостная особенность восприятия детей старшего дошкольного возраста. Ведь ребенок может обладать идеальным музыкальным слухом или чувством ритма, может иметь развитую способность интонировать, но не обладать той самой целостной музыкальностью, которая выражается в совокупности этих и многих других проявлений

Таким образом было сформулировано десять простых вопросов (открытых и с вариантами ответов). Эти вопросы были представлены для родителей в форме небольшой анкеты, позволяющей оценить музыкальность их детей.

Ответ на каждый вопрос оценивался исследователем с точки зрения утверждения «является ли такое поведение проявлением музыкальности» и в соответствии с предлагаемым ключом. После проводился подсчет положительных и отрицательных ответов.

Опросник для определения музыкальности старших дошкольников (для родителей)

• Ваш ребенок услышал музыкальную заставку к любимому мультфильму или рекламному ролику по телевизору из другой комнаты. Его действия?

• Если в комнате, где находится Ваш ребенок, звучит музыка, он: а) подпевает; б) подтанцовывает; в) игнорирует.

• Что предпочитает слушать Ваш ребенок: а) аудиосказки; б) детские песенки; в) как Вы читаете ему вслух; г) другое (укажите)

• Любит ли Ваш ребенок слушать музыку? какую?

• Интересуют ли его музыкальные инструменты? какие?

• Какое занятия в детском саду больше интересуют Вашего ребенка - музыкальное или физкультурное?

• Есть ли в семье старший ребенок? занимается ли он музыкой/танцами? проявляет ли младший интерес к занятиям старшего? если да, то какой?

• Дома в свободное время Ваш ребенок предпочитает: а) играть в сюжетные игры; б) рисовать; в) рассматривать книжки; г) слушать и/или танцевать под музыку; д) активные игры

• Проявляет ли Ваш ребенок инициативу в выборе звучащей музыки

• Любит ли Ваш ребенок петь? танцевать?

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Педагогические рассуждения о современных проблемах музыкального воспитания школьников // Проблемы современного образования. 2011. № 5. С. 28-37.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1968.
3. Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михайловской. - М.: Изд-во Московского университета, 1975.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ

Соловьева А.В., Ситникова О.И.

Волгоградский государственный технический университет, г.Волгоград

В настоящее время в российском обществе определился новый подход к образовательно-воспитательной системе студенческой молодежи. С одной стороны, современная технология воспитательной и образовательной деятельности предъявляет высокие требования к студентам. Так, Федеральный образовательный стандарт современного поколения, рабочие программы блока социально-гуманитарных дисциплин, стратегия и тактика воспитательной работы в техническом вузе требуют от студента знаний и умений социально-гуманитарного порядка, а также высокого уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. С другой стороны, сокращение количества часов социально-гуманитарных дисциплин, перевод некоторых из них в разряд элективных ставит под сомнение реализацию поставленных образовательно-воспитательных задач.

Ситуация усугубляется сложностью социально-экономических, социокультурных и моральных проблем современного российского общества. Интенсивные преобразования коренным образом деформировали систему культурной преемственности и духовного самопроизводства общества. Об этом свидетельствуют такие возникшие социальные проблемы, как социальная нестабильность, кризис духовности, ценностный нигилизм, гедонизм, культ потребительства, характерные и для современной молодежи [2].

Снижению остроты указанных проблем способствует образовательно-просветительская работа, проводимая кафедрами социально-гуманитарного блока технических вузов. Актуальность подобных мероприятий подчеркивается противоречивостью ситуации, сложившейся в технических вузах страны. Студент во все большей степени становится суверенным как личность. Он способен сам выбирать тип поведения, стиль жизни, соотнося их со своими интересами, получаемой профессией, собственным жизненным опытом. Наблюдается процесс определенной адаптации студенческой молодежи к сложившемуся типу экономики.

При этом происходит опасная негативная переориентация нравственного сознания, отказ от ранее принятых в обществе ценностей (Отечество, патриотизм, красота, труд, знание и др.). Неумение понять другого, неспособность общаться с людьми свойственны большинству студентов технических вузов и являются одним из

главных препятствий, мешающих не только влиться в вузовский коллектив, но и приобрести необходимый уровень знаний, умений и навыков.

Специфика технического вуза отличается от особенностей гуманитарного тем, что в последнем – воспитывающим является сам учебно-образовательный процесс. В техническом вузе необходимо создать условия для того, чтобы личность развивалась и совершенствовалась. Поэтому в период обучения, когда закладываются основы овладения профессией, особая роль принадлежит нравственному воспитанию, одним из элементов которого является патриотическое воспитание [1].

Реализации поставленной задачи способствует преподавание блока социально-гуманитарных дисциплин, а также образовательно-просветительская работа. Такую работу на протяжении многих лет осуществляет кафедра истории, культуры и социологии ВолгГТУ. Одной из форм образовательно-просветительской работы кафедры является организация посещения студентами различных культурно-массовых мероприятий города, в том числе театральных постановок, концертов современной и классической музыки, литературно-музыкальных композиций, музейных экспозиций и т.п.

Так, студенты первых и вторых курсов ВолгГТУ, в рамках освоения дисциплин «Культурология», «История», «Социология», «Психология» по своему желанию посещают концертные программы Волгоградской областной филармонии. Данный вид работы является для студентов факультативным, но со временем они проявляют все больший интерес к таким мероприятиям и посещают их для повышения собственного уровня культуры, для формирования эстетического и музыкального вкуса, для неформального общения друг с другом и преподавателем. Студенты не только сами посещают мероприятия, но приглашают друзей и родственников. Думается, что это может способствовать возрождению культурных традиций семьи, ее сплочению, духовному обогащению каждого из ее членов. Роль семьи в нравственном, патриотическом, эстетическом воспитании очень велика. В последнее время духовно-нравственный потенциал семьи был забыт и утратил свою актуальность.

По итогам концертов студенты выполняют эссе, где отражают впечатления от увиденного. Анализ работ студентов, а также личное собеседование позволяет сделать некоторые выводы о специфике восприятия ими музыкальных мероприятий. Так, студенты факультета электроники и вычислительной техники интеллектуальны, склонны к глубокому анализу, подготовлены к посещению концертов такого рода, отдают предпочтения классической музыке, оригинальным органным произведениям, а не их современным интерпретациям, иногда посещают концерты с друзьями, братьями или сестрами, реже – с родителями.

Особенностью восприятия произведений студентами факультета автомобильного транспорта является интерес к визуальным эффектам. На факультете обучается много молодых людей, приехавших из области. Они с интересом посещают балетные концерты, театральные постановки, концерты широко известной классической музыки (семьи Штраусов, И. Брамса и др.). Зачастую в их жизни это происходит впервые. Таким образом многие студенты знакомятся с социокультурным пространством города.

Выполнению воспитательных задач, в том числе по формированию чувства патриотизма, способствует посещение студентами музыкальных мероприятий соответствующей направленности. Так например, 30 апреля 2013 года в Волгограде в исполнении японского хора «Роппонги» и Волгоградского симфонического оркестра прозвучало композиция «Последнее послание» композитора Сигеаки Саэгуса. Это произведение создано по уникальной книге, собранной немецким редактором Хансом Вальтером Байером из писем и записок солдат Второй мировой войны с целью донести их живой голос до всех народов мира.

Автор музыки стремился передать многообразие чувств и мыслей погибших солдат, что по его замыслу должно способствовать делу мира во всем мире. Мероприятие произвело большое впечатление на всех присутствующих и, конечно, на студентов, своей грандиозностью, масштабностью проблематики, самобытностью, что было отражено в их творческих работах.

Участие студентов в значимых событиях культурной жизни города, таких, как концерт «Роппонгов» или выступление симфонического оркестра из Оснабрюка (Германия) в честь семидесятилетия окончания Сталинградской битвы и в рамках Года Германии в России, очень важны для сохранения исторической памяти о войне и ее уроках.

В своих эссе студенты отмечают и особый символизм концертов, драматизм произведений, прозвучавших в них, чувство единения народов перед военной угрозой, решительное стремление отстаивать мир на родной земле, чувства скорби и утраты по погибшим, гордость за свой народ-победитель, большой потенциал подобных совместных мероприятий в деле укрепления межкультурных и межконфессиональных связей.

В результате совместного с преподавателем обсуждения концерта у студентов формируется чувство толерантности, а также представления о большом потенциале подобных совместных мероприятий в деле укрепления межкультурных и межконфессиональных связей.

Чувство гордости за свою страну и культуру в сердцах молодых людей вызывают величайшие произведения русской музыкальной классики.

Таким образом, образовательно-просветительская работа кафедры истории, культуры и социологии ВолгГТУ способствует сохранению и приумножению традиций патриотизма, культурного наследия, осуществлению процесса нравственного воспитания в студенческой среде вуза.

Список литературы

1. Мирошникова, Т. Г. Нравственное воспитание студентов в современном техническом вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 [Электронный ресурс] // Т. Г. Мирошникова. – Губкин, 2006 – 210 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/nravstvennoe-vozpitanie-studentov-v-sovremennom-tehnicheskom-vuze.html> -
2. Миннегулов, Р.М. Музыкальное воспитание в системе развития духовного потенциала учащейся молодежи: состояние, тенденции, рекомендации: на материалах Республики Татарстан: дис. ...канд. соц. наук: 22.00.06 [Электронный ресурс] // Р. М. Миннегулов. – Казань, 2006 – 180 с. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/162398.html>

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗАХ

Прокохина М.И.

ФГБОУ ВО "Орловский государственный университет"

Поиск путей преодоления кризиса образования и формирования новой образовательной системы закономерно потребовал восстановления в новом статусе системы вузовского воспитания. На сегодняшний день эта проблема стала актуальной научной и практической задачей.

Важнейшая миссия высшего образования в России – подготовка поколения высоконравственных, интеллектуально развитых, творчески работающих профессионалов – граждан России. От политики государства в сфере высшего образования зависит жизнеспособность нового поколения россиян и России в недалеком будущем.

Перед системой высшего образования сегодня встают принципиально новые задачи. Образование не должно сводиться исключительно к передаче знаний и переучиванию людей, оно должно изменять отношение человека к окружающей его социальной, культурной и географической среде, обеспечить пригодность человека к деятельности в меняющихся условиях труда и производства, способствовать формированию гибкого мышления и установок на диалог и сотрудничество.

Помня о том, что университеты всегда являлись опорными социокультурными точками исторического процесса, мы должны воспитать будущего специалиста, независимо от профиля, способным рассматривать свою деятельность с общечеловеческой точки зрения, с позиции глобальных мировых социокультурных и технологических процессов, с позиций мирового сотрудничества и сближения народов и культур.

Одновременно духовное пространство университетской среды сегодня должно быть насыщено национальными приоритетами: идеями патриотизма, государственности, высокой духовности, ценности труда и служения на благо Отечества, традициями этнической и религиозной толерантности, открытости другим культурам.

Вуз сегодня призван решать задачи предоставления каждому гражданину возможности для интеллектуального, культурного и нравственного развития, поскольку именно в нем молодые люди проходят важнейший этап социализации, гражданственности, осознавая, принимая или отрицая общественно значимые ценности.

Основными субъектами воспитания в вузе являются: общество – через его заказ, через политическую, гражданскую, культурную, духовную, социальную среду, которая окружает личность; сам студент – личность, выступающая одновременно и как объект и субъект воспитания, а также как субъект самовоспитания; кроме этого, преподаватель вуза – еще один субъект воспитания, который и организует воспитательную деятельность в целом.

Исходя из вышесказанного, вся система воспитательной деятельности в вузе должна быть, нацелена на личностно-гуманистический подход, при котором сам студент становится организатором воспитательного процесса и его активным соучастником. При таком подходе студент получает все возможности для

самореализации, а вуз, в свою очередь, должен создать все условия для саморазвития личности, помочь ей самосовершенствоваться в социально-профессиональной сфере жизнедеятельности.

Система воспитания студентов в вузе призвана развивать потребности в достижении успеха, реализации своих целей в самоутверждении, формировать такие качества личности, которые помогут включиться в различные сферы жизнедеятельности общества, сформируют установку на социальную активность, на участие в политической, общественной, культурной жизни.

Целенаправленную воспитательную деятельность мы рассматриваем как часть социализации личности, которая призвана упорядочить влияния на людей современной социальной среды, формировать у них собственный позитивный опыт межличностного общения, ослабить возможное отрицательное воздействие со стороны неформальных экстремистских субкультур.

В качестве цели воспитания выступает формирование конкурентноспособной личности, творчески мыслящей, с активной жизненной позицией, способной адекватно относиться к социокультурным ценностям и компетентно действовать в сфере профессиональной деятельности.

Цель воспитания достигается посредством реализации ее задач, среди которых можно выделить следующие:

- создание условий для максимального раскрытия каждым студентом своих потенциальных возможностей, формирование у каждого активной жизненной позиции, повышение электоральной культуры, готовности к участию в общественной жизни страны и региона;
- воспитание гражданина и патриота своей страны, формирование культуры межнационального общения;
- формирование здорового образа жизни и экологической культуры;
- развитие отношений сотрудничества преподавателей и студентов;
- организация досуговой деятельности, отдыха студентов, развитие массовых видов спорта и туризма;
- создание атмосферы творческого подхода к выполнению любого дела;
- создание условий для каждого студента для профессиональной и самоподготовки к жизни в современных условиях;
- создание условий для саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации личности в процессе внеучебной деятельности, привлечение студентов к работе в органах студенческого самоуправления;
- создание условий для социальной защищенности студентов, оказание социальной помощи студентам и членам их семей.

Важнейшими приоритетами и принципами воспитания являются: всесторонность, демократизм, гуманизм, духовность, патриотизм, конкурентоспособность, толерантность, индивидуализация, вариативность.

Организация воспитательной деятельности - одна из важнейших задач Орловского государственного университета. Воспитательная работа осуществляется в рамках учебного процесса (учебно-воспитательная работа со студентами) и во внеучебное время (внеучебная воспитательная работа со студентами).

Достижение концептуальных целей и задач реализуется через содержание процесса воспитания, включающего приоритетные направления, методы, формы и средства осуществления воспитательной деятельности и взаимодействия субъектов воспитания. К основным направлениям воспитательной деятельности относятся:

Учебная.

Этот вид деятельности способствует формированию личности специалиста, росту профессиональной компетентности, его мировоззренческой, общекультурной направленности и гуманистическому самовоспитанию.

Профессиональная.

Реализация данного направления воспитательной деятельности обеспечивает воспитание морально-этических, социально-психологических и профессиональных качеств, социальной и профессиональной компетентности, дисциплинированности, конкурентоспособности будущего специалиста.

Научно-исследовательская.

Связь науки с учебно-воспитательным процессом обеспечивается вовлечением студентов в научно-исследовательскую работу. Организация научно-исследовательской деятельности студентов, поиск новых исследовательских форм, внедрение в практику результатов студенческих научных изысканий являются одним из приоритетных направлений воспитательной деятельности.

Социальная.

Включение студентов в общественную деятельность позволяет получить им навыки управления служебным коллективом, развивает умение общаться с людьми, отстаивать свои взгляды и убеждения, соблюдать нормы этикета, правила общения и поведения.

В рамках реализации данного направления создана и успешно функционирует система студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление всегда было важной формой воспитательной работы в вузе. Студенческое самоуправление способствует формированию активной жизненной позиции студентов и призвано решить следующие задачи:

- развить созидательную активность студентов;
- мотивировать молодых людей к проявлению действенной инициативы в решении общественно-политических проблем;
- вовлекать молодежь в деятельность общественных объединений, студенческих отрядов, молодежных бирж труда и других форм занятости;
- создать условия для максимально гибкого включения студента в новые для себя виды деятельности;
- обеспечить выполнение законных прав и интересов студентов;
- внедрение эффективных программ развития социальной компетентности молодежи.

Организация коллектива студентов и развитие студенческого самоуправления является одним из ведущих направлений воспитательной работы и осуществляется на основе следующих принципов:

принцип равноправия – студенты имеют право участвовать в управлении всеми сторонами жизни коллектива;

принцип выбора – предполагает выборность всех органов и должностей, периодическую их сменяемость;

принцип добровольности – предполагается добровольное участие студентов в любом из направлений деятельности;

принцип ответственности – систематическая отчетность органов самоуправления перед коллективом;

принцип гласности – предполагает информированность студентов о принятых решениях и проводимых мероприятиях, их результатах;

принцип обратной связи – анкетирование студентов с целью выяснения микроклимата в группе, устойчивости мотивов выбора профессии и др.

Культурно-досуговая.

Один из важнейших аспектов воспитания студентов – это подготовка высококультурной личности, эрудированной в вопросах искусства, литературы, живописи, музыки, театра, способной анализировать происходящие события, организовать проведение культурно-досуговых мероприятий и участвовать в них.

Спортивно-оздоровительная.

Проведение мероприятий по пропаганде здорового образа жизни направлено на повышение эффективности использования физической культуры и спорта в укреплении здоровья студентов.

Кроме того, следует отметить систематическую научно-исследовательскую и практическую деятельность студентов по пропаганде здорового образа жизни. Ежегодно в рамках курсовых и квалификационных исследований студенты занимаются разработкой данных вопросов и активно внедряют их в практику деятельности образовательных и социальных учреждений.

Гражданско-правовая.

Воспитание гражданственности предполагает формирование активной жизненной позиции студентов, гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы и ответственности за собственный выбор. Все это предполагает формирование таких гражданско-правовых качеств как гражданское мужество, честность, порядочность, умение отстаивать свою точку зрения и регулировать свое поведение в университете в соответствии с видами социально-значимой деятельности человека и нормативно-правовыми актами и положениями.

Во внеучебной деятельности студентов формированию системы базовых ценностей способствует организация и проведение торжественных и массово-политических мероприятий, посвященных государственным праздникам, важнейшим историческим событиям, памятным датам в истории России; подготовка и проведение торжественных манифестаций, шествий, митингов, посвященных героико-патриотическим событиям.

На основе направлений внеучебной воспитательной работы определены следующие показатели, характеризующие эффективность воспитательной работы со студентами:

1. Учебная успеваемость студентов.
2. Кадровая обеспеченность специалистами по воспитательной работе.
3. Эффективность деятельности организационных структур, занятых в учебно-воспитательном процессе, и нормативно-правовая обеспеченность воспитательной работы.
4. Финансовая и материально-техническая обеспеченность воспитательной работы.
5. Уровень общей культуры и воспитанности, гражданско-патриотического воспитания студентов.

6. Оценка социальных условий обучения и проживания студентов.
 7. Оценка вклада студентов в формирование имиджа вуза.
 8. Конкурентоспособность выпускников на рынке труда.
 9. Воспитательный потенциал учебных программ.
 10. Вовлеченность студентов в научно-исследовательскую работу, в общественно-полезную и оздоровительно-спортивную деятельность.
 11. Степень адаптации студентов первого курса к вузовской жизни, удовлетворенность факультетом, психологическая комфортность студентов.
 12. Уровень девиантного поведения студентов.
- Мы убеждены, что такая целенаправленная работа способствует
- ✓ формированию конкурентноспособной, активной, интеллектуальной и духовно развитой личности с высоким гражданско-патриотическим сознанием;
 - ✓ созданию условий для самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации и самореализации будущих специалистов-профессионалов во всех сферах жизнедеятельности;
 - ✓ качественному росту студенчества как активного участника социальных преобразований.

ОТ ПРОЕКТА К ЭКЗАМЕНУ

Ледова Е.Н.

МБОУ «Нахабинская гимназия №4», МО, р.п.Нахабино

Стандарт ввел в школы с целью обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся учебные курсы и внеурочную деятельность, определил требования к структуре, условиям и результатам. С какими навыками у ребят мы встречаемся в 10 классе? Они прекрасно знают, какие их ждут перспективы в случае удачных или неудачных результатов ЕГЭ, поэтому мотивация к подготовке стабильно высокая. Чем они владеют? Если учесть, что к концу четвертого класса при организации внеурочной проектной деятельности, на которую отводится один час в неделю, в ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы такие способности, как рефлексия, целеполагание, планирование, моделирование, возможности проявления инициативы, контактная коммуникация, учитель средней школы получает детей, имеющих представление и владеющих (если повезет) таким универсальным учебным действием, как умение учиться. Полученный ими самостоятельный социальный опыт и осознанное понимание пока только терминов «продукт труда», «индивидуальная деятельность», «проект» обязывает учителей средней школы продолжать и углублять эту работу. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе Стандарта, ориентирован на освоение обучающимися личностных, метапредметных и предметных требований выпускника. Современные школьники лучше нас ориентируются в пространствах Интернета, знают, где и как добыть требуемую информацию, имеют навыки проектной деятельности... А вот написать стандартное сочинение по проблеме (которую еще нужно выявить) или на литературную тему для них оказывается сложным. Научиться писать можно. Основное условие – чтение и истолкование художественных произведений. Сочинение, имея свою специфику, всегда было творческой работой. И все же это монологическое высказывание в прозе на определенную тему.

Как соединить «умеемое» и «трудное»?

Работа с текстом формирует такие универсальные учебные действия, как сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение, конкретизацию, помогает устанавливать определенные параллели и закономерности. Опыт научных трудов Т.А. Ладыженской, работы Е. И. Никитиной, рекомендаций при подготовке к написанию сочинений Т.М. Пахновой и Т.А. Калгановой, теория использования метода проектов А.Г. Нарушевича и личностно-деятельностный подход к обучению и воспитанию Л.С. Выготского лежат в основе практических навыков работы с текстом и учителя, и выпускников. Основное требование Стандарта – научить учиться, то есть максимально все делать самостоятельно. Чтобы реализовать запросы, метод проб и ошибок привел к идее: объединить освоенную ребятами и так им полюбившуюся проектную деятельность с предстоящими сочинениями по русскому языку и литературе, заданными ЕГЭ.

В 10-11 классе один час внеурочной проектной деятельности и элективный курс «Интеллект-карты: подготовка к ЕГЭ [1]» предлагаю старшеклассникам для освоивания написания сочинений к ЕГЭ. Изначально определяем «книжную полку», основным назначением которой сначала будет осознанный выбор предлагаемых произведений, которые станут основой для проектов по русскому языку («Мир человека в знаках препинания»),

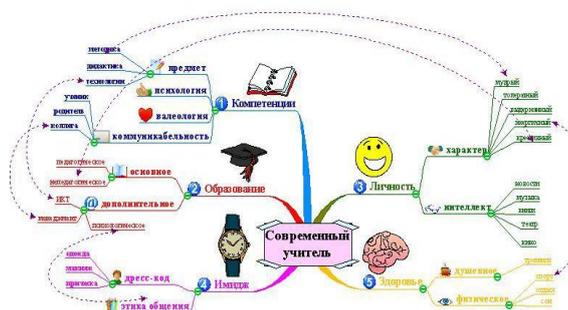
«Общение и язык», «Сочинение-рассуждение на основе лингвистического текста») и определяют тематику сочинений по литературе. Набор произведений включает в себя и русскую, и зарубежную литературу. Более того, туда входят и изученные в среднем звене произведения, и литература, рекомендованная учеными (По мнению академиков РАН, каждый должен прочесть минимум 375 книг за свою жизнь – материалы сайта «Полки книжного червя» [3]). Итак, самостоятельно выбираем круг тем для проектных исследований по русскому языку и базовую «книжную полку», которая будет являться основным источником для проектов.

Цель – создать условия для формирования познавательных, социальных, личностных компетенций, успешной социальной интеграции и профессиональной самореализации.

Педагогические принципы, которые используются для достижения поставленной цели – принцип научности, принцип сотрудничества: со-учение, со-воспитание, со-авторство, принцип учёта индивидуальных возможностей личности, педагогический гуманизм. Технология проектного обучения создаёт условия для формирования исследовательских умений учащихся, развития их творческих способностей, логического и критического мышления, познавательных интересов, умения ориентироваться в современном информационном пространстве, умения работать самостоятельно и в коллективе, привития навыков публичных выступлений. Проектные технологии формируют и речеведческие компетенции, необходимые для осуществления деятельности от замысла до создания конкретного практически значимого продукта.

Работа по методу проектов требует от учителя не столько преподавания, сколько создания условий для проявления у детей интереса к познавательной деятельности, самообразованию и применению полученных знаний на практике, поэтому очень актуальными становятся возможности коучинга.

Затем определяем формы продуктов нашей деятельности: видеofilm, выставка, газета, журнал, коллекция, костюм, макет, публикации, путеводитель, интеллект-карты, справочник, сравнительно-сопоставительный анализ... Основным же инструментом в работе станет когнитивно-визуальная образовательная технология, способная активизировать творческое мышление участников образовательного процесса. Технология была выбрана по следующим причинам: это альтернатива традиционному мышлению, способу обмена информацией, творчеству и обучению; это система действий, поэтапно и систематически направленная на визуальное преобразование учебной информации. В общем процессе обучения Интеллект-карты помогают создавать ясные и понятные конспекты лекций; выявлена максимальная отдача от прочтения книг/учебников; они способствуют написанию рефератов, курсовых проектов, дипломов; запоминанию при подготовке к экзаменам; при работе над презентациями за меньшее время дается больше информации, при этом вас лучше понимают и запоминают; они служат хорошим материалом для проведения деловых встреч и переговоров. При планировании управляют временем: план на день, неделю, месяц, год; помогают в разработке сложных проектов. При использовании технологий интегрированного обучения способствуют генерации новых идей, развитию творчества; развивают умение коллективно решать сложные задачи. Тематическая Интеллект-карта помогает четко увидеть все «за» и «против», принять более взвешенное и продуманное решение. Вот интеллект-карта современного учителя, способного к реализации требований ФГОС [2]:



Эффективно использовать карты при подготовке к ОГЭ и ГИА, так как на запоминание и повторение информации тратится меньше времени, её воспроизведение становится более осмысленным, можно составлять целые блоки-карты, группируя по заданиям; на уроках литературы можно составлять карты о писателях, которые могут включать в себя их основные произведения, ассоциации к ним, строки из стихотворений, крылатые выражения, биографию писателей и т.д. Вот пример некоторых готовых интеллект-карт, уже составленных и адаптированных на практике (материалы интернета) [4]:

активные слушатели. Самое ценное в данной работе - это обеспечение обратной связи. Необходимо пробудить интерес к окружающему миру у тех, кто возможно в будущем станет ученым, инженером, естествоиспытателем.

«Исполнителями», представлявшими сказку, были студенты 1-го курса колледжа. Я старалась показать будущим воспитателям и учителям, как можно использовать полученные знания по физике в их профессии. Уже на первом курсе образовательного учреждения дается возможность студентам прикоснуться к «секретам» написания научной сказки, к пониманию её воздействия на ребенка. Это побуждает у первоклашек неподдельный интерес к предоставленному материалу, развивает у студентов и детей творческую фантазию.

Родителям представляется еще одна из форм обучения собственных детей – сказочная форма. Причем один из самых главных способов выставления оценки за проделанную работу – за проведение фестиваля, это оценка, которую ставят сами дети. Именно «обратная связь» (дети сами оценивают сказки и исполнителей) и позволяет им проявить себя.

Первая сказка:

В новогоднюю ночь все ждут подарки от Деда Мороза. Ваське очень хотелось спать, но он не мог пропустить тот момент, когда, наконец, увидит доброго, бородатого, с огромным мешком старика. -Нет, я ни за что не засну.

Мальчик устроился поудобнее на диване, поворачивая голову на каждый шорох. За стеной часы пробили полночь. Он решил ждать Деда Мороза лежа. Тяжелые веки предательски закрывались, голова стала ватной и он задремал. Прошло совсем немного времени. Васька увидел под елкой плоскую белую коробочку и потянулся к ней. Внутри лежали странные очки: в свете елочной гирлянды они казались волшебными - красивыми.

Как только Васька их одел, раздался стук в окно. Маленькая девочка попросила впустить ее.

«Здравствуй Василий! Меня зовут МОЛЕКУЛКА. Только ты не снимай очки, а то я исчезну.»

«Да, ладно!», - и Васька снял очки, девочка исчезла. Он повторил свой опыт снятия очков несколько раз.

«Забавно!». Вскоре ребята подружились, стали болтать без умолку и рассказывать о себе.

«Я жду деда МОРОЗА, никогда его не видел. Представляешь, как все будут мне завидовать!»

«Ты много чего не видел. Например, ты видишь меня. Я очень - очень маленькая частичка. Из таких частичек состоят все тела на Земле»

И вдруг за ночным окном что-то зашуршало, послышались голоса: «Эй! МОЛЕКУЛКА, пойдем с нами играть!». «У тебя новый друг? Познакомь нас!» «Зовите всех свои друзей к нам в гости! Будет очень весело.» «Только не снимайте очки».

«Василий, дай мне руку и пойдем к моим друзьям»

Ребята вы любите играть, прыгать, бегать? Я дам вам волшебные очки и мы повеселимся»

Все одевают очки и идут играть.

ИГРА с ребятами.

1. На расчерченном полу – клетки. Каждый встает на пустую клетку. «Сейчас я покажу вам как играют частички в твердых телах. Ребята, назовите твердые тела в доме, на улице... Например, ложка из железа, чайник из пластмассы ... Молодцы! «А, теперь встаньте на свободные клетки. Очень внимательно слушайте и делайте то, что я скажу. Поднимите две руки вверх. Наклонитесь вперед. Присядем. Молодцы. Кто ошибется, выходит из игры. Начали!» МОЛЕКУЛКА говорит одно, а делает другое. Победители получают что-то.

2. «А теперь вспомните, какие вы знаете жидкости. Кисель! Бензин! ... Молодцы!» «Встаньте опять на свободные клетки. Попробуйте качнуться влево, потом вправо. Сделайте прыжок на свободную клеточку, на любую, можно даже на клеточку сзади. Вам нужно дойти до любой линии периметра.»

«Начали!»

Дошедшие получают что-то. У каждого периметра стоит наблюдатель.

3. «Кроме твердых и жидких тел, есть еще газы. Конечно же это воздух, которым мы дышим. Если газы появляются в воздухе, некоторые из них мы можем унюхать. В кабинете зубного врача- запах эфира. От ватки со спиртом, перед уколком идет запах; разлили духи – идет запах. Частички газов самые веселые. Они бегают, сталкиваются, разлетаются. Ваша задача от одной линии периметра добежать до противоположной линии периметра по моей команде «ГАЗЫ!»». Показать кому куда бежать.

Дошедшие получают что-то. У каждого периметра стоит наблюдатель.

А сейчас мы сядем на свои места и дослушаем сказку.

Васька открыл глаза и понял, что все проспал. Он никогда больше не увидит МОЛЕКУЛКУ и ее друзей: «Как грустно, что все было во сне.» За стеклом медленно падали хлопья снега. Было еще темно. В окно струился мягкий свет Луны. Один таинственный луч ласково погладил мальчика по щеке, сполз на пол и

переместился под елку, осветив плоскую белую коробочку. В одно мгновение Васька оказался около нее и ... одел очки.

За стеклом ему приветливо махала рукой МОЛЕКУЛКА: «Не забывай меня и моих друзей. Не забывай наши игры. Ты тоже стал моим другом. Мы обязательно с тобой еще встретимся. До свидания!»

Вторая сказка:

Вы когда-нибудь видели королевство? Общались с его жителями?

«А я видел.» – с гордостью произнес сказочник: «Около зеркала, на столике, в шкатулке одной старой дамы.»

В маленьких необычных домиках поселились очень красивые камни-кристаллы. В самом большом доме - дворце жил самый твердый кристалл- царь АЛМАЗ. В его спальне на окнах висели очень тонкие занавески из графена, такие тонкие, что через них можно было любоваться звездами. Огромную залу освещали танцующие бриллианты. Они постоянно двигались в золотых кольцах и испускали сверкающие лучи во все стороны. Около дворца находился домик придворного врача ФУЛЛЕРЕНА. В его обязанности входило захватывать болезнетворные вирусы, поэтому в королевстве никто никогда не болел.

Рядом стоял еще один домик царского ювелира. В других домиках жили кристаллы.

(Обратите внимание, что все жилища построены из шариков и палочек.)

Каждое утро, к каждому кристаллу ювелир приходил в гости. Кристаллы с удовольствием болтали с ним и подставляли свои бока-границы для осмотра. Осмотр начинался с домика с синей крышей, где каждый раз можно было услышать:

- Сапфир, стой спокойно, не вертись!

- Ах! Какой я синий – синий! Синее моря! Глаз не отвести! А, правда, что короли считали меня самым красивым и могущественным талисманом? Что меня вставляли в свои перстни и короны короли? Из меня вырезали бюсты президентов. А, еще...

-Хватит хвастаться. Мне нужно навестить еще одну хватунишку.

И ювелир пошел к домику с красной крышей.

- Между прочим, я сестра сапфира. Только я красного цвета, как кровь. В Индии меня называют «Королевой драгоценных камней. А еще говорят, что у кого есть рубин, тот будет счастлив и обязательно встретит свою любовь! Так говорят. Вдруг, правда?

- Правда? Я давно живу один, а мне очень хочется, чтобы рядом было любящее меня сердце. Сегодня же возьму рубин и вставлю в свое кольцо. Пойду проведу нашего самого скромного кристалла. Он живет в домике с сиреновой крышей.

- Аметист, встречай гостя, чего ты прячешься? Подойди ко мне.

- Мой цвет не очень яркий, бледно – сиреневый. А прячусь я, потому, что боюсь солнечного света – под яркими лучами начинаю терять свой цвет.

-Однако, люди носят украшения с аметистами и верят, что защищают себя от вредных привычек. Ты творишь добро. Это очень важно.

И тут ювелир вспомнил, что давно не посещал дворец: «А где наш король? Где алмаз моей души? Где самый твердый и царапучий? Исчертил своими острыми углами все стеклянные окна королевства. Ага, музыка играет. Значит его развлекают придворные танцующие бриллианты. Кстати, вы знаете, что алмаз, побывавший в руках ювелира, превращается в бриллиант. Так, я кажется заразился хвастовством от моих драгоценных подопечных. Но бриллианты тоже необходимо осмотреть. Придется идти во дворец. «Тихо! Кто-то идет!». Это была старая дама. Она очень спешила с подругой в театр. Взяла из шкатулки несколько украшений и выбежала из комнаты совершенно забыв закрыть крышку шкатулки.

И тут, откуда не возьмись, появился злой кристалл - черный бриллиант. Он стал разрушать уютные домики королевства, обесцвечивать одежду всех, кто попадался ему на пути. Он так спешил до возвращения старой дамы домой из театра, что не заметил придворного ювелира, находившегося в углу шкатулки:

- Придет старуха домой, увидит груды страшных камней и выбросит их на помойку! Пусть теперь поплачут! Теперь я самый красивый! Я лучше всех! Теперь не будет никого лучше меня! Злой кристалл, радуясь и веселясь, покинул обезображенное королевство.

Опомнившись от ужаса, ювелир запричитал:

-Бедные, бедные мои друзья. Я не оставлю вас в беде. Ах, как много мне работы, нужно собрать домики и вернуть цвета одежде. Ребята, помогите мне, пожалуйста. Сначала выберите карточки с фотографиями камней, соответствующих героям сказки и я верну их цвет. А сейчас вы получите рисунки домиков, чтобы из палочек и шариков восстановить жилища кристаллов.

- Ой! мы стали опять красивые. Спасибо вам ребята и тебе ювелир!» – в один голос воскликнули кристаллы.

Посмотрите какой замечательный домик для Собрала Юля, а Катя сделала домик для Сегодня вы сделали очень хорошее доброе дело.

Ребята, эту удивительную историю мне рассказал придворный ювелир. Да! Забыл упомянуть, что он тоже был кристаллом. Вам хочется посмотреть на него? Тогда примите от нас подарок – этот диск. Вы сможете сами вырастить себе такого доброго и верного друга.

Третья сказка

Никто, кроме обитателей верхнего ящика письменного стола не знал о традиции: каждую ночь рассказывать про себя интересные истории. «Сегодня твоя очередь!»,-запищали скрепки. «Да, да!», - воскликнули карандаши. И все посмотрели на красивую прозрачную круглую коробочку.

-Я не просто коробочка! Я- компас. Обо мне вспоминают, когда нужно что-нибудь или кого-нибудь найти.

Слушайте мою историю. Однажды, я попал в сказку к несчастному принцу. У него из королевства постоянно все пропадало и назад не возвращалось. А тут еще разбойники похитили принцессу, любимую собаку и ларец с драгоценностями. Вечером пошел принц прогуляться по дворцовому саду. На душе кошки скребут. Откуда ни возьмись, на дороге появился старичок и ласково заговорил: «Вот тебе волшебный прибор и карта тридевятого царства, куда разбойники все твое добро спрятали. Собирайся скорей в путь. Нужно отыскать все пропажи.» Только юноша хотел поблагодарить незнакомца, а его и след простыл. Стал принц волшебный прибор рассматривать. Вдруг раздался звонкий голос: «Давай знакомиться. Меня зовут СТРЕЛКА. На мне одето красное платье и синие штанишки. Меня окружают четыре волшебных символа.» «Прежде, чем идти куда-либо, поверни прозрачную коробочку так, чтобы синие штанишки совместились с символом С.»

Ребята, а вы сможете ... Давайте потренируемся, а заодно и символы волшебные выучим.

Поблагодарил принц стрелку, взял карту, да совсем забыл, что она ему наказывала. Идет, а все никого найти не может. Солнышко стало за верхушки деревьев закатываться, начало темнеть. Что делать? Куда идти? Совсем темно стало. Решил принц заночевать под деревом. Крепко уснул, а коробочку рядом с собой положил. Взошла луна, осветила коробочку и та заблестела в темноте. Подлетел к ней филин и унес добычу в лапах. Проснулся принц и заметил пропажу. Заплакал горькими слезами: «Как же я домой попаду? Кто же меня отыщет? Пропал я совсем!» Обитатели стола внимательно слушали рассказ компаса: «А как ты от филина спасся?» «Меня старичок спас, ведь он не простой был, а сказочный».

-А принцесса, а любимая собака, а ларец? А принц?», - не отставали ластик и завалившейся винтик. «Как история закончилась?»

-Все будет зависеть от ребят, которые тоже меня сейчас слушают. Если научатся с компасом работать, то всех найдут. И конец истории замечательным будет.

А теперь запоминай: пойдешь в направлении символа В до старого дуба, затем... и найдешь свою любимую собаку, с которой продолжишь путь И т.д.

Ах, как все были рады возвращению принца с его пропажами. В королевстве устроили настоящий праздник, волшебный прибор поместили на самое почетное место. С тех пор любимая собака охраняла и никого не подпускала к стрелочке, кроме принцессы разумеется, которая каждое утро приходила и сдувала с нее пылинки.

Компас закончил свою историю. Она очень понравилась обитателям верхнего ящика письменного стола. Ребята, а ведь вы теперь тоже знаете, как пользоваться волшебным прибором. Если захотите узнать где и кому помогал компас, то знакомые взрослые вам обязательно про него расскажут.

А, это вам на память о нашей сказке.

Осветитель включает свет. Играет музыка. Все сказочники выходят на поклон.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Раджабова А.Ф.

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

Вызовы времени определили новые направления современного образования, целью которого теперь является воспитание функционально грамотной личности.

Нормативной основой нового подхода явились Федеральные государственные стандарты, как описание главной цели образовательной деятельности на каждой ступени образования и того минимального результата, которым должен обладать каждый выпускник по итогам обучения. Между тем, образовательная программа, то есть сам образовательный маршрут, с помощью которого установленный в стандарте минимальный результат должен быть достигнут, является предметом свободного выбора каждого образовательного учреждения, то есть его учителей. Таким образом, за педагогами в полной мере сохранилось право на творческий характер педагогической деятельности.

Согласно стандарту, показателями качества педагогической деятельности на ступени основного общего образования является уровень достижения предметных, метапредметных и личностных результатов выпускников основной школы. Русский язык, являясь одновременно предметом изучения и средством обучения всем предметам, с учетом системно-деятельностного подхода должен стать основой для самостоятельного успешного усвоения школьниками не только новых знаний, умений, навыков, но и видов, и способов деятельности. Это является возможным благодаря формированию универсальных учебных действий (далее УУД), то есть уровня развития базовых способностей обучающихся, для эффективного использования полученных на уроке знаний во всех сферах общественной деятельности ребенка как результата применения метапредметного подхода.

С этой целью каждым образовательным учреждением должна быть разработана программа развития универсальных учебных действий, учитывающая особенности процесса психического развития ребенка в подростковом возрасте. По русскому языку документ должен содержать перечень занятий, направленных на развитие каждого из четырех видов универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных)¹ посредством выполнения конкретных заданий.

Упражнения по развитию личностных УУД, такие как свободные диктанты, тематические изложения и сочинения должны быть построены с учетом воспитательного потенциала русского языка, что будет способствовать формированию желания работать над развитием и совершенствованием собственной речи.

Развитие регулятивных УУД, то есть способностей к определению главной и второстепенной мысли текста, к самоанализу и проверке, планированию, выделению и устранению собственных ошибок, установлению причинно-следственных связей, требует специальной структуры построения учебного материала на уроке, когда открытие нового знания сопровождается использованием проблемно-диалогической ситуации.

Развитие познавательных УУД предполагает использование заданий на извлечение, преобразование и использование текстовой информации, на пополнение лексического словаря обучающихся, системный анализ понятий о разных частях речи и их значениях в целостной структуре русского языка посредством работы с графическими схемами, таблицами, алгоритмами, иллюстрациями.

Формирование коммуникативных УУД особенно актуально на уроках русского языка, так как связано с развитием различных видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения и письма) и критического мышления. Для этого на уроке необходимо создание ситуации, побуждающей к общению в рамках заданной темы, обмену разными мнениями, обоснованному спору и приведению аргументов в групповой и индивидуальной форме путём постановки проблемного вопроса, проектирования ситуации исследования с использованием демонстрационного материала, информационных технологий, способствующих активизации речи, появлению новой и терминологической лексики в активном словаре.

Общепедагогический принцип личностно-ориентированного обучения, лежащий в основе изучения русского языка, означает разграничение языка как социального явления и речи как индивидуального, а также учёт индивидуальных способностей при формировании языковой личности школьника и наличие обязательной и вариативной составляющей в содержании образовательной программы.

¹Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли Система заданий. Пособие для учителя. Под редакцией А. Г. Асмолова. Москва «Просвещение» 2010. Стр 6

В процессе урочной деятельности детей развитие критического мышления и речевое развитие проявляются посредством коммуникативной, информационной, читательской компетенций, что связано с традиционным главным источником информации - текстом, а также его творческой переработкой.

При подготовке к уроку учителю следует обратить внимание на учебный материал (с учетом всех видов речевой деятельности) по соответствию учебно-методическим целям и задачам и возможностям осмысления данного текста на определенном возрастном этапе. Подготовка учителем текста для продуктивного чтения на уроке включает: чтение текста с выделением разного вида информации, определение роли текста на уроке (в поиске решения проблемы), формулировку задания для работы с текстом до чтения (заглавие, выделенные слова), выбор мест остановок в процессе чтения для комментариев, словарной работы, а также определение главного смыслового вопроса текста.

Работа с текстом включает анализ, то есть деятельность по выявлению основной мысли и коммуникативной установки, определению структуры и смысловых типов речи, стилей, жанров, использованных в тексте, составлению планов, тезисов, конспектов, а также понимание и интерпретацию текста с выделением фактуальной (явной), концептуальной (основной) и подтекстовой (неявной) информации.

В условиях развития у детей всех видов универсальных учебных действий учебная деятельность сама станет предметом усвоения. Сам факт осознанности позволит ребенку не ждать готовых истин извне, но стараться все полученные знания подвергать личной проверке, то есть заглянуть внутрь себя, поставить цель, выбрать средства ее осуществления, все спланировать и действовать, проанализировав уже имеющиеся знания, а в итоге суметь дать объективную оценку своим действиям и стимулировать собственную дальнейшую деятельность.

Итак, задачей педагога является умелое управление преобразовательной, то есть умственной деятельностью самого ребенка в процессе постановки новых и индивидуальных «зон ближайшего развития»². Теория системно-деятельностного подхода, направленного на управление интеллектуальной деятельностью ребенка, признает существование трудностей, вызванных не только возрастными, но и индивидуальными особенностями и условиями психического развития ребенка. Однако недопустимо объяснять неэффективность применения метапредметного подхода неспособностью ребенка к обучению и его природной ограниченностью.

Очевидно, что применение инновационных метапредметных технологий требует значительной работы по саморазвитию и подготовке, «перестройке» педагогов, но умелое применение данного подхода с опорой на данные психологии, лингвистики, логики, позволит разгадать «секрет», помочь раскрыться и найти подход к каждому ребенку.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М: Издательство института профессионального образования Министерства образования России, 1995. 336 с.
2. Бердяев Н. А. [Электронный ресурс]. URL: http://пишем.рф/тема/svoboda/Nikolai_Berdyayev.html.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз,1997. 224 с.
4. Гераклит Эфесский. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikiquote.org/wiki/Гераклит_Эфесский.
5. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. № 1. С. 1-16.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утверждена указом президента Российской Федерации Д.А. Медведева от 04 февраля 2010 г. Пр-271. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>.
7. Толковый словарь Ушакова. [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=38168>.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. Образования/ Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4 изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

² Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз,1997. С.33

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

**ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИКЛАДНОМУ ПЛАВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ**

Понимасов О.Е.

г.Санкт-Петербург

Изучение сущности и содержания индивидуализации обучения в научно-педагогической литературе, касающейся вопросов обучения плаванию, показало, что на современном этапе ее развитие характеризуется исследованием результативных показателей двигательной деятельности обучаемых и практически не учитывает индивидуальные процессуальные составляющие. При этом индивидуализация обучения реализуется посредством сопоставления достигнутых показателей каждым обучаемым в отдельности с промежуточными моделями характеристиками и внесением соответствующих коррективов в процессе обучения. Между тем, обучаемые могут обладать индивидуальным двигательным опытом, имеющим как рациональную, так и нерациональную составляющие. Это особенно очевидно при обучении плаванию взрослых людей. Отсюда представляется обоснованным использование обеих составляющих на благо образовательного процесса. Данное положение определяет одно из условий индивидуализированного обучения плаванию. Соблюдение условия индивидуально-двигательного опосредования, подразумевающего опору на индивидуальный двигательный опыт обучаемых, позволит приблизить образовательный процесс к реалиям сложившейся педагогической ситуации [2].

Индивидуализированное обучение плаванию предполагает самоактуализацию двигательного опыта человека. В нем изначально заложена необходимость выбора решений, направленных на поиск нестандартных путей построения индивидуальных способов плавания, задания на проявление саморефлексии. Кроме того, обучаемый сам должен понимать смысл собственных движений и направления, в которых следует строить свои дальнейшие действия.

Отсюда логичен переход к поиску адекватных путей совершенствования индивидуальных особенностей техники передвижений в воде. Поэтому следующим условием индивидуализированного обучения плаванию должно стать условие индивидуально-ориентированного преобразования, предполагающее согласованность методики обучения с индивидуальными двигательными возможностями обучаемых и направленностью их совершенствования [3].

Для соблюдения условия индивидуализации, при выборе методик обучения плаванию предпочтение должно быть отдано тем из них, которые реализуемы в рамках имеющихся дидактических возможностей, диктуются насущной необходимостью педагогической ситуации и предполагают наибольшую эффективность и результативность обучения. Реализуемость методики заключается в том, чтобы она удовлетворяла всем ограничениям дидактического, временного, процессуального, организационного, технического и иного характера, возникающим при ее применении. Важно определить, насколько предлагаемые методические приемы и действия эффективны в условиях существующих ограничений.

Рассматривая обучение как управляемый процесс, гарантирующий достижение поставленных целей, особое внимание следует уделить дидактическому целеполаганию. Его суть заключается в научно обоснованном выборе цели (или группы целей) обучения, адекватных содержанию образовательного процесса.

Провозглашая индивидуализацию обучения основным принципом разрабатываемой парадигмы образования, следует ожидать и индивидуально-вариативное проявление его результатов в рамках общей стратегической цели образования.

Соблюдение условия индивидуально-вариативного целеполагания позволит выдержать логику всего педагогического процесса и сформировать индивидуально-стилевые вариации плавания на основе как ранее сложившихся, так и вновь освоенных двигательных действий [4]. Подобного рода вариации представляют собой целевые модели построения техники плавания, доступные для понимания и освоения каждым занимающимся в отдельности.

Научное целеполагание процесса обучения связано с постановкой образовательной проблемы и ее решением. Эти два процесса органически связаны между собой, т.к. постановка проблемы уже означает начало ее решения. После формулировки образовательной проблемы планируется ее решение либо аналитическим, либо

эвристическим путем. В любом случае пути решения предполагают определенную степень актуализации предыдущего двигательного опыта, ранее усвоенных способов решения практических задач, в нашем случае способов передвижений в воде. При постановке задачи преподавателем по совершенствованию техники плавания обучаемый, как правило, первоначально пытается решить ее на основе собственных внутренних представлений, ранее освоенных движений и личного двигательного опыта. Чем ближе учебная задача к его двигательным представлениям, тем эффективнее она может быть решена в процессе обучения. Естественно, это не означает подгонку учебных задач под уровень понимания их обучаемыми, а лишь определяет целесообразность выбора тех из них, которые будут в наибольшей степени активизировать индивидуальную способность занимающихся к творческой деятельности. Отсюда следует необходимость выбора гипотетически выстроенной модели решения учебной задачи на основе соблюдения принципа опоры на индивидуально-двигательные представления обучаемого.

Организация исследования

В исследовании приняли участие студенты вуза государственной службы, способные преодолевать 25 м дистанции с помощью индивидуальных локомоторных движений. Из их числа были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы численностью 20 и 22 человека соответственно. Состав групп являлся статистически однородным.

С каждой группой было проведено 10 занятий по прикладному плаванию. Направленность обучения различалась следующим. Испытуемые ЭГ с 1-го занятия обучались координационному согласованию элементов техники плавания на основе движений способом брасс в сочетании с рациональным дыханием посредством освоения упражнений на координацию. Координирующие упражнения выполнялись с целью упорядочения гребковых движений обучаемых непосредственно во время передвижения в воде либо удержания тела у поверхности воды.

С испытуемыми КГ проводилось начальное обучение технике плавания способом брасс целостно-раздельным методом.

Изменения в технике плавания оценивались по регистрируемым скоростным показателям, протяженности проплываемой дистанции, времени удержания на воде, а также на основе коэффициента координации, определяемого отношением силы тяги, развиваемой при плавании в координации к сумме сил тяги, развиваемых руками и ногами, выраженным в процентах [1]. Количественные показатели измерялись дважды – до и после эксперимента.

Результаты исследования и их обсуждение

В таблице представлена динамика показателей техники плавания контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 1

Динамика показателей техники плавания испытуемых экспериментальной и контрольной групп в результате эксперимента

Исследуемые параметры	ЭГ		КГ	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Скорость плавания, м/с	0,43±0,02	0,52±0,04	0,45±0,07	0,50±0,08
Длина проплываемой дистанции, м	33,1±0,7	175,4±1,3	38,3±0,4	102,5±1,0
Коэффициент координации, %	66,8±1,4	79,2±0,7	67,1±0,3	68,6±1,8

Анализ данных таблицы позволяет отметить общую положительную тенденцию в динамике показателей технической подготовленности испытуемых обеих групп. Это свидетельствует о правомерности как методики целостно-раздельного обучения, так и метода координационно-функционального обучения.

В обеих группах наибольшая положительная динамика отмечена в максимальной длине проплываемой дистанции, в меньшей степени изменилась скорость плавания.

Существенное увеличение коэффициента координации наблюдалось у испытуемых экспериментальной группы, что свидетельствует о лучшей согласованности освоенных ими движений.

Таким образом, соблюдение условия индивидуально-двигательного опосредования, подразумевающее использование индивидуального двигательного опыта занимающихся при обучении прикладному плаванию, может способствовать повышению качества образовательного процесса.

Согласованность методики обучения плаванию с индивидуальными двигательными возможностями обучаемых может быть достигнута посредством индивидуально-вариативного преобразования двигательного потенциала занимающихся.

Индивидуально-стилевые вариации техники, включающие ранее сложившиеся и вновь освоенные движения, являются целевыми моделями обучения прикладному плаванию.

Список литературы

1. Вайцеховский, С.М. Силовая подготовка пловца в воде / С.М. Вайцеховский // Плавание. - 1982. - Вып. 2. - С. 13-21.
2. Понимасов, О.Е. Условие индивидуально-двигательного опосредования как фактор валидности обучения прикладному плаванию / О.Е. Понимасов, Р.А. Лайшев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 7 (101). – С. 110-113.
3. Понимасов, О.Е. Индивидуально-ориентированное преобразование движений в условиях массового обучения прикладному плаванию / О.Е. Понимасов, Р.А. Лайшев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 8 (102). – С. 128-131.
4. Понимасов, О.Е. Индивидуально-вариативное целеполагание как условие проектирования стиливых вариаций плавания / О.Е. Понимасов, С.В. Николаев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 11 (105). - С. 134-137.

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЕВ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА К ПОДТВЕРЖДЕНИЮ ОБЩЕЙ ГИПОТЕЗЫ ОБ АУТИЗМЕ ЮРИЯ БУРЛАНА

¹Виневская А.В., ²Очирова В.Б., ³Еникеев К.Р.

¹Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог

²Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

³Портал по системно-векторной психологии Юрия Бурлана

В настоящее время актуальность раннего выявления и адекватной системной работы по коррекции состояний, наблюдаемых при раннем детском аутизме (РДА), уже не вызывает сомнений. Данная работа посвящена одному из исследований, которое подтверждает общую гипотезу об аутизме Юрия Бурлана, созданную в контексте системно-векторной парадигмы.

Обзор подходов, предшествующих системно-векторному

В данном обзоре мы бы хотели остановиться на тех тенденциях, которые сегодня имеются в области освещения проблемы детского аутизма и различных методах медико-психолого-педагогической коррекции аутистических состояний [7, 8].

В электронной библиотеке Elibrary.ru при поисковом запросе «аутизм» (на 29.07.2015г.), системой выдано свыше девятистот статей. Это говорит о том, что проблема аутизма существует, и публикационная активность в этом направлении достаточно высокая.

Тем не менее, как указано в ряде статей, «в современных диагностических справочниках термина «аутизм» стараются избегать, ввиду некоторой его неопределенности, и вопросы терминологии до сих пор остаются дискуссионными» [8].

Как известно, в международном классификаторе МКБ-10 – F. 84.0 значится, что это «общие расстройства психологического (психического) развития». Считается, что данное состояние - это расстройство, возникающее вследствие нарушения развития или повреждения головного мозга. Оно характеризуется, прежде всего, выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия [8].

В различных источниках отмечается, что взгляды специалистов на явление аутизма отличаются, порой кардинально [1, 5]. Отсутствие единой концепции в устаревших подходах выражается, в частности, в том, что неустойчивы определения и критерии. К примеру, ранее отдельно выделявшийся синдром Аспергера в новой версии международного стандарта DSM-5 вообще не значится, замененный более общим определением расстройств аутистического спектра [10].

Добавим, что в России нет центров, в которых бы проводилось специальное научное и исследовательское изучение раннего детского аутизма (РДА). Таким образом, сложилась противоречивая ситуация, которая объясняется с одной стороны тем, что в России не существует достоверной статистики, показывающей точную численность и динамику роста детей, имеющих РДА и нет четко определенного диагноза, с другой стороны, растет все большее количество общественных организаций и самостоятельных исследователей, которые изучают данное явление, ищут методики и формы работы с детьми, страдающими от различных аутистических нарушений.

Что касается зарубежных исследований, то в работах ряда авторов в основном постулируется теория сенсорного нарушения. На основании эмпирических данных делается вывод о том, что «выявленные сенсорные нарушения могут служить основой для поведения, которое соответствует клиническим критериям для диагностики аутизма. Они переносятся гораздо тяжелее, чем социальное взаимодействие и коммуникация» [11].

Маркхам и др. ученые [9, 11, 12] предлагают объединяющую гипотезу аутизма - «синдром интенсивного мира», где основной неврологической патологией являются «восприятие, переработка и хранение чрезмерной нейронной информации в местных нейронных цепях мозга, что приводит к гиперфункции наиболее пострадавших областей мозга». По мнению авторов, все проявления аутизма (нарушения успешного социального взаимодействия, коммуникации, речевые проблемы, проблемы с когнитивными функциями, повторяющееся поведение и т. д.) можно рассматривать как следствие сенсорной перегрузки, которую испытывают люди с аутизмом [4]. Отмечается также, что аутичные люди, «...столкнувшись с «бомбардировкой» сенсорными стимулами, запутывающими и непонятными, в окружающей среде, причиняющей им боль, аутичные дети замыкаются в своем собственном мире, «выключая» свои сенсорные системы» [2].

Швейцарскими исследователями также предоставили убедительные свидетельства о наличии сенсорно-информационной перегрузки у людей с аутизмом. [9].

В обобщенных данных различных исследований по аутизму выявляются общие черты, характеризующие аутичного ребенка. Только совокупность этих признаков является диагностическим показателем, на которые можно опираться, характеризуя аутизм или аутистические состояния.

Приведем следующие характеристики, которые являются общими для всех аутистических проявлений:

1. Ребенок не использует коммуникативные жесты («да», «нет», «пока», «привет»). Чаще всего отсутствие, прежде всего, согласительного социального жеста «да».
2. Ребенок не может обратиться с просьбой ко взрослому.
3. Ребенок не использует взгляд «глаза в глаза» с целью передачи информации и в качестве средства общения.
4. Отсутствует потребность в сотрудничестве. Не откликается на свое имя, игнорирует обращение к нему, не выполняет обращенные к нему просьбы.
5. Нарушение контакта со сверстниками (не знает меры в выражении эмоций).
6. Нарушения речи (резонерство – повторение фраз вне контекстной ситуации; дизартрия, алалия), слова и фразовая речь не используется для общения, употребляет артикуляцию для выражения эмоций.
7. Нарушение прагматики речи (не умеет выстраивать и вести диалог).
8. Не сформированы игровые действия, ролевая игра.
9. Присутствует повторяющееся поведение, выраженное в навязчивых движениях или артикуляции.

Поведение повторяется ежедневно, оно вне ситуативно и регулярно.

Для коррекции аутистических состояний предлагаются следующие меры:

1. Рекомендуются создание специальных условий для развития аутичного ребенка. С этой целью необходимо снятие стресса, который возникает в изменяющейся среде. Среда должна быть организована таким образом, чтобы она была предсказуема.
2. Для родителей, имеющих детей с аутизмом, необходимо проводить регулярное обучение.
3. У детей с аутизмом необходимо снижение ригидности поведения с целью научения сотрудничеству.
4. Уменьшение дезадаптивных форм поведения, т.е. обучение социальному поведению.
5. Необходимо проведение мероприятий, направленных на работу с семьями, имеющими аутичного ребенка.

На сегодняшний день Британским институтом аутизма выявлены методики, которые не оказывают существенного влияния на коррекцию аутизма и аутистических состояний. К таким методикам относятся следующие: игротерапевтическая методика, терапия животными, сенсорная стимуляция, диетотерапия, холдинг-терапия [8].

В качестве одного из ведущих методов коррекции сегодня используется так называемая АВА – терапия (поведенческая терапия). Этот метод ставит перед собой цель выработать у ребенка социально адаптивное поведение.

Нисколько не умаляя заслуги этого терапевтического метода, заметим, что все еще актуальной остается проблема определения природы аутизма с целью коррекции и компенсации социально дезадаптивного поведения у детей с аутизмом.

Новый подход на основе общей гипотезы об аутизме Юрия Бурлана

В связи с тем, что актуальные проблемы не могут быть решены в рамках устаревших концепций, целесообразно использовать новые методики, к которым относится системно-векторная психология Юрия Бурлана, не только объясняющая природу аутизма, но и предлагающая методы коррекции данного состояния с целью формирования у ребенка социально адаптивного поведения.

В системно-векторной психологии аутизм объясняется наличием звукового вектора в подавленном состоянии. Дети-носители звукового вектора имеют свои особенности, которые выражаются в интровертированности, отстраненности от внешнего мира, склонности к одиночеству, сосредоточенности на себе. «Ребенок, обладающий звуковым вектором, может казаться странным, особенно для экстравертов. Такой ребенок старается быть один, не переносит громких звуков, шумных детских игр, многолюдных компаний, кажется внешне безэмоциональным, часто склонен к замкнутости и отчужденности» [4].

В общей гипотезе об аутизме Юрия Бурлана природа аутизма раскрывается в системно-векторных макропараметрах, при этом формулируются следующие положения:

1. Определяется первичный аутизм и вторичный аутизм (терминология Ю. Бурлана). Как первичный, так и вторичный аутизм не возникает в результате болезни или генетической мутации, не передается по наследству, а носит биосоциальную природу.

2. Первичный аутизм, как правило, формируется в пренатальном, неонатальном периодах и периоде раннего детства в результате чрезмерных для носителей звукового вектора сенсорных воздействий, которые на физическом уровне, в соответствии с выдвинутой гипотезой, выражаются нарушениями в развитии нейронных связей головного мозга.

3. Вероятность возникновения вторичного аутизма по временной оси приближена к пубертатному периоду и также связана с психотравмирующим воздействием на свойства звукового вектора. В этом случае ответственные за обучение нейронные связи не страдают, они относительно сформированы, базовые навыки социализации получены. Вторичные аутисты могут хорошо учиться, оканчивать университеты. Вследствие негативного влияния окружающей среды на звуковой вектор и отсутствия звуковой реализации они постепенно настолько уходят в себя, что практически полностью теряют ощущение других людей. Окружающий мир становится иллюзорным, как картинка из компьютерной игры. Вместе с этим теряются культурно-нравственные ограничения, не случайно синоним вторичного аутизма – морально-нравственная дегенерация (МНД) [6].

4. На внешние поведенческие проявления аутистов также влияет наличие и сочетание дополнительных имеющихся векторов и их состояния.

5. В результате адекватного компенсирующего воздействия в процессе работы с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра, учитывая особенности звукового вектора, а также использования потенциала развития, имеющегося в других сопутствующих векторах, можно значительно сократить негативные проявления, вплоть до «выведения» ребенка на уровень социально адаптивного поведения.

Рекомендации по компенсирующему воздействию с учетом векторальных особенностей

Если у ребенка с синдромом раннего детского аутизма определяется также зрительный вектор, то его поведение характеризуется излишней впечатлительностью, плаксивостью, истеричностью, крайними эмоциональными проявлениями. У таких детей присутствует не характерный для аутистов взгляд «глаза в глаза», но он не используется для коммуникации и получения ответа на свою эмоцию, как в случае с нормально развивающимся ребенком. Коррекционное воздействие может опираться на создание эмоциональной связи как напрямую, так и через посредника. Для этого можно использовать любимую игрушку, яркие картинки или совместную художественную деятельность: рисование, лепку.

В случае присутствия анального вектора мы можем наблюдать ригидность, обидчивость, выраженную агрессию или аутоагрессию, упрямство, крайнюю зависимость от матери. Подобные проявления наблюдаются в связи с недоразвитием вектора. Такие дети тяжело адаптируют изменения окружения. Именно для этих детей

важно, чтобы окружающий мир был предсказуемым и неизменяемым. Меры коррекции необходимо осуществлять через мать, к которой чрезмерно привязан ребенок, а установленный порядок действий и сохранение постоянства окружения позволит снизить чрезмерные негативные проявления. Снижение ригидности в данном случае может происходить опосредовано через обучение матери адекватно реагировать на медлительность, зависимость и инертность ребенка.

В поведенческих особенностях детей с аутизмом наличие кожного вектора в подавленном состоянии будет проявляться в суетливости, навязчивости стереотипных повторяемых движений, создании двигательных ритуалов, навязчивом счете, манипулировании цифрами. Кроме того, такой ребенок может крайне негативно относиться к прикосновениям, избегать любого тактильного контакта. Меры коррекции негативных состояний должны способствовать использованию ограничений во времени и пространстве [4].

У ребенка с аутизмом может присутствовать оральный вектор. В этом случае возможны как крайняя задержка речевого развития (до 3-4 лет), так и ранее начало говорения. Именно в этом случае мы наблюдаем резонерство бессмысленное повторение фраз и слов, неконтролируемое говорение. Не смотря на активное использование речи, она не служит средством коммуникации и не способствует сотрудничеству со взрослым или другими детьми. Для таких детей можно порекомендовать обучение диалогу, как последовательное и поочередное высказывание в течение определенного времени.

Результаты работы с детьми с диагнозом РДА в центре М.Монтессори г. Таганрога в 2014-2015гг.

А. Совместная с логопедом работа с аутичной девочкой трех лет.

Дома ребенок не разговаривал, был подавлен, отказывался от еды, мать кормила девочку ночью, из ложки вливая бульон во время сна. Речь не развита, наблюдалась навязчивая артикуляция (повторение звуков), упрямство, агрессивность, истеричность. На первых занятиях с логопедом девочка пряталась под стол, забиваясь в дальний угол, закрывала уши руками, пригибая голову к полу, не реагировала на побуждения логопеда. Были предложены следующие этапы коррекции:

1. Регулярные консультации матери об особенностях развития ребенка (например, следующие рекомендации: режим тишины, расписание, иллюстрируемое картинками, повторяющийся маршрут прогулок, создание условий для завершения различных действий, исключение постоянно воздействующего шума - телевизора, громкой музыки).

2. Мы предположили, что на занятиях необходимо присутствие прежде всего матери. Поэтому в течение занятия мать опосредовано (имитируя обращение не к ребенку, а к логопеду) демонстрировала красочные кубики и раскладывала их в ряд, демонстрировала картинки, игрушки, которые также раскладывала в ряды.

3. Совместная игра с матерью в спокойные настольные игры: кубики, крупную мозаику, пальчиковое рисование, лепка, перекладывание цветных лоскутков. Использование коррекционных методов в течение года привело к тому, что ребенок стал принимать пищу днем, случаев агрессии и упрямства стало меньше. Вместе с тем, сохранилось стремление к уединению – это особенность ребенка со звуковым вектором, которому в норму время от времени необходимо уединение. В домашнем режиме было сохранено строгое расписание и предсказуемость этапов дня.

Б. Практическое применение метода обучения диалогу

Данная методика использовалась в работе со звуко-анально-кожно-оральным ребенком 6 лет. Было рекомендовано обучение диалогу производить поэтапно. 1 этап – говорение в течение 1 минуты на любимую тему. 2 этап – говорение поочередно с другим ребенком в течение 1 минуты на любимую тему. 3 этап – слушание партнера по диалогу и формулировка одного вопроса на тему, избранную партнером для диалога. 4 этап – слушание ответов партнера и формулировка вопросов исходя из ответов, участвующих в диалоге детей.

Предварительная оценка эффективности метода показывает позитивные тренды в динамике общего состояния ребенка, результаты наблюдений на более длительном временном интервале будут включены в наши будущие исследования и публикации.

Выводы и обсуждение.

Несмотря на то, что в последнее время появилось достаточное количество методик, которые направлены на коррекцию различных состояний детей при аутизме, не представляется возможным сказать, что несистемные методики дают однозначно положительный результат. Только зная природу аутизма, его причины, и четко определяя пути адекватной коррекции, можно утверждать, что методика эффективна.

Итак, общая гипотеза об аутизме Юрия Бурлана нашла подтверждение с позитивными результатами на практике в центре М.Монтессори г. Таганрога, что позволяет сделать следующие выводы:

1. С помощью системно-векторной психологии Юрия Бурлана объясняются причины возникновения аутизма.

2. Использование системно-векторной психологии в процессе коррекционной работы с детьми, страдающими РДА, позволяет получать достоверные, повторяемые и проверяемые результаты.

3. Благодаря использованию данного инновационного подхода можно предложить методы коррекции исходя из структуры и состояния определяемого дефекта.

Список литературы

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление: Альманах / М.: НТЦ ПНИ, 1993. N 3. С. 154-165.
2. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
3. Богдашина О. Роль различий сенсорного восприятия в аутизме: краткий обзор научных исследований прошлых лет и современности Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 14-22.
4. Винеvская А.В., Очирова В.Б. Аутизм, его корни и коррекционные методы на основе системно-векторной методики Юрия Бурлана. Современные исследования социальных проблем. 2015. № 3 (47). С. 12-23.
5. Кирсс Д.А., Самигуллина А.А., Галышев С. Н. Анализ причин аутизма и методов абилитации детей-аутистов с точки зрения системно-векторной психологии Юрия Бурлана. // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 3.
6. Очирова В.Б., Каминская И.Ю. Морально-нравственная дегенерация как бессознательный мотив террористов-одиночек: как распознать и предотвратить? // Историческая и социально-образовательная мысль. №2 (24). Краснодар, 2014. с. 246-249.
7. Ощепков М.Ю. Работа с обучающимися с диагнозом «Ранний детский аутизм» В сборнике: Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации Сборник научно-методических материалов Образовательного форума «Education, forward!»/ под редакцией Е.И. Михайловой. 2013. С. 647-650.
8. Фесенко Ю.А., Шигапов Д.Ю. Ранний детский аутизм: медико-социальная проблема Здоровье - основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2013. Т. 8. № 1. С. 271-273.
9. Allen G, Courchesne E. Differential effects of developmental cerebellar abnormality on cognitive and motor functions in cerebellum: An fMRI study of autism. Am J Psychiatry 2003 Feb; 160 (2): 262-73.
10. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V. 5th ed., American Psychiatric Association, 2013, 991 p.
11. Gerrard S, Rugg G. Sensory impairments and au-tism: A re-examination of causal modelling. J Au-tism Dev Disord 2009 Nov;3 (2):72-36.
12. Markram H, Rinaldi T, Markram K. The intense world syndrome — an alternative hypothesis for autism. Front Neurosci 2007 Nov;1(1):77-96.

СЕКЦИЯ №4.

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

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИКЛАДНОМУ ПЛАВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

Понимасов О.Е.

г.Санкт-Петербург

Изучение сущности и содержания индивидуализации обучения в научно-педагогической литературе, касающейся вопросов обучения плаванию, показало, что на современном этапе ее развитие характеризуется исследованием результативных показателей двигательной деятельности обучаемых и практически не учитывает индивидуальные процессуальные составляющие. При этом индивидуализация обучения реализуется посредством сопоставления достигнутых показателей каждым обучаемым в отдельности с промежуточными моделями характеристиками и внесением соответствующих коррективов в процессе обучения. Между тем, обучаемые могут

обладать индивидуальным двигательным опытом, имеющим как рациональную, так и нерациональную составляющие. Это особенно очевидно при обучении плаванию взрослых людей. Отсюда представляется обоснованным использование обеих составляющих на благо образовательного процесса. Данное положение определяет одно из условий индивидуализированного обучения плаванию. Соблюдение условия индивидуально-двигательного опосредования, подразумевающего опору на индивидуальный двигательный опыт обучаемых, позволит приблизить образовательный процесс к реалиям сложившейся педагогической ситуации [2].

Индивидуализированное обучение плаванию предполагает самоактуализацию двигательного опыта человека. В нем изначально заложена необходимость выбора решений, направленных на поиск нестандартных путей построения индивидуальных способов плавания, задания на проявление саморефлексии. Кроме того, обучаемый сам должен понимать смысл собственных движений и направления, в которых следует строить свои дальнейшие действия.

Отсюда логичен переход к поиску адекватных путей совершенствования индивидуальных особенностей техники передвижений в воде. Поэтому следующим условием индивидуализированного обучения плаванию должно стать условие индивидуально-ориентированного преобразования, предполагающее согласованность методики обучения с индивидуальными двигательными возможностями обучаемых и направленностью их совершенствования [3].

Для соблюдения условия индивидуализации, при выборе методик обучения плаванию предпочтение должно быть отдано тем из них, которые реализуемы в рамках имеющихся дидактических возможностей, диктуются насущной необходимостью педагогической ситуации и предполагают наибольшую эффективность и результативность обучения. Реализуемость методики заключается в том, чтобы она удовлетворяла всем ограничениям дидактического, временного, процессуального, организационного, технического и иного характера, возникающим при ее применении. Важно определить, насколько предлагаемые методические приемы и действия эффективны в условиях существующих ограничений.

Рассматривая обучение как управляемый процесс, гарантирующий достижение поставленных целей, особое внимание следует уделить дидактическому целеполаганию. Его суть заключается в научно обоснованном выборе цели (или группы целей) обучения, адекватных содержанию образовательного процесса.

Провозглашая индивидуализацию обучения основным принципом разрабатываемой парадигмы образования, следует ожидать и индивидуально-вариативное проявление его результатов в рамках общей стратегической цели образования.

Соблюдение условия индивидуально-вариативного целеполагания позволит выдержать логику всего педагогического процесса и сформировать индивидуально-стилевые вариации плавания на основе как ранее сложившихся, так и вновь освоенных двигательных действий [4]. Подобного рода вариации представляют собой целевые модели построения техники плавания, доступные для понимания и освоения каждым занимающимся в отдельности.

Научное целеполагание процесса обучения связано с постановкой образовательной проблемы и ее решением. Эти два процесса органически связаны между собой, т.к. постановка проблемы уже означает начало ее решения. После формулировки образовательной проблемы планируется ее решение либо аналитическим, либо эвристическим путем. В любом случае пути решения предполагают определенную степень актуализации предыдущего двигательного опыта, ранее усвоенных способов решения практических задач, в нашем случае способов передвижений в воде. При постановке задачи преподавателем по совершенствованию техники плавания обучаемый, как правило, первоначально пытается решить ее на основе собственных внутренних представлений, ранее освоенных движений и личного двигательного опыта. Чем ближе учебная задача к его двигательным представлениям, тем эффективнее она может быть решена в процессе обучения. Естественно, это не означает подгонку учебных задач под уровень понимания их обучаемыми, а лишь определяет целесообразность выбора тех из них, которые будут в наибольшей степени активизировать индивидуальную способность занимающихся к творческой деятельности. Отсюда следует необходимость выбора гипотетически выстроенной модели решения учебной задачи на основе соблюдения принципа опоры на индивидуально-двигательные представления обучаемого.

Организация исследования

В исследовании приняли участие студенты вуза государственной службы, способные преодолевать 25 м дистанции с помощью индивидуальных локомоторных движений. Из их числа были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы численностью 20 и 22 человека соответственно. Состав групп являлся статистически однородным.

С каждой группой было проведено 10 занятий по прикладному плаванию. Направленность обучения различалась следующим. Испытуемые ЭГ с 1-го занятия обучались координационному согласованию элементов

техники плавания на основе движений способом брасс в сочетании с рациональным дыханием посредством освоения упражнений на координацию. Координирующие упражнения выполнялись с целью упорядочения гребковых движений обучаемых непосредственно во время передвижения в воде либо удержания тела у поверхности воды.

С испытуемыми КГ проводилось начальное обучение технике плавания способом брасс целостно-раздельным методом.

Изменения в технике плавания оценивались по регистрируемым скоростным показателям, протяженности проплываемой дистанции, времени удержания на воде, а также на основе коэффициента координации, определяемого отношением силы тяги, развиваемой при плавании в координации к сумме сил тяги, развиваемых руками и ногами, выраженным в процентах [1]. Количественные показатели измерялись дважды – до и после эксперимента.

Результаты исследования и их обсуждение

В таблице представлена динамика показателей техники плавания контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 1

Динамика показателей техники плавания испытуемых экспериментальной и контрольной групп в результате эксперимента

Исследуемые параметры	ЭГ		КГ	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Скорость плавания, м/с	0,43±0,02	0,52±0,04	0,45±0,07	0,50±0,08
Длина проплываемой дистанции, м	33,1±0,7	175,4±1,3	38,3±0,4	102,5±1,0
Коэффициент координации, %	66,8±1,4	79,2±0,7	67,1±0,3	68,6±1,8

Анализ данных таблицы позволяет отметить общую положительную тенденцию в динамике показателей технической подготовленности испытуемых обеих групп. Это свидетельствует о правомерности как методики целостно-раздельного обучения, так и метода координационно-функционального обучения.

В обеих группах наибольшая положительная динамика отмечена в максимальной длине проплываемой дистанции, в меньшей степени изменилась скорость плавания.

Существенное увеличение коэффициента координации наблюдалось у испытуемых экспериментальной группы, что свидетельствует о лучшей согласованности освоенных ими движений.

Таким образом, соблюдение условия индивидуально-двигательного опосредования, подразумевающее использование индивидуального двигательного опыта занимающихся при обучении прикладному плаванию, может способствовать повышению качества образовательного процесса.

Согласованность методики обучения плаванию с индивидуальными двигательными возможностями обучаемых может быть достигнута посредством индивидуально-вариативного преобразования двигательного потенциала занимающихся.

Индивидуально-стилевые вариации техники, включающие ранее сложившиеся и вновь освоенные движения, являются целевыми моделями обучения прикладному плаванию.

Список литературы

1. Вайцеховский, С.М. Силовая подготовка пловца в воде / С.М. Вайцеховский // Плавание. - 1982. - Вып. 2. - С. 13-21.
2. Понимасов, О.Е. Условие индивидуально-двигательного опосредования как фактор валидности обучения прикладному плаванию / О.Е. Понимасов, Р.А. Лайшев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 7 (101). – С. 110-113.

3. Понимасов, О.Е. Индивидуально-ориентированное преобразование движений в условиях массового обучения прикладному плаванию / О.Е. Понимасов, Р.А. Лайшев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 8 (102). – С. 128-131.
4. Понимасов, О.Е. Индивидуально-вариативное целеполагание как условие проектирования стилевых вариаций плавания / О.Е. Понимасов, С.В. Николаев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 11 (105). - С. 134-137.

МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ

Ципин Л.Л.

Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, г.Санкт-Петербург

Развитие скоростно-силовых качеств занимает особое место в физической подготовке борцов разного стиля. От уровня развития скоростно-силовых качеств напрямую зависит эффективность технико-тактических действий борцов в условиях соревнований [3,4]. В процессе скоростно-силовой подготовки борцов применяется широкий круг специальных упражнений регионального и глобального воздействия. К ним относятся упражнения с отягощениями различного веса и с амортизаторами, упражнения со спарринг-партнером, на тренажерах и многие другие. Одно из основных требований к таким упражнениям состоит в том, что они должны быть близки по характеру нервно-мышечных усилий и структуре движений к действиям спортсменов во время ведения поединков. В этом заключается принцип сопряженного воздействия упражнений и, как его развитие, принцип динамического соответствия [1, 2]. Согласно последнему, специальные упражнения должны быть адекватны основному (соревновательному) упражнению по группам мышц, вовлекаемым в работу, амплитуде и направлению движения, акцентуруемому участку амплитуды движения, величине усилия и времени его развития, скорости движения, режиму работы мышц. Однако реализация этого принципа на практике вызывает определенные затруднения в связи с тем, что, в отличие от видов спорта со стереотипными движениями, в частности, циклических видов спорта, в единоборствах двигательные действия отличаются большим разнообразием. Кроме того, практически у всех борцов имеются предпочтительные технико-тактические действия (коронные приемы), состав которых индивидуален и зависит от многих факторов [5]. Подобрать в соответствии с принципом динамического соответствия специальные скоростно-силовые упражнения, направленные на совершенствование всех возможных двигательных действий борцов, не представляется невозможным.

Для разрешения указанного противоречия предложен метод оптимизации (подбора и выявления условий применения) скоростно-силовых упражнений в спортивной борьбе. Его суть состоит, во-первых, в определении групп мышц, несущих основную нагрузку при выполнении предпочтительных технико-тактических действий конкретными борцами и, во-вторых, в подборе упражнений, при которых развиваются повышенные по сравнению с соревновательными действиями усилия мышц и скорости движения звеньев тела спортсменов.

Данный метод был использован для оптимизации применяемых на практике специальных скоростно-силовых упражнений борцов греко-римского стиля. Как было ранее показано, борцы старших разрядов могут быть разделены на группы в зависимости от выбираемых ими предпочтительных приемов [5]. Выбор приемов обусловлен, наряду с другими индивидуальными особенностями, соотношением суммарной относительной силы ведущих мышечных групп. Были выявлены три группы борцов, использующие различные приемы в стойке и партере, а также наиболее задействованные при этом мышцы.

С целью оптимизации были изучены 40 упражнений. В их число входили упражнения с отягощениями, на снарядах и на тренажерах с установкой на максимальную быстроту движений. Также выполнялись прыжковые упражнения и метания. Внешнее отягощение составляло от 30 до 50% от одного повторного максимума. В эксперименте участвовали три группы борцов средних весовых категорий по три человека в каждой. Квалификация спортсменов – кандидаты в мастера и мастера спорта. В каждой группе у спортсменов было от трех до пяти предпочтительных приемов.

Для определения скорости движения звеньев тела спортсменов, приводимых в движение изучаемыми мышцами, при выполнении борцовских приемов и специальных упражнений осуществлялась 3-х плоскостная видеосъемка с частотой 60 кадр/с. Развиваемые мышцами усилия оценивались по средней амплитуде

электромиограмм [6]. Запись электромиограмм производилась посредством 8-и канального аппаратно-программного комплекса «Миотон».

Анализ специальных упражнений показал, что они сильно различаются как по силовому воздействию на мышцы, так и по скорости движения звеньев теласпортсменов. На основе сравнения предпочтительных приемов и специальных упражнений выделены те из них, для которых оба данных показателя превышают аналогичные показатели для приемов. Среди наиболее оптимальных упражнений для первой группы борцов оказались тяга штанги к груди в наклоне, опускание прямых рук с упором на рычаги блочного устройства сидя на скамье тренажера, тяга резинового амортизатора поворотом обеих рук в горизонтальной плоскости. Кроме данных упражнений выявлены такие, которые характеризуются превышением только одного показателя – силового воздействия или скорости движения звеньев. Для борцов второй группы наиболее оптимальными являются такие упражнения, как тяга резинового амортизатора вверх вытянутой вперед рукой, бросок набивного мяча двумя руками назад через голову, тяга резинового амортизатора сгибанием предплечья прижатой к туловищу руки. Обнаружилось, что упражнения эффективны только при отягощении не менее 50% от одного повторного максимума. К наиболее оптимальным упражнениям для борцов третьей группы относятся поочередное сгибание рук в упоре лежа на параллельных скамейках, сгибание рук в упоре на брусьях с грузом на поясе, жим штанги лежа. Важно, что при выполнении этих упражнений без внешнего отягощения или с небольшим отягощением имеет место такое же значительное по сравнению с приемами превышение обоих рассматриваемых показателей, как и при выполнении упражнений с отягощением большей величины.

Экспериментальная проверка подобранных представленным методом оптимальных скоростно-силовых упражнений производилась в течение 18 недель на общеподготовительном и специально-подготовительном этапах второго подготовительного периода тренировки. В педагогическом эксперименте участвовали 20 борцов греко-римского стиля весовых категорий до 66, 74 и 84 кг. Квалификация спортсменов – I разряд, кандидаты в мастера и мастера спорта. Борцы были разделены на группы в зависимости от предпочтительных приемов, и в каждой из них выполнялись свои комплексы скоростно-силовых упражнений. Анализ участия спортсменов в соревнованиях показал, что надежность выполнения приемов возросла на 12%, активность – на 23%, плотность – на 19%. Хотя и не столь существенно, но также улучшились результаты тестирования физической подготовленности борцов. По результатам подтягивания на перекладине, сгибания рук в упоре лежа, сгибания туловища лежа на спине за 20 с, десяти бросков манекена прогибом и прыжка в длину с места улучшение составило в среднем 2%. На международном турнире, совпавшем по срокам с окончанием педагогического эксперимента, борцы, тренировавшиеся по экспериментальной программе, заняли 1 первое, 2 вторых, 3 третьих места, что подтвердило общую эффективность программы.

Таким образом, метод оптимизации специальных скоростно-силовых упражнений, основанный на сравнении состава ведущих мышечных групп, развиваемых ими усилий и скорости движения звеньев тела спортсменов при выполнении предпочтительных приемов и специальных упражнений, дает возможность целенаправленно осуществлять подбор средств специальной скоростно-силовой подготовки в разных видах спортивной борьбы.

Список литературы

1. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 331 с.
2. Дьячков, В.М. Экспериментальное обоснование и разработка системы тренировки в скоростно-силовых видах спорта (по материалам исследования легкоатлетов-прыгунов) : автореф. дис. ... д-ра.пед. наук : 13.00.04 / Дьячков Владимир Михайлович. – М., 1963. – 50 с.
3. Пилоян, Р.А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборств : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пилоян Рубен Артоваздович. – М., 1985. – 371 с.
4. Попов, Г.И. Сопряженная техническая и физическая подготовка в спортивных единоборствах / Г.И. Попов, В.В. Резинкин, А.О. Акопян // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 7. – С. 42-45.
5. Ципин, Л.Л. Топография силы как фактор выбора коронных приемов борцами греко-римского стиля / Л.Л. Ципин, Ф.Е. Захаров // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – №7(77). – С.167-171.
6. Ципин, Л.Л. Оценка динамической силы мышц спортсменов по показателям их электрической активности / Л.Л. Ципин, Ф.Е. Захаров // Культура физическая и здоровье. – 2013. – № 1(43). – С. 51-54.

ОБЩАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОСНОВА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Сизова Н.В., Популо Г.М., Чернова Е.Д.

Тольяттинский государственный университет, г.Тольятти

В последнее время отмечается повышенное внимание со стороны государства к проблемам физического воспитания студентов. Одним из важнейших направлений молодежной политики является формирование у молодежи потребности в физическом совершенствовании и гармоничном развитии. Занятия физической культурой призваны повысить уровень физической подготовки, а соответственно способствовать достижению оптимального уровня работоспособности. Одной из важных социальных функций физического воспитания в процессе обучения студентов, является функция, связанная с обеспечением их учебно-трудовой активности и высокой профессиональной работоспособности после окончания высшего учебного заведения. Необходимость физического развития и совершенствования студентов, обусловлена запросами и правами личности студента, а также постоянно изменяющимися условиями жизнедеятельности, «социальным заказом» общества на подготовку высококвалифицированных специалистов. Этот заказ предполагает обязательное наличие у будущих специалистов общей и профессиональной культуры, физического и психического здоровья, высокой работоспособности, способности осваивать и обогащать культурный потенциал общества.

Важность образовательной области «физическая культура» чрезмерно высока, поскольку согласно данным о здоровье студенческой молодежи в ВУЗах России лишь 14% практически здоровы, в то время как 50% имеют функциональные отклонения, 35% хронические заболевания. По данным специалистов последствия интенсификации учебного процесса ведут к дисгармоничному развитию, создают проблемы с общей умственной и физической работоспособностью, психофизической перегрузкой. Ряд исследований свидетельствует о снижении уровня физической подготовленности, уменьшение двигательной активности студентов. В этой связи на предмет «физическая культура» возложена функция, способствовать учебно-воспитательному процессу обучения и овладения избранной профессией средствами и методами физической культуры.

В настоящее время, значительная часть выпускников школ приходят в ВУЗы со слабой физической подготовкой. Наряду с этим отсутствуют достоверные показатели уровня общей физической подготовки молодежи, а также данные эффективности проводимых учебных и внеучебных занятий по физической культуре и спорту в учебных заведениях.

В связи с этим проблема повышения уровня общей физической подготовленности учащейся молодежи, а также мотивации к занятиям физической культурой и физическому самосовершенствованию не утратила своей актуальности (Гендегольскис Л.И.).

Физическая подготовка представляет собой процесс, направленный на воспитание двигательных (физических качеств), способностей необходимых в жизни и спортивной деятельности.

Физическая подготовка подразделяется на общую и специальную. Они взаимообусловлены и дополняют друг друга. В зависимости от решаемых задач, состава занимающихся, их квалификации, этапа учебно-тренировочного процесса удельный вес общей и специальной видов подготовки будет разным. В нашем исследовании речь идет о работе со студентами нефизкультурных ВУЗов, поэтому общая физическая подготовка является доминирующей, так как с ее помощью решается задача всестороннего физического развития.

Под общей физической подготовкой понимается процесс, направленный на воспитание физических качеств человека, обеспечивающий формирование с детского возраста физически крепкого молодого поколения с гармоничным развитием. Разностороннее физическое развитие предусматривает комплексное воспитание физических качеств (силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости), что обеспечивает активную сбалансированную деятельность сердечнососудистой, дыхательной и других систем организма, умение владеть своим телом, быть координированным и успешно выполнять двигательные действия в обычной жизнедеятельности.

Общая физическая подготовка – это процесс формирования и совершенствования двигательных физических качеств, направленных на всестороннее и гармоничное физическое развитие человека. Общая физическая подготовка способствует повышению функциональных возможностей организма, общей работоспособности, является основой для специальной подготовки и достижения высоких спортивных результатов в избранном виде спорта или сфере деятельности. В общем и целом задачей ОФП (общей физической подготовки) является развитие физических качеств, таких как сила, ловкость, гибкость, быстрота, выносливость, качеств необходимых для жизнедеятельности человека, двигательной активности. Именно с

формирования общей физической подготовки начинается дальнейшее развитие и совершенствование умений и навыков, достижение высших результатов.

Анализ научно-методической литературы, мониторинговые исследования и опыт работы показывают большинство студентов первокурсников, обладают низким уровнем физической подготовки, и недостаточным арсеналом двигательных умений и навыков. Доказательством являются исследования Е.Н. Колесникова, С.В. Пехтерова, С.А. Баранцева, М.А. Скородумова, Солодкова А.С. «Преподаватели ВУЗов чаще всего сталкиваются с недостаточным арсеналом двигательных умений студентов и низким уровнем общей физической подготовки, отсутствием техники выполнения простых упражнений».

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью освоения практических разделов учебной программы и недостаточно развитыми двигательными умениями и навыками, низким уровнем общей физической подготовки.

Цель исследования: изучить уровень общей физической подготовки студентов 1 курса не физкультурных ВУЗов

Задачи исследования:

1. Выявить уровень физической подготовки студентов 1 курса
2. Определить первоочередные задачи практических разделов учебной программы по физической культуре на 1 курсе обучения
3. Изучить динамику развития общей физической культуры студентов 1 курса групп ОФП.

Методы исследований:

1. Изучение методической литературы по данной тематике
2. Педагогическое наблюдение
3. Тестирование двигательной подготовленности

Задача дисциплины «Физическая культура» в ВУЗе призвана способствовать улучшению здоровья, повышению уровня физической подготовленности и работоспособности, развитию двигательных умений и навыков, приобщить студенческую молодежь к занятиям различными видами спорта в спортивных секциях ВУЗа. И таким образом создать базу для дальнейшего самосовершенствования.

Потребность в физическом совершенствовании, а следовательно специальная физическая подготовка, может быть сформирована только самостоятельно, по внутреннему убеждению и выбору, в процессе занятий в свободное личное время на основе сближения личных и социальных интересов. Исследования О.Е.Лихачева, В.Н.Смирнова выявили: «Свобода выбора разнообразных форм и видов физкультурно-спортивных занятий, максимальная самостоятельность в принятии решений во внеучебное время способствует эффективному формированию потребности в самостоятельном физическом совершенствовании, которая может способствовать формированию здорового социально активного стиля жизни студента. В этом случае формируется понимание, что физкультура нужна не только для здоровья, но и для активного отдыха, наслаждения движением, жизнью - это одна из составных частей человеческого счастья»

Исследования И.С. Сырвачевой показали, что физкультурная активность обусловлена в основном эмоциональными переживаниями привлекательности физкультурных занятий и доставления удовольствия от процесса физкультурной активности, то есть удовлетворение от самого процесса занятий, это же подтверждают данные О.Е.Лихачева, В.Н.Смирнова. Все эти составляющие помогают создать внутреннюю мотивацию, а соответственно интерес к дальнейшим занятиям.

Многочисленные исследования указывают на необходимость составления учебных программ с учетом интересов и потребностей студентов, а также с учетом уровня физической подготовленности и индивидуальных возможностей студентов, все эти аспекты способствуют формированию позитивной мотивации к занятиям физической культурой и решают вопросы посещаемости, успеваемости, и гарантируют рост личных достижений студентов, а также способствуют дальнейшим самостоятельным занятиям физкультурой в будущей жизни (И.В. Сингаевский).

Учитывать интересы и потребности студентов важно и нужно, с этой целью формируются группы ОФП с различной спортивной направленностью. Первоочередная задача на практических занятиях в группах ОФП с различной спортивной направленностью, должна быть ориентирована на повышение уровня общей физической подготовки за счет применения разнообразных средств физической культуры.

Исследования С.А. Баранцева, Е.Н. Колесникова, С.В. Пехтерева, М.А. Скородумова показали, что у студентов специализации баскетбол, бокс высокий уровень развития силы, быстроты, скоростно-силовых качеств. У студентов, занимающихся по специализации футбол высокий уровень развития быстроты. Исследования свидетельствуют о разном уровне общей физической подготовки в различных группах специализаций: наиболее высокий уровень развития в группе бокса (5 баллов). В группе ОФП баскетбол

эффективность ниже (3 балла). А в группе ОФП футбол самая низкая (1 балл). Исследования доказывают, что более высокий уровень развития принадлежит качествам, наиболее востребованным в данном виде специализаций, то есть специальная физическая подготовка превалирует над общей физической подготовкой.

Нами было организовано и проведено исследование в Тольяттинском государственном университете с сентября 2014г. по май 2015. В исследовании участвовали студенты 1-ых курсов (1200 чел.) Тольяттинского государственного университета. Для решения задачи по определению уровня физической подготовленности студентов мы провели тестирование и проанализировали результаты. Тестирование проводилось в соответствии с учебной программой «Физическая культура», использовались следующие тесты оценки двигательной подготовки студентов: бег 100м, прыжок в длину с места, подтягивание из виса (юноши), отжимания (девушки), бег 2000м (девушки) и 3000м (юноши).

На занятиях по легкой атлетике в начале учебного года, мы наблюдали у 70% студентов первого курса низкий уровень развития быстроты при беге на короткие дистанции (100 м) и у 82% студентов выносливости при беге на длинные дистанции (2000м-девушки и 3000м-юноши), т.е. показатели не соответствуют существующим нормам для их возраста.

Занятия оздоровительной гимнастикой (силовой шейпинг и аэробика) выявили у 42% студентов (девушек) низкий уровень координации движений (выполнение сложнокоординированных упражнений) и гибкости (наклон туловища из положения, стоя на скамейки).

Занятия силовыми видами выявил средний уровень силовой подготовки у 62% девушек и высокий уровень силовой подготовки у 44% юношей, однако, у 64% юношей низкий уровень силовой выносливости и у 86% отсутствие гибкости. Занятия по специализации спортивные игры (волейбол, футбол, баскетбол) показывают, что только 30% юношей и 10% девушек владеют навыками игры и знают частично правила.

Для определения успешности проведения практических занятий по повышению уровня физической подготовленности студентов первого курса в группах ОФП с различной спортивной направленностью проведен сравнительный анализ результатов, полученных на начальном и конечном этапах (Табл.1 - девушки, Табл.2 - юноши).

Таблица 1

Динамика физической подготовленности девушек 1 курса ТГУ

№ п/п	тест	Осенний семестр	Весенний семестр
1	Бег 100 м	17,0	16,4
2	Кросс 2000м	14,0	13,4
3	Прыжок в длину с места	1,6	1,62
4	Отжимания	15	16

Таблица 2

Динамика физической подготовленности юношей 1 курса ТГУ

№ п/п	тест	Осенний семестр	Весенний семестр
1	Бег 100 м	15,0	14,1
2	Кросс 3000м	15,2	14,7
3	Прыжок в длину с места	2,4	2,5
4	Подтягивания	10	13

Проведенный мониторинг физической подготовленности студентов 1 курса выявил низкий уровень общей физической подготовки студентов. Таким образом, первоочередной задачей физвоспитания первокурсников является повышение уровня общей физической подготовки студентов, и повышение уровня развития двигательных умений и навыков, с использованием разнообразных средств физической культуры.

На основании результатов исследования разработаны практические рекомендации по совершенствованию учебных занятий для развития общей физической подготовки студентов.

Список литературы

1. Баранцев С.А. ,Колесников Е.Н., Пехтеров С.В, Скородумов М.А.// Новые исследования институт возрастной физиологии РАО,2010 (№3)
2. Гендегольскис Л.И. « Физиологические основы спортивной тренировки» М.: Физкультура и спорт,1990
3. Горелова А.А «О роли двигательной активности студентов гуманитарных ВУЗов и способах ее повышения» // ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009№1

4. Гришина Ю.И. «Общая физическая подготовка. Знать и уметь» Феникс,2012
5. Грязева Е.Д. « Оценка качества физического развития и актуальная задача физического воспитания студентов» Флинта, 2010
6. Евсеев Ю.И. «Физическое воспитание» Феникс,2014
7. Дворкин Л.С. «Физическое воспитание студентов» Феникс ,2008
8. Примерная программа дисциплины «Физическая культура»/сост. Ильинич В.И. ,Евсеев Ю.И.,-М.2000
9. Кофман Л.Б. « Контроль уровня физической подготовленности и состояния здоровья учащихся.» Кофман Л.Б., В.П.Панаева ,Е.А.Разумовский//Материалы к созданию автоматизированного банка данных «Здоровые дети Москвы»,1994
10. Лихачев О.Е., В.Н.Смирнов « Физическое воспитание студентов: традиции, направления, развитие// научно-теоретический журнал «Ученые записки» университета им. П.Ф. Лесгафта 2014.,№1
11. Популо Г.М., Чернова Е.Д. Варианты организации занятий по физическому воспитанию студентов. Материалы XI междуна. научно-практической конф. «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики». - Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2014.
12. Раевский Д.А. «Воздействие параметров функциональной подготовленности на показатели двигательной активности студентов первокурсников»// Д.А.Раевский, В.П.Румянцев, С.Г. Растопчина// ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта ,2014(№8)
13. Сизова Н.В., Семиглазова Е.П. «Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом// материалы II международной научно-практической конференции «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии» Челябинск, 2015
14. Солодков А.С. «Физическое и функциональное развитие состояния здоровья школьников и студентов России» // А.С. Солодков// ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта ,2013(№3)

ОСОБЕННОСТИ ЛЫЖЕГОНОЧНОЙ ТЕХНИКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ

Зебзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский

Лыжное двоеборье – это комплексная дисциплина, в которой кроме прыжковой техники, необходимо совершенствовать и лыжегоночную. В настоящий момент согласно действующих правил соревнований лыжники-двоеборцы передвигаются, в основном, коньковыми ходами, позволяющими спортсмену развивать наибольшую скорость передвижения по дистанции [2].

Изучение структуры коньковых ходов было предпринято в исследовании А.В. Кондрашова (1986), в результате которого был выделен общий для всех коньковых ходов признак – коньковое скольжение и отталкивание лыжей, а также отсутствие периода стояния лыжи. Кроме того, была определена фазовая структура конькового одновременного двухшажного и одношажного конькового ходов [4].

Результаты исследования А.В. Гурского, Л.Ф. Кобзевой, В.В. Ермакова (1986) позволили выявить в структуре коньковых ходов следующие движения: отталкивание ногой, маховые движения ногой, отталкивание рукой (руками), маховый вынос рук. На основе биомеханического анализа были разработаны основные требования к выполнению движений лыжника-гонщика при коньковом ходе [1].

Исследование техники коньковых ходов, проведенное В.Л. Ростовцевым, О.Ю. Солодухиным, А.А. Савельевым (1986), позволило выявить ряд интересных особенностей в сравнении их с классическими: 1) значительно большее время отталкивания в фазе скольжения, что увеличивает величину импульса силы и, как следствие этого, - скорости; 2) при отталкивании вперед и в сторону не требуется применение держащих мазей, что также повышает скорость бега; 3) коньковый ход позволяет получить преимущество гонщику не на спусках, а на пологих и средних подъемах, тогда как при крутизне подъема в 8-9⁰ передвижение коньковыми или классическими ходами не имеет решающего значения; 4) коньковый и полуконьковый ходы позволяют значительно увеличить интенсивность передвижения на равнине, что обеспечивает значительный прирост в скорости [6].

Применение техники коньковых ходов во время прохождения подъемов, по мнению Л.Ф. Кобзевой (2009), также имеет ряд особенностей: «1) разная постановка маховой ноги на опору в первом и втором шагах; 2) усилие на пятку в первом шаге проявляется только в фазе свободного скольжения, а толчок ногой заканчивается давлением на носок стопы; 3) во втором шаге цикла конькового хода выявлена более продолжительная загрузка

пятки стопы, и толчок ногой осуществляется давлением на всю стопу; 4) отличия в распределении усилий при отталкивании ногой и рукой у лыжниц и лыжников; 5) асимметричность в движениях лыжников при передвижении коньковым ходом на подъеме» [3].

Другой важной особенностью современной техники коньковых ходов, по мнению Н.Б. Новиковой (2012), является акцентированное смещение проекции центра масс тела вперед относительно опоры, что требует значительного мышечного напряжения, но позволяет максимально использовать вес тела для повышения мощности отталкивания. При этом для эффективного смещения проекции центра масс тела следует увеличить наклон голени в момент отталкивания. Руководствуясь данным положением, автором было проведено сравнительное исследование техники коньковых ходов лыжников-гонщиков и лыжников-двоеборцев, входящих в состав сборной команды России. Полученные данные позволяют говорить о том, что техника передвижения коньковыми ходами у двоеборцев имеет некоторые погрешности, поскольку их центр масс находится не над опорной стопой или смещен вперед, как у членов сборной команды страны по лыжным гонкам, а напротив смещен назад (угол наклона голени больше, а угол сгибания коленного сустава меньше соответствующих показателей лыжников).

Обобщая исследования по технике коньковых ходов, необходимо отметить, что мнения разных авторов сходятся в определении последовательности движений, выполняемых спортсменом в цикле хода, но расходятся в количестве фаз, составляющих структуру хода [1, 4, 6].

Однако результаты анализа научно-методической литературы [1, 3, 4, 5, 6] позволяют утверждать, что для качественной оценки технической подготовленности лыжников-двоеборцев имеет большое значение кинематическое описание цикла техники передвижения одновременным двухшажным и одношажным коньковыми ходами.

Цикл одновременного двухшажного конькового хода состоит из двух скользящих коньковых шагов и одного отталкивания палками. Причем первый и второй шаг неравнозначны. Они отличаются по длине, продолжительности и скорости. Значительная часть периода отталкивания палками приходится на второй шаг, поэтому здесь скорость лыжника в среднем на 0,5 м/с выше, чем в первом шаге, в течение которого палки выносятся вперед. Для достижения наибольшей скорости и эффективности выполнения техники передвижения спортсмен должен уделять основное внимание рациональному положению своего тела при скольжении на лыжах [4, 5].

Так, в фазе свободного одноопорного скольжения наклон туловища спортсмена составляет 50° , сгибание опорной ноги в коленном суставе может происходить до 111° , а в тазобедренном – до 91° . В следующей фазе скольжение осуществляется за счет плавного разгибания опорной ноги в коленном суставе на 31° , в тазобедренном – на 48° , тогда как туловище выпрямляется на 9° , а руки, завершая вторую фазу, выносятся практически прямыми. После постановки палок на опору начинается третья фаза, в ходе которой наблюдается уменьшение угла наклона туловища до 41° и выпрямление толчковой ноги в суставах. Следующая фаза характеризуется активным отталкиванием, связанным с подседанием опорной ноги с последующим мощным выпрямлением. Угловые показатели в этих фазах движения составляют в среднем в тазобедренном суставе 89° , а в коленном – 106° . Завершающим движением цикла одновременного двухшажного конькового хода является увеличение наклона туловища вперед до 36° . Именно такое положение, по мнению авторов, позволяет достичь уменьшения давления массы тела на скользящую лыжу, что, с одной стороны, облегчает отталкивание руками, а с другой – способствует достижению максимальной скорости [5].

Цикл одновременного одношажного конькового хода состоит из двух скользящих коньковых шагов, каждый из которых сопровождается отталкиванием ногой с одновременным отталкиванием рук. При движении данным ходом спортсмен в его начальной фазе должен выполнять отталкивание ногой и руками, соблюдая ряд требований к положению тела в ходе передвижения. Так, угол сгибания ноги в коленном суставе составляет 90° - 100° , в тазобедренном – 97° , голеностопный сустав должен иметь наклон вперед. В следующей фазе наблюдается уменьшение угла сгибания в коленном и тазобедренном суставах на 36° и 29° соответственно. При этом руки выносятся под углом 90° с одновременным отведением локтей в стороны. Заканчивает вторую фазу скольжение спортсмена на двух лыжах с отталкиванием ногой и руками. Следующая фаза характеризуется активным разгибанием толчковой ноги во всех суставах. После этого спортсмен, ставя правую лыжу на снег, выполняет отведение маховой (правой) ноги, на которую постепенно переносится масса тела. Далее для создания благоприятной ситуации для завершения эффективного отталкивания необходимо выполнить перенос массы тела с левой (толчковой) ноги на правую (опорную). В заключительной фазе отталкивания следует сильно согнуть опорную ногу до 97° в коленном суставе и до 91° в тазобедренном [5].

Важно отметить, что при передвижении коньковыми ходами наблюдаются значительные поперечные колебания тела, из-за чего отдельные его звенья и сегменты перемещаются в поперечной плоскости неодинаково.

Вследствие этого вариативность данных показателей во многом зависит от угла разведения лыж, на который влияет рельеф местности и условия скольжения.

Список литературы

1. Гурский, А.В. Техника коньковых ходов / А.В. Гурский, Л.Ф. Кобзева, В.В. Ермаков // Лыжный спорт : [Сб.]. - М., 1986. - Вып. 2. - С. 16-20.
2. Зебзеев, В.В. Динамика функционального состояния лыжников-двоеборцев в рамках микроцикла / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 12 (118) – 2014. – С. 74-78.
3. Кобзева, Л.Ф. Особенности техники лыжного хода у лыжников-гонщиков при передвижении на подъеме / Л.Ф. Кобзева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 1 (47) – 2009. – С. 55-60.
4. Кондрашов, А. Техника коньковых ходов / А. Кондрашов // Лыжный спорт : [Сб.]. - М., 1986. - Вып. 2. - С. 10-16.
5. Методика разработки комплексных целевых программ подготовки региональных сборных команд квалифицированных спортсменов на четырехлетний цикл подготовки (на примере лыжников-двоеборцев РФ) / Г.А. Сергеев, А.А. Злыднев, А.А. Яковлев и др. // НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб.: [б.и.], 2013. – С. 81-84.
6. Ростовцев, В.Л. Техника коньковых ходов / В. Л. Ростовцев, О. Ю. Солодухин, А. А. Савельев // Лыжный спорт : [Сб.]. - М., 1986. - Вып. 2. - С. 20-26.

ПРЕДЛАГАЕТСЯ «ГИБРИДНЫЙ» ВИД СПОРТА

Носенко В.Д.

ООО «Горно-шахтное производство и оборудование», г.Люберцы, Московская область

Спорт стал одним из важнейших социальных явлений. Он проявляет себя в нескольких ипостасях. Одна из важнейших – спорт как зрелище. За соревнованиями высокого уровня: Олимпиадами, мировыми чемпионатами, кубками мира и тому подобными – наблюдают миллионы людей. Отличие спорта от других зрелищ – соревновательность, установление рекордов. И болельщики!

Важной функцией спорта является оздоровительная. Скорее здесь надо говорить не о спорте, а о физкультуре (физической культуре). Спорт и физкультура – несколько всё-таки разные вещи. Спорт, кроме всего прочего, подразумевает экстремальные нагрузки, что не всегда件зно для здоровья.

Важность оздоровительной функции спорта-физкультуры явствует из того, что руководство нашей страны уделяет этому большое внимание. В частности, недавно был возрождён комплекс ГТО [1].

Для многих спортсменов, добившихся высоких результатов (а также тренеров), спорт стал профессией, притом неплохо оплачиваемой.

Выдающиеся спортсмены служат образцами для спортсменов-любителей, наибольшую ценность представляет исполнительская техника.

Большинство видов спорта связано с физическими свойствами человека, но к спорту причисляют и ряд «интеллектуальных» видов. Это, прежде всего, шахматы. Здесь же назовём и шашки – 64-клеточные и 100-клеточные. Можно вспомнить и другие виды «интеллектуального» спорта. Например, одно время к спорту относили покер.

Следует сказать, что достижение высоких результатов в «физических» видах спорта невозможно без хороших интеллектуальных способностей.

Сегодня виды спорта множатся, как грибы после дождя. И одним из новых и необычных явлений стало появление «гибридных» видов спорта, сочетающих в себе необходимость иметь хорошие и физические, и интеллектуальные способности. Одним их таких видов стал шахбокс - комбинация шахмат и бокса [2].

В качестве основной идеи шахбокс предполагает соединение в одно целое таких, казалось бы, несовместимых видов спорта, как шахматы и бокс. Именно из-за такого слияния шахбокс предъявляет к спортсменам требования обладать физическими и психическими качествами на высшем уровне, позволяющим соединить в одно целое интеллектуальный спорт номер один и боевой спорт номер один. Шахбокс получил статус официального спорта только в 2003 году, с этого времени в ряде стран регулярно проходят чемпионаты по шахбоксу. Такая популярность основывается, прежде всего, на зрелищности этого спорта, а также на том, что он

разбивает все имеющиеся стереотипы – боксеры показывают свои умения в шахматах, а шахматисты выходят на ринг в боксерских перчатках.

Шахбокс находится в управлении Всемирной организации шахбокса (WCBO), которая и занимается организацией соревнований, проходящих по всему миру. В Амстердаме в 2003 году прошел первый чемпионат мира по шахбоксу. Тогда принимавшие в нем участие спортсмены относились к средней весовой категории. Спорт получил развитие, и в 2005 году уже включал соревнования для бойцов в тяжелом весе, а в 2007 году – в полутяжелом.

Сама идея шахбокса принадлежит голландцу Ипе Рубингу, позаимствовавшую ее из французского комикса «Холодный экватор» 1992 года. Матч по шахбоксу состоит из 11 раундов. Боксерам приходится меряться силами в «быстрые шахматы», проводя раунды по 24 минуты. После этого шахматная доска уступает место одному боксерскому раунду. Победителем является отправивший соперника в нокаут или же обыгравший его в шахматы.

Всё же по зрелищности шахбокс уступает многим другим видам, поэтому он и не получил широкого развития. Но «а» сказано.

Попробуем сказать «б». Есть биатлон, любимый очень многими, особенно женским полом [3]. Любимые кумиры – Дарья Домрачева, Кайса Макарайнен, Мартен Фуркад, наш Антон Шипулин. Недавно были Лена Нойнер, Тура Бергер, Ольга Зайцева, Уле-Эйнар Бьёрндаллен. Классика – Анфиса Резцова, Виктор Тихонов. Ну, и как же без Губера – замечательного телевизионного комментатора Дмитрия Губерниева? А он ещё и танковый биатлон комментирует.

Есть предложение – добавить к двум этапам биатлона: лыжным гонкам и стрельбе – третий, «интеллектуальный». Этот этап – что-то вроде тестов на IQ. Каждому биатлонисту-триатлонисту задаётся 5-8 вопросов, за каждый отрицательный ответ ему начисляется штраф, как и при стрельбе. Как задавать эти вопросы? Подобно стрельбищу, организуется «компьютерище», где устанавливаются компьютеры, в них заложены эти вопросы. Вопросы заранее абсолютно никому неизвестны, но одинаковы для всех участников соревнования. И каждый раз различные. Это чисто технический вопрос, здесь, скажем, можно воспользоваться методами рандомизации.

Представляется, что этот вид спорта окажется зрелищным и будет иметь высокий рейтинг. А также произведёт некоторую переоценку нынешних биатлонистов – спортсмены с высоким интеллектом продвинутся вперёд, будет стимул развивать свой интеллект, тренироваться, чтобы повысить свой IQ.

Так же, как классический, зимний, биатлон, возможен летний лыжный триатлон.

Конечно, заранее трудно сказать, насколько популярным может быть предлагаемый вид спорта, но эксперимент, представляется, целесообразно провести, тем более, что он не должен оказаться дорогостоящим.

Список литературы

1. Интернет-ссылка <http://government.ru/> Постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 г. №540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе "Готов к труду и обороне" (ГТО)
2. Интернет-ссылка <https://ru.wikipedia.org/wiki/шахбокс>
3. Интернет-ссылка <https://ru.wikipedia.org/wiki/биатлон>

СРЕДСТВА МОРФОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ПОДГОТОВКЕ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ

Зебзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский

В теории и практике спорта специалисты и тренеры постоянно осуществляют поиск эффективных путей достижения высоких спортивных результатов с наименьшими затратами времени и труда спортсменов и тренеров. Решение данной задачи значительно усложняется постоянным возрастанием требований, предъявляемых к спортсменам, обострением конкуренции на международной арене, увеличением интенсивности тренировочных и соревновательных нагрузок. Все это требует дальнейшего совершенствования системы подготовки спортсменов в различных видах спорта в ходе многолетнего учебно-тренировочного процесса [1].

В настоящий момент одним из важнейших условий эффективной системы подготовки спортсменов является контроль и учет морфологических показателей, без которых невозможно эффективно решать вопросы

спортивной ориентации и отбора, выбора адекватных средств и методов тренировки, тренировочных и соревновательных нагрузок [1].

В лыжном двоеборье морфофункциональные показатели заслуживают тщательного изучения, поскольку они оказывают серьезное влияние на технику прыжка и, как следствие этого, на его дальность [2, 3].

Вместе с тем следует констатировать, что морфологические исследования являются самыми малоизученными разделами контроля в советском и российском лыжном двоеборье, которые в основном сводились к регистрации показателей длины и веса тела, измерению весо-ростового индекса и индекса телосложения Пинье (Фалалеев, Федоров, Масальгин, 1986). В большинстве случаев морфологические и антропометрические показатели рассматривались только как составная часть контроля за физическим развитием двоеборцев (Ушаков, 1993).

Однако в последние десять лет одним из требований ФИС к спортсменам стало определение соответствия между их росто-весовыми данными и длиной прыжковых лыж. В связи с этим А.А. Злыднев с соавторами (2013) предложили на регулярной основе в рамках программы ЭКО и текущего обследования в соревновательном периоде оценивать ряд показателей морфологического и антропометрического профиля: анамнез, росто-весовые и обхватные показатели (рост стоя; рост сидя; вес; окружность шеи, груди, плеча, бедра, голени), ЖЭЛ, подкожный жир, масса мышц, индекс Кетле, жизненный индекс [2, 3].

В отличие от российских ученых, западные - придают большее значение морфологическим показателям спортсменов, относя их к группе субъективных факторов, влияющих на соревновательный результат. Так, Б. Йост подчеркивает, что морфология тела является важной составляющей техники прыжка с трамплина. Данное положение было подтверждено результатами исследования Водичара (2011), в ходе которого было установлена структура морфологических факторов. В ее состав вошли четыре группы факторов: 1) базовый морфологический фактор (рост- AV , длина лыж – LS (145% of AV), длина первой части лыж – $DS1$, длина голени – ADG , абсолютная длина ног и лыж – $ADNS$, длина руки – ADR , длина ноги – ADN , ширина таза – ASM , ширина плеч – ASR); 2) фактор индекса массы тела (индекс массы тела – BMI , вес тела – AT , общий вес тела с экипировкой – ATS); 3) морфологический индекс подъемной силы (морфологический индекс подъемной силы – $INDVZG$, длина бедра – ADS , длина туловища – ADT , окружность бедра – AOS , индекс Рорера); 4) фиксация задней части креплений (фиксация задней части креплений – $DEBRET$) [4].

При оценке техники выполнения прыжка с точки зрения морфологии важно учитывать ряд антропометрических показателей и индексов. По мнению Б. Йоста (2014), исследовавшего морфологические особенности прыгунов на лыжах с трамплина, средний рост спортсменов должен составлять 176,7 см, средний вес – 60,4 кг, средний индекс массы тела – 19,31 у.е. Дальнейшие исследования влияния морфологии на технику прыжка позволили автору определить формулу расчета морфологического индекса фазы отталкивания (MTO):

$$MTO = \frac{ABH}{ALL}, \quad (1)$$

где ABH – это рост спортсмена, а ALL – это длина ног [4].

Во время фазы полета серьезное влияние на технику прыжка оказывает индекс массы тела (BMI), который находится по следующей формуле:

$$BMI = \frac{BW}{BH^2}, \quad (2)$$

где BW – это вес спортсмена, а BH – это длина тела в квадрате [4].

Кроме этого словенский специалист отмечает, что во время фазы полета большое значение имеет общая морфология техники прыжка, для оценки которой применяется аэродинамический индекс полета (AI), находящейся по следующей формуле:

$$AI = \frac{\Delta Y}{\Delta X}, \quad (3)$$

где ΔX – это горизонтальное расстояние между лобовой частью шлема и концами лыж, а ΔY – это вертикальное расстояние между затылочной частью шлема и носками лыж [4].

В завершении своих исследований Б. Йост с помощью факторного анализа выявил, что на технику прыжка с трамплина в разной степени влияют: общий морфологический фактор (рост, рост вместе с лыжами, длина рук, ширина плеч, длина ног, масса тела, длина голени, ширина таза, длина туловища); фактор взрывной силы

(индекс взрывной силы при отталкивании, индекс взрывной силы в первой части отталкивания, время вертикальной фазы отталкивания, вертикальная высота прыжка); морфологический индекс аэродинамики; морфологический индекс отталкивания [4].

Однако в лыжном двоеборье могут применяться и другие морфологические методы. Например, в некоторых случаях прибегают к использованию описательных методов, поскольку информативность метрических методов во многом зависит от точности измерения [1].

Однако в последнее время в практике спорта для морфологических исследований все чаще используют не механические приборы и приспособления, а специально разработанные морфологические сканеры. Одним из таких аппаратно-программных комплексов является «BodyScanner», который позволяет за считанные секунды получить трехмерную модель тела человека, позволяя провести на ней измерения по более чем 140 антропометрическим показателям, что делает его более удобным в сравнении со способами, при которых исследователь выполняет замеры вручную [2, 3].

Анализ показателей состава тела человека имеет большое значение, поскольку по его результатам можно судить о характере обмена веществ, о соотношении жировой, мышечной и костной масс, а также жидкости. Состав тела может зависеть от возраста, пола, уровня питания, квалификации и специализации, степени тренированности и перенесенных заболеваний. Вместе с тем одного контроля за изменениями общего веса тела в современном спорте уже недостаточно [1]. В этой связи для оценки влияния систематической тренировки на состав тела спортсменов все чаще прибегают к использованию профессиональных анализаторов состава тела, основанных на методе мультимодального анализа биоэлектрического сопротивления (биоимпедансометрия) [2, 3].

В нашей стране широкое распространение получили профессиональные анализаторы «InBody» и «Мидас», позволяющие получить информацию об уровне внеклеточной и внутриклеточной воды и дать точную по сегментную оценку наличия отеков (избытка воды), распределения силы и мышечной массы, а также измерить количество скрытого жира, расположенного в брюшной полости [2, 3].

Полученные данные об особенностях применения средств морфологического контроля могут быть использованы тренерами при совершенствовании специальной подготовленности занимающихся у них двоеборцев разного возраста и квалификации.

Список литературы

1. Губа, В.П. Морфобиомеханические исследования в спорте. – М.: «СпортАкадемПресс», 2000. – 120 с.
2. Зебзеев, В.В. Анализ состава тела лыжников-двоеборцев после тренировочных нагрузок разной направленности / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Теория и практика физической культуры. - 2015. - №4. - С.11-14.
3. Зебзеев, В.В. Сравнительный анализ морфологических особенностей лыжников-двоеборцев, представляющих разные типы соревновательной подготовленности / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 5 (123) – 2015. – С. 75-79.
4. Jost, B. Some model characteristics of ski jumpers found with the standard procedure and with a method of expert modeling / B. Jost // Kinesiologia Slovenica, Vol. 1, No. 1 – 1992. - P. 39-42.

СЕКЦИЯ №5.

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

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

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Малеева Е.В.

Филиал Уральского государственного университета путей сообщения в городе Нижнем Тагиле, г.Нижний Тагил

В новом образовательном стандарте высшего образования ключевым понятием является компетентность выпускника, то есть его готовность к выполнению определенной профессиональной деятельности. Причем готовность определяется не только как наличие у будущего специалиста необходимых знаний, умений и навыков, но и сформированность соответствующих личностных характеристик: мотивов, ценностей, способностей и т.д. Таким образом, с понятием компетенции очень тесно связано понятие профессионально значимых качеств личности, а именно тех качеств специалиста, которые влияют на эффективность его труда, а также профессиональные способности. Следовательно, формирование у студентов – будущих специалистов – профессионально значимых личностных качеств является важнейшим условием становления компетентного выпускника-специалиста.

Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт подготовки инженеров-железнодорожников различных специальностей мы выделили основополагающие профессионально значимые личностные качества, необходимые будущим специалистам. Ниже приведены их краткие характеристики.

Мотивационная направленность – система доминирующих потребностей и мотивов личности, ее ценностные ориентации и установки, в том числе и в профессиональной сфере.

Самоорганизация – способность управлять своей деятельностью и своим психологическим состоянием, ставить цели, рационально планировать их достижение, осуществлять самоконтроль и рефлексию.

Социально-профессиональная мобильность – готовность и способность к непрерывному повышению своей квалификации и, в случае необходимости, к переквалификации, способность быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и производственным условиям.

Коммуникативность и готовность к сотрудничеству – способность общаться и эффективно взаимодействовать в трудовом коллективе, работать с информацией, критически оценивая ее, грамотно и точно выражать свои мысли, слушать и входить в контакт с партнерами.

Вышеперечисленные качества личности являются профессионально значимыми, поскольку определяют отношение специалиста к своей профессии, успешность профессионального роста, способность или неспособность к профессиональному творчеству и, в конечном итоге, эффективность профессиональной деятельности личности. Именно поэтому мы сделали акцент на формирование у студентов нашего вуза вышеперечисленных личностных качеств.

В целях мониторинга результатов нашей деятельности мы разработали систему диагностики профессионально значимых личностных качеств. В данной системе для каждого изучаемого качества определены отслеживаемые показатели, критерии оценки выделенных показателей и диагностический инструментарий, используемый для получения информации об уровне развития изучаемых личностных качеств. Содержание каждого элемента описываемой системы приведено в таблице ниже.

Таблица 1

Изучаемые личностные качества	Диагностируемые показатели	Критерии оценки	Диагностический инструментарий
Мотивационная направленность	выраженность потребности в достижениях и сфера, где эта потребность выражена; готовность к профессиональному развитию и росту; сформированность моральных	направленность личности; ориентированность на профессию; иерархия ценностей; уровень мотивации достижения успеха.	Шкала оценки мотивации одобрения. Методика «Ценностные ориентации» (М.Рокич). Определение направленности личности (методика Б.Басса).

	мотивов профессиональной деятельности – чувства долга и ответственности.		Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.Мельман).
Самоорганизация	развитость волевых качеств; способность к целеполаганию и проектированию; осуществление самоконтроля и рефлексии.	уровень развития воли к достижению цели; уровень рефлексивной способности; уровень проектировочных умений; уровень саморегуляции	Шкала оценки потребности в достижении. Изучение результатов проектной деятельности студентов. Наблюдение за студентами в процессе включения их в самостоятельную учебную и квазипрофессиональную деятельность.
Социально-профессиональная мобильность	<ul style="list-style-type: none"> • обучаемость личности; • адаптивность личности в социуме; • адаптивность личности в профессиональном становлении. 	<ul style="list-style-type: none"> • уровень развития общих интеллектуальных способностей; • уровень развития специальных способностей; • уровень развития креативности; • уровень социальной адаптации. 	Тест на изучение IQ (Г. Айзенк). Диагностика личностной креативности (Е.Е.Туник). Самооценка реализации жизненных целей личности (Р.Л. Молочников). Опросник «Изучение адаптивности личности» (В. Сетьков).
Коммуникативность и готовность к сотрудничеству	<ul style="list-style-type: none"> • общительность; • речевая культура личности; • умения работать с информацией; • умение работать в коллективе. 	<ul style="list-style-type: none"> • уровень коммуникативного контроля; • направленность на общение – экстра- или интровертированность; • направленность на достижения коллектива. 	Шкала экстравертированности-интровертированности А.Н. Лутошкина. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского) Наблюдение за поведением студентов в процессе включения их в учебную и квазипрофессиональную деятельность.

Описанная система диагностики личностных качеств студента успешно реализуется в образовательном процессе нашего вуза. По результатам диагностики планируются коррекционные и развивающие мероприятия, направленные на формирование профессионально значимых личностных качеств будущих инженеров транспорта.

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКЕ ТЕКСТИЛЯ

Бобыкина Н.Ю.

Гжельский государственный художественно-промышленный университет

Дистанционное электронное обучение набирает сегодня популярность и прочно входит в систему российского образования. Любой житель нашей страны, имеющий доступ к Интернет-ресурсам, на каком расстоянии от образовательного учреждения он бы ни находился, получил возможность изучить курс по интересующей его специальности. Многие вузы и колледжи в качестве инновационного метода включили в свои образовательные программы дистанционное обучение некоторых дисциплин. Единственным обязательным пунктом в этом процессе является наличие ресурсного центра в образовательном учреждении и компьютеров с совместимыми программами и достаточной памятью для ведения диалога между преподавателем и студентом, и даже группой студентов.

Идея дистанционного обучения не нова. Среди наскальных рисунков эпохи мегалита, называемых петроглифами, существуют методические пособия по ведению домашнего хозяйства, охоты и др. В Египте был найден Дендерский зодиак – египетский календарь 50 в. до н.э., - соответствующий карте звездного неба того периода. В Таиланде на стенах буддийского монастыря Ват Пхо XII в. выгравированы инструкции по тайскому массажу.

Появления способа книгопечатания открыло новые возможности в распространении знаний с помощью изданных пособий и инструкций. В конце XVIII века в Европе появилось так называемое «корреспондентское обучение», при котором учащийся получал по почте учебные материалы, отсылал педагогу свои готовые задания, а экзамены сдавал в виде научной работы. В России такой процесс появился в конце XIX в.

С изобретением телефонной связи, радио и телевидения, появлением возможности мгновенной передачи информации на любое расстояние дистанционное образование охватило миллионы жителей мира.

Сегодня новым способом передачи знаний на расстояние стало - электронное дистанционное обучение – с использованием информационных электронных технологий, в том числе спутниковой связи и Интернета. Благодаря развитию образовательно-информационной сети многие вузы получили возможность объединить свои ресурсы для получения качественного образования. Он-лайн лекции, прямые диалоги в Интернете дают возможность получения знаний не только в стенах вузов, но и за его пределами. Учащимися могут стать сегодня жители других городов и сельских поселений России, других стран, люди любого возраста. Появилась возможность слушать лекции по своему предмету ведущих учёных мира, находясь в любой точке земли, что делает обучение более качественным. Образ сегодняшнего студента – это человек любого возраста с гаджетом в руках.

Электронное обучение коснулось практически всех областей российского образования, но развитие его в художественных вузах и колледжах на сегодняшний день затруднено по нескольким причинам:

1. Отсутствие должного финансирования в учреждениях;
2. Отсутствие должной технической базы;
3. Неподготовленность педагогов к электронному обучению своих предметов. Педагогический состав многих вузов катастрофически отстал от уровня сегодняшней молодёжи, умеющей работать с электронными информационными приспособлениями уже с 2-х лет.
4. Отсутствие хорошей законодательной базы, лицензирования учреждений и частных фирм в области дистанционного образования.
5. Необходимость в искусстве прямого контакта «мастер-ученик».

В таких направлениях искусства, как вышивка, кружевоплетение, ткачество, гобелены, русский народный костюм такой контакт очень важен.

При исследовании учебной базы в области художественной обработки текстиля нами было выявлено следующее:

1. Обучение навыкам ручной обработки текстиля до второй половины XIX века проводилось непосредственно в мастерских, которые открывались русским дворянством в России повсеместно (кн. М. Тенишева, кн. Н. Шабельская, кн. Н. Шаховская и др.)

2. В 1887 году в России появилось первое руководство «Курс женских рукоделий» - пособие для обучения шитью, вышиванию и другим видам изящных рукоделий для женских учебных заведений Ведомства Императрицы Марии, выпущенном издательством журнала «Вестник моды» в 1887 году и переизданном в 1988,

1902 и 1992 гг. Методические рекомендации по обучению золотного шитья Н.Шабельской (1926) до сих пор используется в учебном процессе золотошвейных мастерских России.

3. Первые учебные пособия по вышивке появились в СССР во второй половине XX века. Книги М. Гумилевской (1953), В. Фалеевой (1954) до сих пор считаются классикой шитья. В эти же годы вышли альбомы по национальному искусству Эстонии (Линнус Х., 1955), Латвии (Рубене Э., 1959) и др. советских республик.

4. В 60-80-е годы XX в. были выпущены опытными педагогами-мастерами Н.Климовой и А.Ивановой пособия для среднего профессионального образования. Другие издания по ручной вышивке, кружевоплетению и др. рассчитаны на категорию самодеятельных мастеров. Особенно много пособий вышло в 90-е годы XX века. В связи с перестройкой многие женщины нашей страны потеряли работу, но это сказалось на активизации студий и кружков при домах культуры и творческих центрах. Появилась острая необходимость в учебных пособиях по всем видам искусства.

5. Конец XX – начало XXI века в России появилось много переводных изданий по женским рукоделиям. Активизация таких западных фирм, как «Бурдамоден», «Верена» и др. способствовали распространению знаний среди самодеятельных мастеров и созданию сообществ по видам искусства.

6. Развитие Интернета и социальных сетей создало благоприятные условия для развития рынка образовательных электронных услуг и выходу на большие информационные просторы новых женских сообществ. Появились платные и бесплатные электронные курсы по многим видам декоративно-прикладного искусства.

Проведённый анализ существующих электронных курсов по художественной обработке текстиля показал, что ни колледжи, ни вузы России не ведут работу по их созданию. Этот рынок заполнен частными мастерами, не имеющими педагогического образования, окончившими любительские курсы и имеющие финансовую возможность открывать свои частные курсы, создавать свои электронные учебники, издавать пособия, не получившие одобрения министерства образования. Большая часть этих курсов имеют целью обучить мастериц созданию образцов, предлагаемых западными журналами. Мало того в вышивке в ход идут европейские названия вышивальных швов, а свои исконно русские названия в этом Интернет-обществе исчезают. Не изучаются народные орнаменты и их значение. Качество обученных специалистов после таких курсов проследить невозможно, так как результат обучения скрыт от пользователей.

В этом случае хорошей альтернативой стало бы развитие электронного обучения в художественных вузах и колледжах с участием опытных мастеров и педагогов и объединения их в общую образовательную сеть. Тем более что сегодня вновь открываются предприятия народных промыслов - строчевышивальные, ткацкие и кружевные мастерские. Их продукция в народном русском стиле сегодня как нельзя востребована, а качественных мастеров не хватает.

Выводы:

1. Необходим качественный подход к технологии и методам дистанционного обучения художественной обработке текстиля с обязательным использованием русских народных традиций.

2. Необходим комплексный подход к преподаванию русской народной вышивки с включением истории развития вышивки и вышивальных промыслов на территории России, введения в курс семантики узоров, композиции и значения цвета в русских народных вышивках. То же касается кружевоплетения, ткачества и гобеленов.

3. Необходимо создание новых учебных пособий, в том числе и электронных учебников по различным видам художественной обработке текстиля.

4. Создание предпосылок для дистанционного обучения художественной обработке текстиля в вузах и колледжах.

Узкий подход к традиционному искусству однобоко определяет кругозор молодой ученицы. Она может научиться качественно вышивать или плести кружева, но не получит знаний по вопросу «какие произведения выполнять» и может остановиться на западных образцах, предлагаемым миллионными тиражами в магазинах по рукоделию.

Научный комплексный подход к теме художественной обработке текстиля, не как к дамскому хобби, а как части народного традиционного искусства нашей страны, уже давно назрел. Популярное дистанционное образование, особенное его электронный вид, поможет распространить это знание на всю территорию России.

Список литературы

1. Абрамовский А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития Российского высшего образования. – Диссертация на соискание ученой степени канд. социол. наук, Тюмень, 2014

2. Загузина Н.Н., Невзоров Б.П. Проблемы развития дистанционной педагогики//Вестник Кемеровского государственного университета 2014 № 4 (60), Т. 3, с.65

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Крылов Д.А.

Марийский государственный университет, г.Йошкар-Ола

Ведущей тенденцией педагогики XXI века признана ориентация на личностное начало человека. В личностно ориентированной парадигме целью образования признается личность. В новой социальной ситуации в России на фоне глобализации и экологизации мышления, демократизации общества и становления открытой рыночной экономики, гуманизации и информатизации всех сторон жизни современного социума сфера высшего профессионального образования претерпевает существенные изменения. Определяя приоритеты высшей школы, специалисты ведут речь о необходимости дать выпускнику вуза профессиональные знания, умения, навыки на современном научном уровне; вооружить опытом постоянного наращивания своей компетентности, самосовершенствования в области избранной профессии; создать условия для роста и развития творческой личности.

Требования к уровню подготовки педагога, к его профессиональным и личностным качествам, ценностям, установкам и интересам, профессиональной направленности мышления, эмоционально-волевым качествам, способностям и компетенциям неуклонно повышаются. Ориентация на функционализм в подготовке и мышлении специалиста уходит в прошлое. Учителю – выпускнику высшей школы – необходима целостная ориентировка в мире человека, что предполагает развитость и его собственной ценностно-смысловой сферы, открытость миру и воздействию его культуры.

Формирование личностной сферы педагога осуществляется под влиянием не только целенаправленного образовательного процесса, но и специфической профессиональной среды, в которой он оказывается, приступая к учебным занятиям в высшей школе [6].

В настоящее время среда рассматривается исследователями в качестве обобщенного, совокупного, объединенного, целостного фактора (средства) развития личности. Каждая из теорий личности в той или иной степени обращается к понятию среды. Анализ научных исследований в области педагогики, психологии, философии, социологии, культурологии, экологии свидетельствует о том, что среда признается одним из ведущих факторов развития личности. В историческом аспекте представление о значимости средовых факторов для развития личности претерпело изменения: от средовой детерминации развития индивида (XIII–XIX века), в соответствии с которой «мы лишь то, что делают из нас окружающие предметы» (К. Гельвеций), до господства концепции воспитания как «управляемого развития», в котором якобы сведены до минимума все случайные факторы (XX век). Вопрос влияния среды, как одного из факторов социализации индивида и предпосылки его развития, казалось, уже однажды решенный, вновь вызывает интерес исследователей.

Теоретические основания исследования образовательной среды вуза были продиктованы системным, синергетическим, культурологическим, феноменологическим, сенсорно-экологическим, интегративным, личностно-деятельностным и регионально-специфическим подходами. Необходимость связи научного исследования с практикой ориентирует теорию проектирования на нормативный выход. Это значит, что она должна дать не только теоретическое обоснование содержания процесса педагогического проектирования, но и предписать, как следует осуществлять оптимальное проектирование этого важнейшего компонента названной системы в практике и, что не менее важно, – определить указания к практической реализации проективной модели в условиях развития региона. Эти подходы обеспечивают принципиальное единство компонентов образовательной среды в разработке оптимальной модели ее проектирования и в определении технологии применения ее в деятельности вуза.

Сущность предлагаемых подходов к построению проектирования образовательной среды вуза можно определить как рассмотрение этого процесса в контексте гуманистической парадигмы образования и в диалектическом единстве следующих аспектов: учета государственных интересов в области высшего образования, региональных систем и национальных традиций, а также личностной значимости. Все основания для проектирования образовательной среды вуза (ОСВ) образуют сложную систему, в рамках которой между

ними существует вполне определенное соподчинение, выступая при этом как содержательное основание всякого методологического знания [1].

Остановимся на некоторых подходах более подробно. Представляется очевидным исследование проектирования ОСВ с позиции системного подхода, с точки зрения которого процесс проектирования характеризуется иерархической, информационной и логико-функциональной структурой. Системный подход позволяет выделить связи и отношения между составными частями, уровнями, этапами проектирования как сложного процесса [10].

Изучение системного подхода находит свое отражение в педагогических исследованиях В.С. Еабаскина, А.В. Коржуева, А.М. Новикова, В.А. Попкова и других. В современной науке применение системного подхода к проектированию ОСВ рассматриваются в работах Е.В. Бондаревской, А.А. Вербицкого, Л. Грибова, С.Л. Кульневич, Б.Т. Лихачева и других. С точки зрения В.А. Попкова и А.В. Коржуева, сущность системного подхода заключается в рассмотрении объектов в качестве систем, под которыми понимается «усвоение знаний, овладение процессом, способами и средствами деятельности» [8]. Как отмечают В. Сартания и Э.М. Фридман, проектирование образования раскрывает сущность системного подхода к проектированию ОСВ, направленной на политическую социализацию, формирование демократической культуры, общественной активности самой личности и ее самореализации, на становление и развитие гражданского общества [4]. Концепция развития учебного заведения, предложенная А. Егоршиным, составляет предмет системного проектирования стратегии развития вуза и может изменяться по подсистемам в зависимости от специфики вуза. Обращение к вышеназванному подходу объясняется необходимостью целостного восприятия ОСВ, учета потребностей развития всех сфер ее деятельности в контексте потребностей региона [2].

Важность составляет исследование тенденций проектирования ОСВ с учетом внутренних ресурсов вуза, так как известно, что «развитие сложной системы происходит на направлении, определяемым ее внутренней структурой. Ей нельзя навязывать путь развития, можно лишь способствовать или препятствовать ее собственным тенденциям». Э.Н. Гусинский подчеркивает, что воздействия на систему парадоксальны по эффекту «сильные (большей энергии) воздействия могут не оказать никакого эффекта или оказаться деструктивными, а слабые, но резонансные (соответствующие структуре, тенденциям развития) системы могут быть чрезвычайно эффективны»[4].

В системном подходе разнообразие обеспечивает фактор развития системы. Г.Н. Подчалимова отмечает, что при ее открытости необходимы и определенные ограничения, которые позволяют сохранить ее своеобразие, уникальность, границы системы, ее существование как целостного единства с дополняющими друг друга структурными элементами (функциональная «дополняемость») [7]. Отмечая эту особенность в педагогике, Г.Л. Щедровицкий называет наличие в нем «множества относительно замкнутых актов «практической деятельности», ставших затем объектом анализа, и незамкнутого акта «практической деятельности», который должен быть построен с помощью методологических положений»[11].

Системный подход в исследовании позволяет выявить «ведущие» и «ведомые» «проектировочные элементы», позволяющие сохранить своеобразие системы проектирования образовательной среды вуза и ее открытость для дальнейшего развития. Обращение к системному подходу в исследовании проблемы позволило сделать вывод о проектировании модели ОСВ как о творческом процессе создания целостной системы, являющейся динамической частью общества, отражающей происходящие в нем перемены, но достаточно автономной, чтобы иметь собственную инфраструктуру и развиваться в соответствии с собственными целями и закономерностями.

Таким образом, системный подход позволяет обеспечить целостное единство между научными представлениями о содержании образовательной среды и теоретическими, нормативными положениями относительно ее проектирования. Применение системного подхода связано с необходимостью создания системы проектирования ОСВ с улучшенным функционированием, с возможностью внедрения полученных результатов в практику деятельности вузов.

Идеи синергетики, являющиеся составной частью системного подхода, позволяют рассматривать проектирование ОСВ как саморазвивающуюся целостную систему, обеспечивающую свое развитие за счет активного использования возможностей как внутренних, так и внешних ресурсов. Становится очевидным, что обращение к идеям синергетики дает возможность исследовать сущность проектирования ОСВ с точки зрения ее открытости, сложности, неопределенности, динамичности и автономности. Сложность системного проектирования как системы объясняется наличием множества таких подсистем, как процессы определения философского замысла проектирования, «проживания будущего в настоящем», рефлексии, моделирования, «выращивания» опыта проектирования и других, также являющихся самоорганизующимися и находящимися между собой в различных отношениях [5]. В системе проектирования свойственно прохождение через особые

состояния неустойчивости – точки бифуркации, связанные с неопределенностью и возможностью выбора. Динамичность проектирования связана с его необходимостью адаптироваться к изменяющимся условиям. Автономность проектирования объясняется особенностью объекта проектирования, его целями и принципами. К тому же, каждый субъект проектирования вправе определять свой вариант направленности проектирования, что позволяет ему придать своеобразию содержанию и характеру проектировочной деятельности.

При доминирующем значении подходов к проектированию необходимо также отдельно рассмотреть культурологический подход как основы профессиональной подготовки специалиста. Культурологический подход позволяет рассматривать проектирование ОСВ как компонент культуры деятельности обучающихся, опираться на принципы культуросообразности образования и ценностного обоснования проектной деятельности.

Культурологический подход в рассмотрении проблемы содержания образовательной среды прослеживается в ряде работ И.Ф. Исаева. Ученый отмечает, что главным требованием к проектированию образовательной среды является процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности, который приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает в качестве субъекта обучения. Цели проектирования И.Ф. Исаев рассматривает как уровень осознания или расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, характеризуя готовность субъекта к преодолению этих разрывов, формирует его гражданскую позицию, обуславливают его смысло-жизненное самоопределение [9]. Необходимо отметить, что сущность культурологического подхода рассматривается в качестве социального и, соответственно, педагогического явления. Это позволяет изучать педагогическую деятельность вуза на общекультурном фоне, исследовать факты и явления деятельности в русле интеграции педагогики и культуры. Последнее представляет интерес в плане нацеленности деятельности вуза на результат, выражающийся в стремлении поддержать и воспроизвести социально-ценные традиции и условия существования, улучшить и упорядочить их. Приведенные уточнения имеют большое значение для дальнейшего исследования, поскольку в этом смысле восстанавливается исходное значение культуры как понятия, связанного с процессом проектирования образовательной среды вуза и факторами, влияющими на ее формирование. Культура выступает в виде динамического процесса создания образовательной среды, в основе которого лежит творческая деятельность вуза и сам человек как субъект этой деятельности [3]. Современная наука рассматривает культуру в качестве процесса и результата преобразующей деятельности, совокупности материальных и духовных ценностей, что в свою очередь является основой, целью и содержанием воспитания и образования будущего специалиста, развития личности. Культура, пронизывая всю деятельность вуза, является одной из составляющих проектирования образовательной среды. Так, одним из условий достижения цели проектирования ОСВ И.И. Палашева видит в усилении общекультурной подготовки специалиста. При этом автор исходит из того, что «развитие обучающегося в вузе должно находиться в русле общекультурной социальной тенденции, вместе с тем критерии развития личностных потенциалов необходимо рассматривать через профессиональные квалификационные требования» [7].

В настоящее время в среде отечественных ученых выявлены основные функциональные компоненты профессиональной культуры, раскрывающие ее динамические процессуально-содержательные характеристики. Это означает, что при проектировании ОСВ необходимо учитывать следующие компоненты:

- гносеологический, обуславливающий методологическую, исследовательскую и интеллектуальную культуру специалиста;
- гуманистический, обеспечивающий единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности;
- коммуникативный, связанный с культурой общения, с речевой и рефлексивной культурой;
- образовательный, ориентированный на дидактическую, методическую, экологическую, экономическую, физическую и эстетическую культуру;
- нормативный, связанный с правовой и управленческой культурой;
- информационный, предполагающий диагностическую, инновационную и компьютерную культуру специалиста [11].

Социально-экономические преобразования, происходящие в настоящее время в стране, и обусловленные ими новые тенденции развития высшего учебного заведения предъявляют новые требования к уровням общей и профессиональной культуры выпускника. На современном этапе он должен быть эрудированным специалистом в сфере своей специальности, управленческой и психолого-педагогической деятельности, творческой личностью, способной понимать социально-экономические реформы и связанные с ними тенденции развития специальности.

Итак, культурологический подход позволяет повысить социальную обусловленность профессиональной деятельности и в то же время создать возможность для личностной самореализации обучающихся.

Таким образом, обращение к вышеназванным подходам позволяет обеспечить принципиальную новизну исследования, связанную с разработкой содержания ОСВ. При этом важная роль в формировании модели

образовательной среды вуза принадлежит подходам к ее проектированию, которые выступают как одно из важнейших звеньев в самоорганизации региональной системы высшего профессионального образования и задают целый ряд параметров исследования проблемы.

Решением проблемы проектирования ОСВ является использование системного, синергетического, культурологического и некоторых других методологических подходов, которые включают ведущие инновационные идеи философии, психологии и педагогики и позволяют обеспечить направленность проектирования на максимально полное соответствие реальным потребностям региона в высококвалифицированных кадрах.

Список литературы

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2007. – 32 с.
2. Асаул А.Н., Капаров Б. М. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики. – СПб.: Гуманистика, 2007. – 280 с.
3. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 366 с.
4. Крылов Д.А. Образование и наука в современном мире. – М.: Школьная пресса, 2011. – 384 с.
5. Крылов Д.А. Формирование проектной культуры будущего педагога в образовательном пространстве вуза: структурно-функциональная модель // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. URL: www.science-education.ru/121-18230 (дата обращения: 23.08.2015).
6. Методология проектирования дидактических систем нового поколения: монография / Н.К. Нуриев., Л.Н. Журбенко, Р.В. Шакиров, Э.Р. Хайруллина, С.Д. Старыгина, А.Р. Абуталипов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 455 с.
7. Палашева И.И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения: дисс. канд. пед. наук. – Белгород, 2003. – 212 с.
8. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
10. Хайруллина Э.Р., Вяткина И.В. Концептуальные подходы к профессиональному воспитанию будущих специалистов по направлению «Химические технологии» в техническом вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. – № 19. – С. 218–223.
11. Щедровицкий Г., Розин В. Педагогика и логика. – М.: Издательский дом «Касталь», 1993. – 324 с.

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Рукавишникова Е.Л.

РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, г.Москва

Как известно, каждый преподаватель дисциплины Инженерная графика имеет в своем арсенале некоторый банк заданий для студентов к самостоятельным графическим работам на все темы, входящие в программу обучения. Это карточки – задания, изображения деталей в одном, двух, трех видах. Науки «Инженерная графика» и «Черчение» преподаются в учебных заведениях разного уровня уже более ста лет, поэтому банк заданий по каждой теме достаточно богат и разнообразен. Чаще всего преподаватели используют задания, разработанные известными педагогами и методологами такими как: Боголюбовым С.К., Вышнепольским И.С., Степаковой В.В., Чекмаревым А.А. и другими. Многие педагоги работают над созданием новых карточек-заданий, но в основном по углубленному изучению компьютерной графики.

Преподаватель дисциплины Инженерная графика подбирает или разрабатывает карточки - задания в соответствии со своей авторской программой и в рамках Стандарта по дисциплине. Очевидно, что ничего нового уже в существующем многообразии заданий изобрести невозможно, но многолетний опыт использования

карточек – заданий открывает новые возможности усовершенствования, модернизации, ранжирования этих заданий.

Подбор карточек-заданий достаточно сложная для преподавателя, но одновременно творческая работа. Карточки проходят апробацию на нескольких поколениях студентов. Одни отсортировываются в категорию «слишком сложные», другие – в категорию «не дающие полноценную информацию об усвоении знаний». Подобных категорий множество.

Мы остановимся на ранжирование карточек-заданий «по уровню сложности». Одновременно уровень сложности может предопределить категорию оценки знаний. Например, первый уровень сложности (легкие задания) может быть оценен при отсутствии грубых ошибок удовлетворительно. Второй уровень сложности оценка «хорошо», третий уровень сложности (очень сложные)- оценка «отлично».

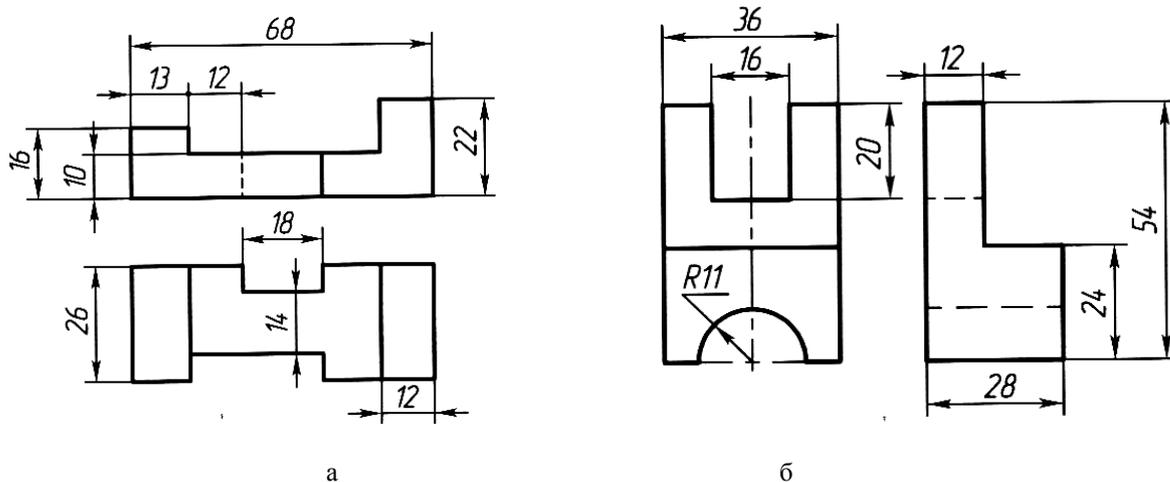
Гораздо важнее конечной оценки момент выбора карточки студентом. Необходимо отметить, что процесс выбора учащимися карточки-задания для выполнения индивидуальной графической работы как бесконечное пространство для решения многих педагогических аспектов в рамках одного предмета с возможностью экстраполяции и на другие дисциплины.

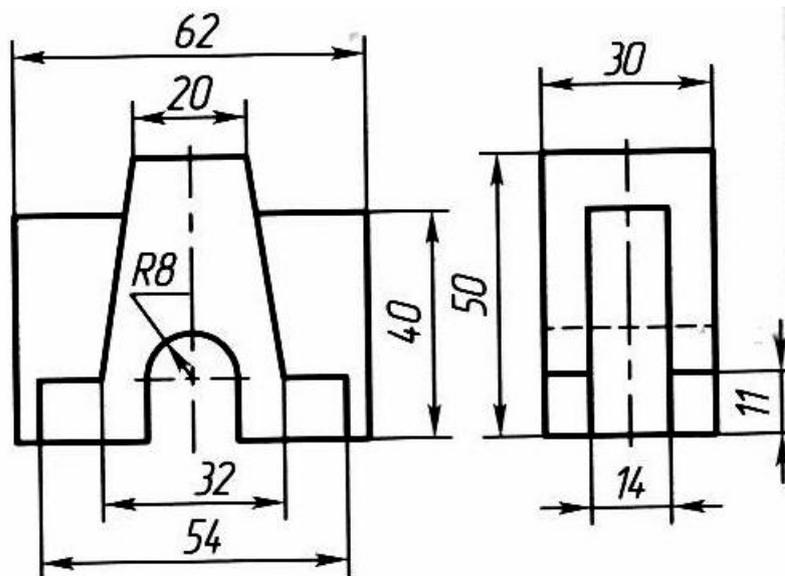
В самом начале никто не хочет заранее прогнозировать для себя оценку «удовлетворительно», поэтому легкие карточки менее востребованы. По мере знакомства с заданием, студенты начинают снижать самооценку своих знаний по предмету и некоторые из них меняют задание, а некоторые вступают на путь преодоления трудностей за счет восполнения недостающих знаний.

Иногда приходится наблюдать как студент «замахнулся» на задание третьего уровня, затем меняет его на задание второго уровня, а итоге еле справляется с заданием первого уровня.

За период работы над всеми тремя заданиями, учащийся достаточно потрудился, он пытался найти аналогичные задания у сокурсников, он искал помощи и подсказки и естественно получил какие-то знания и обнаружил пробелы по теории и практике выполнения чертежей. Получив оценку за задание, студент чаще всего удовлетворен справедливостью оценки, либо тем, что смог доказать (в первую очередь себе) наличие знаний и сформированность умений по предмету.

Рассмотрим подробнее распределение заданий по категориям. Возьмем для примера такое задание, где изображены два вида детали. Обычно задача к подобным изображениям звучит так: начертить третий (недостающий) вид и аксонометрию детали.





в

Рис.1. Варианты заданий для выполнения недостающего вида и аксонометрии

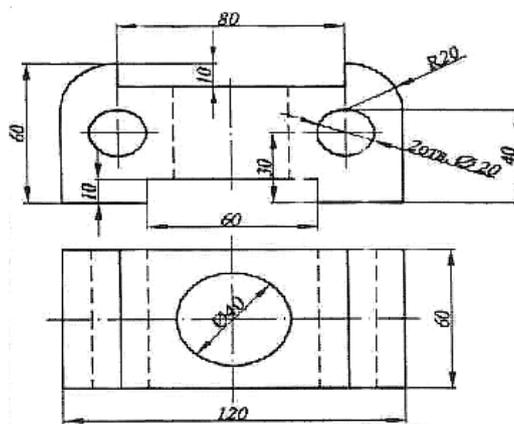
На Рисунке 1 изображены три уровня одного задания: а-первый уровень (легкий), б- второй уровень, в- третий уровень(сложный).Расшифруем, по каким параметрам мы это определили.

Начнем с того, что любое изделие до обработки на станке было представлено одной из простейших форм чаще всего геометрическим телом, например параллелепипедом. В процессе обработки полуфабрикат превращается в готовую деталь. К обработке можно отнести: изготовление проточки, паза, буртика; снятие фаски и лыски; высверливание отверстий.

На рисунке (а) деталь состоит из платформы с выступами и двух стенок в виде параллелепипедов разной высоты. На рисунке (б) деталь можно представить в виде двух параллелепипедов, в одной из которых паз прямоугольной формы, а в другом - паз полукруглой формы. Эта деталь сложнее потому, что круг в аксонометрии вычертить сложнее, чем прямоугольник. Третья деталь, кроме того, что имеет также два разных паза, она еще имеет во фронтальной проекции наклонные стенки.

Таким образом, сложность детали и определение ее категории зависит от количества сложных элементов, которые можно подсчитать, составив таблицу. Например, сколько горизонтальных, вертикальных, наклонных и круглых линий. Определяя сложность задания, рациональнее всего исходить из того, сколько времени будет затрачено на выполнение чертежа, то есть трудозатрат и количества учебного материала, заложенного в каждую задачу.

Следующие три задания также распределены по уровням: а - первый, б – второй, в – третий. Задание звучит так: выполнить третий (недостающий) вид и необходимые разрезы.



1 уровень

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Николаева И.В.

ФГБОУ ВПО «ПГТУ» ИММ Йошкар-Олинский аграрный колледж, г.Йошкар-Ола

Актуальной категорией в теории среднего профессионального образования становится «профессиональная компетентность». Формирование профессиональной компетентности требует новых, более эффективных путей организации учебного процесса в колледже технического профиля. Проблемы её формирования в условиях профессиональной направленности процесса обучения нашли отражение в работах Л.В. Васяк, В.А. Далинтегра, Т.И. Федотовой, О.В. Ульяновой и др. Их работы обозначают в качестве ключевого принципа обучения реализацию междисциплинарных связей общеобразовательных, общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей. В них подчеркивается исключительная важность обретения студентами практических знаний, понимание условий и способов их применения, что расширяет диапазон возможностей и обогащает личный опыт обучающихся, делая теоретические знания более основательными в повседневной жизни, а не только в учебных ситуациях.

Большую роль в подготовке специалистов среднего звена играет математическое образование. Обязательными требованиями при его реализации являются: непрерывность изучения и применения математики, фундаментальность математической подготовки, ориентированность курса математики на практику, равнозначность математической подготовки для всех специальностей СПО, преемственность математического образования на всех этапах обучения [4]. В колледже технического профиля математика выступает как фундаментальная наука для изучения общеобразовательных, общепрофессиональных дисциплин, профессиональных модулей. Её преподавание в колледже строится с соблюдением преемственности школьного математического образования, в основе содержания которого лежит спирально-концентрический принцип построения учебного материала, а также с учетом связей между дисциплинами, как изучаемыми в школе: физика, химия, черчение, так и не изучаемыми в основной школе: электротехника, инженерная графика, техническая механика и т.д. В свою очередь, анализ качества знаний и умений абитуриентов, поступающих в колледжи, показывает, что качество школьной математической подготовки снижается и всё менее отвечает требованиям современного производства [1].

Обозначенная проблема актуальна в связи с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения, где центральным становится формирование профессиональной компетентности будущих специалистов при обучении всего спектра дисциплин. Реализация междисциплинарных связей в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена поможет установить преемственность между изучаемыми дисциплинами и будет способствовать повышению уровня подготовки будущих специалистов [4].

Для выявления междисциплинарных связей, в качестве примера, нами был выбран один из разделов математики «Интегральное исчисление» и выполнен анализ рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей по специальности 35.02.08 «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» (см. Табл.1). Также, с целью выявления необходимости применения математических знаний и умений данного раздела в преподаваемых ими дисциплинах и модулях нами было проведено анкетирование преподавателей Йошкар-Олинского аграрного колледжа.

Было выявлено, что раздел математики «Интегральное исчисление» является фундаментальным для изучения следующих учебных дисциплин и профессиональных модулей по данной специальности:

- ПД.03 Физика;
- ЕН.01 Экологические основы природопользования;
- ОП.02 Техническая механика;
- ОП.04 Основы электротехники;
- ОП.08. Основы экономики, менеджмента и маркетинга;
- ПМ.01 Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования (в т.ч. электроосвещения), автоматизация сельскохозяйственных организаций;
- ПМ.02 Обеспечение электроснабжения сельскохозяйственных предприятий;
- ПМ.03 Техническое обслуживание и диагностирование неисправностей и ремонт электрооборудования и автоматизированных систем сельскохозяйственной техники.

Будущему технику по специальности «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» необходимо

уметь вычислять такие величины как путь, работа, давление, уметь рассчитывать энергию, мощность, ток, делать расчёты установок и освещения, разрабатывать графики нагрузки и потери в линиях электропередач и многое другое, используя математические знания и умения по разделу «Интегральное исчисление».

По нашему мнению, в процессе теоретического формирования понятия «Определённый интеграл» студентам необходимо показать возможности его применения при вычислении таких величин как работа силы, плотность тока, путь, пройденный телом и т.д. Следует обратить их особое внимание на то, что, несмотря на всё многообразие таких задач, все они объединены одной схемой при подходе к решению. В этом подходе определённый интеграл рассматривается как предельная сумма искомой величины. Обретение студентами навыков решения задач, ориентированных на успешное изучение общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, стало основополагающим при изучении этого раздела математики.

Аналогичным образом, можно показать междисциплинарные связи всех разделов математики по каждой реализуемой специальности колледжа технического профиля.

Очевидно, что усиление междисциплинарных связей в преподавании дисциплины «Математика» является эффективным средством формирования профессиональной компетентности студентов колледжа. Принцип междисциплинарности должен получить адекватное выражение в проектировании и реализации межпредметного взаимодействия в профессиональной подготовке будущих специалистов [2].

Список литературы

1. Николаева, И.В. Комплексный подход в процессе обучения математике / Т.С. Бусыгина, И.В. Николаева // СПО Приложение – 2015. – №5. – С.19–21.
2. Перехожева Е.В. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов на основе междисциплинарной интеграции: автореф. дис. канд. пед. наук / Е.В. Перехожева. Чита, 2012. 23 с.
3. Сироткина М.А., Бочкарева О.В., Снежкина О.В. К вопросу о профессиональной направленности обучения математике // Вестник магистратуры. – 2014. – № 2 (29). – С. 59- 61. 4.
4. Федотова, Т.И. Профессионально ориентированные задачи как содержательный компонент математической подготовки студентов технического вуза в условиях уровневой дифференциации автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2009.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Салаватулина Л.Р., к.п.н., доцент

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

В дискурсе образования термин «образовательные технологии» распространен достаточно широко, как обладающий широким спектром смыслов обозначения педагогических действий, конструктов содержания и методов образования. Гуманитарный дискурс образования также означает, что его технологические, конструктивные составляющие обращаются к практике образования. Познание, учебная деятельность представляются как диалогическое отношение в широком смысле, выбор между множеством истин, различных культур и позиций. Дискурсивно эти модели образования определяются в форме метафор – педагогика толерантности, здоровья, гражданства, права, гендера, проекта (творчества), партнерства и т.д.

Существует не одна сотня определений понятия «технология» в педагогическом контексте. В частности, под технологией понимается и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, и педагогическая система, представленная в виде наборов педагогических приемов. Существует и еще один подход к пониманию технологий как к проектированию и реализации проекта обучения и воспитания на практике. Какого бы взгляда на технологии ни придерживался преподаватель, но подобный технократический подход по формату ограничивает свободу и творчество, а с другой стороны делает образовательный процесс по-хорошему алгоритмичным и программируемым.

Образовательная технология отвечает на вопрос: «Как учить результативно?» Существенной ее характеристикой является создание комфортных условий для всех участников образовательного процесса. По определению Т.И. Шаповой и Т.М. Дывыденко под образовательной технологией понимается «процессная система совместной деятельности обучающихся и педагога по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам»[2].

От чего зависит выбор тех или иных образовательных технологий в процессе обучения? Можно ли составить некий универсальный список технологий, освоение которых позволит субъекту образовательной деятельности свободно устанавливать социальное взаимодействие в различных пространствах средствами образовательных технологий?

Поиск ответов на эти вопросы связан, во-первых с психолого-педагогической и социально-психологической характеристикой рассматриваемого возрастного периода (17-25 лет), социального статуса субъектов образования (студенчество); во-вторых с характеристикой особенностей современной профессиональной деятельности в сфере образования.

Студенчество – особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования и ориентированных на освоение той или иной профессии. Именно профессиональная направленность, устойчивое отношение к сфере будущей профессиональной деятельности характеризует эту социальную группу. Результаты исследования психологов свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем отношения к учебе. Итак, профессиональная направленность для данного возраста является ведущей мотивационной стороной образования студентов. Говоря о подготовке специалистов для системы образования необходимо выделить следующие ведущие характеристики профессиональной деятельности в сфере образования, которые и будут оказывать непосредственное влияние на выбор тех или иных технологий для освоения:

- рефлексивность, как результат развития процесса субъективизации профессиональной деятельности в сфере образования;
- интегративность, обусловленная принадлежностью к классу преобразующих и к классу управляющих профессий одновременно;
- коммуникативность, определяемая направленностью на установление взаимодействия и взаимоотношений с людьми в разнообразных условиях реализации профессиональной деятельности;
- дифференцированность, проявляющаяся в необходимости установления взаимодействия с субъектами образовательной деятельности, отличающимися по многим признакам (пол, возраст, индивидуальные особенности и т.п.)

Данные особенности профессиональной деятельности в сфере образования проявляются одновременно, поэтому современный специалист тогда будет готов к работе средствами образовательных технологий, когда он освоит соответствующие способы деятельности, направленные на рефлексию и установление взаимодействия с разными субъектами, приводящими к преобразованию окружающего мира.

Каким образом должен быть организован образовательный процесс освоения педагогических технологий? Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс.

В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются: постановка целей и максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов, подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями, оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей, заключительная оценка результатов.

Какую специфику вносит в этот процесс ведущая характеристика рассматриваемых технологий – их гуманитарность? Очевидно, отличительные признаки этих технологий, к которым правомерно отнести следующие:

- рефлексивность (как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т.е. направленность на развитие рефлексивных компетенций;
- вовлеченность субъекта в принятие решения, т.е. направленность технологии на развитие субъектной позиции;

• ориентация на освоение гуманитарной культуры, отраженной в тексте и выражающейся через текст (различного типа знания, идеи, схемы и т.д.).

Эти отличительные признаки накладывают определенные требования на содержание процесса освоения технологий.

Студенческий возраст – это пора сложного структурирования интеллекта. Это означает неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Поэтому методологической и теоретической основой построения процесса освоения образовательных технологий является компетентностный подход в педагогическом образовании.

Организационные технологии, которые могут дать значимый эффект, на наш взгляд, - это технологии обучения методом кейсов, проектные технологии, технологии модульного обучения, позволяющие реализовывать компетентностный подход [1].

Выбирая образовательные технологии в реальной практике, преподаватель часто руководствуется интуицией, опытом и личными предпочтениями, однако необходимо подчеркнуть, что в современных условиях этого недостаточно и приоритетными критериями отбора образовательных технологий становятся их собственно гуманитарный, образовательный потенциал и эффективность развития профессиональных компетенций обучающихся.

Список литературы

1. Салаватулина, Л.Р. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов [Текст]/ Л.Р. Салаватулина //Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал.- Москва- Челябинск, 2014.-№ 2.- С.50-55
2. Шамова Т.И., Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся спец. "Педагогика и психология", "Педагогика" [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. - 4-е изд., стер. - М. :AcademiA, 2007. - 385 с

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

¹Романцов М.Г., ²Рыбалкин С.Б.

¹ГБОУ ВПО «Северо-западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова»,
г.Санкт-Петербург

²ГБОУ ВПО «Медицинский институт Пензенского государственного университета»

Профессиональное образование сегодня главной целью ставит реализацию профессиональной составляющей развития личности. В связи с этим особенности профессионального медицинского образования связаны с особой ролью преподавателя медицинского вуза, владеющего не только профессиональной компетентностью, но и современными педагогическими технологиями [8]. Высшая школа России переходит от традиционно использовавшей квалификационной (знаниевой) модели подготовки специалистов к компетентностной, основанной на готовности к применению знаний, умений, навыков и личностных качеств в продуктивной деятельности [10]. Для педагогики высшей школы это эволюционный процесс, означающий изменение парадигмы дидактики. Компетентностная модель подготовки меняет весь образовательный процесс, начиная с содержания образования и кончая организацией деятельности обучающегося по новым образовательным технологиям (ФГОС ВПО). Базовым для компетентностного подхода является понятие «результаты обучения», т.е. формулировка того, что учащийся должен будет знать, уметь делать и в состоянии демонстрировать в конце обучения. Главную роль здесь приобретает реализация классической триады: преподавание, обучение, оценивание. Они на базе содержания дисциплины обеспечивают необходимый уровень достижения результатов обучения, являющийся основой формирования компетенций выпускника. Для обеспечения эффективности и качества формирования компетенций, предусмотренных образовательной программой вуза, наряду с итоговой государственной аттестацией требуется организация текущего мониторинга учебного процесса [3].

Динамичная совокупность знаний, умений и личностных качеств (компетентность) может сформироваться при условии планомерной работы над учебным материалом. Для ее осуществления должна присутствовать соответствующая мотивация – это центральный психологический вопрос обучения. Мотивация, как побуждение к действию определенным мотивом, объясняет целенаправленность действия. Условием создания положительной

мотивации является наличие педагогической системы, в которой предусмотрена и спланирована самостоятельная работа учащихся и обеспечен систематический контроль за ее выполнением [9].

Проблема качества образования является наиболее важной для вуза. Ответственность за качество высшего образования возлагается на учебные заведения. Так, в Бергенской декларации (2005г.) вузам стран-участниц Болонского процесса рекомендуется для повышения качества своей деятельности посредством системного внедрения внутренних механизмов контроля качества. Оценка выступает существенным элементом системы управления качеством образования в вузе, дающим возможность констатировать имеющийся уровень качества и прогнозировать возможность его повышения. Следовательно, управляемая система обеспечения и гарантии качества – одна из основных задач модернизации профессионального образования в вузе [2].

Переход к системе образования, соответствующей современным запросам человека, общества в сфере образования, осуществляется на основе концепции модернизации: разработки образовательных программ, ориентированных на интенсивные методики обучения и практическое применение знаний; увеличение удельного веса самостоятельной работы и методов обучения, формирующих практические навыки самообучения; обеспечение перехода к гибкой организации, предполагающей академическую мобильность, вариативность, построение индивидуальных образовательных траекторий. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса рассматривается как возможное средство интенсификации и обогащения образовательного процесса в рамках реализации ФГОС в соответствии с запросами отдельной личности и возможностями образовательного учреждения [4].

К инновационным моделям образования относится и модульно-рейтинговая технология обучения, при которой учебная информация группируется в так называемые модули, совокупность модулей образует учебно-методический комплекс. В настоящее время создано много вариантов технологии модульного обучения, но в медицинском вузе перспективным направлением являются междисциплинарные модули, позволяющие использовать интегрированный метод формирования компетенций в учебном модуле «педиатрия» по отдельным нозологиям для студентов 5 курса лечебного факультета [6,7]. Для осуществления текущего контроля успеваемости и повышения объективности оценивая уровня и качества знаний вводится балльно-рейтинговая система обучения [1].

В последние годы стали говорить об образовательной среде и образовательном пространстве (общевропейское, культурно-образовательное, здоровье сберегающее, адаптивное пространство развития личности и др.). Образовательная среда и пространство выступают как средство, фактор, условие, доказывающие свою эффективность в получении многообразных педагогических результатов: развитие гражданской позиции учащихся, формирование профессиональной компетентности будущих специалистов, реализация интеллектуального потенциала, профессиональное самоопределение, формирование готовности к профессиональной деятельности и развитие профессионализма [5].

Медицинская образовательная система нуждается в реформировании и модернизации. Успех будет определен двумя факторами: совместное действие заинтересованных субъектов (государство, ассоциации работодателей, представителей образовательных учреждений, общественных некоммерческих профессиональных ассоциаций, учащихся, слушатели системы профессионального и дополнительного образования); научная обоснованность и содержание реформ в медицинском образовании.

Список литературы

1. Гришнова Е.Е. Модернизация учебного процесса: проблемы и тенденции //Высшее образование в России. 2011.8-9.41-45.
2. Жигалев Б.А. Сущность оценочной экспертизы в области качества профессионального образования в вузе //Высшее образование в России.2011.3.58-62.
3. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации:компетентностный подход.М.:Догос,2009.
4. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность //Высшее образование в России.2011.5.65-70.
5. Роботова А.С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса //Высшее образование в России.2011.7.9-19.
6. Романцов М.Г., Мельникова И.Ю. Проблемно-модульное обучение в медицинском вузе //Медицинское образование и профессиональное развитие.2014.3.53-58.
7. Романцов М.Г., Храмцова Е.Г., Мельникова И.Ю. Формирование профессиональных компетенций и становление компетентностного подхода при обучении в медицинском вузе //Высшее образование сегодня.2015.7.2-10.

8. Романцов М.Г., Мельникова И.Ю., Шамшева О.В. Роль преподавателя медицинского вуза в совершенствовании системы национального медицинского образования на этапе его реформирования //Детские инфекции.2013.4.63-67.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.Т.1.М.:Педагогика,1986.
10. Шехонин А.А., Тарлыков В.А. Балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения //Высшее образование в России.2011.6.22-30.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Ильичева В.А.

Череповецкий государственный университет, г.Череповец

Смещение требований к профессиональной подготовке будущих педагогов с явно выраженной ориентацией на формирование личностной позиции в педагогической деятельности определяется новым Федеральным государственным образовательным стандартом. Изменения, происходящие с личностью учителя начальных классов в ходе ее вхождения в профессию как субъекта деятельности, несомненно, представляют собой важный аспект личностного и профессионального развития в процессе обучения в вузе.

Такое взаимодействие требует от педагога умения организовывать продуктивный диалог. Использование диалоговых форм взаимодействия в учебно-познавательной деятельности студентов приобретает особую значимость и в связи с тем, что опыт диалоговой культуры будущие учителя будут реализовывать в своей профессиональной деятельности. Значимо успешность образовательного процесса определяет личность учителя в начальной школе. Так как в младшем школьном возрасте закладываются первые ценностные ориентации, нормы поведения в деятельности. Учителю начальных классов необходим такой уровень профессионального развития, который связан, в первую очередь, с новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и к ученикам как субъектам деятельности.

Опыт диалогового общения, культура ведения диалога приобретается будущими педагогами в процессе учебно-познавательной деятельности в вузе. Сотрудничество и диалог в учебном процессе обеспечивает личностно-смысловое развитие субъектов взаимодействия, где задействуются механизмы саморазвития, самореализации, саморегуляции, самовоспитания, необходимые для становления личности. Человек включается в диалоговое взаимодействие с миром культуры, науки, профессии, практики познания другого человека.

На современном этапе развития общества диалог не потерял своей актуальности. Современные исследователи /1,2,3/ базируют свои способы организации диалога на следующих позициях:

1. Диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, т.е. несовпадающих смысловых позициях по некоторому поводу;
2. Диалог – это такая форма субъект-субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог). Соответственно монолог можно характеризовать наличием одной смысловой позиции, даже если ее развивают несколько участников;
3. Условия диалога – наличие некоторых объективных суждений о предмете диалога в единстве с оценочным суждением.

Учебный диалог представляет собой особую форму субъект-субъектного взаимодействия в учебно-познавательной деятельности, предполагающую столкновение взглядов, оценок, идей, позиций, активное эмоциональное общение, стремление к сотрудничеству в решении учебных и творческих задач, способствующую развитию творческого мышления, личностных качеств студента.

Высокий уровень диалогового взаимодействия способствует продуктивному, личностно-профессиональному развитию, заставляющего студента активно мыслить, извлекать необходимую научную информацию из разных источников, аргументировано доказывать свою точку зрения.

Однако, потребность в диалоговом взаимодействии, реализуется далеко не всегда, в силу как объективных причин (экономических, социокультурных и т.д.) так и субъективных (нежелание перестроить привычные способы общения, нравственная и практическая неготовность к иному типу отношений и т.д.). Поэтому требуется создание специальных условий, которые стимулировали бы студентов к истинно диалогическим, человеческим отношениям.

Основное назначение диалоговой технологии состоит в том, что в процессе диалогического общения студенты ищут различные способы для выражения своих мыслей, для осваивания и отстаивания новых ценностей. При этом диалог рассматривается как особая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, изменения ряда утвердившихся смыслов /1/.

Реализация диалогового взаимодействия предполагает использование таких элементов как: 1) выявление готовности студентов к диалогическому общению - базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; 2) поиск волнующих студентов вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала; 3) переработка учебного материала в систему проблемных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий; 4) продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога; 5) проектирование способов взаимодействия участников диалога, их возможных ролей и условий их принятия; 6) гипотетическое выявление зон импровизации, т. е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников; 7) оценка смысла и значения поступившей информации; 8) формулирование выводов о значимости и перспективности диалога.

Одним из универсальных показателей личностно-профессионального развития студентов в логике исследования была готовность к диалогу. Наличие данного показателя предполагало принятие ими диалога как особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения некоторых правил, удержание в сознании цели диалога. Исследование готовности студентов к диалогу осуществлялось на основе выделенных критериев: наличие умения анализировать проблему; обосновывать свою точку зрения; соотносить свою точку зрения с мнением других; принимать эмоциональное состояние собеседника; регулировать себя в процессе взаимодействия с позиции соблюдения нравственных норм и правил. Были выявлены студенты, формально участвующие в диалоге (49%); категорично не принимающие иное мнение (18%); терпимые по отношению к мнению окружающих (33%).

На основе полученных результатов организация диалогового взаимодействия в ходе эксперимента предполагала ряд стадий.

Прогностический этап. Моделирование педагогом общения с группой, при котором планировалось осуществление коммуникативной деятельности с учетом поставленных целей и задач; общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории.

Начальный этап диалога. Важными элементами этого этапа являлись - конкретизация спланированной модели общения; уточнения условий и структуры предстоящего общения; осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Управление диалоговым общением. Данный этап предполагал использование психологически обоснованных приемов общения: риторических вопросов, ярких примеров, ситуаций размышлений, наличие логики в изучаемых фактах, формулирование проблемы и анализ способов её решения, выражение собственной точки зрения в контексте иных, сопоставление различных мнений, выделение различных причинно - следственных связей, логический анализ накопленных фактов, мнений, точек зрения, формулирование выводов о значимости и перспективности диалога и т.д.

Данные приемы способствовали коллективному поиску, обеспечивали мотивацию изучения дисциплины и установлению целесообразной системы взаимоотношений педагога и студентов.

Включаясь в ситуацию совместной со всеми участниками педагогического процесса деятельности, каждый студент занимал в ней определенные функциональные позиции. Обосновывая пути решения предложенной учебно-педагогической задачи, он вынужден сообщать свои мысли другим так, чтобы они были понятны. А это, в свою очередь, вызывало потребность проверять логичность своих рассуждений. Осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению, определяется в психологии как рефлексия.

Анализ диалогового общения. Анализировалась использованная система психологических и педагогических приемов общения, уточнялись возможные варианты общения в группе, и тем самым прогнозировалось предстоящее общение с данными студентами на будущее.

Таким образом, диалог в учебно-познавательной деятельности обеспечивал развитие коммуникативной компетентности, имеющей первостепенное значение в обеспечении профессиональных функций будущих педагогов.

Диагностическое исследование позволило утвердиться, что в процессе организации диалогового взаимодействия у будущих учителей вырабатывается целый ряд положительных свойств. Обучающийся самоутверждается как самостоятельная, самореализующаяся личность. Развиваются навыки коллективной работы, образовательные потребности. Будущий учитель вовлекается в процесс постоянного

самосовершенствования, который ведет к гармоничному развитию личности, к совершенствованию профессиональных навыков.

Список литературы

1. Гулакова М. В. Диалоговая технология обучения как средство формирования профессионального интереса студентов к педагогической деятельности: Дис. канд. пед. наук Ставрополь, 2000. - 185 с.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2004. – с. 240;
3. Зуев О.Г. Диалогический метод обучения в процессе преподавания общественных наук (на базе высшего военного уч.). – Дис. канд. педаг. наук. – Рига, 1990. – 177 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Романова К.Е., Щедроткина С.В.

Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Ивановский государственный университет"

В философском плане категория «условие» является одной из ведущих наряду с таким как личность, деятельность, материя и т.д. «Условие» рассматривается как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может [10].

Еще Л.С. Выготский утверждал, что необходимо "заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще "не созрели" для самостоятельного функционирования" [4].

Педагогические условия – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [7].

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [2].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат "целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей" [1].

Таким образом, определение понятия педагогические условия можно сформулировать как комплекс мер, направляемых в качестве педагогических условий успешности достижения поставленных целей, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, что препятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности.

Процесс выявления комплекса условий в обобщенном виде заключается в выполнении следующей последовательности действий:

а) выявление основных компонентов, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени причастности;

б) выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента;

в) упорядочение полученных условий (исключение лишних, объединение нескольких в одно и т.д.);

г) проверка каждого условия и всего комплекса.

В.И. Смирнов предлагает разделить все многообразие условий эффективности педагогической деятельности на объективные и субъективные [9].

С учетом приведенных выше факторов нами выделяется и реализуется в образовательной практике следующий комплекс организационно-педагогических условий:

– обучение направлено на осознание перспективы будущей профессиональной деятельности;

– профессиональное образование основывается на активном развитии личности студента в учебном процессе;

– обучение носит междисциплинарный характер и базируется на решении профессионально ориентированных задач;

– совершенствование организации учебного процесса основа формирования основных элементов профессиональной компетентности будущего специалиста экономического профиля.

Первое условие - обучение направлено на осознание перспективы будущей профессиональной деятельности – предполагает, что подготовка будущего специалиста во многом определяется осознанием социального престижа и личностной значимости выбранной профессии. Учет и реализация данного условия в учебном процессе означает такую подготовку специалиста, которая предусматривает усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, формирование необходимых предпосылок для их успешной профессиональной адаптации в новых или измененных условиях.

Необходим иной подход к обучению, разработке и внедрению новых педагогических технологий, в которых одним из самых существенных элементов будет выявление целей и мотивов выбора профессии или ее изменения.

"В таких образовательных процессах, - пишет Н.Б. Крылова, - акцент делается не на объяснение ученикам "знания", а на развитие их интересов и на этой базе на расширение индивидуально значимого знания" [5].

Учение приобретает личностную значимость для каждого учащегося в силу того, что его смысл опирается на систему ценностей, идеалов. Заслуживает внимания точка зрения А.К. Марковой, которая утверждает, что смысл учения - это сложное личностное образование, и он связан с уровнем сформированности учебной деятельности обучающихся, что предполагает осознание объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье; понимание субъективной значимости учения для себя [6].

Второе условие - профессиональное образование основывается на активном развитии личности студента в учебном процессе - предполагает подчинение всего процесса обучения требованиям и закономерностям развития личности студента, реализация данного условия предопределила разработку методики и технологий профессионального образования, жестко подчиненных модели выпускника.

Процесс обучения сугубо индивидуален и предполагает использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности обучающихся с учетом их личностных особенностей. Целью реализации названного условия является формирование личности, способной к саморазвитию. Для достижения этой цели требуется отказ от такой организации обучения, при которой учебная деятельность сводится к процессу репродуктивного усвоения знаний (присвоение и потребление знаний), а не к его производству.

Обучение должно представлять собой такую деятельность, в ходе которой ученик не только осваивает знания и способы их построения, но и сам создает новые знания, где во главу угла ставится личность, ее самобытность, самоценность, субъективный опыт каждого. По сути дела речь идет о выработке субъектного опыта деятельности.

Третье условие - обучение носит междисциплинарный характер и базируется на решении профессионально ориентированных задач - предполагает реализацию важнейшей тенденции развития профессионального образования, связанную с интеграционными процессами, реализация данного условия необходима в силу того, что нами формируется разносторонне развитая личность.

Четвертое условие - совершенствование организации учебного процесса основа на формирования основных элементов профессиональной компетентности будущего специалиста экономического профиля.. Отношение к будущей специальности во многом определяется характером учебной работы, в которой, как полагают многие исследователи, должна определенным образом моделироваться будущая профессиональная деятельность.

Следует согласиться с мнением А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой о том, что организация учебного процесса должна обеспечить переход обучающегося из позиции студента в позицию специалиста, а затем "трансформацию учебной деятельности в профессиональную ... предполагает и смену предметов деятельности" [3].

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. С.124
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001.
3. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении, - М., 2000. С.79
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С.55.
5. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С.22.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. С.11
7. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст] : дис. ... д-ра.пед.наук /Е.Ю. Никитина.- Челябинск, 2001. – 427с.

8. Романова, К.Е. Условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей / К.Е. Романова, А.С. Кашицын // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2013. - №3(79). – С. 136-142.
9. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.].
10. Философский энциклопедический словарь. - М: Советская энциклопедия, 1989.-815 с., с. 497.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Морозова И.А., Савельева М.Г.

Республиканский лицей-интернат, Удмуртская Республика
Удмуртский Государственный Университет, г.Ижевск

Развитие индивидуальности человека – это развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической. Стержневая черта индивидуализации - это поддержка человека в его духовном и творческом развитии, в развитии способности к жизненному самоопределению. Идеи индивидуализации не новы для системы образования. Современные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предельно актуализируют как теорию, так и практику индивидуально-ориентированного образования, связывая их с осуществлением системно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию детей.

Целью школьного образования, согласно ФГОС, становится развитие умения учиться, но хорошая идея обучать, прежде всего, не конкретным знаниям, а способам эффективного их усвоения, на сегодняшний день технологически не проработана. И эта ситуация дает уникальную возможность школе и педагогам для творческого поиска новых форм, моделей и идей ее реализации на практике. Несомненно, в современной педагогике существует множество приемов и технологий (мастерская построения знаний, технология развития критического мышления, метод проектов, проблемного обучения, ТРИЗ и др.), которые способствуют развитию метапредметных умений, но их применение и широкое использование в рамках традиционной системы преподавания в качестве средства активизации учебной деятельности дает лишь локальный эффект.

Как возможна организация учебного процесса с учетом принципа индивидуализации? Ответ на этот непростой вопрос мы начали искать два года назад, «запустив» республиканский эксперимент по теме «Разработка модели организации учебной деятельности обучающихся основной и старшей школы в соответствии с требованиями ФГОС».

Поиск альтернативной модели начали с анализа традиционной классно-урочной системы. Эта система строго регламентируется составом учебных групп, временем занятий, содержанием изученного материала, использованием учебно-методического комплекса. В течение длительного времени эта форма обучения обеспечивала получение определенного объема знаний, четкий контроль усваиваемого материала, преемственность учебной работы на разных ступенях обучения. Однако, изменяющийся мир и новые требования к образованию выявили слабые стороны этой системы. И самая главная из них – это ориентированность на знаниевую составляющую, на репродуктивные виды деятельности школьников, преобладание фронтальной организации учебных занятий. В рамках классно-урочной системы педагог вынужден работать, как правило, не с конкретным учеником, а с классом как со структурной образовательной единицей, находясь в плену программы и расписания. Классно-урочная система с преобладанием фронтальных методов работы на уроке не учитывает индивидуальность и субъективность обучающихся, в то время как общемировые тенденции в образовании связаны с повышением роли личности в обучении. Новые образовательные стандарты требуют от школы создания условий для реализации динамичного и гибкого персонифицированного обучения и ориентируют на индивидуализацию образовательного процесса. Каким бы первоклассным учитель не был, каким бы широким диапазоном средств и технологий он не обладал, в рамках существующей традиционной классно-урочной системы он не сможет реализовать принцип индивидуализации. В лучшем случае это будет индивидуальный подход к каждому ребенку. Следовательно, ориентация образования на индивидуализацию и

персонализированное обучение требует существенных изменений и возможности, наряду с занятиями с классом проводить занятия с подвижным составом групп. Необходимы вариативные (альтернативные) формы обучения детей, которые позволили бы реализовывать актуальную задачу – активизировать роль ученика в процессе обучения, где бы он мог проявить свою субъективность. Поэтому в нашей альтернативной модели урок (занятие) как учебная единица на данном этапе должны остаться, а класс как структурная единица, особенно в старшей школе, престаёт быть единственно возможной формой при переходе от фронтальных форм работы к индивидуальным.

Технология организации индивидуально-ориентированного учебного процесса, которую мы разрабатываем, строится на следующих принципах:

1. Принцип индивидуализации. Реализация этого принципа дает возможность построения школьником индивидуальной траектории изучения предмета, т.е. включение школьников в процедуру выстраивания особой линии, маршрута обучения для каждого конкретного ученика с индивидуальным темпом, способом, средствами, временем для изучения одного и того же материала. Каждый ученик осуществляет осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования в предмете: стратегии и смысла изучения предмета, общения и поведения, целей и задач, средств, темпа, форм заданий, личностного содержания образования, прогнозирования его последствий и рефлексии результатов, в том числе, системы оценки и самооценки результатов. При этом, не ограничиваясь рамками школьных уроков, а взаимодействуя с различными субъектами внутри образовательного учреждения так и за его пределами.

2. Принцип избыточной образовательной среды. Для полноценной реализации первого принципа индивидуализации на практике необходимо создать ситуацию разнообразия и вариативности образовательной среды, которая давала бы школьникам возможность выбора и включала в себя: разнообразие форм организации работы и содержания заданий на формирование предметных и метапредметных умений. Чем богаче, разнороднее образовательная среда, тем легче раскрыть индивидуальные возможности каждого ученика и опираться на них. При этом задача создания избыточной образовательной среды в предмете ложиться на педагога, который представляет рамки предметной области и требования ФГОСов к результатам (предметным и метапредметным). Чтобы школьник мог осуществить выбор и построить свой маршрут, первоначально необходимо ему предложить варианты, из которых он будет выбирать.

3. Принцип продуктивности обучения. Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Реализация данного принципа на практике означает деятельность школьника, направленную на определение собственных смыслов, изучение учебных дисциплин, постановку собственных целей в изучении конкретной темы, раздела или курса, выбор оптимальных форм, заданий и темпа изучения учебного предмета, применение тех форм, которые наиболее соответствуют индивидуальным образовательным запросам, рефлексивное осознание полученных результатов, осуществление оценки и корректировки своей деятельности. Использование собственного опыта, выбор форм и условий деятельности, ответственность за совершаемый выбор, постоянная рефлексия – все это основы продуктивного обучения.

4. Самопознание и образовательная рефлексия. Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Для осуществления школьником осознанного выбора средств, целей, темпов, определения смыслов, поиска его подлинной субъектности на всех этапах обучения необходимо организовать процесс рефлексии и самопознания, что обеспечит переход из режима развития в режим саморазвития и самопроектирования. Важно сформировать проактивную позицию ученика.

5. Принцип первостепенности формирования регулятивных умений. Так как элементами индивидуальной образовательной траектории являются цели, задачи, планы, ресурсы, формы деятельности на определенном временном этапе, соответствующие его индивидуальному образовательному запросу, то разработка учащимися совместно с педагогом программы собственной образовательной деятельности требует от школьника владения регулятивными умениями: умениями ставить цели и задачи, планировать, корректировать и оценивать свои результаты. Зная, что любое умение формируется только через деятельность, то в основу альтернативной формы организации учебного процесса должна быть положена деятельность школьников по постановке целей, планирования своей деятельности и оценке полученных результатов. Таким образом, образовательное пространство должно быть организовано через деятельность по формированию регулятивных умений.

6. Принцип метапредметных основ образования. Основу содержания образовательных областей и учебных дисциплин составляют фундаментальные образовательные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками. Основная педагогическая цель всех предлагаемых учителем заданий в альтернативной модели – формирование предметных и метапредметных умений, поэтому задания на

выбор в большей степени должны быть направлены не на информационный материал и знаниевую составляющую, а на формирование универсальных умений школьника.

7. PAES – среда. Безопасная, благоприятная для мозговой деятельности среда. Доверительность атмосферы, общий положительный эмоциональный фон. Ощущение искренности, открытости, взаимопомощи – все это помогает достичь максимально высоких результатов.

Опираясь на вышеперечисленные принципы можно сформулировать ряд педагогических условий, необходимых для их реализации на практике, разделив их на три группы:

- Процессуальные условия – подвижный состав учебных групп, индивидуальная траектория изучения предмета каждым учеником, рациональное и эффективное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы учащихся. Выход деятельности школьника за рамки школьных уроков.

- Содержательные условия – разнообразие и избыточность образовательной среды, вариативный набор учебных заданий, направленность заданий на формирование предметных и метапредметных умений, разнообразие форм взаимоотношений учащихся.

- Управленческие условия – тьюторское сопровождение педагогом-предметником индивидуальных траекторий школьников, новая система оценки результатов обучения, ориентированная на достигнутый уровень каждого ученика, переработка педагогом учебного материала по предмету в связи с заменой структурной единицы параграфа – разделом.

Разрабатываемая коллективом Республиканского Лицея-интерната технология позволит реализовать цель превращения обучающихся в субъектов образовательной деятельности.

Основными задачами данной технологии являются:

1. Формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.
2. Совершенствование регулярных умений школьников.
3. Удовлетворение индивидуальных образовательных запросов школьников.
4. Развитие тьюторских компетенций педагогов.

Технология организации учебного процесса предполагает этапность. Все этапы взаимосвязаны как содержательно, так и процессуально.

Подготовительный этап:

- 1) Знакомство учеников с новой формой проведения занятий и системой оценки результатов.
- 2) Знакомство учеников с разными техниками, которые можно будет пользоваться в ходе изучения раздела, например: правила составления определения понятий, Smart – технология целеполагания, сравнение понятий при помощи кругов Эйлера, причинно-следственная диаграмма Исикавы, техника личностной картографии, интеллект-карты, правила составления рефлексивных тестов и др.
- 3) Входная самодиагностика или диагностика предметных и метапредметных умений.
- 4) Рефлексия результатов диагностики.

Основной этап:

- 1) Составление учащимися индивидуального плана изучения раздела на основе памятки и раздаточного дидактического материала.
- 2) Обзорное знакомство с теоретическим материалом, информацией по разделу.
- 3) Выполнение заданий учащимися по индивидуальному плану изучения раздела.

Итоговый этап:

- 1) Заключительное занятие в форме турнира, деловой игры, самопрезентации учащихся и др.
- 2) Рефлексивный текст учащихся по итогам изучения курса.

Создание и апробация любой технологии – длительный и кропотливый процесс, который требует создания необходимого учебно-методического обеспечения, разработки контрольно-оценочных материалов, и – главное – переосмысления целей и содержания инновационной и методической работы всего коллектива, развития творческого потенциала педагогов, их готовности к освоению новых технологий.

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАГЛЯДНОСТИ И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

¹Косиковский А.Р., ²Ченцова Н.А.

¹Академия управления МВД России, г.Москва,

²ГБОУ Школа № 717, г.Москва

Результат современного учебно-воспитательного процесса во многом зависит от того, насколько он обеспечен разнообразными средствами обучения. Трудно представить себе педагога, не использующего дополнительные методические пособия, кроме учебника. Довольно сложно оспорить тот факт, что наглядность в учебном процессе занимает далеко не последнее место.



Иллюстрация как метод обучающего взаимодействия применяется педагогом с целью создания в сознании обучающихся с помощью средств наглядности точного, четкого и ясного образа изучаемого явления.

Главная функция иллюстрации состоит в образном воссоздании формы, сущности явления, его структуры, связей, взаимодействий для подтверждения теоретических положений. Она помогает привести в состояние активности все анализаторы и связанные с ними психические процессы ощущения, восприятия, представления, в результате чего возникает богатая эмпирическая основа для обобщающе-аналитической мыслительной деятельности обучаемых и педагога.

Иллюстрации применяются в процессе преподавания всех учебных дисциплин. В качестве иллюстрации используются натуральные и искусственно созданные предметы: макеты, модели, муляжи; произведения изобразительного искусства, фрагменты фильмов, литературных, музыкальных, научных произведений; символические пособия типа карт, схем, графиков, диаграмм.

Демонстрация применяется педагогом преимущественно при изучении нового материала, а также при обобщении и повторении уже изученного материала.

Условиями эффективности применения демонстрации являются:

- тщательно продуманные пояснения;
- обеспечение хорошей видимости демонстрируемых объектов всем обучаемым;
- широкое вовлечение обучаемых в работу по подготовке и проведению демонстрации.

Этот метод связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- а) применяемая наглядность должна соответствовать уровню обучаемых;
- б) наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент занятия;
- в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все обучаемые могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- г) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;
- д) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;
- е) демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;
- ж) привлекать самих обучаемых к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, каким является компьютер. Он позволяет обучаемым наглядно увидеть в динамике многие процессы, которые раньше усваивались из текста учебника. Компьютер не заменит человеческого общения, зато ему по силам сделать занятие ярче. На смену магнитам и кнопкам, иллюстрациям на картоне, мелу на доске приходит изображение на

экране — медиа презентация. А это красочное оформление занятия, его четкая организация и продуманность, повышение интереса обучаемых к изучаемому материалу.

Презентация — последовательная проекция слайдов на экран. Порядок слайдов предусмотрен логикой построения занятия, необходимостью его иллюстрирования.

Однажды использовав презентацию на занятии, вам захочется сделать это вновь. Пусть это будет началом ваших творческих свершений.

Одним из средств и методов для оптимизации педагогического процесса и более эффективного обучения может стать программное обеспечение SMART Sync™, установленное на компьютерах учебной аудитории.

Программное обеспечение SMART Sync для управления учебным процессом позволяет преподавателю:

- управлять работой и общаться с обучающимися, не отходя от компьютера;

- осуществлять персональный подход в обучении;

- наблюдать и управлять компьютерами обучающихся в режиме просмотра эскизов, при котором на экране преподавателя в реальном времени отображаются изображения рабочих столов обучающихся. При этом можно настроить внешний вид экрана для данного режима. Кроме просмотра эскизов, преподаватель может сохранять изображения экранов компьютеров обучающихся, брать на себя управление их рабочими столами, временно блокировать и дистанционно выключать компьютеры обучающихся, блокировать доступ в Интернет и запрещать использование отдельных приложений.

SMART Sync можно также использовать для взаимодействия со всем классом, с группой учащихся или с отдельными учащимися. Кроме того, можно транслировать рабочий стол, проводить опросы, отправлять сообщения учащимся и получать от них ответы, отправлять файлы, организовывать совместную работу учащихся и т.д.

Если SMART Sync используется вместе с Интерактивной доской SMART Board™, можно писать на экране при помощи маркеров из лотка, и все написанные замечания будут отображаться на экранах обучающихся. Работающий на компьютере преподаватель может писать замечания, используя соответствующие инструменты SMART Sync.

Интерактивная доска является компьютерным периферийным оборудованием. Она представляет собой проекционный сенсорный экран с интерактивными возможностями, который виден всей аудитории. С помощью проектора на поверхность доски подается изображение компьютерного монитора.

Сенсорный способ управления интерактивной доской производится стилусом-мышью путем нажатия на изображение. Для «привязки» изображения к поверхности доски устанавливается программное обеспечение.

Интерактивные доски могут также работать и в режиме маркерной копирующей доски. В этом случае можно писать на доске маркерами, а доска запоминает эти записи, т.к. маркеры вставлены в электронные пеналы. Запись осуществляется в память подключенного к ней компьютера или на встроенную память – если компьютер по каким-либо причинам недоступен.

Обучение с помощью интерактивных досок мало, чем отличается от привычных методов преподавания. Основы успешного проведения занятий одни и те же, независимо от технологий и оборудования, которое использует преподаватель.

Прежде всего, любое занятие должно иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов. Все это помогает обучаемым лучше усвоить материал и соотнести его с тем, что они уже знают.

Стандартное занятие, учитывая современные педагогические и информационные технологии обучения – интерактивные методы обучения – может развиваться так:

- подготовка к началу занятия;

- объяснение целей занятия;

- введение в новую тему или задание – может повторяться несколько раз в течение занятия, так как является его основой;

- развитие темы при участии обучаемых;

- обсуждение в конце занятия того, что было пройдено, а также самого процесса обучения.

Структура занятия всегда остается той же – неважно, используется интерактивная доска или нет. Но в некоторых случаях интерактивная доска может стать хорошим помощником, например, при, так называемом, индуктивном методе преподавания, когда обучаемые приходят к тем или иным выводам, сортируя полученную информацию.

Все рассмотренные тенденции применения различных видов наглядности и технических средств дают возможность рекомендовать педагогам более широко внедрять в учебный процесс технические средства обучения.

Список литературы

1. Косиковский А.Р. Информационные технологии на занятиях физической подготовки сотрудников органов внутренних дел: Обеспечение общественной безопасности при активизации социально-политических процессов в современных условиях. // Материалы шестнадцатой международной науч.-практич. конференции, (г. Москва, 27 ноября 2014 г.) 2 часть. – М.: АУ МВД России, 2014. – 118 с.
2. Косиковский А.Р. Применение различных видов наглядности и технических средств в процессе обучения курсантов (слушателей) образовательных организаций МВД России на занятиях по огневой подготовке: Актуальные проблемы обучения огневой и физической подготовки в образовательных организациях МВД России и практических органах внутренних дел: Сб. статей межвуз. науч.-практ. семинара, (г. Москва, 29 апреля 2015 г.) / Под общ. ред. Сидоренко И.В., Косиковского А.Р. – М.: АУ МВД России, 2015. – 131 с.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

¹Корсакова И. В., ²Гумберидзе М.Э.

¹Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение лицей 180, г.Нижний Новгород

²БелГУ, г.Белгород

В последние годы информация становится стратегическим ресурсом и ключевым фактором развития цивилизации. В условиях формирования глобального информационного общества эффективность использования информации в значительной степени определяет развитие экономики, науки, образования и культуры, конкурентоспособность той или иной страны в мировом сообществе, качество жизни ее населения и национальную безопасность.

Происходящий на наших глазах лавинообразный процесс глобальной информатизации общества коренным образом изменяет привычный уклад жизни и профессиональной деятельности миллионов людей практически во всех странах мира. Эти изменения столь глубоки и значительны, а их последствия столь важны, что настоящий период развития цивилизации с полным основанием можно квалифицировать как глобальную информационную революцию.[1]

Известный российский ученый академик Н.Н. Моисеев в одной из своих последних работ писал, что на стадии формирования информационной цивилизации человечеству предстоит решить две стратегические проблемы. Первую из них он назвал проблемой овладения информацией, а вторую – проблемой обеспечения доступности информации для всех членов общества. История свидетельствует, что этот прогноз оказался правильным. Именно эти две проблемы и являются сегодня принципиально важными и имеющими стратегический статус для развития цивилизации.

В настоящее время усилия мирового сообщества сосредоточены на решении второй проблемы, которая уже осознана и включена в качестве приоритетной во многие национальные и международные проекты и программы и можно сказать, успешно решается. [2].

Хуже обстоит дело с решением другой проблемы – овладения информацией, так как ее стратегическая важность для развития общества только начинает осознаваться. Сегодня эта проблема еще не находится в фокусе национальной и международной научно-технической политики.

Проблема является комплексной.

Информационные аспекты инновационного развития играют важную, и даже ключевую, роль в решении стратегических задач системной модернизации любого образования.

Характер проблематики наук об овладении современных накопленных знаний требует необходимость комплексного изучения данной проблемы не только в рамках академической науки, но также и в системе образования. Современное состояние в математике и информатике не оставляет сомнений в том, что можно сформулировать математически большинство положений, связанных с передачей информации. В настоящее время наиболее быстрые способы обучения, использующиеся в промышленности, основаны на специально

разработанных методиках и соответствующих им математическим моделям. Компьютерное обучение операторов на автоматизированных тренажерных системах полностью изучено, разработаны теоретические, систематические, количественные методы, позволяющие в короткий срок обучить операторов разных промышленных оборудований действиям в штатных и нештатных ситуациях и довести эти умения до автоматизма. Этому способствует простота модели обусловленное небольшим числом параметров, ситуаций, высокой степени мотивации обучаемого. Другими словами, наиболее эффективны компьютерные обучающие системы тогда, когда речь идет об обучении определенным навыкам. Используемые при этом компьютерные обучающие системы являются автоматизированными, в простейших случаях они выполнены по средствам обычной автоматики, в сложных - основаны на использовании ЭВМ. Появление дешевых микро ЭВМ дало возможность развитию тренажеров для обучения. Широко используются тренажерные системы и в области образования. Одни из первых были простые функциональные модели, допускающие постоянную скорость роста знаний или же заданную определенной функцией скорость изменения уровня знаний обучаемого. Данные модели были обобщены в 1950-х годах Миллером.

Изменения должны происходить и в системе образования. В России происходит пересмотр существующих методов, форм и средств обучения с целью выявления наиболее оптимальных средств передачи знаний. В настоящее время широкое распространение получают такие нетрадиционные для отечественного образования формы обучения и контроля как педагогические тесты.

По определению Аванесова В.С., «тест определяется как система заданий возрастающей трудности, позволяющая эффективно измерить уровень и качественно оценить структуру подготовленности учащихся».

Мы в своей работе старались использовать новые возможности не только для контроля, но и для обучения учеников младших классов. Тест выполнял функцию методов обучения. поэтапно взаимосвязано выполняя определенные операции обучающего и обучаемого, направленные на достижение целей обучения через совместную деятельность. В дальнейшем осуществляется педагогом через решение системы тестовых заданий, объединенных в тесты по определенной теме освоение знаний обучающимися, и ориентированная на получение новых теоретических знаний.

Тест как в качестве средства обучения так и контроля знаний. Отметим, что тест выполняет все функции средств обучения:

- 1) облегчает процесс обучения, способствуя достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени обучаемого;
- 2) направлен на поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения, организацию демонстраций, самостоятельных работ;
- 3) адекватность содержания понятия возрастным возможностям учащихся, преемственность знаний;
- 4) информативность;
- 5) ориентирован на обеспечение определенных видов деятельности и достижение поставленной методической цели.

Анализ литературы показал, что наиболее разработанным является понятие теста как средства контроля[3].

На начальных этапах уроки проходили в виде игры. Сначала ребят обучали включать, находить и загружать приложения на компьютере. После уверенной работы учащихся с компьютерными приложениями предлагались работы по определенным дисциплинам(математике и русскому языку). Созданы были планы каждого урока, выверялись темы текущих дисциплин.

Планирование образовательного процесса является одной из ключевых задач учебного процесса. Планирования учебного процесса по полугодиям, месяцам, неделям, дням дает повышение научного уровня преподавания, позволяет широко использовать разнообразные формы и методы в учебной работе, сочетать групповые и индивидуальные работы учащихся на уроке. Используя тесты в нашей работе мы смогли осуществить и сравнить разные способы контроля над выполнением учебной программы. Перспективно, такую организацию системы уроков предполагается включить в учебный процесс в основных звеньев обучения: усвоения, закрепления и применения знаний.

Заранее необходимо подготовить место на каждом компьютере для удобного и быстрого поиска работ учеников. Для этого удобно создать на каждом ПК папку с названием дисциплины, ученика, темы и т.д., а так же убедиться в том, что ученик сохраняют файл с работой по предложенному образцу. По усмотрению преподавателя можно так же попросить ребят переписать свою работу на листок бумаги или распечатать её, если преподаватель посчитает нужным сделать бумажную копию работы, на случай сбоя работы компьютеров. В конце занятия преподаватель должен подвести итог, акцентировав внимание учащихся на добросовестном изучении темы, убедить обучающихся в том, что данная тема очень важна для успешного овладения предметом. Так же преподаватель должен сообщить домашнее задание, написав его и объяснив.

Мировые и национальные информационные ресурсы становятся все более доступными через глобальные информационно-телекоммуникационные сети. Их объемы стремительно увеличиваются. Это единственный глобальный ресурс цивилизации, который с течением времени не истощается, а только растет. Однако для его эффективного использования нужны новые знания и новая информационная культура общества, новое миропонимание и новое мировоззрение.

Все это может дать обществу наука об информационных технологиях, которая в последние годы получила новые и довольно мощные основания для своего развития.

Список литературы

1. Урсул А.Д. Природа информации. Философский очерк / А.Д. Урсул. – М.: ПОЛИТИЗДАТ. – 1968. – 288. (немецкий перевод: Ursul A.D. Information. Eine philosophische Studie. Berlin: Dietz Verlag. 1970).
2. Колин К.К. Информационные технологии - катализатор процессов развития современного общества. / К.К. Колин // Информационные технологии. – 1995, – № 10. – С. 2-
3. Ефимова, О.В. Курс компьютерной технологии с основами информатики/ Морозов В.В., Угринович, Н.Д. 2006. –482 с.
4. Курносков, А.П. Информатика/ Кулев, С.А., Улезько, А.В., Камалян, А.К., Чернигин, А.С., Ломакин, С.В Воронеж,2007. –238 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ КЛАВИАТУРА КАК ОБУЧАЮЩЕЕ СРЕДСТВО

Варламова М.П.

Псковский государственный университет, г.Псков

Информационные технологии будут неизбежно занимать все более значимое место в образовании и способствовать инновационным процессам внутри самой системы. Уже сейчас очевиден факт того, как информатизация, - являющаяся следствием глобальных перемен современной жизни и новых моделей поиска, передачи, хранения и оценивания знаний - меняет традиционную образовательную среду, как в сжатые сроки смешанное и онлайн обучение становится неотъемлемой частью этого процесса, а на смену привычной классической школьной эры приходит «цифровая». Перед школой будущего ставятся новые задачи: научить ребенка жить в информационно насыщенном мире, уметь находить нужную и своевременную информацию и грамотно пользоваться ею. Также очевидно, что интерес, мотивация, понимание предмета и результативность ученика напрямую зависят от уровня «оцифрованности» учителя. В рамках перечисленного, данная статья предлагает к рассмотрению концепцию новой методики обучения детей грамоте с помощью важного элемента компьютерной сети - клавиатуры.

В основе методики [1, с.133] лежит функциональная аналогия с музыкальной клавиатурой - общеизвестного средства обучения музыкальной грамоте, а также прямая взаимозависимость между владением ею, техникой и уровнем исполнительства.

Как и музыкальная, современная компьютерная клавиатура обладает всем спектром возможностей, позволяющих ей, а не только учебникам и тетрадям, стать инновационным средством обучения языковой и цифровой грамоте, в частности:

1. общедоступностью
2. наглядностью
3. компактностью
4. востребованностью
5. игровым эффектом.

В продолжение аналогии с клавиатурой музыкального инструмента, применительно к компьютерной, можно взять тот же критерий оценки владения ею: безошибочное знание соответствий пальца/ знака, беглое чтение с листа и 10-пальцевое воспроизведение на слух или с напечатанного. Технически это возможно со всех точек зрения:

- по сравнению со своим прототипом - печатной машинкой - современная клавиатура совершеннее и по дизайну, и по скорости, и по лёгкости процесса печатания

- возрастная готовность ребенка и его мелкой моторики к обучению на клавиатуре не вызывает сомнения, а ранняя правильная постановка обеих рук, кистей и всех пальцев (как на музыкальном инструменте) способствует своевременному формированию уверенного сенсорно-моторного навыка беглости

- данный навык является наиболее приоритетным в высокотехнологичной среде обучения, профессиональной работы и даже межличностного общения, поскольку посредством её в мире происходит экспансия письменной речи [2].

Большой интерес в связи с этим вызывают и данные последних когнитивных исследований [3], показывающие, что возраст начала обучения предопределяет тип мышления и процесс обработки информации: раннее обучение является более лёгким, быстрым, естественным, т.е. сенсорно-моторным, а позднее - формирующееся на основе связей и сравнений, требующих больших умственных усилий и времени - контролируемым. Это подтверждается и общепринятым принципом успешного начала обучения детей музыке, спорту, иностранному языку: чем раньше, тем лучше. Наиболее наглядно сложность работы мозга проявляется в движениях рук, на которых сосредоточено большое количество тонких сенсоров, отвечающих за очень мелкие моторные движения. Именно поэтому развитие ранней детской моторики имеет высокий обучающий приоритет.

По этим причинам, обучение работе на клавиатуре, способствующее развитию и формированию зрительно-пространственных, сенсорно-моторных, знаково-распознавательных, быстрых мыслительных и сопоставительных навыков, не только не противоречит общей концепции начального обучения ребёнка, но и может, например, заранее предупредить неправильную технику печатания, повсеместную распространенную у более старших детей и взрослых.

Маленькие дети, как известно, рано проявляют интерес к гаджетам как игрушкам, и учатся пользоваться ими самостоятельно, как только узнают работу клавиш. Принцип работы и музыкальных и цифровых клавиатур схож - преобразование знака в звук, а звука в знак. Именно возможность преобразования позволяет использовать, порождать и архивировать музыкальные и языковые тексты как в знаковом, так и звуковом формате, а цифровые технологии - развивать инновационные способы обучения.

На данный момент в общеобразовательных российских школах, в отличие от музыкальных, нет обязательного курса обучения работе на клавиатуре. Темпы и качество её освоения, в обоих случаях, говорят сами за себя. Однако, если с начальных классов пользоваться клавиатурной методикой обучения, построенной на принципе работы, аналогичном с освоением музыкальной клавиатуры, можно улучшить уровень общей грамотности школьников, включая, в частности, и компьютерную. Предлагаемая комплексная методика интегрирует в себе приёмы обучения чтению и правописанию букв, слов, предложений и текстов с техникой печатания их на родном, а затем иностранном языке. Она позволяет использовать высокий образовательный потенциал компьютерной клавиатуры в той же мере, в какой клавиатурное обучение реализуемо в преподавании музыки; при этом с самого начала данная методика ориентирована на постепенное совершенствование уровня владения навыками от простого к сложному, что позволяет избежать необходимость переучивания на среднем и старшем этапе.

Список литературы

1. Варламова М.П. Клавиатурный метод языкового обучения детей. Теоретические и прикладные аспекты науки.//Сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции. Белгород, 2015. Часть IV, с. 133-136.
2. М.Кронгауз. Тезисы открытой лекции Homo Communicans: переосмысление текста. Коммуникативная революция: как язык развивается с помощью гаджетов и интернета. М.: Т&Р, 2014.
3. Hernandez, A. The Sensormotor Nature of Age of Acquisition. The Bilingual Brain. Coursera, 2015

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МИНИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Прохорова О.Н., Штырлин Д.А., Варламов А.С., Васильев Д.И.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»,
г.Нижний Новгород

Современное реформирование системы образования в России привело к применению качественно новых информационно-коммуникационных технологий, предназначенных для совместной реализации в образовательном процессе. В этом контексте интенсивно развивается электронное обучение, под которым

понимается организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации и взаимодействие участников образовательного процесса [1].

Вопросам внедрения и развития электронного обучения в Мининском университете уделяется пристальное внимание. Сегодня электронное обучение в университете осуществляется с помощью современных информационно-коммуникационных технологий, включая телекоммуникационные, дистанционные и интернет-технологии, с использованием различных электронных информационных и образовательных ресурсов через локальные сервисы и сетевые информационные системы, органично включенные в общую структуру динамично развивающейся электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза [6, 8]. Вебсайт ЭИОС содержит открытую (свободную) и закрытую (персонализированную) информацию, постоянно обновляемую и поддерживаемую функциональным подразделением вуза – отделом развития электронного обучения. Доступ к свободному информационному контенту ЭИОС возможен с главной страницы официального сайта вуза или по ссылке <http://ya.mininuniver.ru/> и открыт для просмотра всем пользователям сети интернет. Доступ к персонализированной части ЭИОС университета предоставляется через личный кабинет сотрудникам и студентам вуза, прошедшим регистрацию в системе и включенным в базу данных пользователей. Личный кабинет представляет собой место сбора информации на других ресурсах и сервисах ЭИОС вуза согласно статусу и полномочиям пользователя. Так, в личном кабинете после авторизации студенту предоставляется возможность:

- управлять своей учетной записью и личной информацией;
- доступа к электронным образовательным ресурсам, включая электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по дисциплинам образовательной программы, на которые он подписан в LMS Moodle;
- доступа к электронному расписанию учебных занятий своей группы;
- получить доступ к приложениям и ресурсам сервисов ЭИОС, необходимым в учебной, научной и профессиональной деятельности (например, электронная зачетная книжка, электронное портфолио студента, дневник по рефлексии и другие);
- задавать вопрос или отправлять предложения администрации портала.

В Мининском университете активно используется электронное обучение на всех уровнях подготовки, при всех предусмотренных законодательством Российской Федерации формах получения образования: очном, очно-заочном и заочном обучении [2]. Так в вузе формируется технология смешанного обучения подготовки выпускников. Электронное обучение применяется и в условиях сетевого взаимодействия. Учебно-методическая и организационно-техническая поддержка обучающихся при реализации основной профессиональной образовательной программы в условиях смешанного обучения происходит через образовательный портал сервиса ЭИОС «Электронное обучение» (режим доступа: <http://ya.mininuniver.ru/sdo>). Одним из основных ресурсов портала является система управления обучением (LMS) «Moodle», построенная на основе дистанционных технологий, функционирующая в вузе с 2012 года (режим доступа: <http://moodle.mininuniver.ru/>). Интегрированная среда Moodle, обеспечивающая доступ обучающимся и сотрудникам к базе электронных учебно-методических комплексов и к другим видам электронных образовательных ресурсов, активно использовалась в образовательном процессе в 2014-2015 учебном году, о чем свидетельствуют данные, представленные на Рисунке 1

Активные пользователи

1 сент. 2014 г. - 1 июля 2015 г.

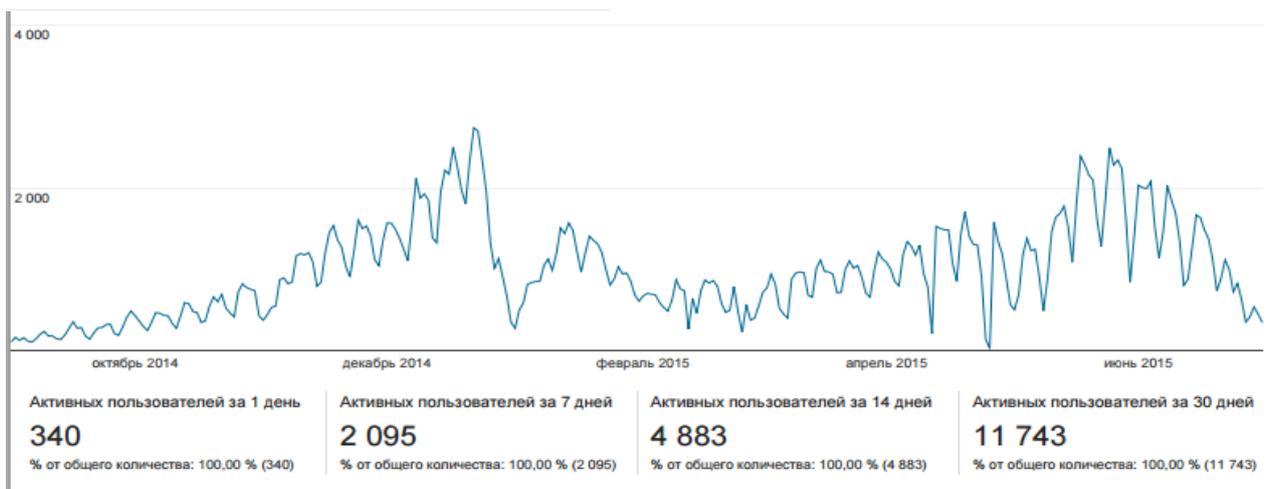


Рис.1. Активность пользователей в системе Moodle в период с 01.09.2014 г. по 01.07.2015 г.

Анализ публикаций показывает, что электронное обучение и дистанционные технологии широко применяются преподавателями вуза при проведении различных видов учебной деятельности, лабораторных и практических занятий, практик и контроля [3, 4, 5]. Балльно-рейтинговая система, в которой реализована 100-балльная шкала, действующая в вузе, органично вошла в структуру содержания курсов в Moodle [3]. На сегодняшний день создано множество курсов (более 1800), позволяющих студентам успешно осваивать дисциплины по различным направлениям подготовки [7].

В заключении отметим, что уже имеющийся накопленный опыт и сформированные в нашем распоряжении ресурсы и система электронного обучения позволяют существенно оптимизировать процесс обучения в вузе, повышая качество подготовки обучающихся, и обеспечивать сетевое и коммуникационное сотрудничество.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (с изм.) // Гарант: справ. правовая система - URL: http://base.garant.ru/70291362/2/#block_200 (дата обращения 15.08.2015г.)
2. Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 9 января 2014 г. № 2 - URL: http://xn--273--84d1f.xn-p1ai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-09012014-no-2 (дата обращения 15.08.2015г.)
3. Бахтиярова Л.Н., Погудалова Ю.В. Траектория изучения дисциплины ИСиТ в виртуальной образовательной среде Moodle // Открытая Всероссийская научно-практическая конференция, “Эволюция ИТО: 30 лет школьной информатике” Н.Новгород, 23 апреля 2015 г. – С. 132-136.
4. Беляева Т.К., Кривдина И. Ю. Реализация компетентного подхода к организации педагогической практики по географии в Мининском университете // Вестник Мининского университета, 2014, №6 - URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no6 (дата обращения: 26.08.2014)
5. Благодинова В.В. Организация самостоятельной работы студентов по физике на базе модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды (Moodle) // Вестник Мининского университета, 2013, №1 - URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no1 (дата обращения: 06.04.2013)
6. Гущин А.В., Прохорова О.Н. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE: Электронное обучение и электронная образовательная среда» // Вестник Мининского университета. 2015. № 3. - URL:

7. Камерилова, Г.С., Демидова Н.Н., Варламов А.С. Электронный учебный методический комплекс дисциплины экологической направленности в информационной образовательной среде вуза (на примере Мининского университета)// Эволюция ИТО: 30 лет школьной информатике: сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции, г. Нижний Новгород, 23 апреля 2015 г. – Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2015. – С.147-151.
8. Прохорова О.Н., Варламов А.С., Штырлин Д.А., Васильев Д.И., Плеханов С.П. Внедрение электронного обучения в образовательный процесс вуза // Эволюция ИТО: 30 лет школьной информатике: сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции, г.Нижний Новгород, 23 апреля 2015 г. – Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2015. – С.165-171.

ТРИЗ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КАДЕТ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

Ильясов А.А.

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», г.Оренбург

Робототехника как направление образовательной деятельности получила свое развитие недавно. В большинстве образовательных учреждений это направление реализуется в рамках дополнительного образования, кружков и факультативов. В Оренбургском президентском кадетском училище робототехника преподается в курсе технологии в 6 и 7 классах. Кроме этого, выделяются дополнительные часы в системе дополнительного образования.

Несмотря на популяризацию изучения робототехники, ей по-прежнему не хватает образовательных ресурсов. С одной стороны, развивается материально-техническая база, выпускаются различные виды конструкторов, которые постоянно дополняются ресурсными наборами. С другой стороны, отсутствует методическое обеспечение. Преподавание ведется по авторским, самостоятельно разрабатываемым педагогами программам. В такой ситуации росту качества преподавания способствует обмен опытом на конференциях, а участие в конкурсах позволяет выявлять лучшие на текущий момент технические решения, корректировать содержание обучения на основе новых целей и задач.

С перечнем конкурсов по робототехнике можно ознакомиться на постоянно обновляемом интернет-ресурсе по адресу:<http://edurobots.ru/katalog-meropriyatiya-mira-robototexniki/>

В перечень состязаний входят как уже устоявшиеся по регламенту проведения, присутствующие практически в любом конкурсе испытания (например, «Линия», «Лестница»), так и принципиально новые, нестандартные задания. Большинство конкурсов предполагает состязание в конструировании работа на свободную тему без определенного задания – так называемая творческая категория.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) – это наука, которая изучает развитие техники как особого взаимодействия природы и человека. Выявление и использование противоречий, одновременного «наличия-отсутствия» некоторого взаимодействия – характерная черта ТРИЗ.

Первые постулаты этой теории сформулировал Альтшуллер Г.С. в статье «О психологии изобретательского творчества», опубликованной в советском журнале «Вопросы психологии» №6, 1956 г. с. 37-49. Авторы – Г.С. Альтшуллер и Р.Б. Шапиро (г.Баку).

В этой статье авторы открыли новую науку, поделились результатами исследования творческого процесса, сформулировали основные принципы творческой работы и представили инструмент для практической работы.

«Схему» творческого процесса можно представить в следующем виде:

Аналитическая стадия

Выбор задачи

Определение основного звена задачи

Выявление решающего противоречия

Определение непосредственной причины противоречия

Оперативная стадия

Исследование типичных приемов решения (прообразов)

В природе
В технике
Поиски новых приемов решения путем изменений
В пределах системы
Во внешней среде
В сопредельных системах

Синтетическая стадия

Введение функционально обусловленных изменений в систему
Введение функционально обусловленных изменений в методы использования системы
Проверка применимости принципа к решению других технических задач
Оценка сделанного изобретения.

В процессе работы над роботом «Кирка» мы использовали ТРИЗ для улучшения конструкции робота, поэтому мы не прибегали к алгоритму решения изобретательской задачи в том виде, в котором его рассматривают в науке. Нами были использованы лишь элементы данной теории, но и это позволило максимально приблизиться к желаемому результату.

Формулировка задачи: «Стена» - это упражнение, в котором роботу необходимо пройти маршрут от входных ворот до выходных и преодолеть вертикальную стену, высота которой соизмерима с высотой робота. Правилами не оговаривается способ преодоления препятствия, запрещено только использовать липкие материалы. На старте робот должен полностью помещаться в стартовом квадрате 40x40 см. Максимальное время для выполнения задания - 60 секунд.

Составные части объекта: робот, предназначенный для движения должен иметь средства, позволяющие передвигаться – программируемые двигатели, колеса или гусеницы. Робот, перемещающийся в условиях наличия препятствий, должен иметь соответствующие датчики.

Техническое противоречие 1: если роботу необходимо определить наличие препятствия, то он должен быть снабжен датчиком касания.

Техническое противоречие 2: если у робота есть датчик касания, то при преодолении стены он конструктивно нецелесообразен.

Техническое противоречие 3: робот должен быть не больше, чем требуемые размеры.

Техническое противоречие 4: робот должен быть соизмерим со стеной.

Основным звеном в поиске решения задачи является конструкция робота. В результате первичного анализа нами установлено, что робот должен быть выполнен с использованием колесной базы – для повышения скорости движения, но не должен иметь датчик касания, который нужно заменить датчиком расстояния. Датчик касания имеет выступающие части, которые мешают роботу перебираться через стену. Решающим противоречием являются размеры робота. Причина противоречия – законы физики, которые должны позволить роботу одновременно быстро двигаться и преодолевать препятствие.

На оперативной стадии нами были выявлены прообразы – животные, благополучно преодолевающие препятствия: гусеница, богомол, тараканы. В технике соответствующими прообразами были выбраны шагающие роботы, робот-мельница, гусеничные роботы.

Рассмотрев свойство гусеницы меняться в размерах, свойство богомола – иметь лапы разной величины и свойство тараканов – падать в процессе движения (быстрое преодоление расстояния при движении вниз), мы соединили это в роботе «Кирка». Таким образом мы сконструировали робота, который при достижении стены меняется в размерах и способен в процессе преодоления препятствия менять свой центр тяжести. Конструкция получилась удачная, но требующая усовершенствования в пределах созданной системы. Эти усовершенствования связаны с доработкой программного обеспечения. Робот смог преодолеть препятствие за 5,6 секунды.

На синтетической стадии робот опять был изменен. В первую очередь были подобраны колеса нужного размера для оптимизации скоростных характеристик. Следующим этапом были внесены функциональные изменения в способность робота к преодолению стены. Робота необходимо было научить двигаться не только горизонтально, но и вертикально. Снабдить его возможностью определения крайней верхней точки стены. Распределение фаз работы двигателей – еще одна функциональная доработка системы.

Кадеты 8 курса Хисамуденов Дмитрий и Анашкин Андрей представили робота на соревнованиях по робототехнике на кубок политехнического музея в г. Москва в 2013 учебном году и заняли первое место. Робот выполнил упражнение за 4,2 секунды и показал рекордное время. Конструкция робота была взята на заметку и используется при решении задачи «Лестница».

Вывод: При работе с решением учебных технических задач по робототехнике эффективно использование технологии ТРИЗ в процессе проектирования и совершенствования робототехнических конструкций.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. О психологии изобретательского творчества/ Г.С. Альтшуллер, Р.Б. Шапиро// Вопр. психологии. – 1956. - №6. – С. 37- 49.
2. Narbut N.N., Narbut A.Th. TRIZ History of the Instruments /TRIZ Master’sBook, 2005

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Андрейкина Е.К.

ГБОУ ВО Московский государственный педагогический университет, г.Москва

Стремительное развитие информационных технологий в современном обществе влечет за собой зарождение и развитие новых видов человеческой деятельности, а вместе с ними и необходимости формирования информационной культуры как относительно целостной подсистемы профессиональной и общей культуры человека.

Информационная культура на современном этапе развития общества, по мнению отечественных ученых, является скорее показателем, профессиональной культуры, чем общей культуры личности, хотя со временем она станет неотъемлемой частью развития каждой личности.

Авторы учебника «Информатизация образования. Фундаментальные основы» С.Г. Григорьев и В.В. Гриншкун отмечают: «Переход современного общества к информационной эпохе своего развития выдвигает в качестве одной из основных задач, стоящих перед системой образования, задачу формирования основ информационной культуры будущего специалиста»^[1].

Задачам формирования информационной культуры человека, живущего в современном обществе, уделяется повышенное внимание государства. Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) каждый современный учитель, независимо от профиля подготовки, должен овладеть основами информационной культуры, и это является одним из важнейших стратегических направлений модернизации российского образования.

Однако проблема формирования информационной культуры учителя обусловлена следующими противоречиями:

– Уровнем информационного развития цивилизации и уровнем информационной культуры учителей изобразительного искусства;

– Необходимостью быстрой ориентации в постоянно меняющемся информационном пространстве с опорой на гибкое творческое мышление и тяготеющей к воспроизведению готовых штампов системой образования;

– Необходимостью интеграции образовательного процесса и проявлением пассивности в овладении информационно-коммуникационными технологиями участниками образовательного процесса.

Для их преодоления необходимо решить следующие образовательные задачи, способствующих формированию информационной культуры будущих учителей:

1. Овладение одним из основополагающих понятий – «информация» и получение представления об информационных процессах, составляющих фундаментальную основу современной картины мира;

2. Формирование знаний о единстве и функционировании различных самоуправляющихся систем и принципах их информационного строения;

3. Понимание роли информационных и телекоммуникационных технологий в развитии современного общества;

4. Осмысление особенностей изменения характера и содержания деятельности людей в обществе, развивающемся в условиях глобальной информатизации.

5. Развитие эвристического и алгоритмического мышления;

6. Формирование операционного мышления и создание условий для развития креативности, необходимых при выборе оптимальных решений.

7. Овладение навыками обучения и самообучения и осознание важности самообразования, являющимися особыми видами информационных процессов;

8. Владение умениями и навыками использования информационных и телекоммуникационных технологий в различных сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе на уроках изобразительного искусства и во внеурочной деятельности.

9. Формирование мотивации правильного социального поведения в условиях глобальной информатизации общества с учетом соответствующих норм взаимодействия.

С.Г. Григорьев и В.В. Гриншкун определяют «информационную культуру» как относительно целостную подсистему профессиональной и общей культуры человека, связанную с ними едиными категориями (культура мышления, поведения, общения и деятельности) и состоящая из нескольких взаимосвязанных структурных элементов (аксиологического, коммуникативно-этического, познавательного-интеллектуального, прогностического, прикладного, правового и эргономического).^[1]

В этой связи важными направлениями работы по развитию у будущих учителей информационной культуры являются:

1. Преподавание дисциплины «Информационные и телекоммуникационные технологии в работе учителя»;
2. При изучении методики преподавания изобразительного искусства обучение проведению уроков и внеурочных мероприятий с использованием средств информационных и телекоммуникационных технологий;
3. Обучение построению воспитательной работы, школьного самоуправления, взаимодействия с обществом и т.д. с опорой на информационные и телекоммуникационные технологии;
4. Подготовка будущих специалистов к работе в условиях информатизации школы.

Формирование информационной культуры будущих специалистов необходимо осуществлять в ходе организации работы:

– По поиску информации в Интернете и других источниках с последующей фиксацией информации об окружающем мире в электронном и печатном вариантах;

– По созданию гиперструктур и информационных массивов, включающих формирование различных информационных объектов;

– По подбору необходимого материала и осуществлении выступлений с опорой на современные средства подготовки презентаций;

– По обработке необходимой информации, получаемой по телекоммуникационным каналам (Интернет ссылки, домашние задания, тесты, конспекты и др.), размещаемые организаторами учебного процесса;

Однако не всякая деятельность с применением информационных и телекоммуникационных технологий, выполняемая учителем, одинаково эффективно способствует формированию его информационной культуры. Наиболее качественное решение формирования информационной культуры будущего специалиста, позволяет найти проектная деятельность.

Например, блочно-модульная организация изучения темы позволяет, с одной стороны, найти определенной педагогической задаче авторское решение, а, с другой стороны, качественно повысить образовательный уровень учащихся. В данном случае проектная деятельность способствует формированию информационной культуры не только учителя, но и ученика.

В ходе проектной деятельности учителю необходимо анализировать не только результаты своей работы, выполненной с применением информационных технологий, но и выявлять психические состояния, возникающие как у обучающего, так и у обучаемых. Таким образом, формирование информационной культуры учителя тесно связано с развитием рефлексии, то есть речь идет проектно-рефлексивном подходе.

Итак, описанный в общих чертах, проектно-рефлексивный подход к формированию информационной культуры учителя, способствует не только развитию знаний и умений в информационной области деятельности, но и развитию таких способностей, как понимание информации, предвосхищение, рефлексия и т.д. Такой вид деятельности усиливает психологическую и педагогическую основу процесса профессиональной подготовки будущего специалиста, что является существенным для качественного использования информационных и телекоммуникационных технологий в работе учителя.

Владение информационной культурой позволит будущему учителю осознать свою роль и свое место в своей профессии и в обществе, прийти к пониманию самого себя и найти путь к самореализации. Кроме перечисленных аспектов, в формировании информационной культуры большую роль играет открытое образование. Такое образование формирует и закрепляет навыки и умения работы с информацией, выработки критериев оценки информации, ее дифференциации и использования, выделения в ней значимой части, учит производить информацию, все это способствует формированию у будущего специалиста информационной культуры, позволяя подготовить квалифицированного специалиста информационного общества.

Конечно, необходимо учитывать, что работа по формированию информационной культуры учителя во многом зависит от уровня подготовки профессорско-преподавательского состава.

Список литературы

1. Андрейкина Е.К., Информационные технологии на уроках черчения // Вестн. МГПУ. – 2006. – № 2(7). – С. 13– 15.
2. Бойков Д.И., Инклюзивное образование в информационном обществе: проблемы и перспективы//Universum: Вестн. Герц.ун-та. – 2010. – № 1. – С. 121-125.
3. Бондаренко Е.А., Медиаграмотность и информационная культура в современной российской школе// Международный электронный научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация» (МИС)®. – 2013. – № 7.
4. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. – М.: МГПУ, 2005. – 231 с.
5. Дулатова А.Н. Информационная культура личности: учебно-методическое пособие. М.: Либерия-Бибинформ, 2007. 80с.

СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ФИЗИЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССОВ

Демина Н.Ю.

Учитель физики и математики МБОУ СОШ №167,
кандидат физико-математических наук, г.Казань

В современном динамично развивающемся информационном обществе нужны, действительно, не столько знания, сколько умения добывать их и умение самостоятельно добытые знания применять во всевозможных ситуациях.

Кружковая работа – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации.

Программа физического кружка решает проблему популяризации физико-математических знаний, углубить знания по отдельным разделам физики, привить практические навыки и умения к научно-исследовательской и творческой деятельности.

Кружковая деятельность способствует формированию физически грамотных учащихся, подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности, выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир.

Вот пример одного из научно-исследовательского проекта по физике в рамках работы физического кружка для учащихся 10-ого класса «Определение силы мышц ног человека».

Цель: рассчитать среднюю силу развиваемой мышцами ног во время прыжка в высоту с места для учащихся 5-11 классов школы №167.

Задачи:

1. Развить умение отбирать, анализировать и систематизировать материал;
2. Совершенствовать навыки работы с разнообразными источниками информации;
3. Проводить анализ и планирование эксперимента;
4. Проведение измерений согласно инструкциям;
5. Используя формулы механики и знание второго закона Ньютона, рассчитать силу мышц, развиваемую ногами.
6. Провести вывод и рефлексию.

Анализ и планирование эксперимента

При выполнении прыжка человек вначале приседает и его центр тяжести опускается на некоторое расстояние. В момент прыжка мышцы ног сообщают ускорение a_1 , при этом они работают до того момента, пока человек не оторвется от пола. Затем тело человека под действием силы тяжести движется равнозамедленно с

ускорением $a_2 = -g$. Когда центр тяжести тела поднимется на максимальную высоту, скорость движения становится равной нулю.

Анализ показал, что необходимо измерить два расстояния:

- расстояние h_1 , на котором тело человека движется с ускорением a_1 ;
- расстояние h_2 , на котором тело человека движется с ускорением $a_2 = -g$.

Расстояние h_1 определяется по разности координат центра тяжести в момент отрыва от пола y_0 и в начале прыжка y_1 .

Расстояние h_2 равно разности координат центра тяжести в верхней точке траектории y_2 и в начале прыжка y_1 .

Проведение измерений

Хотя примерное расположение центра тяжести человеческого тела известно, измерение его координат во время прыжка затруднено. Поэтому используется следующий способ. Прыжок выполняется около стены.

1. Присев перед прыжком, учащийся делает на стене отметку мелом, который он держит на вытянутой вверх руке.

2. В момент достижения верхней точки прыжка делается вторая метка.

3. После приземления учащийся, встав на цыпочки, делает еще одну отметку.

Так как расстояние от кусочка мела до центра тяжести тела всегда остается приблизительно постоянным, то координаты сделанных на стене отметок отличаются от координат центра тяжести на одну и ту же величину, что эквивалентно переносу начала системы координат. При этом расстояния между отметками будут равны соответствующим расстояниям между положениями центра тяжести. Эти расстояния измеряются с помощью длинной линейки.

Расчет

Используя формулу $h_2 = \frac{v_2^2 - v_0^2}{2a_2} = \frac{v_2^2 - v_0^2}{-2g}$, находим скорость в момент отрыва от пола (конечная

скорость в верхней точке $v_2 = 0$):

$$v_0 = \sqrt{2gh_2}$$

Скорость v_0 одновременно является конечной для этапа равноускоренного движения с ускорением a_1 . Поэтому можно записать:

$$h_1 = \frac{v_0^2 - v_1^2}{2a_1}$$

или, если учитывать выражение для v_0 , а также то, что начальная скорость на данном участке $v_1 = 0$,

$$h_1 = \frac{2gh_2}{2a_1} = \frac{gh_2}{a_1}.$$

Отсюда получаем формулу для ускорения: $a_1 = \frac{gh_2}{h_1}$.

Движение на первом участке происходит под действием двух сил: сил мышц F_m и силы тяжести F_m , направленных в противоположные стороны. Равнодействующая сила равна их разности. Ее направление совпадает с направлением ускорения. Второй закон Ньютона в данном случае имеет вид:

$$F_m - F_m = ma_1$$

$$F_m - mg = ma_1$$

Отсюда для силы мышц получим следующую формулу:

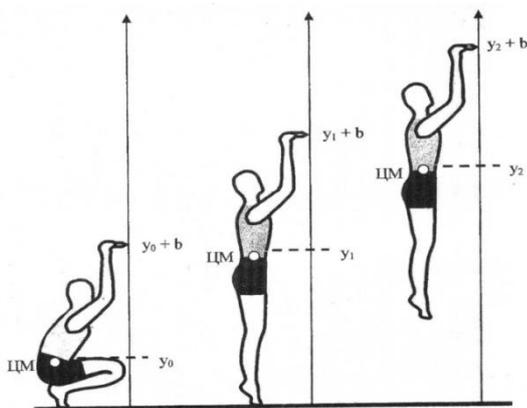
$$F_m = mg + ma_1,$$

или, учитывая выражение для a_1 , получим:

$$F_m = mg + mg \frac{h_2}{h_1} = mg \frac{h_1 + h_2}{h_1}$$

Окончательно можно записать: $F_m = P \frac{h_1 + h_2}{h_1}$,

$P = mg$ - вес человека.



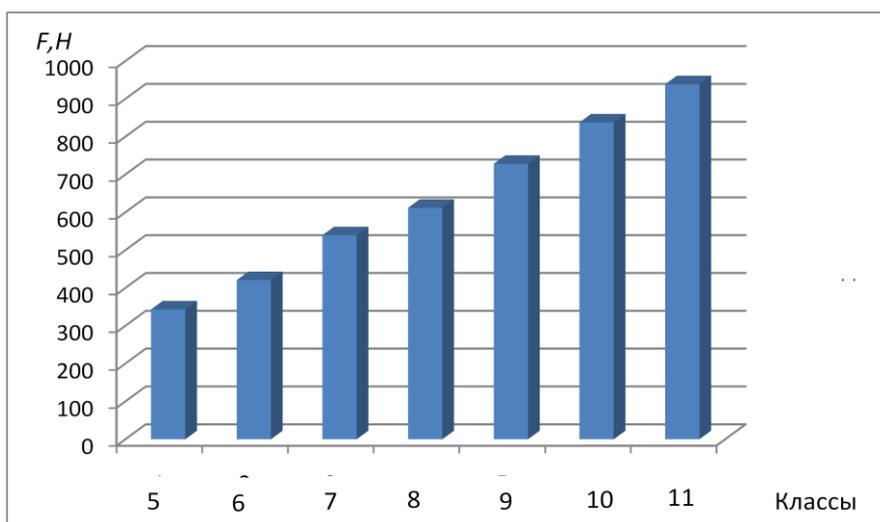
Для экспериментального подтверждения данной формулы, мы решили проверить соотношение силы мышц ног для учащихся 5-11 классов.

В Табл.1 приведены результаты средних значений показателя для силы мышц ног. Представители класса, которые принимали участие - 30 человек.

Таблица 1

Класс	5	6	7	8	9	10	11
Средний показатель роста, м	1,40	1,48	1,55	1,60	1,66	1,73	1,77
Средний показатель веса, кг	35	39	44	48	55	61	66
Средняя F_m , Н	343,35	420,85	539,55	612,14	728,40	837,77	938,8

Для наглядного представления статистических данных, была построена диаграмма, которая показывает явное увеличение силы мышц ног учащихся.



Кроме того, эксперимент показал, что среди учащихся есть и физически неразвитые, соответственно F_m у них ниже среднего. В целом, порядка 38% учащихся только активно занимаются спортом, физически активны.

Пояснения к проведению измерений

Для нахождения h_1 и h_2 необходимо знать координаты центра масс (ЦМ) человека в разных точках траектории:

- в начале прыжка, когда человек приседает y_0 ;
- в момент отрыва от пола (когда человек как бы на мгновение встает на цыпочки) y_1 ;
- в самой верхней точке траектории y_2 .

Измерить координаты ЦМ во время прыжка практически невозможно. Поэтому измеряют координаты точки (кусочка мела в вытянутой руке), находящейся во время прыжка на одном и том же расстоянии b от ЦМ, то есть $y_0 + b$, $y_1 + b$, $y_2 + b$.

Так как расстояние от кусочка мела до центра масс остается постоянным, то, на сколько смещается центр масс, на столько же смещается и кусочек мела, а расстояния между отметками на стене будут равны искомым расстояниям h_1 и h_2 .

$$(y_1 + b) - (y_0 + b) = y_1 - y_0 = h_1$$

$$(y_2 + b) - (y_1 + b) = y_2 - y_1 = h_2$$

Вывод

1. Выполняя научно-исследовательскую работу, мы вспомнили формулы кинематики и динамики;
2. Применяя необходимые формулы, произвели их анализ и рассчитали, как определяется сила мышц ног человека;
3. Сила мышц ног человека прямо пропорциональна массе человека, т.е. чем больше масса человека, тем больше сила мышц;
4. Сила мышц ног человека также зависит от того как высоко прыгает человек;
5. Для экспериментального подтверждения формулы, мы решили проверить соотношение силы мышц ног для учащихся 5-11 классов. С возрастом сила мышц ног у учащихся увеличивается, кроме того, выделяются физически развитые учащиеся с повышением среднего показателя силы мышц. Но таких учеников немного, примерно 38%.

Список литературы

1. Ичас М. О природе живого: механизмы и смысл: Пер. с англ. – М.: Мир, 1994. – 496 с.
2. Мэрион Джю Б. Общая физика с биологическими примерами.- М.: Высшая школа, 1996.- 623 с.
3. Кац Ц.Б. Биофизика на уроках физики: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 2004. – 128 с.
4. Ремизов А.Н. Медицинская и биологическая физики: Учеб. Для мед. Спец. Вузов. – 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа. 1999. – 616 с.
5. Роджерс Э. Физика для любознательных: в 3-х т. М.: Мир, 2001 – Т.3. – 664 с.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

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)

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Костерева Л.И.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

В настоящее время одной из актуальных проблем является изучение личности старшекласников, которые получают образование вне общеобразовательного учреждения. Исследование этой проблемы представляет обширный материал для понимания их психологических особенностей личности, что необходимо для последующего интегрирования учащихся, обучающихся на дому в общество. Анализ многих психологических исследований показывает, что недостаточно изучены особенности личности старшекласников, обучающихся на дому. Выявлено, что самооценка и уровень личностной тревожности старшекласников, которые обучаются вне общеобразовательного учреждения, рассматривались не в полном объеме. Цель данного исследования — изучение взаимосвязи самооценки и уровня тревожности личности старшекласников, обучающихся на дому.

Во многих отечественных и зарубежных психологических исследованиях проблеме самооценки уделяется большое внимание; наиболее полную разработку ее теоретические аспекты нашли в советской психологии в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, В.В. Столина, Е.В. Шороховой. В данных исследованиях самооценка рассматривается как важное личностное образование, принимающее активное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира.

Многие авторы выделяют, что принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяющее специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности.

Так, Л.И. Божович самооценку рассматривала как важное личностное образование, принимающее активное участие в регуляции личностью своего поведения и деятельности, как автономную характеристику личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира. Автор считает, что «устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки взрослого и результатов собственной деятельности ребенка. В тех случаях, когда самооценка возникает лишь на основе усвоения оценки окружающих без умения самостоятельно оценить результаты своей деятельности, у ребенка легко может сложиться неправильная самооценка, являющаяся значительным препятствием для полноценного формирования его личности» [2]. Проблема взаимосвязи самооценки и обучения в общеобразовательной школе, в том числе обучения на дому, является актуальной и оказывает значительное влияние, как на успешность обучения, так и на всю жизнедеятельность учащегося в целом.

Т.А. Шилова приводит слова о том, что «перед работниками образовательных учреждений стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса»[5].

Целью данного исследования являлось изучение взаимосвязи самооценки и уровня личностной тревожности старшекласников, обучающихся на дому. В настоящее время всё более очевидно влияние самооценки учащегося на его поведение, мотивацию к учебе, межличностные контакты, особенно если ребенок обучается на дому, однако мало сравнительных исследований личности старшекласника, обучающегося в общеобразовательной школе и на дому.

В последнее время среди учащихся, поступающих в школу, все чаще встречаются школьники, имеющие различные отклонения в здоровье, поэтому им рекомендовано обучение на дому. По данным многих исследований, такие учащиеся еще до поступления в школу имеют ряд психологических особенностей. Впоследствии это приводит к несоответствию предъявляемых к такому школьнику педагогических требований и его возможностей их удовлетворить, что в большинстве случаев становится пусковым механизмом формирования проблем, возникающих в школьной жизни.

Многие авторы В.М. Астапов, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.В. Микляева, П.В. Румянцева, А.М. Прихожан рассматривают понятие тревожности дифференцированно, как ситуативное явление и как личностную характеристику учитывая ее переходное состояние.

Тревожность – склонность человека к переживанию тревоги, которая характеризуется низким порогом возникновения реакции тревоги и являющаяся субъективным проявлением неблагополучия личности. Выделяют ситуативную тревожность (связанную с конкретной внешней ситуацией) и личностную тревожность (стабильное свойство личности).

Согласно А.М. Прихожан, тревожность это устойчивое личностное образование, которое сохраняется длительное время, и имеет побудительную силу, и константные формы реализации поведения в котором преобладают защитные и компенсаторные проявления. Также тревожность как комплексное психологическое образование, состоит из сложного строения: когнитивного, эмоционального и операционального аспекта[4].

Как свойство личности, тревожность характеризуется склонностью человека воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях при этом усиливается состояние тревоги. Личность с выраженным уровнем тревоги склонна воспринимать окружающий мир как потенциально опасный, чем личность с низким уровнем тревожности.

По данным В.М. Астапова для развития общей теории тревоги необходимо выделить и проанализировать функции тревоги. Автор указывает, что состояние тревоги предвосхищает любой вид опасности, сигнализируя личности что-то угрожающее, неприятное[1]. Часто действие тревоги распространяется далеко за рамки реально возникшей ситуации, обычно происходит перенос субъекта в прошлое время. В.М. Астапов выделяет функцию оценки сложившейся ситуации, при этом главное значение имеет то, какой смысл ей приписывается. Автор описывает три формы поведения личности на опасную ситуацию:

- агрессия (уничтожение источника опасности);
- бегство (устранение возможности столкновения с угрожающим объектом);
- оцепенение (полное прекращение активности).

Таким образом, тревожность можно определить как сложный процесс, который включает количественные, аффективные и поведенческие реакции на уровне ценностей личности, как психическое состояние внутреннего беспокойства в отличие от страха тревожность может быть беспредметной и зависеть от чисто субъективных факторов, приобретающих значение в контексте индивидуального опыта.

Условия и методы исследования

В исследовании приняли участие 60 учащихся старшего школьного возраста г. Москвы: 30 старшеклассников общеобразовательной школы, 30 учащихся - испытуемые, обучающиеся на дому.

Для проведения экспериментального исследования, направленного на изучение взаимосвязи самооценки и уровня тревожности личности старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе и обучающихся на дому. Были использованы следующие методики: методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина).

Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного учреждения "Федеральное бюро медико-социальной экспертизы" Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. В исследовании приняли участие 60 старшеклассников, в возрасте 15 – 16 лет г. Москвы: 30 учащихся, обучающиеся в общеобразовательной школе, 30 человек - испытуемые, обучающиеся на дому.

Расчет основных количественных показателей по методике исследования самооценки личности С.А. Будасси показал выраженные различия в личности старшеклассников. Среди учеников посещавших общеобразовательную школу, низкие показатели самооценки выявлены у 23%, адекватная самооценка у 60% учащихся, у 17% - высокая самооценка. Среди испытуемых, обучающихся на дому - у 57% испытуемых преобладает низкая самооценка, адекватная самооценка у 33% старшеклассников и 10% - испытуемых показали высокую самооценку.

Анализ полученных результатов по шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина) показал, что среди старшеклассников, посещавших общеобразовательную школу, имеют высокую личностную тревожность - 23%, 53% - средний уровень личностной тревожности, 24% - низкуюличностную тревожность.

Среди испытуемых, обучающихся на дому - высокую личностную тревожность показали - 63% старшеклассников, 20% - имеют среднюю личностную тревожность, 17% - низкий показатель личностной тревожности.

Статистическая обработка данных нашего исследования проведена с помощью программы IBMSPSSStatistics 20. Для определения взаимосвязи по всем методикам использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Так, коэффициент корреляции Спирмена между уровнем самооценки старшеклассников, обучающихся на дому и уровнем тревожности у этой же категории испытуемых $R_p = -0,557$, что говорит о статистически достоверной значимости (корреляция значима на уровне $\rho \leq 0,01$) взаимосвязи. При этом данная взаимосвязь является отрицательной и свидетельствует о существовании обратной взаимосвязи между этими показателями, то есть чем выше самооценка у старшеклассников, обучающихся на дому, тем ниже уровень тревожности будет у них наблюдаться.

При сравнении показателей между уровнем самооценки старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе и уровнем тревожности у этой же категории испытуемых $R_p = -0,596$, что говорит о статистически достоверной значимости (корреляция значима на уровне $\rho \leq 0,01$) взаимосвязи. При этом данная взаимосвязь тоже является отрицательной и свидетельствует о существовании обратной взаимосвязи между этими показателями, хотя количественные показатели двух групп различны.

Таким образом, полученные в ходе исследования экспериментальные данные и выявленные на их основе закономерности позволяют сформулировать следующие выводы:

Эмпирически было доказано, что для старшеклассников, обучающихся на дому характерен более, низкий уровень самооценки и высокий уровень тревожности. В результате проведенной работы нам удалось установить взаимосвязь самооценки на уровень тревожности старшеклассников.

В процессе исследования были получены данные о сходном влиянии соотношения самооценки и тревожности: как у старшеклассников, обучающихся на дому, так и у старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе. Выявлена отрицательная корреляция, что говорит о существовании обратной взаимосвязи между этими показателями, то есть, чем выше самооценка у старшеклассников, тем ниже уровень тревожности.

Старший школьный возраст это самый сложный период в жизни человека, характеризующийся рядом изменений, происходящих не только в физическом и умственном, но и в психологическом аспекте. При своевременной психодиагностике и выявление учащихся, нуждающихся в психологической поддержке необходимо помочь старшеклассникам в развитии и освоении навыков саморегуляции, выработке индивидуальных эффективных моделей поведения, формирование устойчивой положительной самооценки.

Список литературы

1. Астапов В.М. Тревожность у детей.- Питер, ПЕРСЭ, 2008.-С.160-163.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Питер, 2008.- 398с.
3. Микляева А.В. Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. – СПб: Речь, 2004. – С.54 – 56.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - Питер, 2009. - 192 с.
5. Шилова Т.А. Диагностика психолога - социальной дезадаптации детей и подростков. Практическое пособие. - М. Айрис-пресс, 2006.-112с.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ ТЕТА - РИТМА В ПЕРИОД ЮНОСТИ

Зинатуллина Л.Р., Махмутьева Ю.М, Ахметгареева О.С., Башкатов С.А.

ФГБОУ ВПО Башкирский Государственный Университет, г.Уфа

Проблема пола - одна из самых сложных и дискуссионных в биологических науках. Половой диморфизм отражен в генетических, морфологических, гормональных, поведенческих и психологических аспектах дифференцировки индивидов. Значительную роль при этом играет дифференциация мозга как субстрата высших интегративных функций (Свидерская Н.Е., Королькова Т.А., 1996). В то же время проблема половых особенностей функционирования мозга является одной из самых малоизученных в современной нейробиологии. Она нуждается в глубоком объективном изучении и обсуждении прежде всего с позиции естественных наук: физиологии в общем и нейрофизиологии в частности.

На сегодняшний день становится все более очевидным, что «бесполая» нейрофизиология нередко существенно искажает научные результаты. В исследованиях, проводимых даже по одной и той же методике, игнорирование полового состава групп испытуемых часто приводит к противоречивым результатам и выводам. Еще R. Davies и A. Buchvald (Nikouline V., 2003) отмечали, что один и тот же стимул может вызвать у мужчин и женщин совершенно разные физиологические реакции. В дальнейшем это было подтверждено рядом отечественных и зарубежных исследователей (Котик Б. С., 2009). По Б. Г. Ананьеву (1977), пол - это одна из фундаментальных координат индивидуальности, пронизывающая все свойства человека, в том числе — координата возраст-половой изменчивости, имеющая генетическую, а, более широко, конституциональную врожденную программу и природно обуславливающая диспозицию людей в поведении и деятельности (Ашмарин И. П. и др., 2007). Исходя из гипотезы о существовании врожденных программ поведения, индивидуально-биологические свойства человека изначально организованы в определенные программы или функциональные системы (Алексеев С. В., 2004; Амурин В. В., 2004).

Методические достижения последних десятилетий позволили проводить прижизненные исследования как структур (Вольф Н.В., Разумникова О.М., 2001), так и функций (Иванов Л. Б., 2002) мозга у здоровых испытуемых. Эти исследования убедительно показали, что половые различия в полушарной организации когнитивных функций связаны не только с особенностями обусловленной полом социализации, но и имеют под собой анатомо-морфологическую (Ильин Е. П., 2002) и нейрофизиологическую основу (Колесов Д. В., 2002; Краев. А. В., 1979).

Таким образом, полученные к настоящему времени данные свидетельствуют о существенных генетически детерминированных нейроанатомических (Леушина Л.И., Невская А. А., 2004), нейрохимических (Ливанов М.Н., Думенко В. Н. 1987) и нейрофизиологических (Лурия А. Р., 2000) различиях организации мозга мужчин и женщин. Тем не менее, вопросы половых различий физиологии мозговой активности по-прежнему редко обсуждаются с системных позиций, являясь почти всецело предметом гендерной психологии.

На протяжении многих лет одной из дискуссионных проблем в электрофизиологии является исследование тета-ритма гиппокампа. Медиальное ядро септума, находящееся на входе в гиппокамп, свидетельствует о важном значении этого образования (Адрианов О. С., 1999). Помимо данных, указывающих на пейсмейкерную роль септума, имеются работы, в которых показана определенная роль стволово-диэнцефальных структур в механизмах формирования гиппокампального тета-ритма. При этом немаловажное значение отводится ретикулярной формации (Алексеев С. В., 2004), гипоталамусу (Ашмарин И. П., 1996), таламусу (Анохин П. К., 1980), ядрам шва (Адрианов О. С., 1999) и т.д. В последних экспериментальных работах показано, что медиальное ядро септума получает уже закодированную информацию из восходящей системы, частота которой определяет частоту септальных разрядов и частоту гиппокампального тета-ритма. Существует доказательство того, что эта информация поступает из супрамамиллярного ядра гипоталамуса (Ашмарин И. П. и др., 2007).

Нейрофизиологические исследования последних лет все больше направлены на специальное изучение механизмов мозга, определяющих связанную с полом специфику когнитивных процессов. Однако накопившиеся факты рассматриваются в основном в рамках гипотезы, которая связывает половые различия в когнитивных процессах с разной выраженностью функциональной асимметрии мозга у представителей мужского и женского пола.

Настоящая работа – часть серии исследований, направленных на поиск комплекса ЭЭГ-характеристик, по которым можно было бы отслеживать гендерные особенности выраженности тета - ритма в период юности.

Цель исследования состояла в сравнительной оценке различий тета - ритма в области центральной борозды, а также в лобной, затылочной, височной и теменной областях головного мозга юношей и девушек.

Материалы и методы исследования

Многоканальное электроэнцефалографическое (ЭЭГ) обследование было проведено на 50 испытуемых в возрасте 18-23 лет (25 девушек и 25 юношей). У каждого из них на 21-канальном цифровом электроэнцефалографе «Нейрон – спектр – 4/П» компании «Нейрософт» (г. Иваново) регистрировали альфа-, бета-, тета- и дельта-волны ЭЭГ в состоянии покоя. Наложение электродов осуществляли по международной системе «10–20». Продолжительность пробы фотостимуляции составляла 15 секунд. Для сохранения относительной стационарности процесса, характеризующегося линейной зависимостью параметров, анализировали участок ЭЭГ продолжительностью 5 секунд в ходе проведения фотостимуляции с частотой 4 Гц. Частота дискретизации составляла 1024 Гц. На основе быстрого Фурье-преобразования выделялись средние спектры мощности дельта-, тета-, альфа-, бета-нижнего и бета-верхнего диапазонов в фоновой ЭЭГ. Данные компьютерного анализа фотостимуляции ЭЭГ отдельных структур мозга усреднялись. Операция усреднения была применена в связи со свойствами средних как статистических величин, позволяющих отвлечься от индивидуального разнообразия признаков и выделить уровень общего для них признака.

Для нормального распределенных данных сравнение средних проводилось с применением t-критерий Стьюдента. Для статистической обработки полученных данных использовали пакет STATISTICA, v.6.

Результаты и обсуждение

По результатам исследования было установлено, что показатели выраженности тета-ритма при применении фотостимуляции у юношей и девушек имеют значимые отличия (табл.1).

Исходя из данных таблицы 1 следует, что у девушек интенсивность тета-ритма во всех отведениях при фотостимуляции была выше, чем у юношей. Например, в лобной области активность тета-ритма у девушек выше в 2,16 раза. Так же у девушек по сравнению с юношами интенсивность активации тета-ритма в височной и теменной областях коры головного мозга была выше в 2,1 и 2,65 раза соответственно.

Выводы

1. На ЭЭГ девушек обнаружено превышение показателя спектра тета - ритма по сравнению с юношами.
2. В коре головного мозга у девушек, в отличие от юношей, наблюдается повышенная активация областей, репрезентирующих мотивационно-эмоциональную сферу.
3. Выявленные закономерности свидетельствуют, что у девушек преобладает дискриминантный способ обработки информации, связанный с функциями левого полушария, в то время как у юношей проявляется функциональная межполушарная асимметрия с доминированием активации правого полушария, что соответствует структурному способу обработки информации.

Таблица 1

Сравнение средних значений мощностей тета-ритма юношей (1) и девушек (2) с помощью t-критерия Стьюдента

№ п/п	Показатель	Юноши			Девушки			Уровень значимости р
		n ₁	m ₁	σ	n ₂	m ₂	σ	
1	Тета С3-А1	25	1,36	0,59	25	2,22	0,96	0,000448
2	Тета С4-А2	25	1,43	0,54	25	2,47	1,70	0,006631
3	Тета СZ-А1	25	2,27	0,73	25	3,24	1,12	0,000829
4	Тета PZ-А2	25	1,96	0,74	25	3,07	1,75	0,00656
5	Тета О2-А2	25	1,36	0,70	25	2,06	1,02	0,007336
6	Тета F8-А2	25	1,21	0,56	25	1,85	1,05	0,010183
7	Тета Т4-А2	25	0,52	0,22	25	0,77	0,40	0,007265
8	Тета Т5-А1	25	1,16	0,63	25	1,80	1,14	0,017932

Примечание: n – количество испытуемых; m – среднее значение; σ – стандартное отклонение.

Список литературы

1. Адрианов О.С. О принципах структурно — функциональной организации мозга//Избранные научные труды. М., 1999 -с. 88-96.
2. Алексеев С. В. О структурной обусловленности функциональной межполушарной асимметрии мозга // Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия. — М.: Научный мир, 2004. — С. 205-213.
3. Амунц В.В. К вопросу об асимметрии структурной организации мозга у мужчин и женщин // Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. - с. 214 - 218.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. - 369 е.
5. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980 - 196 с.
6. Ашмарин И. П. Нейрохимия. Изд-во биомедицинской химии РАМН, 1996.-469 с.
7. Ашмарин И. П., Ещенко Н. Д., Каразеева Е. П. Нейрохимия в таблицах и схемах. М.: «Экзамен», 2007. — 143 с.
8. Вольф Н. В., Разумникова О. М. Динамика межполушарной асимметрии при восприятии речевой информации у женщин и мужчин. ЭЭГ — анализ.// Журнал высшей нервной деятельности имени И. П. Павлова. 2001. - Т. 51, №3. - С. - 310 - 314.
9. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. - 544 с.
10. Колесов Д.В. Биология и психология пола. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. — 176 с.
11. Котик Б.С. История и современное состояние проблемы межполушарного взаимодействия// Межполушарное взаимодействие: хрестоматия под ред. А. В. Семенович, М. С. Ковязиной. — М.: Генезис, 2009. с. 10 - 43.
12. Краев. А. В. Анатомия человека. М.: Медицина, 1979.-Т. 2.-с. 148-235.

13. Леушина Л. И., Невская А. А. Различия полушарий в обработке зрительной информации и опознании зрительных образов // Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия. — М.: Научный мир, 2004. с. 293 - 315.
14. Ливанов М.Н., Думенко В. Н. Нейрофизиологический аспект исследований системной организации деятельности головного мозга // Успехи физиологических наук. 1987. - том 18, №3. - с. 6 — 16.
15. Лурия А.Р. Функциональная организация мозга// Клиническая психология: Хрестоматия. — СПб.: Питер, 2000. с. 102 — 134.
16. Свидерская Н.Е., Королькова Т. А. Пространственная организация ЭЭГ и индивидуальные психологические характеристики// Журнал высшей нервной деятельности. — 1996. том 46. вып. 4. - с. 689 - 698., - вып. 5 - с. 849 - 858.
17. Nikouline V. Somatosensory evoked magnetic fields: Relation to pre stimulus my rhythm// Clinical Neurophysiology. - 2003. -Vol. III, №7.-P. 1227-1233.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДИСЦИПЛИНАХ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПРИБОРОСТРОЕНИЕ

Семенова Е.П.

Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ, РФ, г.Казань

Важной отличительной особенностью федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения ФГОС 3 и ФГОС 3+ является компетентностный подход. Компетентностный подход является базовым принципом общеевропейского образовательного пространства, задачей которого является возможность сопоставимости образовательных систем разных стран с учетом сохранения их ценных особенностей [1]. Сопоставление образовательных систем, как правило, проводят по единым принципам оценки результатов образования. Такими результатами являются наборы компетенций, сформированные в результате освоения образовательной программы соответствующего направления.

Компетенцию определяют, как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1]. В связи с этим следует отметить, что компетентностный подход определяет результат образования не как объем усвоенной информации, а как способность выпускника успешно действовать в определенной профессиональной области.

Следует отметить, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предъявляют требования к уровню сформированных компетенций. Формулировки же компетенций имеют достаточно общий характер, так как они должны быть выполнены всеми вузами страны [2]. Следовательно, разработчикам основных образовательных программ необходимо конкретизировать требования федеральных стандартов с учетом региональных особенностей и специфики вуза.

Разработчиком основной образовательной программы по направлению Приборостроение является вуз (а, конкретно, выпускающая кафедра). В соответствии с запросами работодателей и возможностями научных школ вуза определяется специфика подготовки в рамках направления Приборостроение – направленность (профиль) подготовки. Направленности подготовки соответствует своя группа компетенций – профессиональные компетенции.

Важной целью высшего профессионального образования является формирование у выпускника не только общекультурных компетенций, но и профессиональных компетенций, которые обеспечивают возможность проводить конкретную профессиональную деятельность. Федеральные государственные образовательные стандарты ФГОС 3+ разделяют эту группу на две составляющие: общепрофессиональные компетенции и профессиональные компетенции, соответствующие виду профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник.

В соответствии с требованиями федерального образовательного стандарта к структуре основной образовательной программы имеется возможность реализации различных направлений (профилей) образования в рамках направления Приборостроение. Это обеспечивается тем, что структура образовательной программы включает обязательную часть (базовую) и вариативную часть. Федеральный образовательный стандарт устанавливает, что дисциплины (модули), входящие в состав вариативной части образовательной программы и практики определяют направленность (профиль) образовательной программы.

Учитывая вышесказанное, актуальной становится конкретизация формулировки профессиональных компетенций с учетом реализуемой направленности (профиля) подготовки и вида профессиональной деятельности выпускника в рамках направления Приборостроение. При разработке образовательной программы определенной направленности (профиля) необходимо будет определить состав дисциплин вариативной части. Для решения этой задачи нужно сформировать список дисциплин (модулей) вариативной части и практик, в рамках которых будут формироваться профессиональные компетенции или их составляющие.

Таким образом, основной особенностью формирования профессиональных компетенций в дисциплинах вариативной части направления Приборостроение является их конкретизация в соответствии с выбранным видом профессиональной деятельности и направленностью (профилем) образовательной программы.

Список литературы

1. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 248 с.
2. Разработка паспорта компетенций: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. -54 с.

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА У БОЛЬНЫХ С ИНФАРКТОМ ГОЛОВНОГО МОЗГА В ПОЗДНЕМ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

¹Антонова Н.А., ²Кузнецова Е.Б., ³Шоломов И.И.

¹ГБОУ ВПО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России, кафедра нервных болезней, аспирант;

²ГБОУ ВПО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России, кафедра нервных болезней, доцент кафедры нервных болезней, кандидат медицинских наук;

³ГБОУ ВПО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Минздрава России, кафедра нервных болезней, заведующий кафедрой нервных болезней, профессор, доктор медицинских наук

Цель исследования: изучить эмоциональный статус (включающий алекситимию, тревогу и депрессию) у пациентов с инфарктом головного мозга в бассейне средней мозговой артерии слева в позднем восстановительном периоде

Материалы и методы: В исследовании участвовало 30 пациентов с инфарктом головного мозга в бассейне средней мозговой артерии слева, группу сравнения составили 10 пациентов с хронической ишемией головного мозга.

Результаты.

Полученные данные демонстрируют зависимость уровня алекситимии у пациентов с инфарктом головного мозга от неврологического дефицита, пола пациента, уровня тревоги и депрессии.

Заключение.

В ходе исследования установлено, что развитие инфаркта головного мозга влияет на уровень алекситимии. Наличие алекситимии у пациентов с инфарктом головного мозга приводит к нарушению адекватной самооценки физического и психического состояния, что может усложнять реабилитацию этих больных

Ключевые слова: алекситимия, инфаркт головного мозга, тревога, депрессия.

Актуальность.

Под алекситимией понимаются особенности человека, проявляющиеся трудностью в определении и вербализации собственных эмоций, а также описания различий между чувствами и телесными ощущениями, бедностью воображения, фиксацией на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям [1,5]. Термин «алекситимия» в 1970 г. был предложен Р.Е. Sifneos. Межличностные связи таких людей бедны, с тенденцией к патологической зависимости или предпочтением одиночества, избеганием общения с другими людьми. Р.Е. Sifneos предположил, что алекситимический стиль в когнитивно-эмоциональной сфере характерен для пациентов с различными психосоматическими заболеваниями. В отличие от «невротиков», которые предъявляют много эмоционально окрашенных жалоб на нарушения в психологической сфере, алекситимики жалуются преимущественно на своё соматическое неблагополучие [7,8].

В последние годы алекситимию рассматривают как фактор риска развития многих заболеваний, в том числе психосоматических. Среди здорового населения алекситимические черты присущи по разным данным от 5 до 23% населения [18-20]. Логично предположить, что наличие данных особенностей у пациентов неврологического профиля будет утяжелять клиническую картину заболевания и усложнять реабилитационный период. Учитывая высокую медицинскую и социальную значимость инсульта, различные реабилитационные проблемы у данной категории больных, настоящее исследование было проведено у пациентов с инфарктом головного мозга, находящихся в позднем восстановительном периоде.

Цель исследования: изучить эмоциональный статус (включающий алекситимию, тревогу и депрессию) у пациентов с инфарктом головного мозга в бассейне левой средней мозговой артерии в позднем восстановительном периоде

Материалы и методы. В исследовании принимали участие 2 группы пациентов: 1 – основная (ОГ), которая включала 30 пациентов с инфарктом головного мозга (ИМ) в бассейне левой средней мозговой артерии в позднем восстановительном периоде (6 месяцев от начала заболевания) и 2 – сравнения (ГС), которая включала 10 пациентов с хронической ишемией головного мозга (ХИМ). Распределение по полу в ОГ было следующим: женщин - 10 человек (33,3 %), мужчин - 20 (66,7%). Возраст пациентов колебался от 50 до 70 лет. Средний возраст составил $61,6 \pm 7,1$ года. В ГС распределение по полу и возрасту было сопоставимо с ОГ. Распределение пациентов ОГ в зависимости от неврологического дефицита выглядело следующим образом: с речевыми нарушениями - 18 человек (60%), с пирамидной симптоматикой (включая парезы и параличи) - 12 (40%).

Уровень алекситимии изучался с помощью 26 – пунктовой Торонтской шкалы алекситимии (TAS - 26), предложенной в 1985 году G. Taylor и соавт [21]. Русский вариант TAS-26 был адаптирован в Психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева [2]. При заполнении анкеты испытуемый характеризует себя, используя для ответов шкалу Ликерта – от «совершенно не согласен» до «совершенно согласен». При этом одна половина пунктов имеет положительный код, другая – отрицательный. Алекситимичными считают людей, набравших по TAS 74 балла и более, отсутствию алекситимии соответствует показатель менее 62 баллов, остальные значения относят к пограничному уровню. Дополнительно определялся уровень тревоги и депрессии с помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS).

Результаты.

При изучении уровня алекситимии у пациентов ОГ и ГС с помощью Торонтской шкалы алекситимии (TAS -26) и уровня тревоги и депрессии с помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS) были получены результаты, представленные в Табл.1.

Таблица 1

Уровень алекситимии, тревоги и депрессии у пациентов ОГ и ГС ($p < 0,05$)

Показатель	ОГ (n=30)	ГС (n=10)
Алекситимия (баллы)	$75,5 \pm 8,0$ *	$62,0 \pm 12,3$
Тревога (баллы)	$10,0 \pm 1,4$	$10,25 \pm 1,83$
Депрессия (баллы)	$9,8 \pm 2,4$	$9,3 \pm 1,2$

* - различия показателей ОГ и ГС значимы, $p < 0,05$.

Из Табл.1 видно, что у пациентов ОГ уровень алекситимии был достоверно выше, чем у пациентов ГС. В то время по уровню тревоги и депрессии достоверных различий между ОГ и ГС обнаружено не было.

В ходе исследования было обнаружено, что 60% пациентов (n=18) ОГ имеют выраженные алекситимические черты (эти пациенты набрали по шкале TAS свыше 74 баллов); 40 % пациентов (n=12) набрали от 62 до 74 баллов, что соответствует пограничному уровню. Пациентов ОГ, у которых отсутствует алекситимия, в ходе исследования нами не было выявлено.

В группе сравнения было обнаружено, что у 70% пациентов (n=7) алекситимии не было выявлено (результат по шкале TAS менее 62 баллов), 20% пациентов (n=2) набрали от 62 до 74 баллов, что соответствует пограничному уровню; и только 1 пациент набрал более 74 баллов по шкале TAS.

Из Табл.1 также видно, что у пациентов как ОГ, так и ГС характерна субклинически выраженная тревога и депрессия - средний балл по шкале тревоги/депрессии - $10,0 \pm 1,4$ / $9,8 \pm 2,4$ и $10,25 \pm 1,83$ / $9,3 \pm 1,2$ соответственно.

Следующим этапом исследования было изучение уровня алекситимии, тревоги, депрессии в ОГ в зависимости от неврологического дефицита. Полученные данные наглядно представлены в Табл.2.

Таблица 2

Уровень алекситимии, тревоги и депрессии у больных ОГ в зависимости от неврологического дефицита

Показатель	Речевые нарушения (n=18)	Пирамидная симптоматика (n=12)
Алекситимия (баллы)	$80,3 \pm 4,0^*$	$68,25 \pm 7,13$
Тревога (баллы)	$9,2 \pm 2,5$	$8,0 \pm 1,82$
Депрессия (баллы)	$10,6 \pm 3,6$	$8,3 \pm 3,7$

* - различия показателей значимы, $p < 0,05$.

Из Табл.2 следует, что у пациентов с речевыми нарушениями результат по шкале TAS достоверно выше, чем у пациентов с пирамидной симптоматикой - $80,3 \pm 4,0$ и $68,25 \pm 7,13$ баллов соответственно, что соответствует наличию выраженной алекситимии. Пациенты же с пирамидной симптоматикой имеют пограничный уровень (находятся в зоне риска по развитию алекситимии). Больные с речевыми нарушениями имеют более высокий уровень тревоги и депрессии по сравнению с группой пациентов с пирамидной симптоматикой: $9,2 \pm 2,5$ / $10,6 \pm 3,6$ и $8,0 \pm 1,82$ / $8,3 \pm 3,7$ баллов соответственно.

Выраженность алекситимии в основной группе пациентов в зависимости от пола показало, что результаты по шкале TAS - 26 у мужчин по сравнению с женщинами составляют $77,3 \pm 7,7$ и $68,5 \pm 6,4$ баллов соответственно. Это указывает на выраженную алекситимию у мужчин и её пограничный уровень у женщин в позднем восстановительном периоде инфаркта головного мозга в бассейне левой средней мозговой артерии.

Анализ уровня алекситимии у пациентов с расстройствами речи в этой же группе в зависимости от гендерной принадлежности показал еще более разительные результаты. У мужчин с речевыми расстройствами средние значения по шкале TAS - 26 составило $81,8 \pm 1,92$ балла, что соответствует выраженной алекситимии, в то время как у женщин - $65,5 \pm 6,4$ баллов, что соответствует пограничному уровню. Также была выявлена прямая сильная корреляционная связь между уровнем тревоги, депрессии и уровнем алекситимии ($r = 1,0$) - чем выше уровень тревоги и депрессии, тем выше уровень алекситимии.

Обсуждение.

Единой теории, объясняющей развитие алекситимии, в настоящее время нет. По происхождению алекситимию условно делят на первичную и вторичную. Первичная алекситимия рассматривается как процесс, ведущую роль в котором играют генетические факторы [9]. Другие исследователи объясняют алекситимию с позиции теории межполушарной асимметрии мозга - имеет место снижение функционирования правого полушария, что выражается трудностью вербализации эмоций, обеднением аффектов, конкретным, рациональным мышлением [10-11]. Также предполагается наличие билатеральной или аномальной локализации центра речи в недоминантном полушарии [3]. Вторичная алекситимия развивается в результате тяжелой психологической травмы или на фоне течения различных острых заболеваний (например, инфаркт миокарда, инсульта и т.д.). Это рассматривается как своеобразный «защитный механизм» и проявляется состоянием глобального торможения аффектов или «оцепенения» [5,14,15]. По данным ранее проведенных исследований у пациентов с инсультами алекситимия выявляется в 33% случаев без уточнения деталей или динамики данного показателя [16]. Также ранее выявлялась некоторая зависимость локализации очага инсульта и наличия алекситимии: у больных с правополушарным инсультом алекситимия выявлялась в 48% случаев, в то время как у больных с левополушарным очагом только в 22% [16]. Эти результаты можно объяснить нарушением латерализации функций головного мозга во время инсульта, что соответствует концепции первичной алекситимии.

Патогенез этих нарушений, выявленных в ходе исследования, мы объясняем, опираясь на результаты Петровой Н.Н. и Леонидовой Л.Л. [4]. У пациентов с инсультом имеет место повышенный титр антифосфолипидных антител, что влечет за собой изменения реологических свойств крови со сдвигом равновесия в её свертывающей системе в сторону гиперкоагуляции, развитию повышенной вязкости крови. Повышенная чувствительность к развивающейся гипоксии лимбико-ретикулярного комплекса может проявиться

нарушениями в эмоционально – волевой сфере, развитием алекситимии и определять предрасположенность этих больных к развитию алекситимии. Развитие алекситимии, на наш взгляд, происходит по этому сценарию.

Наличие более выраженной алекситимии у пациентов с речевыми расстройствами, в частности у мужчин, можно предположительно объяснить с позиций теории межполушарной асимметрии. Известно, у мужчин ведущим является левое полушарие, что уже подразумевает физиологическое снижение активности правого полушария, а значит, гипотетически имеется предрасположенность к развитию алекситимии за счет функциональных особенностей межполушарных взаимодействий. Также можно предположить, что у мужчин в раннем восстановительном периоде ишемического инсульта в бассейне левой средней мозговой артерии, на первый план выходит педагогическая алекситимия. Она характеризуется социокультурными стереотипами, связанными с воспитанием «настоящих мужчин», то есть мужчин, которые «не распускают нюни», «не жалуются», «не плачут».

Выводы:

1. Для инфаркта головного мозга левополушарной локализации характерным является возникновение не только очаговых неврологических, но и эмоционально-волевых нарушений, что проявляется повышением уровня алекситимии, тревоги и депрессии, которые в свою очередь зависят от неврологического дефицита (выше – у больных, имеющих речевые нарушения) и пола пациента (выше - у мужчин).

2. Наличие явной алекситимии у пациентов с инфарктом головного мозга приводит к нарушению адекватной самооценки физического и психического состояния что может усложнять реабилитацию этих больных

Список литературы

1. Гиндикин В. Я. Справочник: Соматогенные и соматоформные психические расстройства (клиника, дифференциальная диагностика, лечение). М.: Триада-Х, 2000. 256 с.
2. Ереско Д.Б., Исурина Г.С., Койдановская Е.В. и др. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: Метод. пособие. Ст-Петербург 1994.
3. Калинин В. В. Алекситимия, мозговая латерализация и эффективность терапии ксанаксом у больных паническим расстройством // Соц. и клин. психиатр. 1995. Т. 5. № 4. С. 96–102.
4. Петрова Н.Н., Леонидова Н.Н. Алекситимия у больных с хронической недостаточностью мозгового кровообращения // Вестник Санкт – Петербургского университета. 2008. Вып.3. с.32 – 43.
5. Провоторов В. М., Крутько В. Н., Будневский А. В. и др. Особенности психологического статуса больных бронхиальной астмой с алекситимией // Пульмонология. 2000. № 3. С. 30–35.
6. Abramson L., McClelland D.C., Brown D., Kelner S.Jr. Alexithymic characteristics and metabolic control in diabetic and healthy adults. J Nerv Ment Dis 1991; 179: 8: 490-494.
7. Sifneos P. E. The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients // Psychother. Psychosom. 1973. Vol. 22. P. 255–262.
8. Sifneos P. E. Psychotherapies for psychosomatic and alexithymic patients // Ibid. 1983. Vol. 40. № 1–4. P. 66–73.
9. Heiberg Ar., Heiberg As. A possible genetic contribution to alexithymia traits // Ibid. 1978. Vol. 30. № 3–4. P. 205–210.
10. Hoppe K. D. Hemispheric specialization and creativity // Psychiatr. Clin. North Amer. 1988. Vol. 11. № 3. P. 303–315.
11. Zeitlin S., Lane R., O’Leary D. et al. Interhemispheric transfer deficit and alexithymia // Amer. J. Psychiatry. 1989. Vol. 146. № 11. P. 1434–1439.
12. TenHouten W. D., Hoppe K. D., Bogen J. E., Walter D. O. Alexithymia and the split brain. III. Global -level content analysis of fantasy and symbolization // Psychother. Psychosom. 1985. Vol. 44. № 2. P. 89–94.
13. TenHouten W. D., Hoppe K. D., Bogen J. E., Walter D. O. Alexithymia and the split brain. IV. Gottschalk-Gleser content analysis, an overview // Ibid. № 3. P. 113–121.
14. Parker J. D., Taylor G. J., Bagby R. M. Alexithymia: relationship with ego defense and coping styles // Compr. Psychiat. 1998. Vol. 39. № 2. P. 91–98.
15. Warnes H. Alexithymia, clinical and therapeutic aspects // Psychother. Psychosom. 1986. Vol. 46. № 1–2. P. 96–104.
16. Spalletta G., Pasini A., Costa A. et al. Alexithymic features in stroke: effects of laterality and gender // Psychosom. Med. 2001. Vol. 63. № 6. P. 944–950.
17. Wise T. N., Mann L. S., Jani N., Jani S. Illness beliefs and alexithymia in headache patients // Headache. 1994. Vol. 34. № 6. P. 362–365.

18. Loas G., Fremaux D., Otmani O., Verrier A. Prevalence of alexithymia in a general population: Study in 183 «normal» subjects and in 263 students // *Ann. Med. Psychol. (Paris)*. 1995. Vol. 153. № 5. P. 355–357.
19. Mattila A. K., Salminen J. K., Nummi T., Joukamaa M. Age is strongly associated with alexithymia in the general population // *J. Psychosom. Res.* 2006. Vol. 61. № 5. P. 629–635.
20. Salminen J. K., Saarijarvi S., Aarela E. et al. Prevalence of alexithymia and its association with sociodemographic variables in the general population of Finland // *Ibid.* 1999. Vol. 46. № 1. P. 75–82.
21. Taylor G.J., Ryan D., Bagby R.M. Toward the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychother Psychosom* 1985; 44: 4: 191- 199.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ

Злакотина Н.А.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

Медицинский институт

Кафедра психиатрии и наркологии

Как работает мозг, чтобы создать шедевры музыки, живописи? Любой шедевр может быть создан только тогда, когда головной мозг работает в особом режиме и у особых людей. Как это получается, какие условия должны совпасть, чтобы творческая личность предоставила обществу его продукт, будем рассматривать в данной статье.

Что же такое творчество? Творчество – это процесс создания чего-либо нового. Если создается новый привлекательный продукт, но он не несет в себе начала нового, то это нельзя назвать творчеством. Только появление чего-то нового, что до настоящего момента не было в культуре, можно назвать творчеством.

Для чего же нужна творческая продукция? Она необходима для продвижения цивилизации вперед, благодаря тем людям, которые обладают такими удивительными способностями.

Для того чтобы понять как зарождается творчество, нужно понять как работает наш головной мозг. В настоящее время данный вопрос очень актуален. Вопрос - мозг вбирает ли информацию, перерабатывает ее и хранит или же это только антенна, благодаря которой мы воспринимаем информацию и отдаем ее в определенные слои атмосферы?

До настоящего времени считалось, что клетки мозга, проводящие пути, серое и белое вещество – носители информации. Все, что попадает в наш мозг перерабатывается им и хранится в памяти этих клеток. В настоящее время большинство ученых, в том числе Н.Бехтерева считают, что вполне возможно мозг сам не хранит информацию, а считывает из тех слоев около земного пространства, которые создаются благодаря тому, что мы продвигаемся в создании новой культуры: мы что-то делаем, думаем, создаем и это все накапливается в определенном слое пространства, который получил название ноосфера (Вернадский). В ноосфере якобы хранится все, что является продукцией психической деятельности человека. Отсюда возникли мнения – если общество настроено положительно, если оно берет положительную продукцию и ее продвигает по пути созидания, то это пространство земли не подвергается серьезным катастрофам. Если же общество настроено на разрушение, рождает антигуманные идеи, то в тех местах происходят серьезные катастрофы. Рассуждения ученых о взаимодействии ноосферы с Землей, отвечают на деяния людей либо положительным, либо отрицательным образом и тогда катастрофы, которые случаются, вызваны самими людьми, которые поступали не правильно. Таким образом, до настоящего времени нет точной информации о том, что наш мозг – это антенна или структура, которая хранит информацию. Данная дискуссия не решена, нет единого мнения.

В разные периоды жизни человечества творчеством считались совершенно разные процессы. Например, возьмем древнего человека. В религиозных источниках самым первым человеком был Адам. В научных источниках человек произошел от приматов и далее эволюционировал. Нам неизвестна культура тех времен. Рассмотрим творчество, создание культуры, цивилизации с *homo sapiens*, т.е. с Адама и Евы, обладающими чертами современного человека. Но как мы помним, что Адам и Ева были детьми природы: у них не было одежды, предметов, необходимых для быта. Конечно это символические фигуры, но можно сказать, что человечество было озадачено, как приспособиться к условиям жизни на Земле.

В чем же здесь проявлялось творчество? Творчество проявлялось в приспособительной деятельности, которая стала мотивом для рождения творчества. Древним людям необходимо было узнать, освоить новое, благодаря чему их мозг работал активно: как можно укрыться от стихии – стали строить шалаши, убивали

животных – из шкур делали одежду. Это все можно назвать творчеством. И кто-то из тех живших в то время людей проявлял чудо изобретательности, чтобы первым придумать устройство, защищающее человека от стихии природы. Так же людям было необходимо питаться. В природе очень много есть того, что в пищу нельзя использовать. Древний человек питался тем, что растет в природе. Какая - то часть этих людей обладала необыкновенной интуицией, они чувствовали, что можно съесть, а что нельзя. Каким образом это происходило неизвестно. Кто-то из людей погибал, а часть людей, таким образом, добывали новые знания о полезности и вредности растений, пищи. Можно сказать, что онтогенез повторяет антропогенез.

Далее человек обратился к запахам. Это тоже очень важно, т.к. какие-то запахи приятные, а какие-то вредные и даже опасные, смертельные. Человек добывал такие знания ценой собственной жизни. Все перечисленные выше функции относятся к стволовым отделам головного мозга. Инстинкты в основном осуществляются стволом за счет ядер черепно-мозговых нервов и подкорковых зон, которые являются нашей областью подсознательного и бессознательного. Конечно, древний человек не сознательно понимал, что какое-то растение ядовитое или ядовитая ягода, он этого не осознавал, но чувствовал, что этого делать нельзя. Происходило созревание стволовых отделов мозга и подкорковых зон, благодаря тому, что человек контактировал со стимулами, которые способствовали тому, что мы имеем память, мы с ней рождаемся, а древний человек знания добывал. Активность ствола и подкорковых зон головного мозга у древних людей была намного выше, чем у нас, т.к. мы обладаем определенными знаниями: эти книги лучше не читать, нельзя есть эти грибы или ягоды и т.д., т.е. у древнего человека рождалось творчество. Были гении, которые понимали, какие движения и в каком ритме полезны человеку, а в каком ритме нет, какой ритм вызывает релаксацию, а какой возбуждение. В подкорковых областях мозга есть такой комплекс таламус и гипоталамус. Эта структура регулируется ритмами: биоритмами, которые есть у человека и ритмы, которые он совершает в простых действиях. Биоритмы нашего организма – это сердцебиение, дыхание, перистальтика сосудов, сокращение кишечника, простые движения рук и ног, ходьба и др., которые способствуют созреванию таламуса и гипоталамуса, а эти структуры в свою очередь активируют кору головного мозга. Без коры головного мозга не возможно возникновения творческих актов.

Подкорковые структуры – это наше подсознательное и бессознательное (З.Фрейд). Эту связь З.Фрейд отождествлял с эротикой, с сексуальной жизнью человека, причем эта жизнь, по его мнению, начинается очень рано и руководит созреванием коры в значительной степени. В творческом акте подкорка незаменима. Благодаря ей возникает такое явление – озарение или еще называют – инсайт. Природа озарения (инсайта) до сих пор неизвестна. Почему человека озаряет та или иная идея и т.д. Инсайт связан с аффектом, т.е. с подкорковой эмоцией. Аффект очень насыщен, напряжен – это сильная эмоция, ей очень трудно управлять и не всегда нужно с ней бороться, т.к. эта эмоция может быть как положительной, так и отрицательной. А вот управлять аффектом бывает очень сложно, но без него нет ни одного творческого акта, т.к. нет инсайта, нет озарения. Подкорковое функционирование отличается произвольностью, поэтому неизвестно как попадает стимул, который подкоркой преобразуется в идею подхватываемой корой. Пример, Ньютону на голову упало яблоко, и он «ощутил» это явление стволом и подкоркой головного мозга. След – инсайт этого явления позволил Ньютону открыть закон всемирного тяготения. Бывает, что человек смотрит вокруг себя на что-то, это попадает в аффективное поле, отвечает аффектом на то, что видит, слышит, а потом это перерабатывается совсем в другое.

Подкорковые структуры головного мозга играют огромную роль и у ребенка. Она должна созреть в дошкольном периоде. В этом периоде чем больше стимулов мы дадим ребенку, тем больше он получит чувственных соприкосновений с окружающим миром и тем больше надеж на то, что это переработается впоследствии в творческие акты. В настоящее время с этим тяжелое положение, детей очень рано начинают учить. Они мало соприкасаются с природой, со стимулами внешней среды, т.е. они не в достаточном объеме получают те чувственные знания, которые и есть неосознаваемой, неизвестной природой. Без этого очень трудно рассчитывать на реализацию творческой личности. Дети в дошкольном периоде должны быть «корковыми». Кора играет субдоминантную роль, а чувственная роль ребенка ничем не оценима.

Если человеку дать много чувственных стимулов, он все равно не станет творцом, т.к. для этого нужно получить природные задатки то, что вписаны в молекулы ДНК и передаются по генетической линии. Один человек получает много стимулов внешней среды и выливается в творческий акт одного уровня, у другого - в творческий акт другого уровня, а у третьего ничего не происходит, так как необходима врожденная предуготованность. Это обязательное условие. Способности, задатки – они обязательны. Но могут задатки в итоге никуда не вылиться. Если нет задатков, сколько не стимулируй, гения не получится. Поэтому необходимо стимулировать любого ребенка для выявления у него задатков. Ствол, подкорковые структуры и кора головного мозга элементарного уровня – это чувственная жизнь.

Мы рассмотрели пред истоки о древних людях, которые создавали цивилизацию преимущественно на чувственной основе, анализаторной основе. Благодаря им мы начинаем двигаться дальше. Наступает эра созревания коры головного мозга. Здесь уже творчество выступает в той роли, в какой ее понимают сейчас: создание шедевров, неповторимых образцов культуры, искусства, науки и т.д.

Что происходило с корой? Когда стала доминировать кора мозга в общей структуре центральной нервной системе, то полушария еще не были определены как доминантные – субдоминантные, еще не было распределения ролей между полушариями. Они работали приблизительно одинаково, так же как у маленького ребенка. Какое же искусство возникло в этот период? Возникло искусство античности. Это искусство продолжило то, что древний человек сделал в наскальной живописи. Первые знаки проявления коры – это наскальная живопись. Люди, не зная никаких правил рисования, пропорций тел, смогли запечатлеть изображения животных очень реалистично. Это объясняется тем, что у них была развита фотографическая память, зрение. Это уникальное явление. Его к сожалению мы утратили со временем, т.к. познали что такое пропорции тела, числа, какой должен быть размер туловища, головы, рук и т.д., т.е. потерялась необходимость в фотографическом зрении. А у древних людей это был единственный способ запечатлеть для передачи информации другим. Таким образом, фотографическая память помогла древнему человеку в создании творческого шедевра.

Маленькие дети так же имеют фотографическое зрение. Но у них нет той ловкости, того инструмента, как у древнего человека, для того чтобы это изобразить. Маленькие дети узнают только свою маму, своего папу, свою кошку и т.д. В какой-то период жизни дети не делают обобщений: они не знают, что например, все кошки – это семейство кошачьих, они знают, что эта кошка - их и т.д. Таким образом, зрительные зоны коры и двигательные зоны коры напрямую не связаны, они опосредованы мыслью. А у древнего человека мысли не было, поэтому он изображал животных и других не думая. Мысль, с одной стороны – великое благо, а с другой стороны – помеха. Благодаря тому, что мы мыслим, мы многое потеряли, потеряли инстинкты: появилась мысль, появились знания, и мы уже не знаем, что можно съесть, а что нельзя и т.д. А древний человек не мыслил, он знал. Мысль может создавать чудо и может ошибаться. Многие рефлексy, которые были у древнего человека, у нас потерялись, т.к. есть мысль, которая еще не совершенна, но она стремится к совершенству.

Древний человек не только создавал наскальные шедевры, но и уже чувствовал магию явлений. Он понимал, что рука одного индивида не обладает магией, а другого обладает. В настоящее время появилась экстрасенсорная практика. Нельзя сказать, что этого нет. Магия руки всегда была, и она прожила сотни тысяч лет. Древний человек просил того у кого была рука магической приложить ее к стене пещеры и сделать отпечаток. Далее след руки обводили в круг и ей поклонялись. Это было тогда, когда у человека еще не было мыслей, они просто знали, что эта рука – магическая. Так же древние люди магическими считали определенные камни, растения и поклонялись, черпая из них духовные силы. Таким образом, поклоняясь таким магическим явлениям, начинали зарождаться творческие акты, т.е. начало сотворения религии.

В античной живописи присутствует симметрия. В скульптурах четко соблюдены пропорции тела. В это же время было изобретено «золотое сечение». Это наиболее выгодные пропорции тела, которые отражают его здоровье, гармонию, красоту. Воспевалось любое тело, которое было построено по «золотому сечению». На основе этого зародилась идея конституциональных типов людей. Эту идею воплотили в основном в скульптурах, а впоследствии ученые это связали с характером и личностью людей. Именно конституция предопределяет психику человека и характер.

Далее человек пошел по пути символизации. Мышление человека становилось символическим. Это связано с разделением мозга на полушария, специфическое его функционирование. Сначала полушария работали симметрично, а далее стала образовываться асимметрия. Правое полушарие отвечало за искусство, а левое – за науку. Творчество в науке и творчество в искусстве – это разные вещи. Искусство возникло тогда, когда еще не было разделение полушарий. Правое и левое полушария стали приобретать свои функции. Наиболее древним и ранозревающим является правое полушарие. Оно имеет мощные анатомические связи с подкорковыми структурами мозга. Не просто функциональные связи, а анатомические. Есть белые волокна – проводящие пути. Они связывают разные участки мозга между собой. Правое полушарие связано мощными пучками с подкорковыми структурами мозга и функционирует по принципу чувственного отражения мира, по принципу гештальтного отражения мира. Правое полушарие не анализирует, не раскладывает информацию на отдельные детали, оно функционирует на основе целостного восприятия, а так же стремится к индивидуальности, к вычленению индивидуальной продукции. Все люди отличаются друг от друга именно правым полушарием. Эти особенности функционирования правого полушария лежат в основе дивергентного творчества, т.е. многовариативного. Принцип этот более всего подходит к искусству, так как оно стремится получить как можно больше творческой продукции: много написано о любви, дружбе, предательстве, но написано по-разному разными творцами.

Левое полушарие больше всего приспособлено для научного творчества. Оно работает по принципу абстрагирования, анализа и синтеза и универсализма, чтобы охватить все человечество знаниями – это конвергентное творчество. Конвергентный творец стремится к одной цели, одной истине и на данном этапе считает единственно правильным.

При разделении левого и правого полушарий были распределены их обязанности, функции, но это не означало, что между ними есть раздел: в искусстве есть наука – правила, а в науке есть искусство. Как у человека есть два начала – это мужское и женское, так и в искусстве есть наука, а в науке – искусство. Для того, чтобы человек, обладающий специфическими способностями, мог создавать произведения искусства следующего периода, было необходимо, чтобы мышление превратилось в символическое. Немецкий ученый, психиатр К. Кречмер создал «теорию символизации» человеческой психики. Он выделил 3 пути символизации:

1. склейка образа, предмета, явления – агглютинация. Например, образ русалки – склейка человека и рыбы, образ кентавра – человек и лошадь и др.;

2. сгущение – придание определенным деталям главенствующего смысла – выписывание на картинах настроение человека, его лик;

3. геометризация - придание геометрической форме изображаемых объектов, людей, т.е. так, как видит это творец.

Все три способа символизации имели место быть в развитии культуры цивилизации и отдельно человека.

Так почему же гениальные люди могут: рисовать картины, на которых изображено несуществующее в природе; могут сочинять музыку, танцы которых раньше не было? С точки зрения нейропсихологии, скорее всего, в творчестве происходит снятие блоков с определенных участков головного мозга. У нас какие-то клетки головного мозга функционируют «на законном» основании, а какие-то просто заблокированы. У современного человека 2/3 всех клеток головного мозга не функционируют, а у гения вдруг снимаются эти блоки с клеток и они выдают то, что другие обычные люди этого выдать не могут. Это происходит по следующим критериям:

- наследственность – определенные задатки;
- факторы, которые обуславливают это явление: способность к интуитивным образам воспринимать то, что не воспринимают другие.

Многие творцы говорят, что они сами ничего не сочиняют, не придумывают, а слышат музыку, какой-то голос, что-то видят и т.д. С научной точки зрения – это явление называют галлюцинациями. В большинстве случаев творчество – галлюциногенно. А галлюцинация – это работа тех отделов головного мозга, где стоят блоки, т.е. работают те клетки, которые не должны функционировать. Если галлюцинации не поднимаются над тем, что человечество изобрело, если не выводят на высший уровень, то они не имеют цены. Возникающие галлюцинации у психически больных людей не имеют ценность, так как возникающие картинки или голоса ничего нового не сообщают. А имеет ценность та информация, которая человечеству еще не известна. И нельзя сказать, что такое явление отрицательное, так как создание нового творческого продукта, которого еще не было, движет нашу цивилизацию вперед, на более высокий уровень. Такие галлюцинации, которые не имеют цены, разрушают тело и бесследно не проходят. Как правило, они вызывают различные параксизмы тела и другие заболевания. А творческие личности, когда выходят на это озарение, у них вырабатывается противоядие на это разрушение – эндорфины – гормоны радости. Очень редко у них происходит соматическое разрушение тела.

Существуют способы активизации структур мозга, которым еще не разрешено функционировать: введение человека в транс, гипнотическое состояние. Мнения очень неоднозначны: одни ученые говорят, что нельзя насильно заставлять работать головной мозг, другие - можно, если этот способ дает творческую продукцию; шаманство – они вводят себя и окружающих в состояние транса; различные секты.

Чем больше создается творческой продукции, тем с каждым годом будут сниматься блоки со структур головного мозга. Те участки головного мозга, которые сейчас не функционируют, будут функционировать в будущем.

Таким образом, с точки зрения нейропсихологии творчество является высшим продуктом психической деятельности человека.

Список литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. - М.-Воронеж, 2001.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. - М., АСТ, Транзиткнига., 2006.
3. Голдберг Э. Управляющий мозг. Лобные доли, лидерство, цивилизация. - М.: Смысл. 2003.
4. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Клиническая нейропсихология. - М., Академия, 2003.
5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., Академический проект, 2000.

6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. - М., Академия, 2002.
7. Международные конференции памяти А.Р. Лурия. Сборники докладов. - М., 1998., М., 2002, Белгород, 2007.
8. Сидорова О. А. Нейропсихология эмоций. – М., 2001.
9. Тонконогий И. - М., Пуанте А. Клиническая нейропсихология. - СПб.: Питер, 2007.
10. Хомская Е. Д. Нейропсихология. – М., УМК «Психология», 2002.
11. Хрестоматия по нейропсихологии / под ред. Е. Д. Хомской. – М., 2004.

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Гордиенко Е.Н.

Тюменский государственный архитектурно-строительный университет, г.Тюмень

В настоящее время социально-экономическая и политическая ситуация в современном обществе представляет собой сложные трансформационные особенности развития. Глобализирующееся общество находится в состоянии постоянных политических, экономических, культурных и социальных изменений, наиболее яркие проявления которых в разные периоды характеризуются как кризисные.

В целом, кризис понимается как крайнее обострение противоречий в социально-экономической системе (организации), угрожающее ее жизнестойкости в окружающей среде [6; 7].

Подобные противоречия, помимо глобального влияния на развитие общества в целом, сказываются и на качестве жизни различных слоев населения. Благополучие, рынок труда, социальные гарантии и стабильность, необходимые гражданам для нормального социального функционирования, находятся в зоне риска и более всего подвержены негативным изменениям.

С точки зрения психологии, кризис (от греческого *kreses* – решение, поворотный пункт, исход) определяется как тяжелое состояние, вызванное какой-либо причиной или как резкое изменение статусов персональной жизни [4, 58]. Тем не менее, кризис представляет собой не только некое негативное состояние или положение, но и возможность получить альтернативный исход. Кризис характеризуется острой необходимостью к изменению текущей ситуации, в связи с невозможностью функционирования в прежнем режиме.

Социально-экономический кризис в обществе не обязательно сопровождается переживанием психологического кризиса у населения, однако зачастую имеет тенденцию к проявлению последнего у отдельно взятых индивидов. В настоящее время существует достаточно много научных работ и исследований, посвященных особенностям переживания кризисной ситуации в обществе различными категориями граждан, в зависимости от их возрастных, социальных, экономических и культурных особенностей [1; 2; 7].

В нашей работе мы предлагаем рассмотреть особенности психологического переживания социального кризиса гражданами с позиции так называемых механизмов психологической защиты.

Психологическая защита – это понятие глубинной психологии, обозначающее неосознаваемый психический процесс, направленный на минимизацию отрицательных переживаний [5,140]. Впервые понятие защитного механизма ввел австрийский психолог Зигмунд Фрейд, объясняя тем самым, особенности бессознательного стремления человека к сохранению комфортного психологического состояния.

Принимая во внимание, что в решении жизненных проблем и восприятии собственной жизни человек руководствуется не только сознательными тенденциями, но и бессознательными регуляторами, целесообразным представляется изучение данных аспектов с точки зрения преодоления кризисной ситуации в обществе.

В настоящее время разными авторами анализируется различное множество защитных механизмов. Мы рассмотрим основные, такие как вытеснение, отрицание, сублимация, интеллектуализация, рационализация, проекция, идентификация, компенсация, регрессия [3, 162].

Вытеснение представляет собой механизм активного, мотивированного устранения неприятной информации из сознания, «забывания» травмирующих факторов. Так, например, в условиях социально-экономического кризиса, человек может полностью «забыть» о сложной окружающей ситуации, игнорировать

неблагоприятные изменения в обществе. С одной стороны, данное проявление кажется целесообразным, так как благодаря данному механизму индивид сохраняет способность к получению удовольствия. Однако, как известно, все механизмы психологической защиты, помимо сублимации, в конечном итоге представляют собой деструктивное проявление, так как сохраняется внутренний дискомфорт и напряжение. Более частные проявления механизма вытеснения в кризисной ситуации могут проявляться, например, в следующем: человек «забывает» о необходимости искать работу, откликнуться на подходящее предложение, предпринимать новые действия с целью улучшения собственной ситуации, игнорирует собственные неблагоприятные поступки. В конечном итоге, подобное поведение может привести к отягощению неблагоприятных тенденций, которые также могут вытесняться из сознания. Вытеснение является наиболее часто используемым механизмом психологической защиты, так как позволяет игнорировать необходимость к активным действиям.

Отрицание представляет собой наиболее ранний онтогенетически и наиболее примитивный защитный механизм. Отрицание заключается в полном отказе от осознания неприятной информации, данная информация не воспринимается индивидом. В условиях кризиса механизм отрицания может проявляться в том, что человек «не понимает» сложную социально-экономическую ситуацию и ведет себя по прежним поведенческим шаблонам. В глобальном отношении не воспринимаются информационные потоки, новостные сообщения, человек бессознательно не допускает до сознания неприятные для него сведения по ситуации в обществе. В частном проявлении механизм отрицания может проявляться в следующем: индивид отрицает факт увольнения его с работы и потому не считает нужным искать другие варианты трудоустройства; не понимает изменения собственного благосостояния в сторону ухудшения и продолжает приобретать уже недоступные ему товары и услуги; не воспринимает отсутствие целесообразности ранее привычных действий. Неблагоприятный исход подобной защиты заключается в том, что человек, не допуская негативную информацию до сознания, не предпринимает действий по улучшению ситуации.

Проекция представляет собой механизм бессознательного переноса на другого человека собственных социально-неприемлемых переживаний, мыслей, чувств, желаний. В данном случае индивид склонен «обвинять» других людей в том, что ему неприятно будет признать в собственной личности. В условиях социально-экономического кризиса, механизм проекции использует достаточно много граждан, в целом это может выглядеть, как стремление критиковать правительство, работодателя и пр., тем самым человек снимает с себя ответственность за происходящее. В частном случае, безработный человек может обвинять знакомого в потере работы; человек, склонный к материальным затратам может обвинять близких людей в неразумном расточительстве; собственную лень индивид может объяснять тем, что в подобных условиях и с подобными людьми в окружении невозможно работать.

Идентификация – бессознательный перенос на себя чувств и качеств, которые присущи другому человеку и недоступны, но желательны для себя. В условиях социального кризиса может проявляться в том, что население начинает уподобляться в своем поведении определенным категориям граждан, имеющим некий авторитет (например, подражание преступным группировкам, обеспеченным гражданам и пр.).

Механизм интеллектуализации представляет собой бессознательное стремление к субъективному контролю над ситуацией, собственные эмоции имеют логическое объяснение и трактовку. В условиях кризиса может проявляться в том, что человек стремится логически обосновать и спрогнозировать дальнейшее развитие событий. Частным случаем интеллектуализации является рационализация. Рационализация представляет собой некое обманное объяснение человеком своих желаний, поступков, которые в действительности вызваны причинами, признание которых грозило бы потерей самоуважения. Так, например, отсутствие работы по причине собственной профнепригодности объясняется отсутствием рабочих мест, преступное поведение – необходимостью обеспечить себя в условиях кризиса и пр. Рационализация наиболее «удобный» для многих индивидов механизм защиты в условиях кризиса, так как сложной социально-экономической ситуацией можно оправдать любое собственное поведение.

Механизм компенсации представляет собой «замену» собственных слабостей за счет подчеркивания сильных сторон, преодоление фрустрации в одной сфере через удовлетворение в другой. В условиях кризиса данный механизм может проявляться в том, что население, теряя определенные социальные блага, компенсирует их другими (отсутствие стабильности компенсируется обращением к религии, потеря благосостояния приводит к массовому злоупотреблению алкогольной продукцией, утраченная работа заменяется на хобби и пр.).

Регрессия представляет собой механизм психологической защиты, заключающийся в бессознательном инфантилизме, возвращении к более ранним этапам в развитии, детским моделям поведения. Так, например, человек, потерявший работу в условиях социально-экономического кризиса, может обидеться на весь мир и «в знак протеста» отказывается искать новое рабочее место; необходимость отказаться от запланированных благ

может привести к слезам и депрессивным проявлениям. В массовом масштабе регрессия может проявляться как демонстрации населения, петиции, жалобы и требования по неактуальным социальным вопросам.

Все рассмотренные в качестве примера психологические механизмы защиты представляют собой явно деструктивные способы преодоления неблагоприятных обстоятельств. Наиболее конструктивным механизмом является сублимация, которая представляет собой переход социально-неприемлемых тенденций, импульсов в социальные приемлемые сферы. В условиях кризиса на уровне общества сублимация будет представлять собой, например, переход от агрессивных действий по отношению друг к другу или другому народу в активное развитие актуальных социальных проектов или укрепление обороны страны, спортивного потенциала. В частном случае, сублимация может заключаться в следующем: неприятные переживания от потери рабочего места индивида заменяются на укрепление семейных отношений, развитие потенциальных способностей; недовольство собой и обществом заменяется на освоение новых специальностей. В целом, сублимация представляет собой активный механизм, когда индивид перенаправляет собственные негативные проявления в полезные для себя и общества сферы. Именно сублимация является основой сохранения психического здоровья и благополучия в условиях как психологического, так и социального кризиса.

Список литературы

1. Аболин Л.М., Исмаилова Н.И., Политова С.П. Особенности защитных механизмов личности в условиях хронической кризисной ситуации. – Казань: Ученые записки Казанского государственного университета. Т.151, кн.5, ч.1. – 2009. – 153-160с.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания/Ф.Е. Василюк. - М.: Издательство Московского университета, 1984. - 200с.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – М.: Речь, 2007. – 396с.
4. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Р. н/Д: Феникс, 2005. – 315с.
5. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240с.
6. Ромек В.Г., Контрович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – СПб.: Речь, 2004. – 256с.
7. Kristian Wahlbeck, David McDavid. Меры по устранению негативного влияния экономического кризиса на психическое здоровье//Всемирная психиатрия. Т. 11, №3. – М., 2012г. – 139-145с.

О СОГЛАСОВАННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ

Зотова Р.А., Цветкова Н.А.

Институт Повышения квалификации и Профессиональной Переподготовки «Высшая Школа Практической Психологии и Бизнеса», г.Москва

В последние несколько десятилетий в рамках института семьи происходят радикальные изменения. Эти изменения отражают как общецивилизационные тенденции, так и социально-экономические преобразования в современном российском обществе.

Набирают силу несколько характеристик: добрачная практика сексуального поведения молодежи, резкое увеличение количества нерегистрируемых (гражданских) браков, снижение рождаемости (рост малодетности и сознательной бездетности), рост числа разводов, в том числе в период «молодой семьи», то есть до появления в семье первенца.

Происходит существенная трансформация семейных ролей и перераспределение зон супружеской ответственности. Вместо законов экономики семьей стали править законы эмоциональной близости. Из всех функций семьи на первый план выступают психотерапевтическая (обеспечивающая стремление мужчины и женщины получить в семье эмоциональную поддержку и психологическую защиту) и фелицитивная (обеспечивающая стремление каждого из супругов к счастью) [2].

В этой связи все большую роль в стабильности семьи и гармоничности ее развития играет такой фактор, как совместимость установок супругов на семейные цели и ценности, общность взглядов на содержание семейных ролей на всех этапах развития семьи.

Достичь совместимости установок супругам в современных семьях не просто, поскольку установки сами по себе претерпевают существенные изменения. Кроме того, стремясь к личной автономии, современные

мужчины и женщины зачастую оказываются «потребителями» семейной жизни, не умея и не желая ничего «дать взамен». Супружеское общение теряет такие качества, как открытость, взаимопонимание, доверительность, честность. Появляются непонимание, разочарованность, критицизм. Вместо эмоциональной сплоченности наступает разобщенность и отстраненность.

Отсюда ясно, что в современном обществе возрастает востребованность практической психологической помощи парам в плане улучшения психологического климата в семье и повышения психологической культуры супружеского общения. Для того, чтобы такая помощь была эффективной, консультант должен учитывать все многообразие существующих у каждого из супругов семейных ценностей и ролевых установок.

В проведенном авторами эмпирическом исследовании общее количество испытуемых составило 90 человек (45 семейных пар); возраст испытуемых варьировался в пределах от 20 до 35 лет. Все респонденты проживают в Москве.

Уровень согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре изучался с помощью методики А.Н. Волковой, включающей в себя 7 шкал [3]: 1) шкалу значимости межполовых отношений в супружестве; 2) шкалу, отражающую установку мужа/жены на личностную идентификацию с брачным партнером; 3) шкалу, измеряющую установку супруга/супруги на реализацию хозяйственно-бытовых функций семьи; 4) шкалу, позволяющую судить об отношении супруга/супруги к родительским обязанностям; 5) шкалу, отражающую установку супруга/супруги на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной); 6) шкалу, отражающую установку супруга/супруги на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака и 8) шкалу, отражающую установку мужа/жены на значимость внешнего облика, его соответствия стандартам современной моды.

Установлено, что наиболее согласованными являются установки в следующих сферах супружеского взаимодействия: хозяйственно-бытовой (95%), родительско-воспитательной (98%), сфере социальной активности (93%). Самыми несогласованными являются установки в сферах межполовых отношений (80%), личностной идентификации (86%), эмоционально-психотерапевтической (89%) и в сфере внешней привлекательности (86%).

Для выявления различий по частоте встречаемости уровней значимости семейных ценностей среди мужчин и женщин был использован χ^2 Пирсона. В результате проведенного исследования, было выявлено, что ожидания и притязания супругов различаются по частоте встречаемости:

– высокого уровня значимости ожиданий ($\chi^2=6,42$ при $p=0,01$) и притязаний ($\chi^2=9,41$ при $p=0,002$) в хозяйственно-бытовой сфере;

– среднего ($\chi^2=12,02$ при $p=0,001$) и высокого ($\chi^2=7,18$ при $p=0,007$) уровня значимости притязаний в родительско-воспитательной сфере;

– низкого ($\chi^2=10,61$ при $p=0,001$) и высокого ($\chi^2=9,68$ при $p=0,002$) уровня значимости ожидания в сфере социальной активности;

– среднего уровня значимости ($\chi^2=4,49$ при $p=0,03$) притязаний в сфере социальной активности;

– высокого уровня притязаний ($\chi^2=7,01$ при $p=0,008$) в эмоционально-психотерапевтической сфере;

– низкого ($\chi^2=9,69$ при $p=0,002$) и высокого ($\chi^2=5,93$ при $p=0,02$) уровней значимости в сфере внешней привлекательности.

Таким образом, обнаружены следующие различия в установках мужа и жены относительно хозяйственно-бытовой сферы семейного взаимодействия: у мужчин, по сравнению с женщинами, преобладает высокая значимость ожиданий в хозяйственно-бытовой сфере, а у женщин – высокая значимость притязаний в хозяйственно-бытовой сфере, т.е. в такой сфере семейных отношений, как организация быта и ведение домашнего хозяйства, мужчины в большей степени, чем женщины, ожидают, что их партнер (жена) будет активно решать бытовые вопросы, а женщин не ждут активного участия мужей в хозяйственно-бытовых заботах, а сами готовы взять эти заботы на себя, у них превалирует установка на собственное активное участие в ведении домашнего хозяйства. Это означает, что в сфере хозяйственно-бытового взаимодействия установки мужа и жены являются комплементарными (взаимодополняющими друг друга). На практике, в семейной жизни, такая взаимодополняемость сплачивает пару, поскольку исключает причины для конфликтов в этой области супружеского взаимодействия.

Другим обнаруженным половым различием является то, что в родительско-воспитательной сфере у женщин значимо чаще встречается средневыраженная значимость притязаний, а у мужчин – высокая значимость притязаний. Это означает, что женщины-мамы, считая, по-видимому, роль матери своим естественным долгом, рассматривают участие в воспитании детей и выполнение материнских обязанностей чем-то само собой разумеющимся и не придают этому особого значения, тогда как мужчинам свойственно в большей степени придавать выполнению отцовских обязанностей достаточно большое значение.

Возможно, это связано с тем, что женщины в роли матери имеют хорошие образцы для подражания – своих матерей и бабушек, тогда как современные отцы стремятся преодолеть те негативные стереотипы отцовского поведения, которые были присущи предыдущим поколениям – эмоциональная отстраненность, большая погруженность в свои профессиональные и карьерные заботы, которая оправдывалась мужчинами предыдущих поколений стремлением как можно лучше обеспечить семью в материально-финансовом плане, делегирование ответственности за воспитание детей своим женам. Чтобы освоить новые стереотипы поведения, современные мужчины-отцы ставят свою роль отца в фокус внимания, о чем и свидетельствует высокая выраженность их притязаний в родительско-воспитательной сфере.

В отношении ожиданий по данной шкале не было выявлено значимых различий между мужчинами и женщинами. Это означает, что супруги в одинаковой степени ожидают от своих партнеров активного участия в воспитании детей.

Что касается установок супругов относительно значимости внешней социальной активности (профессиональной, общественной), то мужчины чаще женщин придают низкую значимость ожиданиям в данной сфере, а женщины, наоборот, – высокую. То есть у большинства женщин есть установка на то, чтобы у мужа были серьезные профессиональные интересы и высокая социальная активность, тогда как для большинства мужчин социальная активность жены не имеет большого значения.

Что же касается притязаний в сфере социальной активности, то у женщин, по сравнению с мужчинами, преобладает средневывраженный уровень значимости. Это означает, что потребности в собственной социальной активности, профессиональной успешности у женщин несколько более выражены, чем у мужчин. Этот результат находится в полном соответствии с данными других исследователей о возрастающем количестве женщин, которые не хотят ограничивать себя рамками семейной жизни и стремятся быть профессионально востребованными, заниматься общественно значимым делом и достигать в этой своей деятельности значительных успехов [1].

Установки супругов относительно значимости эмоционально-психотерапевтической функции брака таковы: высокую значимость притязаниям придают чаще всего женщины, т.е. для них, в отличие от мужчин, стремление быть семейным «психотерапевтом» имеет очень большое значение. Женщины готовы взять на себя роль эмоционального лидера семьи, заботиться о создании и поддержании комфортного психологического климата, оказывать моральную и эмоциональную поддержку своему супругу. Мужья роль «семейного психотерапевта» готовы выполнять в гораздо меньшей степени. В отношении ожиданий по данной шкале не было выявлено значимых различий между мужчинами и женщинами. Это означает, что супруги в одинаковой степени ожидают от своего партнера активной эмоциональной поддержки.

Установки мужа/жены относительно значимости внешнего облика, его соответствия стандартам современной моды таковы: притязания в сфере внешней привлекательности имеют низкий уровень значимости чаще всего у мужчин, а высокую значимость – у женщин. Следовательно, большинство мужчин не считает нужным уделять серьезное внимание своей внешности, тогда как женщинам свойственная установка на поддержание собственной привлекательности, им присуще стремление модно и красиво одеваться и соответствовать тенденциям моды. В отношении ожиданий по данной шкале не было выявлено значимых различий между мужчинами и женщинами. Это означает, что супруги в одинаковой степени ожидают от своих партнеров достаточно пристального внимания к своему внешнему виду и следования тенденциям современной моды.

Что касается установки на значимость межполовых отношений в семье, то в большинстве случаев, как у мужчин, так и у женщин, наблюдается средний уровень выраженности. Это означает, что для большинства респондентов, и мужчин, и женщин, данная сфера семейной жизни не является ведущей.

Установки мужа/жены на личностную идентификацию с брачным партнером имеют средневывраженные значения. Значит, несмотря на отсутствие у каждого из супругов установки на личную автономию, тем не менее стремление к общности интересов, потребностей, ценностных ориентации, способов времяпрепровождения у обоих супругов не стоит на первом месте по значимости. Это результат, на наш взгляд, отражает тенденцию, отмечаемую многими исследователями: в современную семью все увереннее входит принцип автономии личности – то есть супруги больше ориентированы не на развитие семьи в целом, а на развитие самих себя за пределами семьи – в бизнесе, профессии, общественной деятельности. Причем в этой области семейных отношений притязания каждого супруга совпадают с ожиданиями от партнера.

В иерархии семейных ценностей сферы семейной жизни занимают у мужчин следующие места: 1 место – родительско-воспитательная сфера; 2 место – эмоционально-психотерапевтическая; 3 место – социальная активность; 4 место – личностная идентификация; 5 место – внешняя привлекательность; 6 место – хозяйственно-бытовая; 7 место – межполовые отношения. У женщин в иерархии семейных ценностей эти сферы занимают

следующие места: 1 место – эмоционально-психотерапевтическая; 2 место – внешняя привлекательность; 3 место – социальная активность; 4 место – родительско-воспитательная сфера; 5 место – личностная идентификация; 6 место – хозяйственно-бытовая; 7 место – межполовые отношения. При этом важно отметить, что у женщин различие между показателями шкал семейных ценностей не такие выраженные, как у мужчин. В таком интервале значений, который у мужчин разделяет первое и второе места в иерархии семейных ценностей, у женщин в таком же интервале показателей шкалы семейных ценностей выявлены 4 ступени в иерархии. Исходя из этого, можно утверждать, что для женщин, несмотря на выделенные ступени в иерархии, семейные ценности с 1 по 4 ступень являются достаточно важными, как и для мужчин.

Список литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. / Пер. с англ. С. Рысев, Л. Царук, М. Моисеев, О. Боголюбова. – СПб., 2007, 320 с.
2. Богданов Г.Т., Богданович Л.А., Полев А.М. и др. Супружеская жизнь: гармония и конфликты. – М.: Просвещение, 2003, 85 с.
3. Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских затруднений // Вопросы психологии. – 1985. – №5, 37 – 45 с.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КУЛЬТУРЕ ПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫМИ УСТРОЙСТВАМИ ИХ ДЕТЬМИ

Марахова В.А., Хорсева Н.И.

МАОУ Лицей №17 г.о.Химки, ИБХФ РАН, г.Москва

Научно-технический прогресс принес в нашу жизнь мобильные телефоны, ноутбуки, планшеты, приставки, смартфоны. Сейчас уже сложно представить сферу деятельности человека, где бы ни использовались данные устройства. Не является исключением и сфера образования. Современные гаджеты – это дополнительные средства получения информации и применения информационных технологий в образовательном процессе, средство взаимодействия всех участников образовательного процесса (электронные дневники, интерактивные уроки и пр.). И это неоспоримое преимущество использования мобильных устройств.

Однако есть и обратная сторона медали. Ученые всего мира говорят о том, что люди не только перестали меньше общаться (10% населения, по данным американских ученых страдает зависимостью от различных технических приспособлений) и заменяют реальную жизнь виртуальной, но и наносят себе непоправимый вред использованием данных устройств.

Наиболее уязвимым звеном человеческой популяции являются дети и подростки. Мобильный телефон, планшет, смартфон становится главным устройством в жизни ребенка, он не мыслит своего существования без него и проводит за ним большую часть своего времени. Важно отметить, что время ежедневного пользования различными гаджетами у детей и подростков растет просто в геометрической прогрессии. Ученые всего мира, в том числе и российские, бьют тревогу по поводу психического здоровья подрастающего поколения. Компьютерная зависимость, интернет-зависимость, лудомания – это далеко не полный перечень негативного влияния мобильных устройств на здоровье наших детей [3-5]. Это понимают и родители, однако все-таки в большинстве случаев рассматривают пользование мобильными гаджетами как неизбежность современного мира и, к сожалению, поздно замечают у своего ребенка патологическую зависимость от них.

Особое место в списке мобильных устройств занимают мобильные телефоны: из простых средств коммуникации они превратились в универсальное дистанционное средство общения, в средство получения информации, в фото- и видео- аппаратуру. Однако педагоги всё чаще отмечают, что мобильные телефоны иногда являются непреодолимым препятствием к проведению образовательного процесса. Младшие школьники нередко используют мобильные телефоны в качестве игрушек не только на переменах, но и на уроках, учащиеся постарше – как универсальную шпаргалку (поэтому они запрещены при проведении ЕГЭ и ГИА). И это ещё не весь перечень. Да и сами родители нередко грешат тем, что пытаются связаться с «любимым чадом» вне зависимости от распорядка проведения учебного процесса, срывая тем самым урок. Кроме того, родители зачастую, приобретая мобильный телефон своему ребенку, не задумываются о возможном негативном воздействии этого гаджета на его здоровье.

А ведь это единственное мобильное устройство, которое ребенок непосредственно подносит к голове, подвергая свой организм воздействию открытого и неконтролируемого источника электромагнитного излучения радиочастотного диапазона (ЭМИ РЧ) [1].

Какова же информированность родителей о возможном негативном воздействии мобильных телефонов (МТ) на организм их детей?

С целью выяснения этого вопроса в ноябре 2014 года в МАОУ Лицей № 17 городского округа Химки Московской области было проведено анкетирование родителей обучающихся. В анкетировании приняло участие 284 родителя. Следует отметить, что после проведения анкетирования родителям были представлены результаты восьмилетнего мониторинга психофизиологических показателей детей-пользователей мобильной связью, который проводился к.б.н. Хорсевой Н.И. в одном из Лицеев г. Химки. После - каждый родитель получил памятку, разработанную нами (педагогом-психологом Лицея Мараховой В.А. и к.б.н., с.н.с ИБХФ РАН Хорсевой Н.И.) «Рекомендации родителям по снижению риска неблагоприятного воздействия электромагнитного излучения мобильного телефона» на основе рекомендаций, изложенных в [2] и далее проводилось повторное анкетирование родителей в свете полученных рекомендаций.

Рассмотрим более подробно полученные результаты основного анкетирования родителей.

Установлено, что 94,7% учащихся МТ был приобретен их родителями. Из них 49,1% учащихся начали его использовать с 7-летнего возраста, 38,6% - в старшем возрасте и более 10% - до школы (в 5-6 лет). Большинство родителей (79,2%) приобретают МТ для осуществления «контроля за местонахождением ребенка» (32,7%) и «экстренной связи» (19,7%), а также их сочетанием этих двух позиций (26,8%).

На вопрос анкеты о режиме пользования МТ, полученные результаты можно ранжировать следующим образом (по мере убывания): 2-5 мин/день (23,4%), 5-10 мин/день (16,4%); менее 2 мин/день (15,9%) и 10-20 мин/день (14,1%). Если учесть, что по данным мониторинга [2], ежедневная нагрузка 2 мин/день при продолжительности пользования более полугода уже даёт снижение некоторых психофизиологических показателей, то увеличение ежедневной нагрузки при длительном пользовании МТ может служить потенциальным негативным фактором снижения психофизиологических показателей учащихся.

Следует отметить, что наиболее востребованной опцией МТ для детей, по мнению родителей, является возможность фотосъемки (63,6%), затем идут игрушки (48,0%) и завершает список «фаворитов» - возможность выхода в Интернет (44,6%). На основании этих данных можно сделать вывод о том, что при приобретении мобильного телефона родитель учитывает и другие опции МТ кроме прямого назначения (для связи).

Более половины родителей на вопросы «Интересуетесь ли Вы содержанием телефона Вашего ребенка?» и «Советуетесь ли с Вами ваш ребенок в выборе программ, загрузок материалов и приложений к телефону?» дали положительный ответ. С одной стороны, данный результат можно интерпретировать как «тотальный контроль» со стороны родителей, однако, на наш взгляд, этот результат показывает высокую степень доверительных отношений родитель – ребенок. Тем не менее, 16,7% родителей ответили на оба вопроса отрицательно: это либо «супер доверие» со стороны родителей, либо полное безразличие. Но в любом случае родитель отвечает за действие своего ребенка.

Результаты анкетирования показали, что 97,2% родителей знают, что МТ являются источником электромагнитного излучения, что свидетельствует о их хорошей информированности.

Однако, наиболее интересными, с нашей точки зрения, были ответы на следующие вопросы:

1. считаете ли Вы, что использование МТ: абсолютно безопасно; скорее не безопасно; опасно; затрудняюсь ответить.

2. если бы знали, что пользование МТ может нанести вред здоровью Вашего ребенка: всё равно бы приобрел; нас просто пугают; ещё ничего не известно, может, это и не так; не приобрел бы.

Как следует из результатов анкетирования, только 18,1 % родителей знают, что излучение МТ опасно для здоровья. К сожалению, большинство ответов: «скорее небезопасно» (60,9%) и «затрудняюсь ответить» (14,1%), что в общей сложности составляет 75% от числа опрошенных, указывает на низкую информированность населения о возможном негативном влиянии излучения МТ на организм, в частности, их детей.

При ответе на второй вопрос на опросных листах родители делали пометки: «без мобильного не обойтись», «сейчас это просто необходимо», «реалии современного мира» и пр. Естественно, что 44,3% ответов были утвердительными для позиции «всё равно приобрел». Если суммировать ответы «нас просто пугают» и «ещё ничего неизвестно», то в общей сложности это составит 27,9% от числа опрошенных родителей, что также указывает на недостаток информации в области возможности негативного влияния электромагнитного излучения МТ.

Однако, самый интересный результат был получен при анализе возможных пар ответов (данные в %) по позициям вопросов 1 и 2, которые представлены в Табл.1.

Распределение ответов родителей (данные в %) на вопросы 1 и 2

выбранные позиции	абсолютно безопасно	скорее небезопасно	опасно	затрудняюсь ответить
всё равно бы приобрел	3,0	28,3	10,0	3,0
нас просто пугают	0,74	1,9	-	1,1
ещё ничего не известно, может, это и не так	0,37	17,1	1,5	5,2
не приобрел	-	10,3	4,4	2,6
нет ответа	-	3,3	2,2	2,2

Как видно из табличных данных, наибольшее число выборов было в паре, где использование МТ оценивалось как «скорее небезопасное». Абсолютно безопасным считают излучение МТ всего 4,11%.

В заключении, следует отметить, что повторное анкетирование родителей после проведения лекции «Мобильный телефон: опасность мнимая или реальная» дали следующие результаты: буду следовать полученным рекомендациям – 88,3%; ничего менять не буду – 9,4%; другие ответы («проинформирую ребенка», «подумаю и потом решу» и пр.) – 2,3%.

Данная проблема является крайне важной и повсеместной, и требует незамедлительного решения со стороны как социальных структур, в частности, образовательных учреждений, так и непосредственно каждой конкретной семьи. Только объединение усилий семьи и образовательного учреждения может дать положительные результаты.

Ключевыми рекомендациями родительской общественности в вопросах культуры пользования мобильными устройствами их детьми можно считать следующее:

1. Повышение сознательности родителей обучающихся в вопросах ответственности за жизнь и здоровье своих детей, приоритет здоровьесбережения и разумный подход к использованию модных мобильных средств;
2. Вовлеченность родителей в просветительскую деятельность образовательного учреждения с целью повышения собственной компетентности, а также самообразование внутри семьи;
3. Реализация здоровьесберегающего подхода в каждой конкретной семье: профилактические беседы с детьми и подростками по вопросам использования мобильных устройств, ориентация на здоровое времяпрепровождение и культурно-досуговые мероприятия;
4. Распространение в родительской среде идей по реализации культуры пользования мобильными устройствами среди детей, подростков и взрослых.

Список литературы

1. Григорьев Ю.Г., Григорьев О.А. Сотовая связь и здоровье: электромагнитная обстановка, радиобиологические и гигиенические проблемы, прогноз опасности. М.: Экономика.- 2013.-556 с
2. Григорьев Ю.Г., Хорсева Н.И. Мобильная связь и здоровье детей. Оценка опасности применения мобильной связи детьми и подростками. Рекомендации детям и родителям М.: Экономика, 2014-230с
3. Организация работ по профилактике аддиктивных форм поведения: методические рекомендации. – Самара: ГУСО «Перспектива», 2006.
4. Пережогин Л. О. Психологические и клинические особенности интернет-аддикции у подростков. // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы детской психиатрии» (Материалы конференции). Саратов. 25-28 сентября 2006 г. с. 91-106.
5. Янг К. С. Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. – № 2. – 2000

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ПОНЯТИЯ МОТИВАЦИИ

Рыбакова А.И.

Российский государственный социальный университет, г.Москва

Проблема уверенности в себе как в профессионале, иными словами – самооффективность - имеет сейчас очень большое значение. Для успешной реализации себя как профессионала необходимо иметь некую веру в свои способности, уметь путем самоанализа понимать, на что человек способен в своей трудовой деятельности.

Самооффективность – это вера в эффективность собственных действий, ожидание успеха от их реализации [2, С. 165]. Успех человека в определенных сферах деятельности напрямую связан с самооффективностью. Поэтому человек успешный как правило считает себя эффективным.

Проблемой деятельности занимались представители огромного количества различных подходов и школ (З. Фрейд, А. Бандура, Б. Скиннер, А. Н. Леонтьев, М. Селигман, Дж. Капрара, М. Ш. Магомед-Эминов и многие другие). Но и в наши дни многое в деятельности человека остается не раскрытым до конца.

Одним из самых важных вопросов, волнующих умы психологов мира, является вопрос регуляции человеческого поведения. Одним из самых важных открытий психологии на данном этапе было открытие такого процесса регуляции как мотивация.

Проблема мотивации сохраняет свою актуальность и сегодня. Согласно одному из определений, мотивация – это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность [5, С. 44-48]. Именно мотивация является одним из основополагающих механизмов, регулирующих поведение и деятельность индивида.

Одним из первых ученых, описавших проблему мотивации стал Уильям Мак-Дугал. Он рассматривал мотивацию человека с точки зрения его инстинктов. Он считал, что врожденный побудитель – инстинкт – является единственным фактором, отвечающим за мотивацию индивида. У. Мак-Дугал полагал, что мотивация поведения задается определенной умственной (психической) структурой, которую он подразделял на побудительно-мотивационный компонент, состоящий из инстинктов и познавательно-исполнительный компонент, его обслуживающий. [7, С. 33-38] [3, С. 105-110].

Другим сторонником подхода к инстинкту как детерминирующему фактору мотивации, был Зигмунд Фрейд. По мнению З. Фрейда человек не умеет осознавать подлинные причины, контролирующие его поведение, так как они кроются в его бессознательной части психики – Ид. Это базовые потребности организма в пище, тепле, отдыхе, продолжении рода и т.д. С одной стороны, вся деятельность человека строится вокруг удовлетворения данных потребностей, а с другой – на эти потребности действует Супер-Эго, вторая часть психики, которая изначально представляет собой родительский запрет, а в дальнейшем – нормы и законы общества, что не позволяет беспрепятственно реализовывать все свои потребности. При таком столкновении влечений и запретов у человека проявляются механизмы защиты, которые не дают разрушиться центральной части психики – Эго. Механизмы защиты проявляются в основном в виде вытеснения, сублимации или рационализации [12, С. 351-392].

Понятие инстинкта, используемое З. Фрейдом, позднее было заменено на более специфичное понятие «драйва». Драйв – это первичные животные побуждения, которые заставляют животное быть активным [14, С. 250-251]. Истоки свои данное понятие несет из бихевиоризма. В классическом бихевиоризме Дж. Уотсона понятия драйва еще не было. Вся деятельность человека, как и животного, они объясняли феноменом научения. Однако объяснить, почему человек действует при воздействии одних и тех же стимулов по-разному, а так же почему он способен действовать даже без наличия органических стимулов, классический бихевиоризм не мог. Именно поэтому сторонники необихевиоризма внесли в формулу «стимул-реакция» промежуточные переменные. Были введены понятия «драйв» и «потребность». С помощью них необихевиористы пытаются объяснить поведение и активность человека и животных, когда отсутствует внешняя стимуляция [5, С. 19-20].

Один из представителей концепции необихевиоризма - Кларк Халл - полагал, что главной функцией поведения стоит считать восстановление равновесия между окружающей средой и организмом. При недостатке некоторых веществ из внешней среды в организме, равновесие нарушается и возникает первичная потребность. Именно такое состояние имеет функцию мотивации. Она вызывает в организме цепочку безусловных двигательных рефлексов, которые устраняют состояние потребности [5, С. 21].

Важный вклад в объяснение человеческого поведения внесла теория поля Курта Левина. Поле – это сочетание факторов внешней и внутренней ситуации, то есть окружения и субъекта [3, С. 56-59] [7, С. 76-79]. К.

Левин полагал, что потребности личности всегда находятся в связи друг с другом. При этом квазипотребности могут обмениваться энергией, что, по мнению К. Левина, является коммуникацией заряженных систем. Такая коммуникация способна делать поведение человека более гибким, помогает в разрешении конфликтов, преодолении различных барьеров и в нахождении выхода из трудных ситуаций [8, С. 156-158].

Исследования К. Левина позволили открыть исследование мотивации с точки зрения уровня притязаний личности, который определяется согласно уровню сложности задач, которые индивид стремится решить. [1, С. 12-13; 13, С. 58-60].

Большой вклад в развитие теорий о мотивации сделал американский психолог Абрахам Маслоу. Он заявлял, что влияние окружающей среды на человека (поля), а говоря точнее – влияние социума – оказывает негативное воздействие на личность. Раскрытие же подлинного потенциала личности, по его мнению, возможно лишь путем самоактуализации [5, С. 99-100]. Под самоактуализацией А. Маслоу предлагал понимать изначальную мотивационную основу для развития индивидуальности в человеке. При этом внешняя среда лишь играет роль пускового механизма для процесса самоактуализации. [4, С. 105-107].

Таким образом, мы убедились, что огромную роль в достижении играют представления человека о самом себе, своих способностях, целях. Восприятие человеком причин своих успехов и неудач, понимание своих способностей, определение уровня подконтрольности ситуации, оказывает влияние на его поведение, его энтузиазм, настойчивость, заинтересованность в данной деятельности.

Список литературы

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. /В.Г. Асеев – М.: Изд-во «Мысль», 1976. – 158 с. (4)
2. Бандура, А. Теория социального научения. /А. Бандура – СПб.: Изд-во «Евразия», 2000. – 320 с. (6)
3. Капрара, Дж., Сервон, Д. Психология личности. /Дж. Капрара, Д. Сервон – СПб.: Изд-во «Питер», 2003. – 288 с. (28)
4. Крайг, Г. Психология развития. /Г. Крайг – СПб.: «Питер», 2000. – 992 с. (32)
5. Леонтьев, В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. /В.Г. Леонтьев Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с. (35)
6. Магомаева В.Г., Рыбакова, А.И. Мотивация достижения: определение и факторы, оказывающие влияние на мотивацию достижения / В.Г.Магомаева, А.И.Рыбакова /Молодежь и общество: сборник научных статей /Под общ. ред. С.Н.Фоминой. – Выпуск 7. – М.: Перспектива, 2015. – 317 с. – с. 98-103.
7. Макклелланд, Д. Мотивация человека. /Д. Макклелланд - СПб.: Изд-во «Питер», 2007. – 672 с. (36)
8. Маклаков, А. Г. Общая психология: / А. Г. Маклаков — СПб.: Изд-во «Питер», 2001. — 592 с. (37)
9. Рыбакова, А.И. Особенности поведенческих установок у студентов в вузе. /А.И. Рыбакова /Перспективы развития науки в области педагогики и психологии.Сборник трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2015. – 101 с. – с. 87-90.
10. Рыбакова, А.И. Современные стратегии жизненного успеха как борьба с бедностью. /А.И. Рыбакова //Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. - № 4 – с. 157-160.
11. Рыбакова, А.И., Парфенов, С.И. Стратегии жизненного успеха в современном мире как борьба с бедностью в условиях глобального кризиса /А.И.Рыбакова, С.И. Парфенов /На пути к профессиональной самореализации студентов социального вуза. Сборник научных трудов. Вып. 3. /под ред. д.психол.н., проф. Е.А.Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2010. – 254 с. – с. 175-185.
12. Фрейд, З. Я и Оно. /З. Фрейд – Тбилиси: Изд-во «Мерани» – 1991. – Книга 1: «Я» и «Оно»: труды разных лет: перевод с немецкого / З. Фрейд – Тбилиси: Изд-во «Мерани», 1991. – с. 351-392. (46)
13. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. /Х. Хекхаузен – СПб.: Изд-во «Речь», 2001. – 256 с. (48)
14. Шульц, Д., Шульц, С. История современной психологии /Д. Шульц, С. Шульц, перевод с английского А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук – СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. – 532 с. (52)
15. Egorovchev A.M., Mardocheev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V. Society and education in the early of XXIth century: integration of tradition and innjvation // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Т. 5. № 2. С. 82-91.

СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ

Левин Л.М.

Московский городской психолого – педагогический университет, г.Москва

Современная уголовно-исполнительная политика направлена на смягчение строгости наказания и усиление воспитательных мер воздействия на осужденных, создание более мягкой и доброжелательной атмосферы отбывания наказания (данная направленность закрепляется в концепции развития уголовно – исполнительской системы, утверждённой Распоряжением Правительства РФ от 14 октября 2010 г. № 1772-р). Главная задача сотрудников уголовно- исполнительской службы – повышение эффективности исправительного воздействия на осужденных, оказание им качественной психологической помощи, рациональное использование человеческого фактора при работе с персоналом, оптимизация отношений между осужденными и личным составом. Одно из главных условий осуществления этих целей и задач является качественное и своевременное изучение личности осуждённого, а также последующая работа с ним.

В настоящее время накоплен богатый опыт работы психологов с осуждёнными в воспитательной колонии. Первые должности психологов в уголовно – исполнительской системе стали появляться ещё в 70 – е годы, но «пик» развития психологических лабораторий пришёлся на 90 – е годы. Появление таких структурных подразделений и должностей стало появляться сначала в воспитательных колониях, что было вызвано необходимостью разработки программ и методик дифференцированного воспитательного воздействия на несовершеннолетних правонарушителей.

Центральное понятие в области пенитенциарно – психологических исследованиях – понятие «личность осуждённого» или «личность преступника». У разных авторов определение данного понятия различается. Например, К.К. Платонов и авторы учебника «Основы пенитенциарной психологии» определяют это понятие так: «Личность осужденного – синоним личности в период исполнения приговора. Личность осужденного является в то же время личностью преступника».

Психологическая работа с осуждёнными является одним из важнейших инструментов по исправлению воспитанников воспитательных колоний в процессе исполнения наказания. Психологом составляется индивидуальная программа, в которой описываются характер и личностные свойства человека и которая составляется с целью исправления правонарушителя и подготовки его к освобождению. Таким образом, существует дифференциация и индивидуализация исполнения наказания, являясь одним из принципов уголовно – исполнительского законодательства Российской Федерации.

Несовершеннолетние правонарушители содержатся в воспитательных колониях. Первые шаги к решению проблемы преступности среди несовершеннолетних в России были предприняты ещё императором Александром II, когда в декабре 1866 года он подписывает закон «Об утверждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников» [9]. Стоит отметить, что такие приюты были открыты в условиях отсутствия опыта организации пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних, осуждённых к лишению свободы. Так, начали своё развитие воспитательные колонии (но такое название они получили только в 1946 году), претерпевая различные изменения [1].

По состоянию на 01.01.2015года в России действует 36 воспитательных колоний, в которых находится 1776 осужденных. Из них 33 – для содержания несовершеннолетних осужденных мужского пола и 3– для содержания несовершеннолетних женского пола [9] .Возраст воспитанников находится в диапазоне 14-19 лет [9].

Как показывает практика, подростки, прибывающие к отбытию наказания в воспитательную колонию, имеют искажённые представления о моральных нормах и ценностях. На их формирование влияет микросреда, в которой воспитывается подросток и которая его окружает. Формирование подростка происходит под влиянием нескольких факторов: родительское тепло, взаимное уважение в семье, доверие по отношению к ребенку; частота и интенсивность общения родителей с детьми – подростками; семейная дисциплина, вид применяемых наказаний; роль, отведенная ребенку в семейной иерархии; степень самостоятельности, предоставляемой ребенку.

Важным показателем в оценке личности несовершеннолетних правонарушителей является семейная обстановка, состав семьи и отношения с их членами. Так, исследования, проведённые на базе Жигулёвской воспитательной колонии, показали, что: 45% воспитанников воспитывались в полной семье, 35% - только матерью, 7% - в детском доме, 2 группы по 5% - отцом или бабушкой, 2 группы по 2% - матерью и отчимом или другими родственниками. Также у 45% осуждённых родители находятся в местах лишения свободы. Так, мы можем сказать, что истоком совершения преступления подростком являются проблемы в семье [10].

Работа психолога позволяет продиагностировать те или иные проблемы у подростка и своевременно оказать ему квалифицированную помощь.

Имеют место такие формы работы с осуждёнными как рефлексивные тренинги и фильмотерапия, получившие положительный опыт своего применения. Данные формы применялись с целью создания между воспитанниками единой сплочённой команды и выработка общепринятых моральных ценностей и устоев. Вначале проводилось знакомство с каждым участником группы, вводные занятия, выявлялись какие – либо проблемы, интересы и иная важная информация группы. Затем подбирались и демонстрировались фильмы на различную тематику: семейные ценности, бесконфликтное общение, нравственные и моральные проблемы, патриотическую и историческую, дружба [10]. Данные формы взаимодействия с осуждёнными очень полезны на начальных этапах отбывания наказания, т.к. позволяют выявить индивидуальные особенности каждого осуждённого, а также объединить воспитанников колонии в единый коллектив.

Также проводилось обследование несовершеннолетних: давались специальные анкеты, в которых содержались вопросы, связанные с положительными и отрицательными качествами, а ещё давалась методика «Цветовых метафор». Обследование проводилось дважды: до и после исследования. Результаты показали, что после окончания тренингов и фильмотерапии у подростков произошли изменения в определении собственных ценностей (повысилась значимость таких духовных ценностей, как «семья», «дружба», «любовь», «свобода»), а также снизилось число дисциплинарных нарушений и улучшились процессы ресоциализации. Таким образом, такую форму работы психолога с воспитанниками воспитательных колоний признают успешной и активно используют при работе с осуждёнными.

Таким образом, психологическая служба играет важную роль в практике исполнения наказаний и профилактики правонарушений среди несовершеннолетних.

Список литературы

1. Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних – М.: Права человека, 2000. – 288 с.
2. Дебольский М.Г. Актуальные проблемы изучения личности осужденных. // Опыт изучения личности осужденных. – М.: ГУИН Минюста России, НИИ УИС, 2004 – С.11-29;
3. Дебольский М.Г. Направления деятельности психологической службы в ПОО. // Энциклопедия юридической психологии / Под общ.ред. проф. А.М.Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. – С.470-471;
4. Дебольский М.Г. Организация психодиагностической работы в уголовно-исполнительной системе: Учебно-методическое пособие. Часть 1. – М.: ФСИН России, УФСИН России по Ярославской области, 2006 – 160 с.;
5. Дебольский М.Г. Организация и функционирование психологической службы в уголовно-исполнительной системе. Лекция. – Вологда: ВИПЭ Минюста России, 2005 – 40 с.
6. Дебольский М.Г. Психологическое обеспечение работы с осужденными // Преступление и наказание. – 2002, №10 –С. 2-9
7. Левин Л.М. Нормативно – правовое обеспечение деятельности сотрудников уголовно – исполнительной системы. // О некоторых вопросах и проблемах современной юриспруденции/ Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Челябинск, 2015. 57 с. – С. 32 – 34
8. Левин Л.М. Пенитенциарно – психологический анализ книги А.П. Чехова «Остров Сахалин» // Материалы 14-ой Городской научно-практической конференции «Молодые учёные – столичному образованию». – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. - С. 356 - 358
9. Опыт изучения личности осужденных. Учебно-методическое пособие. – М.: Министерство юстиции РФ, ГУИН Минюста России по Самарской обл.; НИИ УИС, 2004 – 123 с.
10. Официальный сайт Федеральной службы исполнения наказаний [www.fsin.su] (Дата обращения: 15.02 2015г.)
11. Психологическое обеспечение несовершеннолетних осужденных, подозреваемых, обвиняемых. Сборник положительного опыта. – Москва: УСПВРО ФСИН России, 2006. – 168с.

12. Рябых С.Б. Правовой режим исполнения и отбывания наказания в воспитательных колониях России. Диссертация на соискание учёной степени кандидата юридических наук. - Москва: 2012. – 189 с.
13. Хомич А.В. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. – Южно-Российский Гуманитарный Институт, - Ростов-на-Дону. – 2006 г. — 140 с.

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Маркова О.В.

Школа педагогики. Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск

В условиях обновления структуры и содержания, форм и методов обучения, создание инновационных образовательных технологий проблема учебной мотивации стоит по-прежнему остро. Прикладные исследования, направленные на выявление взаимосвязи учебной мотивации и личностных характеристик учащихся [1, 3, 4], сохраняют свою актуальность. Уход от традиционных систем передачи знаний, внедрение вариативного образования увеличивает не только свободу выбора, но и порождает неопределенность, усиливает давление на ученика, создает условия для формирования личностной тревожности.

Мы предположили, что тревожность, как личностная характеристика, взаимосвязана как с учебной мотивацией в целом, так и с отдельными ее структурными компонентами, например, эмоциональным отношением к школьным предметам, однако в доступной нам психолого-педагогической литературе мы не обнаружили об этом достоверной информации, что и определило цель нашего исследования: выявить взаимосвязь уровня тревожности и уровня учебной мотивации детей в младшем школьном возрасте.

В исследовании приняли участие 50 мальчиков и 50 девочек, в возрасте от 9 до 11 лет, учащиеся муниципальных общеобразовательных школ г. Уссурийска.

Первоначально отвечали на вопросы «Анкеты для оценки уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой [1], затем проходили тестирование по методике А. М. Прихожан «Шкала личностной тревожности» [5], и в заключении, выполняли экспериментальную пробу «Лесенка уроков» [2, 3].

Исследование проводилось во внеурочное время, в привычной для детей обстановке, во время исследования детей присутствовал классный руководитель. Испытуемые отнеслись к заданиям с интересом, охотно отвечали на вопросы и, выполняли задания, соответственно, влияние внешних переменных было минимальным, и полученные данные можно считать достоверными.

В результате проверки нашей выборки на однородность по полу, было установлено, что выборка однородна ($U_{эмп.} = 1100,5$; при $p = 0,30$), уровень тревожности в нашей выборке проявляется одинаково, как у мальчиков, так и у девочек, следовательно дальнейшее исследование проводили без учета половой принадлежности испытуемых. В исследованиях Л.И. Божович доказывается, что в младшем школьном возрасте уровень тревожности у девочек выше, это связано с их природной эмоциональностью и чувствительностью [5].

Однако этих различий мы не обнаружили, мы связываем это, во-первых, с ограниченностью выборки, во-вторых, с тем, что исследования Л.И. Божович, относятся ко второй половине XX века (1988 г.), с тех пор социокультурные условия изменились, что привело к сглаживанию гендерных проявлений тревожности у младших школьников.

Дальнейшее исследование выявило обратную, статистически значимую взаимосвязь между показателем учебной мотивации, уровнем общей тревожности и школьная тревожность. Выявленная взаимосвязь доказывает, что дети, испытывающие беспричинное беспокойство и страх, ожидающие негативного развития событий в школе, имеют низкий уровень учебной мотивации.

Таблица 1

Взаимосвязь тревожности и учебной мотивации у младших школьников

	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Магическая тревожность	Общая тревожность
r^*					
Учебная мотивация	-,227*	-,180	-,182	-,084	-,206*
p	,023	,073	,071	,406	,039

Примечание:* - взаимосвязь достоверна при $p < 0,05$

Это связано с тем, что они имеют опыт негативного оценивания как со стороны учителей, так и со стороны одноклассников. Устойчивое внутреннее напряжение проявляется в том, что во время уроков эти дети боятся поднять руку и дать ответ на вопрос учителя (если даже знают материал урока), их речь может быть быстрой и торопливой, на переменах они стараются быть мало заметными, сидят в стороне, пытаются не обращать на себя внимания. Тревожность, как устойчивое состояние, препятствует ясности мысли, эффективности общения, создает трудности при знакомстве с новыми людьми, что создает трудности в школьной деятельности, увеличивает вероятность негативной оценки... и снижает учебную мотивацию.

Следующим этапом нашего исследования стало выявление взаимосвязи тревожности и отношения к школьным предметам у испытуемых.

Таблица 2

Взаимосвязь тревожности и отношения к школьным предметам у младших школьников.

	Физкультура	Математика	Русский язык	Природоведение	ИЗО	Чтение	АНГЛИЙСКИЙ язык	Технология
r^*								
Школьная тревожность	,126	-,228*	-,005	-,080	,128	,098	,122	-,090
Самооценочная тревожность	-,018	-,003	-,004	,044	,040	-,082	,117	-,075
Межличностная тревожность	,058	-,187	-,108	,076	,248*	,015	,010	-,039
Магическая тревожность	,159	-,153	,086	-,059	,084	-,065	,126	-,037

Примечание:* - взаимосвязь достоверна при $p < 0,05$

В результате было установлено, что школьная тревожность отрицательно коррелирует с эмоциональным отношением к математике (см. Табл.2), т. е. чем выше показатель школьной тревожности у испытуемых, тем хуже дети относятся к математике. Это можно объяснить тем, что математика является основным и приоритетным предметом в школе, поэтому может вызвать состояние повышенной ответственности, при котором усиливается тревожность. Математика, является трудным предметом, на уроках математике высока вероятность возникновения «ситуации неуспеха» у детей с высоким уровнем тревожности, что провоцирует отрицательное отношение к учебному предмету, который является источником негативных переживаний.

Далее, мы разделили испытуемых на две полярные группы: дети с высоким показателем школьной тревожности и низким показателем школьной тревожности и выявили различия в их отношении к школьным предметам.

Таблица 3

Различия в отношении к школьным предметам у детей с высоким и низким уровнем школьной тревожности.

	Физкультура	Математика	Русский язык	Природоведение	Изо	Чтение	Английский язык	Технология
Высокий уровень	6,87	4,81	4,56	3,06	5,81	4,87	1,81	4,18
Низкий уровень	5,80	5,58	4,74	3,35	4,96	4,93	1,70	4,80
Укр.	164,5	170,0	243,5	227,5	178,5	245,5	224,5	205,5
p	,051	,140	,917	,638	,111	,954	,550	,332

В результате было установлено, что у детей с высоким уровнем школьной тревожности положительное отношение к такому предмету как физкультура. Этот учебный предмет не требует повышенной ответственности, больших мыслительных нагрузок, не вызывает страха не соответствовать ожиданиям учителя и сверстников. Физкультура дает физическую разрядку, снижает эмоциональное напряжение, поэтому положительное отношение к ней со стороны тревожных учащихся начальной школы очевидно.

Наша гипотеза о том, что существует взаимосвязь между уровнем тревожности и учебной мотивацией у детей младшего школьного возраста подтвердилась частично, была выявлена отрицательная взаимосвязь учебной мотивации с показателями общей и школьной тревожности. Кроме того, было установлено что школьная тревожность отрицательно коррелирует с отношением к математике, а дети с высоким уровнем тревожности положительно относятся к физкультуре.

Мы понимаем, что полученные результаты требуют дальнейшей проверки на репрезентативной выборке испытуемых, однако для нас очевиден их диагностический и прогностический потенциал, который позволит выявить психологу, работающему в системе образования, возможные «зоны риска» в успеваемости младших школьников по отдельным предметам.

Список литературы

1. Власова, Н. Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста / Н. Н. Власова // Вопросы психологии. - 2007. – № 3. - С. 32-50.
2. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М.: Педагогика, 2006. – 112 с.
3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. - 212 с.
4. Матюхина, М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учеб.пособие / М. В. Матюхина. – М.: Волгоград, 2003. – 385 с.
5. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кондратюк О.Е., Цветкова Н.А.

Московский Педагогический Государственный Университет, г.Москва
ООО "ОЕК-Холдинг", г.Москва

Проблема формирования смысложизненных ориентаций в онтогенезе в последнее время разрабатывается очень интенсивно, так как задача поиска себя, нахождения смысла своей жизни может стать актуальной для человека на любом этапе возрастного развития.

Многие психологи и педагоги подчеркивают, что особенно остро эта проблема возникает у старшеклассников, так как в этот период происходит переход от подросткового возраста к юношескому, и личность на этом этапе проходит один из важнейших кризисов – кризис идентичности. Переход из одной возрастной категории в другую обычно связан со сложными личностными переменами, сдвигами в структуре сознания, пересмотром смысложизненных целей, коррекцией жизненных планов.

Актуальность изучения проблемы смысложизненных ориентаций у старших школьников и влияние семьи на процесс их формирования определяется не только тем, что старший школьный возраст является одним из ответственных периодов формирования личности, когда происходит осознание смысла жизни и ее целей; этот период является сензитивным для формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь. Кроме того, формирование смысложизненных ориентаций у современных старших школьников происходит в период кардинальных изменений в политической, экономической, духовной сферах нашего общества, что не может не отражаться на их ценностных ориентациях и поступках.

Выборку эмпирического исследования составили учащиеся 9-10-11 классов двух муниципальных образовательных учреждений – средних общеобразовательных школ в мегаполисе – г. Москве с населением около 12 млн. человек (65 учеников) и г. Старая Русса Новгородской области – типичном представителе малых городов России с населением около 40 тысяч человек (90 учеников). Всего 155 школьников, из них мальчиков – 73, девочек – 82, из полных (113 ученика) и неполных семей (42 ученика).

В нашей работе мы опираемся на определение смысложизненных ориентаций, согласно которому смысложизненные ориентации – это многофункциональное психологическое образование, регулирующее поведение и постановку цели, которое индивидуализировано и отражает отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, создающая условия для ощущения единства личности со средой, обеспечивающая саморазвитие и личностный рост [1].

Использовались такие психодиагностические методы исследования, как методика исследования жизненных смыслов Ю.В. Котлякова [2] и методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Леонтьева Д.А [3].

Методика исследования жизненных смыслов Ю.В. Котлякова позволяет оценить следующие восемь категорий смыслов: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные, финансовой мотивации, биологической мотивации, мотивации безопасности. В зависимости от полученной суммы баллов, можно оценить представленность каждой из категорий в личной системе жизненных смыслов. Полученные результаты дают возможность получить целостную картину направленности человека, его взглядов, убеждений и предпочтений.

Обоснованием выбора теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А.Леонтьева является тот факт, что позволяет получить данные о общем уровне осмысленности жизни человека и определить, каков «источник» смысла жизни для этого человека: находит ли он его в будущем (цели), в настоящем (процесс) или в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Опросник включает пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля: «цели в жизни»; «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни»; «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»; «локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)»; «локус контроля – жизнь или управляемость жизни».

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выявить статистически значимые гендерные различия смысложизненных ориентаций старших школьников, независимо от места их проживания. И у проживающих в Москве, и у проживающих в г. Старая Русса девочек и мальчиков наблюдаются различия в системе смысложизненных ориентаций в таких компонентах, как цели в жизни (девочки более целеустремленные, по сравнению с мальчиками и являются более осознанными) и локус контроля Я (девочки в большей степени ощущают себя хозяевами своей жизни, чем мальчики).

Смысложизненные ориентации у девочек-старшекласниц оказались более чувствительны к условиям проживания. Так, выявлены различия в смысложизненных ориентациях девочек из полных и неполных семей по шкалам цель в жизни и локус контроля жизнь: у девочек, проживающих в мегаполисе и воспитывающихся в полной семье, в большей степени выявлено наличие целей на будущее и вера в контролируемость своей жизни, чем у девочек-москвичек из неполной семьи. У девочек из г.Москвы ощущение продуктивности (шкала результат) и осмысленности прожитой части жизни значимо меньше, чем у девочек из г.Старая Русса.

Методика Ю.В. Котлякова позволила установить, что доминирующими категориями в системе жизненных смыслов всех старшекласников – мальчиков и девочек – являются категории альтруистических, экзистенциальных, гедонистических, коммуникативных и когнитивных ценностей.

Выявлены статистически значимые различия в системе жизненных смыслов у девочек и мальчиков. Так, у девочек, проживающих в мегаполисе, хуже, чем у мальчиков, представлены в жизни экзистенциальные и коммуникативные ценности.

Выявлены статистически значимые различия в системе жизненных смыслов у детей из полных и неполных семей. У девочек, проживающих в мегаполисе и воспитывающихся в неполной семье, семейные ценности в большей степени значимее, чем для девочек из полной семьи.

Список литературы

1. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. // Вестник МГУ, – серия 14, 1981, – №2, С. 110-116.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). - М., 2002. – С. 334.
3. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник КемГУ. — 2013. — №2 (54). — С.148-153.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чернявская О.С.

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Института развития образования Краснодарского края

Готовность к инновационной деятельности – важнейшее качество современного учителя, без которого невозможно развитие направлений модернизации образования, обозначенных в НОИ «Наша новая школа» и эффективная деятельность педагогов по реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Инновационную деятельность в образовании определяют как целенаправленную педагогическую деятельность, основанную на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения качественно иной педагогической практики. Под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовать эффективные способы их решения [8].

В последние годы в психолого-педагогической литературе уделяется внимание готовности учителя к инновационной деятельности (В П Ларина, А В Лоренсов, М М Поташник, И Е Пискарева, С Л Подымова, В А Сластенин, Н П Фетискин, Е Н Францева и др.), а мотивационный компонент выделяется наряду с креативным, технологическим, рефлексивным компонентами. В числе составляющих рассматриваемой готовности определяют комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования, совокупность способов решения задач этой деятельности, что в целом обозначается как компетентность в области педагогических инноваций. Однако наличие мотива включения в инновационную деятельность, является первой и главной составляющей готовности учителя к реализации инноваций в образовании [7].

Психологическую готовность к инновационной деятельности рассматривают как целостный психологический феномен, представляющий единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и конативного (деятельностного) компонентов

[5]. Как основные характеристики психологической готовности к инновациям в педагогической деятельности выделяют креативность, высокую ответственность, открытость к новому опыту, умение анализировать собственную деятельность, способность к самосовершенствованию и творчеству [4,1] .

Мотивационный компонент готовности к инновационной деятельности является системообразующим, поскольку от мотивации зависит направленность деятельности и активность личности. Мотивационная составляющая указывает на уровень восприимчивости к нововведениям, на потребность в создании инноваций как нового способа решения педагогических проблем, на самореализацию личности педагога как профессионала в инновационной деятельности.

Отсутствие мотивации свидетельствует о неготовности педагога к инновационной деятельности с точки зрения его направленности. Высокому уровню готовности к инновационной деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития.

Проведенный исследователями анализ результатов диагностики внутренней позиции членов педагогических коллективов образовательных учреждений позволил определить основные факторы, тормозящие нововведения [6]. Первый из них – гностические качества педагогов и их познавательные потребности. Было выявлено, что познавательная культура типичного педагога находится на том же уровне, что и у типичного ученика, каждый пятый практически не готовится к урокам. Второй фактор торможения нововведений в образовании – психологические барьеры, возникающие в процессе принятия решений в условиях неопределенности, когда имеет место различие подходов, направлений нововведений. Третий фактор торможения чаще возникает вследствие несовершенства организации инновационного процесса. Причинами являются следующие: несовпадение целей личности и целей инноваций, неадекватное распределение прав и ответственности, наложение функций одной структуры на другую, несоответствие представлений о профессионально-ролевой позиции реальному функционированию и развитию организации. Но главным фактором, в 80% случаев тормозящим создание и внедрение новшеств, является социально-психологический барьер, как реакция на процесс и следствия нововведения, обусловленная личностными и групповыми особенностями в отношениях. Среди основных причин здесь можно выделить следующие: несовпадение ценностного самоопределения; отношения между людьми и групповые особенности; образ жизни, своеобразие распределения времени на различные виды работы, предпочтения и вкусы.

Для изучения особенности мотиваций современных педагогов к инновационной деятельности нами было проведено анкетирование 106 педагогов, обучающихся в 2015 году на курсах повышения квалификации в Институте развития образования Краснодарского края.

В соответствии с инструкцией анкеты «Определение мотивов трудовой деятельности педагогов» учителям нужно было выбрать из списка 5 наиболее важных мотивирующих факторов и проранжировать их по значимости. Список включал в себя шестнадцать факторов: уровень доходов, близость места работы к дому, возможность продвигаться по служебной лестнице, возможность профессионального роста, возможность получения кредитов, возможность управления другими людьми, обучение за счет учреждения, большие полномочия, гибкий график работы, возможность самореализации, комфортные условия труда, нормированный рабочий день, отношения с непосредственным руководителем, признание, ощущение значимости в учреждении, работы по специальности, работа ради общения.

Основными мотивирующим факторами были выбраны следующие: уровень доходов (зарботная плата) – 4,1; возможность профессионального роста – 3,8; Возможность самореализации – 3,7; работа по специальности, в соответствии с образованием – 3,6; комфортные условия труда – 3,4; признание, ощущение значимости в учреждении – 3,2. Наименее значимыми для педагогов оказались такие факторы как работа ради общения, обучение за счет учреждения и отношения с непосредственным руководителем.

Анкета "Барьеры, препятствующие освоению инноваций" позволила выявить значимость факторов тормозящих нововведения в образовании. 45 % опрошенных посчитали, что для них барьеров, препятствующих освоению инноваций, не существует. Остальные барьеры распределись по уровню значимости следующим образом:

1. Отсутствие материальных стимулов – 28 %.
2. Большая учебная нагрузка – 25 %.
3. Чувство страха перед отрицательными результатами - 12,5 %.
4. Отсутствие помощи – 12,5 %.
5. Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях – 9 %.
6. Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому – 6,2 %.
7. Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения – 3,1 %.
8. Разногласия, конфликты в коллективе – 3,1 %.

9. Плохое здоровье, другие личные причины– 0 %.

Соответственно, по данным двух анкет мы можем видеть, что уровень доходов и отсутствие или наличие материальных стимулов в настоящее время являются, по мнению педагогов, самым значимым фактором мотивации к инновационной деятельности. Немаловажными барьерами на пути инновационных процессов, по мнению испытуемых, также становятся: большая учебная нагрузка, отсутствие помощи и слабая информированность в коллективе о возможных инновациях. Для устранения данных барьеров требуется осуществление целенаправленной деятельности по повышению психологической готовности педагогов к нововведениям.

Следующая методика была направлена на определение уровня новаторства учителей в школьном коллективе. Педагогам были предложены пять групп, сформированных по степени заинтересованности в новшествах, и им нужно было определить к какой группе они могут отнести себя.

Группа А. «Вы поглощены новшествами, постоянно ими интересуетесь, всегда воспринимаете их первыми, смело внедряете, идете на риск». К данной группе себя отнесли 4 % опрошенных.

Группа В. «Вы интересуетесь новшествами, но не внедряете их вслепую, рассчитываете целесообразность нововведения. Считаете, что новшества следует внедрять сразу после того, как их успешно опробовали в условиях, близких к вашим». Данная группа стала самой многочисленной, к ней отнесли себя 66 % педагогов.

Группа С. «Вы воспринимаете новшества умеренно. Не стремитесь быть среди первых, но и не хотите быть среди последних. Как только новое будет воспринято большей частью вашего педагогического коллектива, воспримите его и вы». С данной группой идентифицировали себя 26 % педагогов.

Группа D. «Вы больше сомневаетесь, чем верите в новое. Отдаете предпочтение старому. Воспринимаете новое только тогда, когда его воспринимает большинство школ и учителей». К данной группе себя отнесли 4 % опрошенных.

Группа Е. Вы последним осваиваете новшества. Сомневаетесь в новаторах и инициаторах нововведений. С данной группой никто из опрошенных себя не идентифицировал.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большая часть педагогов интересуется новшествами, но в то же время есть определённая настороженность, поэтому чаще педагоги относятся положительно, только к апробированным и обоснованным инновационным технологиям.

Следующей была применена методика «Диагностика мотивационной среды образовательной организации». В ней были представлены для оценки по 10-бальной шкале 15 утверждений, касающихся убеждений испытуемых относительно системы мотивации, сложившейся в системе образования, в том числе в их конкретной организации. Чем выше балл, тем больше, по мнению педагогов, утверждения соответствуют реальному положению дел.

Получены следующие результаты:

1. Положительные результаты работы участников инновационной деятельности будут обязательно известны всему профессиональному сообществу образовательной организации. – 8,38.
2. В процессе работы учителя испытывают положительные эмоции чаще, чем отрицательные – 7, 36.
3. Ожидаемые от учителей результаты инновационной деятельности четко определены – 7, 28.
4. Эти результаты известны каждому учителю – 7, 12.
5. Система контроля и экспертизы обеспечивает объективную оценку результатов работы – 7,08.
6. Отношение к учителю зависит от его активности в инновационной деятельности – 6, 79.
7. Вознаграждения имеют ценность – 6, 39.
8. Учителя не сомневаются, что ожидаемые от них результаты соответствуют их возможностям – 6, 27.
9. Существуют вознаграждения за достижение высоких результатов – 6,2.
10. Каждый учитель уверен в объективной оценке результатов его работы – 6,07.
11. Учителя не сомневаются, что существуют необходимые для достижения ожидаемых результатов условия – 5, 28.
12. Достижение ожидаемых результатов не требует постоянного чрезмерного напряжения – 5, 12.
13. Получаемые вознаграждения соответствуют результатам труда в реализации инновационных проектов – 5.
14. Учителя не сомневаются, что ожидаемые от них результаты соответствуют их возможностям – 4, 76.
15. Размеры вознаграждения известны каждому учителю – 4, 64.

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод, что наибольшее сомнение педагогов вызывают вопросы связанные с материальным стимулированием. Материальный мотив, доминирующий в трёх представленных анкетах, соответствуют слабой готовности опрошенных педагогов к инновационной деятельности. Также есть неуверенность в собственных возможностях, т.е. уровень требований к инновационной

деятельности воспринимается педагогами как недостижимый для них. При этом активизируется мотив избегания неудач, который блокирует потребность в самореализации.

Положительным моментом является уверенность опрошенных в том, что результаты работы участников инновационной деятельности будут обязательно известны, в процессе работы учителя испытывают положительные эмоции чаще, чем отрицательные. Также немаловажно для формирования мотивации то, что ожидаемые от учителей результаты инновационной деятельности четко определены и известны каждому учителю.

Изучение мотивации к нововведениям практически значимо, так как это один из способов управления инновационной деятельностью образовательной организации, подразумевающей стимуляцию потребности в саморазвитии каждого учителя. Если инновационная деятельность осуществляется без учета мотивационной готовности педагогов, руководители сталкиваются с теми или иными проявлениями сопротивления, когда педагог либо прямо отрицает значимость инноваций, либо дискредитирует их своим поведением, имитирующим инновационные преобразования.

Список литературы

1. Абасов З. Подготовка учителей к работе в инновационной среде / З. Абасов // Высшее образование в России. – 2003. – № 10. – С.18-22.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
3. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность Текст. /В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. -М., 1997. 221 с.
4. Слободчиков В.И. Инновационное образование [Текст]. / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. 2005. - № 2. - С. 4 - 10.
5. Степанов В.В. Структура психической регуляции инновационной деятельности педагога / В.В. Степанов // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 12.– С. 43-46.
6. Степанов В.В. Психологическое сопровождение как фактор становления и развития мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности[Текст] / В.В. Степанов // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 3. – С. 168-172.
7. Коптяева, О Н Особенности мотивации инновационной деятельности учителей [Текст] /ОН Коптяева, Н В Афанасьева // Вестник ЧГУ-Череповец, 2007 -№1 -С 110-114.
8. Фетискин, Н.П. Краткий словарь по педагогической инноватике (с отраслевым библиографическим указателем) Текст. / Н.П. Фетискин, И.Е. Пискарева. Кострома, 1999. - 108 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Храпенко И.Б.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский государственный гуманитарный университет», г.Мурманск

Активные изменения, происходящие в системе образования требуют перестройки содержания повышения квалификации специалистов в области психологии образования, в соответствии с новыми тенденциями. Существует ряд объективных и субъективных факторов, формирующих определенную потребность повышения квалификации психологов образования. Полученное ранее психологами образования достаточно быстро устаревает и не соответствует требованиям практики.

Помимо интенсивного обновления информации в психологии, появления новых концепций и методов, есть необходимость в структурировании и систематизации информации на конкретном практическом материале. Особенно это касается новых образовательных технологий. Реформа образования требует интенсивного внедрения активных методов обучения, которые позволят с большей эффективностью осваивать информацию и формировать необходимые компетенции.

Важно также учитывать новые запросы со стороны образовательной организации и частных клиентов, в качестве которых могут выступать и руководители организации, и педагоги, и родители. Рынок психологических услуг существенно расширился, растет спрос на узких специалистов. Соответственно увеличиваются требования к уровню подготовки и переподготовке психологов образования.

Кроме социальных перемен, определяющих необходимость изменения содержания повышения квалификации психологов образования, остаются традиционные вопросы решения кризисов профессионального развития психологов.

В связи с перечисленными изменениями, происходящими в современном обществе, перед системой дополнительного образования для повышения квалификации психологов можно выделить ряд задач, решение которых представляется наиболее важным. Основной целью традиционно является обновление знаний. Однако меняется содержание и структура повышения квалификации с учетом введения компетентностного подхода. Для опытных психологов требуется получение новой информации в актуальных направлениях, таких как работа в условиях роста психологического напряжения (в том числе в экстремальных ситуациях), в ситуации падения психологической культуры населения в сочетании с реакцией ухода от решения проблем, что в свою очередь ведет к выплескам напряжения в профессиональной деятельности, семейных отношениях, обыденной жизни.

Необходимо также учитывать специфику работы с взрослыми профессионалами, для которых обучение – это прежде всего решение важных личных и профессиональных проблем. В отличие от студентов, профессионалы стремятся к активному использованию полученных знаний на практике, что требует использования практикоориентированного подхода в подборе курсов повышения квалификации.

Далее, повышение квалификации должно строиться с учетом региональных особенностей. Необходимо учитывать имеющийся запрос по наиболее востребованным программам в регионе, в соответствии с имеющимися потребностями. Появилось множество новых, нестандартных проблем, которые существенно отличаются от изучаемых по традиционным образовательным программам. Полученные в результате повышения квалификации специализации позволят специалистам стать более востребованными и конкурентоспособными [3].

Рассмотрим некоторые средства решения проблемы повышения квалификации профессиональных психологов в рамках дополнительного образования в вузе.

1. Использование групповых методов работы. Формирование необходимых профессиональных компетенций, которые необходимы для решения перечисленных проблем, заложены в стандартах образования нового поколения. Однако молодые специалисты не всегда могут похвастаться опытом успешной и, главное, самостоятельной деятельности. Поэтому необходимо формировать у молодых специалистов навыки коллегиального решения практических и прикладных задач, например, в форме Баллинтвской группы. Баллинтвская группа является одной из наиболее доступных форм оказания помощи практическому психологу в анализе случая. Кроме того, речь еще идет о формировании межличностных компетенций - индивидуальных способностей, связанных с умением выражать свое отношение, критичностью, самоанализом, социальным и эмоциональным интеллектом, умением работать в группах, умением принимать нравственные и этические обязательства.

2. Индивидуальный подход и ориентация на решение конкретных задач личности. В компетентностном подходе поставлены задачи, ориентированные на формирование конкурентоспособности специалиста. Но далеко не у каждого психолога, в силу его профессионального обучения, в котором доминируют гуманистические ценности, в достаточной степени присутствуют качества конкурентоспособности. Формируя данные качества и решая тем самым важную задачу профессиональной самореализации и самоутверждения, мы зачастую забываем о вопросе самоактуализации личности, что далеко не одно и то же. Некоторая недоработанность в поставленных перед образованием задач, зачастую приводит к появлению крайне ограниченной личности, ориентированной на личное обогащение, реализацию амбиций, имеющих исключительно характеристики «акул бизнеса», без каких бы то ни было признаков «дельфинов» (по терминологии Р. Андерсона и П. Шихирева)[1]. Поэтому курсы повышения квалификации могут иметь целью оказание помощи в решении личных проблем, благодаря приобретенным знаниям, умениям и навыкам. Данная задача решается за счет использования критериев самоанализа, которые формируются у специалистов в результате обучения.

3. Контекстность обучения (по А.А. Вербицкому) [2]. В данном случае речь идет о конкретных трудных случаях профессиональной деятельности, с которыми сталкиваются специалисты. Далеко не все модели ситуаций описаны в книгах и есть стандартные алгоритмы решения проблем. Необходимо отметить изменение фоновых характеристик проблемы, которые зачастую сопровождают обращение к специалисту: отсутствие бережного отношения к детям (или другим членам семьи), приоритет личных ценностей, отсутствие баланса между личными интересами и интересами партнера по коммуникации. Все больше появляется обращений связанных с личностной пассивностью. Примером может быть жалоба на молодых людей, которые в силу слабости характера, недостаточной способности к жизнестойкости проявляют черты изгоев. Они напрямую заявляют, что не хотят ничего делать, сидят на шее у своих престарелых родителей. Кто-то говорит, что не хочет работать за копейки, поэтому совершенно спокойно живет на пенсию бабушки, а кто-то честно заявляет, что не хочет делать ничего. Подобное поведение формируется в ситуации, когда человек достаточно быстро начинает понимать, что он не

соответствует ожиданиям близких и значимых людей. Поскольку он не может просто признаться, что глуп, слаб и бесталанен, он демонстрирует видимость активности и успешности, когда на самом деле постоянно чувствует свою никчемность и ущербность. Но ведь и сами родители в свое время позволили им подобное поведение.

Для решения подобных проблем необходимо грамотно анализировать всю ситуацию в целом, в широком контексте, с использованием межпредметных концепций из родственных профессий. Иногда прорыв в «чужой» источник информации может позволить решить наиболее сложные профессиональные задачи. Так, теория Хоува-Штрауса [4], которая используется в основном в менеджменте утверждает, что формирует и определяет поколение не только и не столько возраст, сколько ценности людей, которые формируются под влиянием общественных, политических, экономических, социальных, технологических событий и воспитания в семье. С детства мы бессознательно усваиваем, как привлечь представителей разных поколений, как правильно донести информацию. «Теория поколений» помогает перевести интуитивные знания на осознанный уровень и применять их в общении, выбирая верный способ сообщения информации, контроля сделанной работы, мотивации деятельности.

Перечисленные средства не являются основными, а скорее дополняют традиционные методы, которые используются для повышения квалификации психологов.

Таким образом, система дополнительного образования на современном этапе развития, позволяет использовать широкий спектр методов и образовательных технологий для повышения квалификации психологов, что существенно облегчает решение задач разного уровня сложности, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Андерсон Р., Шихирев П. «Акулы» и «дельфины» (психология и этика российско-американского делового партнерства). М.: «Дело ЛТД», 1994.
2. Вербицкий А.А. Контекстно- компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. №5. Стр. 32-37.
3. Храпенко И.Б. Возможности дополнительного образования в профессиональном становлении современного психолога //Право и образование. № 11, 2011. С.58 – 68.
4. Strauss, W., Howe, N. (1997) *The Fourth Turning: An American Prophecy — What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. N. Y. : Broadway Books.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

АВТОРСКИЕ ТРЕНИНГИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ НА РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ПРИНЯТИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К ЛИЦАМ С ЭПИЛЕПСИЕЙ

Григорьева И.А.

Московский городской психолого-педагогический университет

Стигматизация подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социуме является проблемой как для них самих, так и для их родственников, одноклассников и учителей. Проблема стоит обоюдоостро – у здоровых сверстников не хватает в достаточной степени развитого чувства принятия (толерантности) подростков с эпилепсией и поэтому стрессовая ситуация складывается и для тех, и для других [1]. Именно поэтому психокоррекционная работа необходима не только с самими пациентами, но и с их здоровыми сверстниками. Автор статьи разработала собственную программу психокоррекции, которая далее будет представлена в статье.

Психокоррекционные занятия представляют собой тренинги с некоторыми добавлениями методов психотерапевтических групп. Занятия представляют собой групповые занятия с подростками.

Цель занятий в смягчении отношения к окружающим, к сверстникам с эпилепсией, снятии взаимных претензий по отношению ко всем и нормализации атмосферы образовательной среды.

Группа учеников, собравшихся на занятие, не обязательно должна быть одним и тем же классом. Это настоящая инклюзивная группа, в которую входят как ученики с высокими показателями тревожности и низкими

показателями принятия сверстников с эпилепсией, так и сами ученики с эпилепсией, ученики с инвалидностью других типов, добровольцы со средним или высоким уровнем принятия сверстников с эпилепсией. Общая численность группы не должна превышать 20 человек. Количество занятий с такими группами – также 10 занятий, но длительности от полутора до двух часов каждое.

Коррекционная программа Григорьевой И.А. для работы с подростками состоит из 10 тренингов по 1,5-2 часа каждый и основывается на методах дебрифинга и арт-терапии, в случаях заострения внимания конкретного участника на особенно важном для него случае пользоваться предлагалось методами рилев-терапии [2; 3; 4]. Обращаем внимание, что перед и после коррекционной работы проводилась диагностика, которую мы проводили следующими методами:

1) Тест «Выявление уровня эмпатийных тенденций», выявляющий уровень развития эмпатии.

2) Самооценка психических состояний (Айзенк Г.) [5]

3) Авторская анкета «Уровень принятия по отношению к лицам с эпилепсией» (Григорьева И.А.) [1]

Рассмотрим проведение тренингов на примере одного наиболее типичного случая. При проведении тренинга с восьмиклассниками вначале тренер поздоровалась с подростками и рассказала, что они вместе будут делать на этом тренинге. Определила тему встречи – Взаимное принятие людьми друг друга, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Вначале была проведена разминка. Для разминки требовался дополнительный предмет, который можно было бы без труда передавать по кругу. В нашем случае это был мягкий зеленый мячик. Подросток с мячиком в руках говорил о том, какое настроение у него сейчас и что хотелось бы ему получить для себя в результате тренинга, а ответив, передавал зеленый мячик своему соседу справа. Некоторые участники испытывали усталость и апатию, некоторые были в эмоциональном подъеме, а некоторые наоборот были чем-то расстроены.

Далее был просмотр отрывка из фильма «Чучело», где главная героиня подверглась буллингу. После просмотра тренер с участниками тренинговой группы обсудили, что чувствовали подростки во время просмотра, как оценивают сложившуюся в фильме ситуацию.

Реакции школьников были разные: некоторые школьники были возбуждены, большинство испытывало жалость к девочке из фильма, понимание того, что отношение к ней не справедливо. На вопрос, о том, что чувствует главная героиня на их взгляд и какая была бы их реакция, окажись они на ее месте, подростки отвечали охотно, местами перебивая друг друга. Их ответы были такие: «обиду», «злость», «страшно», «очень обидно, так не честно», «никто не заслуживает такого» и т.п.

В ходе этого дебрифинга подростки имели возможность отрефлексировать просмотренную ситуацию и, с нашей точки зрения, получили определенный терапевтический эффект, который заключается в толерантности к людям иных взглядов или внешности.

После дебрифинга было проведено упражнение «Паутинка взаимосвязей», для которого использовался клубок красных шерстяных ниток. При проведении упражнения подростки с интересом перекидывали друг другу клубок, наматывая нитку на палец и бросая следующему участнику. Когда нить связала всех участвующих в тренинге подростков, то каждый мог убедиться в том, что потянув или ослабив нить, любой из них влияет на связанных с ним людей и на паутинку в целом. Далее был задан вопрос о том, как они понимают упражнение и что думают об этом упражнении. В результате выполнения упражнения некоторые подростки высказали мысль о взаимной связи и влиянии людей друг на друга, что и является целью данного упражнения. По окончании упражнения мы попытались выяснить у подростков, какие их качества мешают каждому из них принимать других людей, гармонично взаимодействовать с другими. «Какие твои качества мешают твоей успешности?», «Какие черты не нравятся в себе и других?». Приведем здесь примеры ответов, которые дали подростки: «Я не всегда себя сдерживаю», «Очень стеснительная», «Мне не нравится, когда люди агрессивны», «Человек должен иметь свое мнение», «Я вспыльчивый» и другие.

В завершение тренинга была проведена общая рефлексия тренинга. Рефлексия проводилась в следующей форме: на стене висел заранее заготовленный ватман, разделенный на три разноцветные части с заголовками «Мне больше всего понравилось», «Я сделал/а для себя выводы», «После тренинга я чувствую...», а восьмиклассникам были выданы крупные разноцветные стикеры и необходимые канцелярские принадлежности. Подросткам надо было написать на стикерах, что им больше всего понравилось на тренинге, выводы пришли в процессе тренинга, какие изменения в том числе и эмоциональные произошли с ними. По желанию, участники могли зачитать свои ответы перед тем, как наклеивать их на соответствующую часть ватмана или просто отрефлексировать вербально без фиксации ответов на ватмане.

Подобных тренингов было проведено 10 и в итоге были получены статистически значимые изменения, которые представлены ниже в Табл.1, в которой динамику и эффективность данной коррекционной программы

можно отследить по результатам первого и второго диагностического среза («Внутреннее принятие к людям с эпилепсией», «Уровень эмпатийных тенденций» и «Самооценка психических состояний»).

Таблица 1

Динамика коррекционной работы и эффективность программы

Тест и шкала	Mean – 3 Подростки до тренингов	Mean – 5 Подростки после тренингов	p
Эмпатийные тенденции	51,35	63,3	0,05*
Психические состояния. Тревожность	7,33	6,96	0,12
Психические состояния. Фрустрация	6,80	6,78	0,06**
Психические состояния. Агрессивность	9,52	8,75	0,72
Психические состояния. Ригидность	8,44	8,42	0,92
Внутреннее принятие	8,83	9,98	0,05*

Из таблицы мы можем видеть, что статистически значимые различия выявлены между следующими результатами: уровень эмпатийных тенденций после тренингов значительно вырос ($p=0,05$), стало лучше развиваться внутреннее принятие ($0,05$), а также выявлена тенденция ($p=0,06$) к снижению фрустрации у подростков. Здесь можно видеть позитивную динамику у подростков, прошедших тренинги по данной программе.

Следовательно, мы можем говорить о том, что разработанная и проведенная психокоррекционная программа, направленная на развитие толерантности, принятия по отношению к пациентам с эпилепсией среди здоровых подростков показала свою эффективность.

Список литературы

1. Григорьева И.А. Адаптация подростков, болеющих эпилепсией, в социуме: дисс. магистра психологии. - Москва, 2012
2. Поляков Е.А. Рилив-терапия как новое психотерапевтическое направление в психологическом консультировании. – Российский научный журнал. – 2014. – № 3. – С.198-208.
3. Поляков Е.А. Метод «Случайный попутчик» в качестве одного из основных способов рилив-терапии как нового направления в психологическом консультировании // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия / Материалы IV междунар. научно-практич. конф. 15-16 мая 2013 г. – Прага: Vedecko vyda-vatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. – С. 296-308.
4. Поляков Е.А. Подход рилив-терапии к психотерапии ПТСР // Прикладные науки и технологии в Соединённых Штатах и Европе: общие проблемы и научные результаты / Материалы 1-ой междунар. научн. конф. 29 июня 2013г. Нью-Йорк: Cibunet Publishing. 2013. – С. 144-146.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие/ Редактор и составитель Райгородский Д.Я. – Самара: Изд. «Бахрах», 1998 – 672с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Староверова М.С.

Институт психологии, социологии и социальных отношений
Московский городской педагогический университет

В настоящее время увеличивается количество детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития, которых нельзя с достаточной однозначностью отнести ни к одному из традиционно выделяемых видов

психического дизонтогенеза. В то же время констатируется увеличение количества нервно-психических и соматических заболеваний, а также функциональных расстройств коррелирующих с общим снижением успеваемости, особенно на начальном этапе обучения.

В период с 2012 по 2014 гг. специалистами ФГБУ РРЦ «Детство» проведено обследование детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности в усвоении программного материала начальной школы. Полученные результаты указывают на то, что 38% школьников данной категории имеют различные по этиологии отклонения в функционировании нервной системы (неврологические диагнозы): ММД, церебростенический синдром, астено-невротический синдром, гипертензионно-гидроцефальный синдром в стадии компенсации или субкомпенсации, СДВГ и другие. Фактически в специальной психологической помощи нуждаются не только дети, посещающие специализированные образовательные учреждения, но и значительное количество детей, обучающихся в общеобразовательной школе.

В этой связи необходим системный подход к коррекции школьной неуспешности на начальном этапе обучения, предполагающий учет особенностей операционально-технической стороны учебной деятельности данной категории школьников.

Изучение операционально-технической стороны учебной деятельности включает оценку интеллектуального развития и оценку уровня сформированности наиболее значимых для овладения учебными навыками психических функций.

Исследование интеллектуальной сферы показало, что значимая часть неуспешных в учебной деятельности младших школьников – 41,3% имеет средний уровень интеллектуального развития. Сравнительный анализ полученных данных с результатами аналогичного обследования, проведенного в 2004г. позволяет говорить о тенденции к снижению уровня интеллектуального развития среди школьников, испытывающих трудности в обучении [3,72]. Так, средний уровень интеллектуального развития ранее отмечался у 51,2% обследуемых, при этом гармоничное развитие интеллектуальной сферы фиксировалось в 48%, а в настоящее время отмечается только у 22,5% младших школьников. Нельзя не отметить и резкое увеличение количества школьников, интеллектуальная сфера которых характеризуется выраженным доминированием «невербальных» показателей на фоне низкого «вербального» показателя коэффициента интеллекта (КИ) – 76,8%, против ранее зафиксированных – 56,6%. У данной группы школьников отмечается отставание в развитии устной экспрессивной речи, что проявляется в бедности спонтанной речи, в низкой сформированности лексико-грамматической стороны речи, в преобладании нераспространенных предложений, в низком уровне сформированности обобщающей функции речи. В то же время «невербальную» часть тестовой батареи учащиеся выполняли в соответствии с возрастными нормативами. «Невербальные» задания фиксируют «...потенциальные возможности интеллекта в целом» [4: с.68], следовательно, можно предположить, что снижение уровня «вербального» интеллекта в значительной степени связано с задержкой формирования всех составляющих речевой сферы, которая рассматривается, во-первых, как результат недостаточного или неполноценного общения с взрослыми в современной социально-экономической ситуации, во-вторых, как результат неадекватного педагогического воздействия, не учитывающего особенности психического развития школьников, испытывающих трудности в обучении. Поскольку «невербальный интеллект» играет определяющую роль в общей структуре интеллекта, и низкий «вербальный» КИ при достаточном «невербальном» КИ в большей степени свидетельствует о состоянии социокультурного недоразвития, то прогноз развития школьников данной категории будет благоприятным при проведении системной коррекционно-развивающей работы, отвечающей психофизиологическим возможностям учащихся.

Оценка сформированности высших психических функций (ВПФ), наиболее значимых для успешной реализации учебной деятельности, проводилась с помощью нейропсихологического инструментария, а полученные результаты подвергались качественно-количественному анализу. Введение количественной оценки необходимо для прослеживания динамических изменений, а качественный анализ дает возможность выявить не только несформированные или дефицитарные, но и «сильные звенья», на которые следует опираться при проведении системной коррекционно-развивающей работы со школьниками, имеющими [2, 36]. Полученные результаты позволяют говорить, о наличии у всех неуспешных в учебной деятельности школьников несформированности психических функций различной степени выраженности и в различных сочетаниях, что подтверждается и результатами других нейропсихологических исследований [1, 73].

Большинство обследуемых школьников, как и показывало предшествующее исследование, имеет неустойчивость произвольной регуляции, но ранее этот показатель составлял - 87%, а в исследовании 2014г. - 96% [3, 85]. Данная группа школьников демонстрирует непосредственность эмоциональных реакций, низкую способность к волевому напряжению, что снижает успешность реализации учебной деятельности. Они частично выполняют инструкцию к заданию, правило до конца задания сохраняется не в полном объеме, навыки

самоконтроля не достаточны – ошибки замечают только при организующей помощи. Крайним проявлением является отсутствие навыков самоконтроля, отмечаемое у 9,8% неуспешных в учебной деятельности младших школьников.

Нейропсихологическая диагностика младших школьников, позволила так же выделить следующие особенности: несформированность слухоречевой и двигательной памяти, аспонтанность в мнестической деятельности, недостаточный объем первоначального запоминания слухоречевого материала, при заучивании слов выделяются семантические и звуковые замены при первом предъявлении. В качестве «сильного звена» следует отметить значимое улучшение запоминания при смысловой организации материала, нормативные показатели зрительной памяти. По результатам нейропсихологических проб выявляется несформированность динамического праксиса, а именно трудности удержания и автоматизации двигательной программы, переключения с одного элемента двигательной программы на другой. Отмечается несформированность или дефицитарность пространственного праксиса и пространственных представлений: пространственный поиск, зеркальность, пространственные ошибки на праксис позы по зрительному образцу, коррегируемые при внешней организации внимания, множественные топологические и координатные ошибки при копировании геометрических фигур. В целом анализ состояния ВПФ неуспешных в учебной деятельности школьников, показал значительные различия в степени сформированности различных психических функций ($p < 0,01$).

Выше приведенные данные свидетельствуют о необходимости системного подхода к коррекции школьной неуспешности на начальном этапе обучения, и позволяют определить ее приоритетные направления.

Первый блок коррекционной работы включает в себя как телесно-ориентированные, так и когнитивные нейропсихологические техники, ориентированные на следующие направления:

- стабилизация и активизация энергетического потенциала организма,
- повышение пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов,
- формирование пространственных представлений, начиная с уровня телесной организации,
- развитие и коррекция мнестических возможностей,
- развитие речемыслительных процессов обобщения, анализа и синтеза.

Однако системный подход к коррекции должен учитывать и вторичные поведенческие и личностные отклонения, возникающие у школьников на фоне неуспешности в учебной деятельности [2, 46].

Следовательно, второй блок коррекционной работы направлен на коррекцию «вторичных наслоений» - эмоционально-личностных особенностей школьников и предполагает последовательное прохождение следующих этапов:

- поиск индивидуальных, предпочитаемых школьником каналов и сфер взаимодействия с окружающим миром.
- восстановление доверия к миру через восстановление принятия себя и нормализацию отношений с ближайшим окружением.
- развитие познания и эмоционально-волевой регуляции деятельности с постепенным переходом от внешней мотивации принуждения к внутренней мотивации деятельности и саморегуляции.

Таким образом, системный подход к коррекции школьной неуспешности на начальном этапе обучения предполагает как учет особенностей операционально-технической стороны учебной деятельности, так и эмоционально-личностные особенности младших школьников, испытывающих трудности в обучении.

Предложенный нами подход к организации коррекционной работы реализуется в рамках общеобразовательных школ, центрах развития и коррекции, психолого-медико-социальных центрах и имеет высокую разрешающую способность.

Список литературы

1. Баулина М.Е. Системный подход к анализу нарушений письменной речи в детском возрасте // Системная психология и социология. - № 1(9). – 2014. – с.73-78.
2. Староверова М.С. - Неуспешность детей в школе: как с этим работать // монография. - М., 2006. -176с.
3. Староверова М.С. - Типология «психологических синдромов» у младших школьников общеобразовательной школы, неуспешных в учебной деятельности // Дисс.канд.психол.наук.- М., 2004. – 140с.
4. Шаумаров Г.Б., Мамедов К.К. - Резервы совершенствования дифференциальной психологической диагностики// Интеллектуальные нарушения у детей. - Минск, 1986. – С.56-62.

СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

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

ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ В ГЕНДЕРНОМ РАЗВИТИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Крапивина В.Ф., Филозоф А.А.

ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей», г.Воронеж

Перемены, переживаемые российским обществом в социально-экономической и морально-духовной сферах, не могут не оказывать влияния и на превентивную психологическую практику в области предупреждения отклонений в гендерном развитии детей и подростков. Проблемы полового воспитания и межполовых отношений молодежи всегда были достаточно актуальными для российской психолого-педагогической научной мысли. Например, стоит упомянуть о книге Н.Е. Румянцева «Проблемы полового воспитания с психологической точки зрения», изданную в Санкт-Петербурге еще в 1914 году [1]. Данная проблема значительно обострилась в современных условиях, чему способствуют такие факторы, как: 1) акселерация детей, приводящая к диссонансу между физической, половой и социальной зрелостью юношей и девушек; 2) изменение этики сексуальных отношений в связи с плюрализмом общественной морали; 3) активная эмансипация женщины, накладывающая отпечаток на формирование новых представлений о маскулинности и феминности, эталонах мужского и женского стиля поведения; 4) социокультурный разрыв в признании межполовых этических норм, между поколениями детей, родителей и прародителей, затрудняющий вхождение молодых людей во взрослую жизнь и решение ими широкого круга вопросов, касающихся сферы интимных отношений личности; 5) эротизация современного искусства: кино, телевидения, эстрады и т.п.

Все эти обстоятельства ставят перед педагогом и психологом, участвующем в практической воспитательно-профилактической работе с несовершеннолетними, сложный вопрос: как сегодня, в условиях изменяющихся взглядов на взаимоотношения полов, акселерации детей, вести половое воспитание юношества? Несмотря на то, что однозначно верный ответ, безусловно, дать невозможно, следует выделить приоритетные задачи, на решении которых должна быть сфокусирована психолого-педагогическая работа. Во-первых, это предупреждение ранней половой жизни подростков. Во-вторых, - сокращение разрыва между социальной и физиологической зрелостью, то есть преодоление социальной инфантильности юношей и девушек, воспитание способности нести ответственность за свою любовь и ее последствия.

Коррекционно-развивающая программа, предлагаемая к рассмотрению в данной статье, представляет собой один из вариантов путей решения обозначенных задач в рамках психологической работы, направленной на гендерное воспитание и охрану психосексуального здоровья несовершеннолетних.

Основными целями программы являются предупреждение и коррекция девиаций психосексуального развития и помощь в формировании позитивной гендерной идентичности несовершеннолетних. Предлагаемая программа адресована старшеклассникам от 14 до 16 лет и рассчитана на 36 часов, с периодичностью занятий 3 раза в неделю, продолжительностью по 3 астрономических часа.

Предполагаемые результаты: 1) формирование социально – адаптивных форм поведения в процессе взаимодействия с лицами противоположного пола; 2) повышение уровня саморегуляции психосексуальных импульсов; 3) формирование позитивного образа телесного «Я»; 4) развитие способности к рефлексии собственного поведения; 5) помощь в формировании системы нравственных и эстетических идеалов межполового общения.

Основные теоретические положения программы. Психосексуальное здоровье понимается нами как позитивный итог разрешения кризиса психосексуального развития ребенка, конгруэнтность представлений о себе, как о человеке, принадлежащем к определенному физиологическому полу, и имеющему репертуар социально-адаптивных моделей половой саморепрезентации в интимно-личностном общении с партнером противоположного пола [4].

Старший подростковый возраст и ранняя юность - это период самого глубокого кризиса становления личности взрослого человека. Позитивное его разрешение во многом зависит от того, каким образом будут объединены в целостную конфигурацию личности юноши его психосоциальные и психосексуальные саморепрезентации. Стремление к более гармоничному и реалистичному функционированию, обозначенное К. Роджером таким понятием, как самоактуализация, согласно гуманистической концепции развития возможно только в контексте социальных ценностей, репрезентирующихся в установлении достаточно прочных положительных межличностных связей [3]. Таким образом, гендерное самоопределение личности подразумевает принятие себя, как субъекта определенного физиологического пола во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему морально-этических норм, ценностей, идеалов, жизненных планов, социальных ролей с соответствующими формами поведения. На основании изложенного можно выделить следующие критерии психосексуального здоровья в старшем подростковом возрасте и ранней юности: 1) сформированность гендерной идентичности; 2) гармонизация психосексуального функционирования личности (то есть овладение эффективными способами контроля инстинктивных импульсов при помощи реализации потенциала психологического механизма сублимации); 3) сформированность системы морально-этических норм, ценностей и идеалов межполовых отношений в интимной сфере взаимодействия личности; 4) конгруэнтность психосоциального и психосексуального уровня развития личности (оформление позитивной идентичности).

Занятие в предлагаемой программе проводится с группой от 8 до 15 человек. При комплектации группы следует учитывать следующее: по половому признаку она должна быть гетерогенна, а по возрастному - гомогенна. Подбор тем в программе обусловлен их значимостью для реализации поставленных целей. Порядок работы с темами определяется тремя основными разделами предлагаемой программы: 1) социально-психологический тренинг; 2) психопластический тренинг; 3) тренинг этико-морального межполового поведения.

I. Социально-психологический тренинг. Данный раздел включает в себя групповую работу, направленную на преодоление социальной инфантильности, на получение опыта рефлексии и самоанализа своего поведения, на развитие способности брать ответственность за свой выбор и его последствия. Раздел включает в себя следующие темы: №1: «Я и моя семья»; №2: «Мои сильные и слабые стороны в общении»; № 3: «Я, мое «прошлое и будущее».

II. Психопластический тренинг. Групповая работа данного раздела выстраивается на основе применения элементов телесно-ориентированной терапии и направлена на изучение собственного тела, осознание телесных ощущений, на приобретение навыков свободного выражения эмоций и чувств, на развитие способности получать удовольствие от психотелесной активности десексуализированного характера, на осознание языка тела окружающих, на восстановление естественной грации и пластики движений. Данный раздел включает в себя рассмотрение следующих тем: №1. «Я и мое тело»; №2. «Невербальные компоненты общения»; №3. «Язык тела окружающих»; №4. «Естественная грация и свобода движения» [2].

III. Тренинг этико-морального межполового поведения. Данный раздел характеризуется групповой работой, направленной на формирование системы этико-моральных норм, ценностей и идеалов в рамках общения между лицами противоположного пола, на развитие навыков культуросообразного выражения эмоций и чувств, на получение опыта эмпатии в межличностной интеракции, на оформление системы нравственных и эстетических идеалов в межполовом общении. Темы тренинговых занятий: №1 «Рыцарь и дама его сердца»; № 2 «Он и она»; №3. «Мужчина и женщина XXI века».

В заключении следует особо подчеркнуть, что полоролевое самоопределение – одна из центральных проблем, которую девушки и юноши разрешают для себя в период перехода из мира детства во взрослую жизнь. Оформление гендерной идентичности, соответствующей физиологическому полу, является важным этапом становления личности старшеклассника, определяющим интеграцию компонентов «Я» в единую психическую конфигурацию, выводящим взрослеющую личность на более зрелый уровень саморепрезентации в микро- и макросоциуме.

Список литературы

1. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издат. Центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.
2. Психогимнастика в тренинге / под редакцией Н.Ю. Хрящевой. – СПб. «Речь», Институт Тренинга, 2000. – 256 с.
3. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография / пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. / К.Р. Роджерс – М: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2000. – 464 с.

4. Филозоф А.А. Программа предупреждения отклонений в психосексуальном развитии старшеклассников / А.А. Филозоф // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2002 - №3 – С. 59-70.

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.

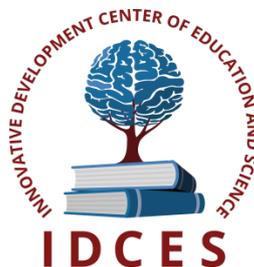
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

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



**Современный взгляд на проблемы педагогики и
психологии**

Выпуск II

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

**г. Уфа
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 11.09.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13,2.
Тираж 250 экз. Заказ № 285.

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