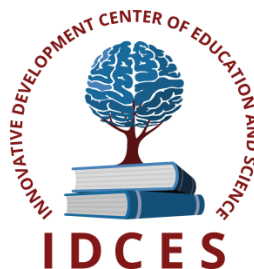


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Педагогика и психология: тенденции и перспективы
развития**

Выпуск II

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

**г. Волгоград
2015 г.**

Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. г.Волгоград, 2015. 263 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 II Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития» (г.Волгоград) представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....	9
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	9
ИДЕАЛ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ, МЕДИЦИНЫ И СПОРТА Копейкина Т.Е.	9
К ВОПРОСУ О ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ Пирогланов Ш.Ш.	12
МЕГАТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ АКМЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Терских Л.А., Бобришева Л.С.	14
МЕХАНИЗМЫ РАБОТЫ С ПЛЮРАЛИЗМОМ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ Мельник Ю.В.	16
ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА Чурекова Т.М., Шабанова Е.В.	20
ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ Шестеперова А.В.	23
О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ Беляева О.А., Подберезный В.В.	25
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ Рубинчик Ю.С.	29
ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Петрошенко А.И., Петрошенко С.Ю.	30
ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ СЦЕНОГРАФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ Дановский А.В.	34
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Жиляева В.М.	37
ФОРМИРОВАНИЕ АССЕРТИВНЫХ СВОЙСТВ У СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Дудина М.Н.	39
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГО-ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Баргаева Г.А.	42
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	44
ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ОБЖ – ВАЖНОЕ ЗВЕНО В ПРОПАГАНДЕ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ Кузнецова Н.В.	44
ВОЗМОЖНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ Янкина Л.А.	45
ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ Полянская Е.А., Малова О.В.	48
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРУПП ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА Щитов С.В., Кузнецов Е.Е., Иванникова Е.И., Кузнецов К.Е.	53
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Ширшова А.В.	55
НАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ Разумовский В.Г.	57
ОПТИМИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В 7 КЛАССЕ Шамчикова В.М.	63
ОТСЛЕЖИВАЕМ МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Исаева Ж.А., Манатилова Ф.З.	65

ПРОБЛЕМА ПОСТИЖЕНИЯ УСЛОВНОСТИ И СТИЛИЗАЦИИ В ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	
Хижняк Е.А.	69
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ РОССИИ	
Мясковская Т.В., Семина В.В.	72
УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С УГЛУБЛЁННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	
Скопцова Е.Н.	74
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРЕ	
Фирер А.В.	76
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	78
ДИСТРАФИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Куницына О.А., Герасименко Л.В.	78
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
Соколова Д.В.	80
КНИГА Э.Э. ШМИТТА «ОСКАР И РОЗОВАЯ ДАМА», КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХА СМЕРТИ	
Храпач Н.А.	82
ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	
Едемская О.Ю.	84
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	
Яковенко И.В., Боброва В.В.	89
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
Ушачева Ю.В.	92
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПЕРЕНОСНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗРЕНИЯ	
Одинокова Н.А.	94
УМЕЕМ ЛИ МЫ ОБЩАТЬСЯ?	
Хаева Т.Н.	98
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ДОМЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ ГРУППЫ	
Иванова А.Н.	100
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	102
ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ТАКТИКИ ФУТБОЛА С ИЗМЕНЕНИЕМ ПРАВИЛ СОРЕВНОВАНИЙ	
Драндров А.Г.	102
ИЗМЕНЕНИЕ РЕГУЛЯЦИИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАГРУЗОК РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	
Семёнова М.А., Галактионова О.Ю.	104
КРОССФИТ В РОССИИ И В МИРЕ	
Мервинская О.В., Беляева О.А.	107
ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ	
Супрун А.А., Медведева Е.Н., Сахарнова Т.К., Супрун М.Н.	110
ПОКАЗАТЕЛИ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ-ГИРЕВИКОВ	
Гранкин Н.А.	112

ПРОФИЛАКТИКА СТРАХОВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЮСШ И СДЮСШОР	
Хвацкая Е.Е., Латышева Н.Е.	114
РОЛЬ ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ГАРМОНИЧНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕВОЧЕК 7-8 КЛАССОВ	
Клеменчук С.П.	116
СПОРТИВНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Друзьянов И.И., Яковлев Я.И., Ядрев В.В.	118
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВНЕУЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Калимуллина А.Н.	120
ФОРМИРОВАНИЕ ОТСТАЮЩИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ 12-14 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	
Шатунов Д.А.	122
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	124
ТЕХНОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ КАЧЕСТВА КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МОДУЛЮ ПМ.02 ВЫПОЛНЕНИЕ СЕРВИСНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ БЫТОВЫХ МАШИН И ПРИБОРОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СПО 13.02.11 ТЕХНИЧЕСКАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ И ОБСЛУЖИВАНИЕ ЭЛЕКТРИЧЕСКОГО И ЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКОГО ОБОРУДОВАНИЯ (ПО ОТРАСЛЯМ) (БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ)	
Замотай А.В., Олифиренко Н.А., Хлыстунова Т.Н.	124
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	126
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Гусакова Н.Е., Боровец О.С., Тычинина Г.А., Мантулова В.И.	126
ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Стародубцева И.Ф., Кирносоева Е.Н.	129
ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	
Смагина Е.А.	131
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ	
Сулова О.В.	136
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Данилов Д.А., Корнилова А.Г.	138
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ К РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕМАТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	
Сохань А.А., Хорунжая Н.В.	141
РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ПОЗИЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Прокопова А.С.	143
РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	
Лепешкина А.Б.	147
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	
Свинарева О.В.	149
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТИВНЫХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА	
Сухорукова Л.Г.	151
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГА ИННОВАЦИОННЫМИ СРЕДСТВАМИ (ЭЛЕКТРОННЫЙ КЕЙС-БУК)	
Богряшова Н.Н., Ульяшин Н.И.	154
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Кораблева Л.А.	157

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	159
БАКАЛАВРИАТ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ВУЗАХ – ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	
Ежова О.Н., Попов И.В.	159
ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МИНИ-КЕЙСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	
Артюкова О.А., Лемешко Т.Н.	161
КОМПЬЮТЕРНЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ В ВУЗЕ – НЕКОТОРЫЕ КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	
Кривицкий Б.Х.	163
К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО	
Чистобаева А.Ю.	167
ЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ И ШКОЛЬНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ	
Милованович Е.В., Сейферт И.В., Танченко Ю.В.	170
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: ЛИТЕРАТУРНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И АНАЛИЗ	
Байтанасова К.М., Алимбаев А.Е.	172
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	
Петрушенко С.А.	174

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	177
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ АВТОДЕЛА	
Зима В.Н., Борисов А.Н., Кудинов С.Н., Рябини А.И.	177
К ВОПРОСУ О МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ	
Егуева Ю.В.	178
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СВЕТОВЫХ ВОЛН ПО КЛАССИЧЕСКОМУ ШКОЛЬНОМУ УЧЕБНИКУ ФИЗИКИ	
Вараксина Е.И., Майер В.В.	180

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.	183
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	
Османова Г.Р.	183
К ВОПРОСУ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Горшенин А.Ю., Горбунов Г.Н., Ахметов Т.Р.	188
ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	
Тельной В.И., Рычкова А.В.	191

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.	194
АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Борисова З.В., Мамонтова Н.Г., Шеховцова Т.Н.	194
МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ЦЕЛОМ И В ЧАСТНОСТИ	
Пергун О.В.	196
УРОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ШАГ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	
Соцкова О.А.	197
ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ	
Петрова М.В., Жирякова А.В.	199
ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЭТНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Егошина Н.Г.	201

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	204
---	-----

СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	204
ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СКАУТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
Максимова Т.И.	204
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	206
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	206
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ КАК ФАКТОР	
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	
Кошечев Д.А., Полосухина М.В.	206
ФАКТОРЫ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ	
Никифорова Н.А.	208
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	210
НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ РАБОЧИХ ПРОГРАММ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ООП	
ПРИБОРОСТРОЕНИЕ ФГОС	
Семенова Е.П.	210
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	211
ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ	
СРЕДЫ	
Петрошенко А.И., Петрошенко С.Ю.	211
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	216
АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ (АГРЕССИВНОСТИ И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ) У	
КАРДИОБОЛЬНЫХ И БОЛЬНЫХ С СОМАТОФОРМНЫМ РАССТРОЙСТВОМ	
Щербакова О.И., Золотова А.А.	216
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОГРАНИЧНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ	
РАССТРОЙСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	
Брагина Е.А.	218
ПСИХОСОМАТИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ	
ЗАБОЛЕВАНИЙ	
Чуева М.Ю.	220
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	227
ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КОРПУСА	
Кабаева В.М., Каширина Н.К.	227
ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯЦИИ КАК ВИДА ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	
Подольская И.А.	230
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ОБИДЫ И ОБИДЧИВОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	
Рыбакова А.И.	232
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	
Пиваева Е.О.	234
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	236
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	237
ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К	
РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Прусакова Е.С., Дворникова И.Н.	237
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ- ЗАОЧНИКОВ	
Ершова И.А., Пермякова М.Е.	239

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Кабаева В.М., Барабанова В.В., Мухортова Е.А.	242
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФАСИЛИТАЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	
Кузнецов Д.В.	244
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ	
Акулинина Н.В.	247
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	250
КОРРЕКЦИЯ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ	
Пономарева И.М., Анохина Ю.А.	250
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	253
ВОЗРАСТ КАК СУБЪЕКТНЫЙ ФАКТОР ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ	
Рогозарь А.И.	253
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	256
ГЕТЕРОХРОНИЯ В РАЗВИТИИ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ	
Виленская Г.А.	256
СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВ ВИНЫ И СТЫДА В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	
Алимов А.А.	258
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД	261

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ИДЕАЛ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ, МЕДИЦИНЫ И СПОРТА

Копейкина Т.Е.

Институт физической культуры, спорта и здоровья, кафедра теоретических основ физической культуры, САФУ
им. М.В. Ломоносова, г.Архангельск

Понятие «физическое совершенство» волновало умы людей с древних времен до наших дней. Идеалом древнегреческой школы была телесная красота и грация, прекрасная речь. Итальянские мыслители открыли миру человека с его потребностями, интересами, стремлениями к ведению здорового образа жизни. Французские философы рассуждали о правах человека, гармонизации образования. В древнем Китае дети воспитывались по принципам «сан мэй», что означало внутреннее и внешнее совершенство. Идеалы прошлого дошли до нас в виде произведений искусств, живописи, скульптуры. В качестве идеала был представлен образ гармонической личности, который можно сопоставить с героями олимпиад.

Пьер де Кубертен, основатель современного олимпийского движения в стихотворении «Ода спорту» воспел высокие идеалы честной спортивной борьбы, эмоциональные переживания, наслаждения восприятия прекрасного через движение. Его первый стих начинается со слов: «О спорт! Ты – наслаждение!». «Ты верный, неизменный спутник жизни. Нашему духу и телу ты щедро даришь радость бытия. Ты – бессмертен. Ты здравствуешь и сегодня, после крушения затерянных в веках олимпиад. Ты торжествующий вестник весны человечества. Весны, когда зарождалось упоение от гармонии разума и силы. Ты, как эстафету, передаешь нам это наследие предков. Проходят века. Жизнь торжествует. Ты живешь, не подвластный времени, спорт!» [1, с.18].

Современные представления о физическом совершенстве предполагают сочетание внешней красоты спортсмена с эстетикой движений, высоким соревновательным результатом, сильным духом. Эстетическая привлекательность обеспечивается внешними размерами, пропорциями и формами. Научные поиски спортивной антропологии направлены на решение ряда важнейших проблем. Проблемы связаны с изучением наследственных задатков для отбора детей в спортивные секции; влияний спортивной подготовки на телосложение спортсменов от начальной специализации до спортивного мастерства; с выбором спортивной специализации с учетом климатической зоны РФ; методик по составлению индивидуальных программ подготовки с учетом особенностей телосложения. В каждом виде спорта существует собственная специфика подготовки спортсменов, которая отражается на морфологических особенностях телосложения атлетов соответствующей квалификации.

На протяжении истории антропология подразделялась (по Я.Я. Рогинскому, М.Г. Левину, 1963) на три раздела: морфологию, антропогенез и расоведение. Морфология опиралась на достижения анатомии, эмбриологии, гистологии. Антропогенез – на данные приматологии, эволюционной анатомии и палеоантропологии, изучая происхождение и развитие человека. Расоведение занималось изучением и классификацией больших и малых рас человечества. Морфология человека делилась на мерологию, изучающую размеры и формы внутренних органов и соматологию, предметом которой являлось изучение телосложения человека. Наибольшую значимость для спортивной практики имеет соматология или спортивная антропология. Существуют объективные параметры: антропометрические показатели (рост, вес, обхваты, линейные размеры, состав тела). Антропологами разработаны шкалы для определения величин тотальных размеров тела. Для определения длины тела Мартином, разработана девятибалльная рубрикация.

Таблица 1

Условная шкала длины тела, см. (по Мартину, Я.Я. Рогинский, М.Г. Левин, 1963)

Длина тела	Мужчины	Женщины
I Малая		
1. Карликовая	До 129,9	До 120,9
2. Очень малая	130, 0 - 149,0	121,0-139,0

3.Малая	150,0-159,0	140,0-148,9
II Средняя		
4.Ниже средней	160,0 -163,9	149,0-152,9
5. Средняя	164,0-166,9	153,0-155,9
6. Выше средней	167,0-169,9	156,0-158,9
III Большая		
7. Большая	170,0-179,9	159,0-167,9
8. Очень большая	180,0-199,9	168-186,9
9. Гигантская	Свыше 200,0	Свыше 187,0

Под пропорциями тела принято понимать соотношение ориентированных в различных плоскостях проекционных диаметров отдельных частей тела (туловища, конечностей, их сегментов и др.). Пропорции тела зависят от соотношения скелетных размеров, незначительное влияние оказывают толщина подкожно-жировой клетчатки, степень развития мускулатуры и осанка. В 1937 г. В.В. Бунак разработал классификацию пропорций тела (ширина плеч и длина ноги).

Таблица 2

Классификация типов пропорций тела по В.В. Бунаку (1937 г.)

Ширина плеч	Длина ног		
	малая	средняя	большая
Малая	Арростоидный (слабосильный)	Гипогармоноидный	Тейноидный (удлиненный)
Средняя	Гипостифроидный	Гармоноидный	Паратейноидный
Большая	Стифроидный (уплотненный, крепкий, сухой,сжатый)	Парагармоноидный	Гигантоидный

Выделяют ряд подтипов в зависимости от ширины таза, длины отдельных сегментов. В качестве основных размеров для анализа пропорций тела В.В. Бунак предложил брать длину туловища, длину ноги и ширину плеч, так как они менее связаны с другими размерами тела.

Особого внимания заслуживают разработки немецкого психиатра Кремчера на основе антропологических наблюдений. Он выделил три типа: 1. Пикнический, который охарактеризовал как широкий, сильный, коренастый, с округлыми формами тела и большим количеством жировой ткани. 2. Лептосомный был описан как длинный, тонкий, вытянутый. 3. Атлетический тип был представлен как мускулистый, с узким тазом, широкой грудной клеткой и широкими плечами.

Схема американского психолога Шелдона основана на визуальной оценке. Он выделил три типа телосложения: 1. Эндоморфный, с округлыми формами тела, большим животом, вялыми руками и ногами, значительным жиром на плечах и бедрах, узкими дистальными частями предплечья и голени; 2. Мезоморфный, с прямоугольными очертаниями тела, кубической массивной головой, скелетом, мышцами и соединительной тканью; 3. Эктоморфный, с вытянутым в длину хрупким телом с тонкими, длинными руками и ногами, худой и узкой грудной клеткой, со слабо развитой мускулатурой, жировой прослойкой, которая почти полностью отсутствует.

Схема советского антрополога В.В. Бунака предполагает три основных конституционных типа: 1. Грудной тип, с незначительным жиротложением, тонкой кожей, слабой мускулатурой, сутуловатой или обычной спиной, плоской грудной клеткой, впалым животом. 2. Мускульный тип, со средней степенью жиротложения, толстой и средней толщиной кожи, обильной или средней мускулатурой, прямой или волнистой спиной, цилиндрической формой грудной клетки, прямым животом. 3. Брюшной тип, с обильным жиротложением, толстой или средней толщиной кожи, количественно обильной, вялой мускулатурой, сутулой или обычной спиной, конической формой грудной клетки, животом.

Исторические тенденции акселерации (секулярный тренд - акселерация) отмечены разными авторами, в период с 1880-1970 гг. прибавка роста составляет 1,5 см., а веса – 0,5 кг. Замедление в физическом развитии связаны с войнами, с голодом, экономическими кризисами, экологическими аномалиями. На темпы биологического развития на уровне одного поколения существенное влияние оказывают экологические, географические факторы, генотип и система образования. Ускоренное физическое развитие детей сопровождаются ускорением полового созревания, ранним началом окостенения скелета, более поздним

угасанием половых функций. Американские ученые (Damon с соавт, 1962) прогнозируя конституциональный тип европейцев и негроидов, взяли за основу рост, вес тела и толщину жировой складки в подлопаточной области.

Немецкий ученый Kohllrausch (1923-1930) выделил три группы спортсменов по пропорциональности телосложения: 1. Стройное тело (бегуны, прыгуны, лыжники); 2. Объемистое, широкое тело (метатели, тяжелоатлеты, борцы); 3. Средний тип (пловцы, многоборцы, боксеры, спортигровики).

Формирование определенного телосложения от новичка до высококвалифицированных спортсменов систематизировано по видам спорта и позволило составить морфологическую характеристику.

Таблица 3

Антропометрические показатели спортсменов высших разрядов (по Ф.А. Завилейскому, 1968)

Спортивная специализация	Антропометрические показатели спортсменов высших разрядов						
	Длина тела, см.	Вес тела, кг.	Грудь, см.	талия	Бедро (пр+лев)	Голень(пр+лев)	жел
Спортивная гимнастика	158,3+-4,2	56,3+-4,4	84,5+-4,2	67,7+-3,6	56,4+-3,0; 55,8+-2,8	35,7+-1,6; 35,5+-1,4	3393+-350
Легкая атлетика	166,0+-6,0	63,1+-7,4	86,6+-4,6	71,2+-5,2	59,1+-4,0; 58,4+-3,8	36,8+-1,7; 36,5+-1,7	3725+-425
Лыжный спорт	161,5+-3,8	60,3+-4,2	86,1+-3,0	70,2+-3,1	57,6+-2,6; 57,2+-2,6	36,4+-2,2; 36,3+-1,6	3587+-375
Плавание	163,9+-4,2	61,7+-7,2	86,4+-3,6	70,0+-4,1	58,7+-3,6; 58,2+-3,6	36,6+-2,0; 36,2+-2,0	3850+-375
Волейбол	164,2+-6,2	63,2+-7,6	85,2+-4,0	71,2+-4,0	59,6+-3,4; 59,1+-3,6	36,9+-1,9; 36,6+-1,9	3582+-425
Баскетбол	166,1+-6,0	64,3+-7,0	85,8+-4,2	70,7+-3,8	60,2+-3,4; 59,9+-3,4	36,9+-2,0; 36,7+-2,0	3767+-350
Конькобежный спорт	160,7+-4,7	59,4+-3,7	84,8+-3,1	67,4+-2,8	58,5+-2,1; 58,0+-2,2	36,4+-1,5; 36,0+-1,5	3480+-35
Велосипедный спорт	162,1+-5,2	62,0+-5,2	85,2+-2,4	36,2+-1,2	59,4+-2,6; 58,7+-2,8	36,9+-1,3; 36,6+-1,8	3750+-375

Таблица 4

Антропометрические показатели спортсменов высших разрядов (по Ф.А. Завилейскому, 1968)

Спортивная специализация	Антропометрические показатели спортсменов высших разрядов							
	Длина тела, см.	Вес тела, кг.	Грудь, см.	Плеча (пр+лев)	шеи	Бедро (пр+лев)	Голень(пр+лев)	жел
Спортивная гимнастика	168,5+-5,6	65,8+-4,8	94,5+-4,4	31,0+-1,5; 30,8+-1,5	37,9+-1,3	54,3+-2,0; 58,8+-2,2	36,5+-1,2; 36,0+-1,3	4592+-650
Футбол-хоккей	171,9+-5,6	70,1+-6,4	95,0+-3,6	29,8+-1,6; 29,2+-1,6	38,3+-1,3	57,4+-2,5; 56,8+-2,4	37,7+-1,8; 37,4+-1,6	4805+-575
Лыжный спорт	171,9+-6,0	68,8+-5,6	95,1+-3,8	29,3+-1,6; 28,8+-1,7	36,9+-1,5	55,8+-2,4; 55,3+-2,5	37,3+-1,3; 36,9+-1,5	4048+-550
Плавание	174,4+-7,0	71,0+-7,8	95,2+-5,2	30,4+-1,8; 29,8+-2,0	37,2+-1,9	56,1+-3,0; 55,8+-3,0	37,5+-1,8; 37,2+-1,9	5142+-775
Волейбол	177,3+-5,0	73,3+-6,2	96,0+-3,8	30,2+-1,7%; 29,4+-1,7	37,6+-1,6	56,9+-2,7; 56,6+-	37,7+-1,7; 37,6+-	5118+-625

						2,8	1,6	
Баскетбол	181,7+- 7,2	75,6+- 6,8	95,5+- 3,6	30,1+-2,4;29,2+- 1,5	38,5+- 1,5	57,3+- 2,9;56,7+- 2,6	38,2+- 1,6;38,0+- 1,5	5360+-850
Конькобежный спорт	172,2+- 4,8	69,4+- 4,2	94,3+- 3,6	29,3+-1,5;28,9+- 1,7	37,3+- 1,4	57,2+- 2,8;57,1+- 2,2	37,9+- 1,3;37,3+- 1,4	4962+-337
Велосипедный спорт	173,7+- 5,2	73,0+- 6,6	95,1+- 4,2	30,2+-1,3;29,5+- 1,2	38,6+- 1,2	58,0+- 2,4;57,6+- 2,6	38,3+- 1,7;37,6+- 1,7	5110+-650

Таким образом, спортивные достижения спортсменов характеризуются однородностью антропологических показателей в определенной группе спортивного мастерства и имеют значительные различия по конкретным видам спорта.

Список литературы

1. Кун, Л. Всеобщая история физической культуры и спорта. – М.: «Радуга», 1982. – 399 с.
2. Сараф, М.Я. Введение в эстетику спорта/ уч. пособие для инстит. Физ.культуры//М.Я.Сараф, В.И.Столяров. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 103 с.
3. Сила плюс грация: атлетическая гимнастика для всех/ авт. сост. М.Б. Акопянц, Б.А. Подливаев.- М.: Физкультура и спорт, 1990. - 160 с.
4. Тартаковский, М.С. Все хотят быть красивыми. – М.: Моск. Рабочий, 1986. – 223 с.
5. Туманян, Г.С. Телосложение и спорт / Г.С. Туманян, Э.Г. Мартиросов Э.Г. – М.: «Физкультура и спорт», 1976. – 239 с.

К ВОПРОСУ О ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Пирогланов Ш.Ш.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Изменение системы военного образования и реформирование принципов военного обучения в настоящее время происходит на практике под влиянием преимущественно кризисных состояний, когда традиционные методы регулирования этих процессов оказываются неэффективными.

Сложный и динамичный характер современной служебно-боевой деятельности, использование в ней новейших информационных технологий, образцов вооружения и военной техники, зависимость хода и исхода (результатов) военных действий от содержания и качества заблаговременно проведенной подготовки личного состава обуславливают объективную потребность в дальнейшем совершенствовании профессиональной подготовки военнослужащих.

Специфика военного дела требует подготовки офицеров, способных качественно работать в условиях непрерывных стрессов, неопределенности, опасности для самой жизни и жесткой личной ответственности за качество и последствия принимаемых решений.

Вопросы подготовки военнослужащих в современных условиях всегда находились в центре внимания отечественной педагогической науки. В рамках данной статьи мы рассмотрим вопрос формирования юридической ответственности как элемента социальной ответственности военнослужащих.

Юридическая ответственность – это элемент социальной ответственности военнослужащих. Данный вид ответственности не только предполагает социальную оценку поступков, совершенных в прошлом, но и выступает фактором социальной активизации личности как в настоящем, так и в будущем.

Социальную ответственность можно рассматривать с различных позиций: внешних и внутренних, групповых и индивидуальных, в зависимости от субъекта социально ответственных действий. Социальная ответственность выражается в способности субъекта оценивать результаты своей деятельности, соотносить их с принятыми социальными нормами [4, 5].

Юридическая же ответственность регулируется нормами права, так же она связана с применением установленных законом определенных санкций. Для осуществления юридической ответственности на практике требуются предусмотренные законом основания, и условия.

О.И. Арестова, Е.В. Васанович, А.М. Глазунов и др. отмечают, что по содержанию юридическая ответственность может проявляться в двух видах:

Во-первых, в виде возложения на виновное лицо штрафных, карательных санкций;

Во-вторых, в виде вменения военнослужащему в обязанность восстановления незаконно нарушенного права и ранее существовавших общественных отношений [1].

Юридическая ответственность наступает после совершения правонарушения, которое признано противоправным или виновным деянием: действием или бездействием. Данное правонарушение можно охарактеризовать рядом признаков:

- общественная опасность;
- противоправность;
- виновность;
- наказуемость.

Общественная опасность – это способность деяния причинить вред общественным отношениям, охраняемым законом. Законодатель делит Правонарушения по характеру и степени общественной опасности на: преступления, административные и гражданско-правовые деликты и дисциплинарные проступки.

Противоправность – это совершение действия или бездействия лицом виновным в совершении правонарушения: уголовного, гражданского, административного и др. Противоправность, представляет собой формально-правовой признак правонарушения и является вспомогательным по отношению к общественной опасности деянием.

Виновность в свою очередь указывает на наличие в деянии военнослужащего вины в форме умысла/неосторожности.

Наказуемость предполагает реакцию государства на правонарушение и является обязательным признаком преступления и других правонарушений. Подчеркнем, что при отсутствии в случае действия/бездействия лица хотя бы одного из признаков правонарушения юридическая ответственность не наступает.

В структуру правонарушений входит следующий ряд элементов:

1. Объект правонарушения (общественные отношения в той или иной области, регулирующие и охраняемые правом, на нормальное развитие которых посягает правонарушение).
2. Объективная сторона (конкретные действия, выразившиеся в нарушении установленных правил, характеризующиеся противоправностью, общественно вредными последствиями и причинной связью между ними).
3. Субъект правонарушения (в зависимости от вида может быть физическое или юридическое лицо).
4. Субъективная сторона (отношение лица к совершенному им деянию, т.е. вина в форме умысла или неосторожности).

Юридическая ответственность военнослужащих регулируется:

- во-первых, нормами российского права в целом,
- во-вторых, нормами военного права, учитывающими специфику воинских отношений.

Анализ работ О.И. Арестовой, Е.В. Васановича, Глазунова А.М. и др. позволяет выделить ряд особенностей применения юридической ответственности к военнослужащим:

- более широкий, чем у гражданских лиц, круг состава правонарушений, за которые наступает юридическая ответственность, что обусловлено спецификой воинской службы и ее жесткой правовой регламентацией;
- более строгая ответственность военнослужащих за совершение аналогичных с гражданскими лицами правонарушений;
- наличие у командиров (начальников) специальных законодательно закрепленных полномочий по привлечению военнослужащих к юридической ответственности;
- наличие специальных условий для реализации этих полномочий и применения мер юридической ответственности;
- наличие специфических мер юридической ответственности [1 и др.].

Однако выделяется и ряд обстоятельств, при которых лицо освобождается от юридической ответственности: крайняя необходимость; причинение вреда лицу при его задержании; необходимая оборона; физическое/психическое принуждение; исполнение приказа или распоряжения; обоснованный риск и пр.

Таким образом, юридическая ответственность является составляющим элементом социальной ответственности военнослужащих. Данный вид ответственности не только предполагает социальную оценку поступков, совершенных в прошлом, но и выступает фактором социальной активизации личности, как в настоящем, так и в будущем. Отметим, что все военнослужащие равны перед законом и несут ответственность, установленную для граждан Российской Федерации, с учетом особенностей своего правового положения. Так они могут привлекаться к различным видам юридической ответственности, среди которых можно выделить и дисциплинарную, и административную, и материальную, и гражданско-правовую и уголовную.

Список литературы

1. Арестова О.И., Васанович Е.В., Глазунов А.М. и др. Социальные аспекты модернизации Вооруженных Сил России, – Новочеркасск, – УПЦ «Набла» ЮРГТУ (НПИ), 2004 -92 с.
2. Батнасунов, А.С. Этническая идентичность молодежи полиэтнического региона как элемент гражданской идентичности // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №3 (46). С. 298-299.
3. Батнасунов А.С. Мотиваторы персонала и их роль в модернизации системы управления / В сборнике: Модернизация отечественной системы управления: анализ тенденций и прогноз развития / Материалы Всероссийской научно-практической конференции и XII-XIII Дридзеvских чтений. Москва, 2014. С. 150-154.
4. Саенко Л.А., Затеева Т.Г. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации // Дискуссия. 2014. № 5 (46). С.123-127.
5. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 2 (47). С. 243-247.
6. Толстова Н.А. Влияние тенденций развития информатики как отрасли научного знания на подготовку учителей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-1. С. 245-249.
7. Толстова Н.А. Формирование организационно-педагогической компетентности будущего учителя информатики в образовательном процессе вуза // диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2013.

МЕГАТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ АКМЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Терских Л.А., Бобришева Л.С.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Интегрирующие мегатенденции сегодня становятся глобальными, поскольку служат распространение их в планетарном масштабе. В условиях глобализации система педагогического образования выступает важнейшим фактором устойчивого поступательного развития общества, поскольку, с одной стороны, гарантирует сохранение и трансляцию накопленного культурного опыта, а с другой, опираясь на него, - обеспечивает выход социума на новые рубежи знания.

В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенденции» (М. Кларин) [3]. К их числу относятся:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество;
- значимость, как для индивида, так и для общества, новых ожиданий и норм;
- ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности;
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности;
- ориентация обучения на личность студентов, обеспечение возможностей его самораскрытия.

Педагогика сегодня не ограничивается ролью средств адаптации людей к жизни, к изменяющимся общественным условиям. Все больше она рассматривается как средство социального проектирования и создания нового вида общества, отдельных его сфер с помощью соответствующей обучающе - воспитательной деятельности по формированию новых знаний, мышления и чувств, форм индивидуального и общественного поведения. В концентрированном виде изменение роли педагогики в жизни общества нашло выражение в

установившихся во всех цивилизованных странах системах непрерывного образования, в основе которого лежит принцип «образования через всю жизнь».

Проблема профессионального роста человека, его успешность являются центральной для акмеологии, которая начала формироваться как самостоятельная научная дисциплина в 90-е годы XX века.

Акмеология (акме-вершина, логос-наука) – направление социальных наук, интегрирующее знания о человеке на этапе его зрелости, изучающее закономерности достижения взрослым человеком «акме» (вершин) в различных видах жизнедеятельности, в том числе в образовании, самообразовании и в профессиональной деятельности [8, с. 32].

Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для современной школы. “Сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях для того, чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый” (А.А. Деркач) [1].

Качество образования как универсальная категория комплексной оценки деятельности образовательного учреждения может быть рассмотрена в контексте акмеологии, поэтому наиболее актуальными оказываются следующие вопросы: перспективы создания акмеологической школы, эффективность акме-технологий, «акмеологическая культура» как необходимое условие развития школы. При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей, личностных качеств, способствующих реализации индивидуальных качеств будущего педагога [2, с. 194].

Поэтому акцент в профессиональной деятельности современного педагога смещается с передачи знаний другому – на организацию его деятельности, так как ответственность перед будущими поколениями создает необходимые предпосылки для личностного самоопределения и становления профессионально компетентного педагога, о высокой миссии которого в свое время (1935 г.) писал Николай Рерих: „Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель не может поднять мировые дела выше идей и способностей того поколения взрослых, с которым он имеет дело. Но учитель – я употребляю это слово в самом широком смысле – может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Они, учителя, могут создать новое воображение и освободить скрытые силы человечества. Именно учителя, в стремлении к миру всего мира – к Культуре – могут совершить завоевание, мирное и великолепное” [6, с. 302].

На основе акмеологической теории гуманитарно-технологического развития (А.С. Гусева) определена сущность и структура акмеолого-педагогической технологии, соотнесенной с моделью развития компетентности гражданственности.

Акмепедагогика должна опираться на систему процессно-объектных моделей: деятельности будущего специалиста (как системы задач при реализации профессиональных функций), специалиста (как системы качеств – деятельностных знаний, какие он должен представлять в профессиональной деятельности). Вершина в самовыражении индивида означает реализацию максимального числа прагматических нормативов соответствующего профессионального идеала. Конечным результатом реализации акмеологического подхода является акмеологическая направленность личности, которая включает следующие структурные компоненты с соответствующим содержанием [7, с. 106]:

- профессионально – ценностные ориентации (социально обусловленные ценности педагогической деятельности: воспитание свободной, гармоничной личности ребенка, развитие его творческих способностей, стимулирование познавательных интересов, актуализация потребности и стремления к саморазвитию и др.;

- личные ценности педагогической деятельности: ценности-цели (возможность развивать профессионально-творческие способности и заниматься любимым делом, профессиональное самосовершенствование) и ценности-средства (творческий характер педагогической деятельности, освоение профессиональных знаний, умений и навыков);

- профессиональное целеполагание (осознание социально-педагогических целей, выбор собственных целей педагогической деятельности и профессионального самосовершенствования, осознание иерархии целей профессиональной деятельности и профессионального самосовершенствования);

- профессиональная мотивация (интерес к процессу и содержанию педагогической деятельности (учебно-воспитательной деятельности, к педагогическому общению, к научным знаниям), осознание значимости результата педагогической деятельности, потребности в получении качественного профессионального образования);

– стремление к профессиональному успеху (мотивация достижения профессионального успеха и профессионального мастерства), стремление к саморазвитию, готовность к творческой профессиональной деятельности, склонность и способность к рефлексии и саморефлексии).

Научный интерес к акмеологии не ослабевает. И акмеология, как принципиально новая наука, истоки которой находятся в педагогике и психологии, и проблема повышения качества образования продолжает активно исследоваться. Основополагающие аспекты педагогической акмеологии рассмотрены в работе В.Н. Максимовой “Акмеология: новое качество образования”.

Основная задача акмеологических технологий – сформировать и закрепить в самосознании человека востребованную необходимость в самосознании, саморазвитии и самореализации, позволяющих специальными приемами и техниками самоактуализировать личностное и профессиональное «Я».

Таким образом, проблему качества образования, ставшей столь популярной в течение последних нескольких лет, можно решить с использованием акме-технологий, с изучением теории и апробации акмеологических принципов.

Список литературы

1. Акмеология: учебник / Под ред. А.А. Деркача. М.: Издательство РАГС. 2006.
2. Акмеологический подход как основа повышения качества профессионально-педагогического образования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 13. Гендерная психология. – Кострома, 2007. – № 6. – С. 194 – 199.
3. Данильченко В.М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования // «Полемика». – №13 (электронный журнал, публикуемый IREX на сайте: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/13/dan>).
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М. – Воронеж. 2004
5. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. С-Пб. 2003
6. Живая этика и наука. – М. :Международный Центр Рерихов, Мастер-Банк, 2008. – Вып. 1. – 5
7. Зобнина Т.В. Акмеологические аспекты в преподавании педагогической психологии // Актуальные проблемы педагогики индивидуальности и акмеологического подхода к образованию. – СПб: из-во Балтийской педагогической академии, отделение педагогической акмеологии. Вып. 105, 2010. – 173 с.
8. .Медведев В.П. О роли акмеологии в современном профессиональном образовании // Фундаментальные исследования. – 15.05.2011. – С. 32–34.

МЕХАНИЗМЫ РАБОТЫ С ПЛЮРАЛИЗМОМ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мельник Ю.В.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

На современном этапе развития педагогической науки и практики вопрос совместного обучения детей с различными видами нетипичности (принадлежность к этническому, религиозному, лингвистическому, культурному, идеологическому меньшинству, одаренность, инвалидность) в общеобразовательном учреждении приобретает гипернормальную актуальность и значимость, так как позволяет сконструировать базовые диспозиции гражданского общества, где каждый индивид имеет возможность реализовать свое право на центральные общественные блага и услуги, вне зависимости от наличия или отсутствия некоторых индивидуальных особенностей эксплицитной и / или имплицитной этиологии. В этом контексте инклюзивное образование представляет собой наиболее перспективную форму обучения всех детей, включая нетипичных, поскольку существенно расширяет как академические, так и социальные ресурсы каждого ребенка, что является основополагающим пусковым моментом при выстраивании релевантной статусно-ролевой позиции с разветвленной сетью социальных контактов на более поздних этапах его онтогенетического развития.

Существование плюрализма в инклюзивной образовательной среде всегда выступает индикатором успешной реализации тактик включения особенного учащегося в требуемые виды деятельности. Холизматическая характеристика основных аспектов взаимодействия и детальной интеракции с плюралистическими проявлениями основывается на вариативном спектре концептуально-мотодологических и идейных дефиниций. Так, экстерииризируя семантическое поле механизмов работы с плюралистическими свойствами нетипичного учащегося, Т. Смит выдвигает постулатно-сервисную трактовку инструментальной рефлексии по качественной реализации основных легитимных императивов для каждого индивида, вне

зависимости от присутствия у него возможных индивидуальных черт нетипичности. Согласно взглядам данного исследователя, педагогическая деятельность учителя в инклюзивном классе должна опираться на четко выраженную телеологию по элиминации дисфункциональных проявлений социально-педагогического и психологического характера, обусловленного отсутствием модуляции при восприятии различных форм плюрализма всеми участниками образовательной деятельности. При этом собственно плюралистические явления выступают одновременно и активатором происходящих в инклюзивном классе трансформаций в социальном, перцептивном и академическом планах, что консеквентно влечет за собой общую стабилизацию и нормализацию практики инклюзии в режиме общеобразовательного учреждения [3, с. 306-307].

Мы разделяем общую продуктивность представленной позиции, так как наличие тесной корреляции между налаженным механизмом работы с плюралистическими интенциями особенного учащегося и степенью его фактической включенности в существующие образовательные реалии, как правило, детерминирует возникновение психосоциального новообразования в аспекте мотивационно-рефлексивного принятия инклюзивного обучения и аналитического подхода к его ключевым диспозициям. Одновременно с этим мы считаем целесообразным выделить спектр определенных сервисных услуг в инклюзивном классе, наличие которых обогащает смысловое содержание по императивному восприятию плюрализма и создает целостный фон для развития дружественной образовательной среды, позволяющей удовлетворить специфические потребности каждого ребенка в процессе его обучения и воспитания. К подобным диспозициям относятся следующие элементы:

1. Разработка структурированной образовательной программы. Эффективная интерактивность с плюралистическими особенностями нетипичного учащегося базируется на создании модуляционной и релевантной программы обучения, включающей в себя как собственно академический, так и психоэмофатический, социальный и бихевиоральный блоки становления особенного учащегося как личности. Деятельность всех субъектов инклюзивного образовательного процесса состоит в данном случае в консолидации усилий и персональной активности по трансформации традиционного видения обучения с переходом к личностно-ориентированной стратегии работы с плюрализмом как понятийной категории, существующей в инклюзивном континууме. Фактическим индикатором успешности подобных действий всегда выступает выработка коррекционной линии по соответствию вариативных компонентов деятельности реальным нуждам особенного учащегося, а также создание комплексной позиции по возможным мерам фасилитации внутренних ресурсов и резервов данного индивида при обогащении плюралистической инклюзивной среды в различных смысловых значениях.

2. Создание инновационной методики по интериоризации академического базиса и социального праксиса для нетипичного субъекта. Учет плюралистических основ в условиях инклюзии исходит из необходимости соблюдения методических приемов и способов раскрытия компенсаторных возможностей лиц, отличающихся от большинства сверстников по каким-либо параметрам. Профессиональную деятельность учителя инклюзивной группы следует в данном случае ориентировать на сознательную дистантность от унифицированных технологий интеракции с нетипичным учащимся и последующую разработку практик на методическом уровне, дающих возможность ликвидировать социально-педагогические пробелы в гносеологической и коммуникативной сферах. Применение нестандартных методических форм взаимосвязи с различными субъектными группами инклюзивного образовательного процесса влечет за собой осмысление плюрализма как имманентной составляющей для успешной экзистенции всех детей в едином образовательном пространстве.

3. Совершенствование и придание инновационности концептуально-теоретической базе инклюзии. Резистентное изменение основного понятийного аппарата инклюзии и обогащение его экспрессивно-эмфатическими, семиотическими оттенками позволяет вносить нетривиальную рефлексию плюрализма, где разнообразие рассматривается в качестве императивного постулата существования социума и индивидуального функционирования личности в образовательной и общественной сферах жизнедеятельности. Подобный подход способствует своевременной идентификации проблемных аспектов включения нетипичного ребенка в коллектив сверстников и последующей интенсификации усилий всех субъектных групп по раскрытию резидуальных характеристик особенных детей для качественного выполнения требуемой академической и социальной видов деятельности.

4. Разработка и внедрение адаптированной телеологической системы работы с нестандартными учащимися в инклюзивном классе. Наличие разнообразных форм плюрализма служит центральной точкой бифуркации для развития креативной рефлексии инклюзивного образовательного процесса в целом и конкретных задач в его рамках в частности. В связи с этим построение адекватных телеологических ориентиров является ведущим условием для достижения собственного уровня успешности каждым учащимся, что значительным образом облегчает его вовлечение в вариативные виды деятельности и обогащает сервисный спектр услуг,

предоставляемых педагогом и другими участниками образовательного процесса, при мейнстримизации социальной перцепции плюралистических проявлений и технологических аспектов работы с ними.

5. Ликвидация традиционного взгляда на темпоральные сроки поэтапного эволюционирования когнитивного, поведенческого и деятельностного онтогенезов нетипичных детей. Педагогическая активность учителя инклюзивного класса способствует внедрению трансформационной парадигмы по взаимодействию с плюралистическими характеристиками субъектов инклюзии. Данный факт детерминирует необходимость устранения стагнационно-императивных представлений о стандартных временных сроках развития и диалектического становления нетипичного учащегося как личности, способной осваивать требуемый познавательный массив данных и внедрять усвоенные информационные блоки в структуру социального праксиса. В этом случае плюралистические свойства приобретают положительные коннотативные смыслы и способствуют устранению любых форм стигматизации по отношению к нестандартным детям.

6. Достижение скоординированной системы действий между всеми участниками образовательного процесса с применением диспозиций кондуктивности. Апробация командно-сервисного подхода улучшает общие перспективы инклюзии особенных лиц в требуемые виды академической и социальной активности, так как в этом случае происходит формирование парциального механизма сервиса, в рамках которого каждый индивид получает возможность выступить одновременно в роли получателя и производителя определенного набора сервисных услуг, что придает плюралистическим проявлениям новые инструментально-маркетинговые характеристики, когда достигается гибкая сбалансированность подструктуры «субъект – объектные» и «субъект – субъектные» отношения. Подобная ситуация холизматическим образом оказывает позитивную суггестию на коммуникативные, социальные, интерактивные, внутриличностные и академические интенции особенного учащегося, необходимые ему для всесторонние включения в инклюзивный образовательный процесс.

7. Применение стратегий комбинированности в ходе реализации разнообразных педагогических стилей менеджмента в инклюзивном классе. Использование техник комплементарной комбинаторики дает возможность дистанционироваться от четких авторитарных поведенческих позиций учителя, что определяет понимание плюрализма в контексте широкой семантической парадигмы паритетности и создания равных фоновых условий для раскрытия собственных способностей к обучению, росту и развитию. Активность педагога состоит в этой ситуации в формировании осознанных умений к реструктуризации личностных педагогических полномочий и привлечении к механизмам управления инклюзивным классом ряда внешних и внутренних акторов, инициирующих внедрение обширных плюралистических аспектов в генерализированное функционирование общеобразовательного учреждения.

8. Апробация механизмов резистентной модификации систем интернальных и экстернальных оценок достижений особенного учащегося. Существование гибкой системы оценки индивидуальных достижений особенных лиц служит когезийной диспозицией при восприятии плюрализма как специфической тактики работы по построению принципиальных возможностей для каждого субъекта образовательного процесса к диалогичности, коммуникативности и прогрессивному эволюционированию. Данное обстоятельство определяет конструирование плюралистических основ через призму продуктивных интервенций, обогащающих как сам процесс инклюзии, так и конкретные результаты нетипичных лиц по демонстрации активной экзистенциональной позиции, вбирающей в себя формирование инновационных перспектив для их академического и социального становления.

Формирование конструктивной системы реципрокции по отношению к любым видам плюрализма в инклюзивной группе представляет собой продукт изменений по взаимодействию с нетипичным ребенком на экзистенциональном, сенсорном, психологическом, бихевиоральном и интерактивном уровнях. В этом контексте значительный функционал содержит в себе коммуникативно-трансформационная интерпретация плюралистических диспозиций в инклюзивной образовательной среде, представленная У. Пеллс. Исходя из позиций данного исследователя, релевантный уровень интерактивности с многообразными проявлениями экзистенции на педагогическом, психологическом и социальном элементах возможно посредством реализации ряда изменений, осуществляемых как со стороны учителя инклюзивного класса, так и в среде типичных сверстников нестандартного индивида. Подобные модификации должны носить характер системности, реципрокности, холизматичности, личностной ориентации, а также содержать в себе четко выраженный синергетический эффект по созданию дружественной учебно-воспитательной атмосферы принятия всех форм инаковости [1, с. 195-196].

По нашему мнению, указанная точка зрения обладает значительной семантической релевантностью, так как оптимальное становление и формирование инклюзивного образовательного процесса в рамках плюралистического дискурса всегда строится с учетом общего изменения коммуникативно-фоновое режима, существующего в учреждении общеобразовательного типа. Практическая интервенция подобных трансформаций вбирает в себя реструктуризацию и целостную перестройку когерентного аксиологического, методического,

методологического, операционально-деятельностного, социально-перцептивного и коммуникативно-интерактивного полей образовательного континуума. Доминантная функция при этом принадлежит трансакционным линиям построения паритетного диалога с ребенком, обладающим плюралистическими аспектами по различным критериям, в подсистемах «взрослый – взрослый» и «ребенок – ребенок». В связи с этим мы считаем целесообразно выделить перечень коммуникативных опций, способствующих минимизации негативных коннотативных оттенков взаимодействия с вариативными формами плюрализма и укреплению благоприятного психосоциального микроклимата в инклюзивной группе. К подобным действиям педагога относятся следующие бихевиоральные элементы:

- гибкая смена статусно-ролевых характеристик всех участников образовательного процесса;
- владение учителем и всеми субъектами инклюзии техниками эффективного слушания и говорения;
- применение методики мотивационно-модуляционного перефразирования для выделения ключевых информативных блоков обучения;
- постановка экспрессивных ударений на значимых сегментах речи с одновременным использованием релевантного для каждого учащегося темпа построения фраз;
- опора на персональный опыт индивидов в ходе выстраивания коммуникативного диалога с привлечением плюралистического базиса как основного механизма для адекватной социально-педагогической и организационно-методической структуры учебной деятельности;
- обучение всех детей, включенных в построение инклюзивных образовательных практик, навыкам ораторского искусства в ситуации вариативных форм разнообразия в академическом и социальном контекстах;
- владение учителем инклюзивного класса навыками семантического анализа высказываний учащихся с опорой на социально средовую ситуацию их развития;
- апробация модели паритетной диалогичности с нетипичным лицом при практическом становлении техники «равный – равному»;
- рефлексия коммуникации на сознательном уровне в качестве сервисной категории, предполагающей при необходимости использования ряда вспомогательных средств и способов, оптимизирующих процесс общения;
- стремление педагога инклюзивного класса апробировать на практике медиаторскую позицию при установлении взаимосвязи с нетипичным учащимся и налаживании постепенного контакта с ним;
- определение поля социальных контактов нетипичных детей как динамичного образования, предполагающего присутствие различных точек потенциального роста и развития вне зависимости от фактической ситуации сформированности коммуникативных умений особенных лиц.

Коммуникативно-интерпретивное понимание плюрализма содержит в себе различные диспозиции и имеет неоднородную телеологию, детерминированную присутствием фокуса на определенных аспектах инклюзивной образовательной деятельности. В этом ключе существенную роль играет академизация учебной деятельности и осмысление ее через конкретные ментальные возможности лиц, имеющих набор плюралистических черт. Выдвигая когнитивно-модуляционную трактовку работы с плюралистическими особенностями различных категорий детей, включенных в инклюзивную образовательную деятельность, Е.А. Половей свидетельствует о наличии четкой когезии диспозиций комфортного социально-психологического самочувствия особенных учащихся и развития ментальных форм осмысления действительности в рамках инклюзии. По мнению данного автора, достижение всестороннего вовлечения лиц в требуемые императивы академического и социального порядков приобретает рациональность в ситуации резистентного и мотивационного становления IQ-потенциала особенного индивида. При таком подходе экстерналиная деятельность учащегося начинает приобретать интернальные смыслы, а педагог всегда выступает в качестве наставника, обеспечивающего фасилитацию усвоения требуемого гносеологического блока и социального опыта общения [2, с. 181-187].

На наш взгляд, отраженная в данном видении модуляция обладает рефлексивным характером и способствует пониманию инклюзивного обучения в контексте протекания индивидуальных ментальных и мнемических процессов каждого ребенка. Плюрализм в этой связи обеспечивает широкое операциональное поле деятельности для восприятия инклюзивного обучения через инструментальные подходы. Одновременно с этим мы считаем целесообразным определить спектр практико-ориентированных актов, улучшающих когнитивные возможности особенных лиц и обогащающих общие тенденции плюрализма. К обозначенным техникам относятся:

- тематическая градация учебного материала по степени важности;
- использование учителем инклюзивного класса комбинации сенсорно-перцептивных способов восприятия требуемого познавательного базиса;
- опора на ведущие сигнальные системы нетипичных детей при обработке заданного информационного массива данных;

– внедрение элементов наглядно-образного и креативного мышления в ходе решения особенным учащимся поставленных учебных задач;

– демонстрация основных форм и способов выполнения требуемых учебных заданий с активной апробацией элементов повторения и самодополнения.

Таким образом, наличие плюрализма в инклюзивных образовательных условиях выступает ведущим фактором раскрытия эксплицитных и имплицитных возможностей всех субъектных групп, вовлеченных в совместную учебную и социальную деятельность. Семантический анализ всех представленных трактовок свидетельствует о доминировании модуляционно-сервисных вариаций понимания плюрализма в рамках решения конкретных стратегических и тактических задач академической и коммуникативной направленности. Генерализированный ракурс интерпретации плюралистических проявлений указывает также на присутствие конвергентного компонента, состоящего в релевантном восприятии телеологии плюралистических характеристик как основного механизма для достижения всесторонней вовлеченности всех детей в требуемые общеобразовательные реалии.

Список литературы

1. Peebles-Wilkins, W. Evidence-based suicide prevention [Text] / W. Peebles-Wilkins // Children and Schools. – 2006. – № 28. – P. 195 – 196.
2. Polloway, E.A., Epstein, M.H., Bursuck, M.D. Homework for students with learning disabilities [Text] / E.A. Polloway, M.H. Epstein, M. D. Bursuck // Reading and Writing Quarterly. – 2002. – № 17. – P. 181 – 187.
3. Smith, T.E. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) [Text] / Smith, T. E. C., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p.

ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

¹Чурекова Т.М., ²Шабанова Е.В.

¹Доктор педагогических наук, профессор ЦПО КемГУ

²Аспирант КРИПКиПРО, г. Кемерово

Влияние возрастных особенностей на становление духовно-нравственной позиции личности несомненно. В фокусе нашего внимания находится старший школьный возраст, который можно считать наиболее сензитивным периодом для процесса становления позиции, ведь именно в это время актуальной становится проблема самоопределения, предполагающая наличие мировоззрения, существование духовно-нравственной позиции.

Д.И. Фельдштейн считает необходимым в современных условиях обратить внимание на Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных, нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно способного к сохранению всех лучших человеческих качеств и потенциала. Активизация духовно-нравственного развития личности происходит в школьном возрасте, когда человек учится выбирать пути действия в сложной ситуации [12]. В ранней юности происходит процесс укрепления духовно-нравственной позиции, и это носит для личности осознанный характер.

Процесс активного развития человека преимущественно завершается к концу старшего школьного возраста, который называют фазой «нарастающей стабилизации психических и физиологических процессов» и «закрепления всех прежних приобретений ребенка и их совершенствования» [1]. В этот период целесообразно активно влиять на устойчивость духовно-нравственной позиции, которую мы понимаем как сложную интегративную характеристику, отражающую уровень развития личности и являющуюся критерием культуры человека со сформированными ценностными ориентирами и идеалами, готового к осознанной, активной, ответственной деятельности, основанной на устойчивых отношениях субъекта к самому себе, Другим, к миру, умеющего сделать выбор в пользу «добра» в конкретном поступке и транслирующего свой духовно-нравственный опыт.

Выделяя границы старшего школьного возраста, мы опираемся на подходы, разработанные исследователями. Возраст от 15 до 17 лет ученые, в том числе А.В. Мудрик, называют периодом ранней юности [8]. Мы вслед за учеными будем понимать под старшим школьным возрастом период от 15 до 17-18 лет, то

есть время, в которое дети обучаются в старших классах школы и которое в психолого-педагогической литературе преимущественно называют периодом ранней юности.

В старшем школьном возрасте желание разобраться в самом себе, в окружающем мире, составить о себе и о мире устойчивое представление становится для личности внутренней потребностью. В юности познают внешний мир «в целях нахождения в нем своего места, а также для того, чтобы получить опору для формирующихся у них взглядов и убеждений» [1].

Старшие школьники задумываются о том, какую выбрать профессию, смогут ли они благодаря ей достичь задуманного. Устремленность в будущее, осмысление и осознание жизненных перспектив становится ключевым новообразованием этого возраста. В старшем школьном возрасте происходит собственно взросление личности - процесс «обретения (становления, появления или проявления) функциональных органов души» [9]. Старший школьник, как утверждает Н.Е. Щуркова [16], ищет «формы выражения, проявления, выявления и адекватного отражения своего внутреннего мира», что возможно посредством выражаемой им позиции.

Важным новообразованием ранней юности становится персонализация, которая представляет собой «процесс, в ходе которого происходит существенное изменение в системе личностных смыслов и поведенческой активности человека в связи с «идеальной», внеактуальной представленностью в его сознании образа другого субъекта» [7]. Возрастным «запросам» старшеклассников соответствуют этапы становления духовно-нравственной позиции.

Для возраста ранней юности характерно «конструирование множества не соответствующих истине «альтернативностей» [15], что означает попытку постичь альтернативные реальности, обычно не свойственные нашей отечественной культуре. В этом смысле духовно-нравственная позиция становится осознанным личностным приобретением, помогающим сделать важный выбор.

Для старшего школьника характерно стремление к освобождению от зависимости. Наблюдения педагогов за современными старшими школьниками показывают, что в ранней юности ребята часто преследуют свои цели, невзирая на советы и указания взрослых. Старшему школьному возрасту присущ рост духа независимости, при этом жажда освобождения от контроля извне сочетается с ростом самоконтроля и началом осознанного самовоспитания, что отражается и в стремлении определиться с духовно-нравственной позицией. Поведение личности будет зависеть от этой позиции – «свободно и самостоятельно выработанной человеком системы отношений к миру, другим людям, самому себе» [13]. Заметным новообразованием этого возраста также является стремление к свободе от внешнего контроля и самостоятельности. Новативный потенциал в ранней юности проявляется в свойственной этому возрасту активности, в идее «обновленческого, протестного, авангардного», в связи с осмыслением будущего [11]. Понимание этой возрастной особенности поможет повлиять на процесс становления духовно-нравственной позиции.

В период ранней юности особенно заметно проявляется потребность в уединении и ощущение «кризиса оторванности». С.Л. Рубинштейн считал важным вывести человека «из уединения, которое его обедняет» [10]. Некоторые исследователи в состоянии одиночества не видят ничего противоестественного и опасного для личности старшего школьника. Так, назвав одиночество адекватным состоянием человека, Ф.И. Горенок [2] заметил, что «свободно говорит только тот, кто говорит наедине с собой». Рефлексия, предполагающая погружение во внутренний мир, является важной стадией в процессе становления духовно-нравственной позиции.

В ранней юности человек может испытывать отчуждение из-за невозможности реализовать желаемое, проявить активность, что объясняется не только отсутствием понимания со стороны внешнего мира, но и отсутствием норм, ценностной основы, которая возможна при наличии прочной духовно-нравственной позиции. В процессе становления духовно-нравственной позиции необходимо вывести старшего школьника из состояния уединения, так как актуализироваться духовно-нравственная позиция может лишь в направленности на Другого, в диалоге.

При отсутствии четко выработанной позиции человек в этом возрасте не сможет уверенно чувствовать себя ни в одной из названных фаз: ни в состоянии активного стремления к независимости, ни в состоянии спокойного уединения.

Важную роль в ранней юности играет представление об успехе. Мы согласны с тем, что в современном обществе «произошла трансформация успеха» [4]. В понимании современных старшеклассников приоритетными целями становятся профессионализм (мастерство в профессии, карьера) и семья. Проблема жизненной успешности является ключевой для раннего юношеского возраста. Категория «успеха» становится определяющим мотивом как для получения знаний, так и для предполагаемой деятельности. При формировании духовно-нравственной позиции важно создавать ситуацию успеха, это необходимо для того, чтобы раскрыть лучшие стороны личности.

Современные старшекласники стремятся утвердить свое право на самостоятельный выбор, в том числе духовно-нравственного порядка - между добром и злом, но при этом часто ощущают неуверенность, подвергаются сомнениям и стрессам. У современных молодых людей недостает уверенности - боясь всерьез задумываться о будущем, они порой подменяют его настоящим, живя по принципу: «Наше будущее-это сейчас» [11]. Отчетливая мотивация и волевая составляющая способствуют тому, чтобы старший школьник приобрел устойчивость позиции, которая придаст личности уверенность. Осознанность устремлений в ранней юности связана с желанием построить «модель потребного будущего» (термин Н.А. Бернштейна), что предполагает творческую активность личности, ее заинтересованность результатами.

В старшем школьном возрасте важнейшее значение приобретает интеллектуально-волевая сторона. Гибкость и устойчивость выработанной позиции позволяет в меньшей мере подвергаться стрессам, влияет на ощущение уверенности. Умение «выстоять в тяжелых обстоятельствах и оказать сопротивление негативным влияниям, пагубным для личности», или резистентность становится важным качеством, характеризующим волевою сферу старшего школьника. В отличие от подростков, старшие школьники гораздо меньше боятся мира взрослых и ответственности [14], однако современные старшие школьники иногда предпочитают любые формы зависимости возможности принять самостоятельное смелое решение, они «пребывают «в своем праве» (сознают и пользуются свою детскость)» [13]. Пик осознания ответственности приходится на старший школьный возраст, в этот период ответственность должна осознаваться как «со-ответственность». Именно в ранней юности необходимо влиять на прочность духовно-нравственной позиции.

Сознание современного старшего школьника « отвергает репродуктивную адаптацию к миру, но подразумевает творческую деятельность по его освоению, в какой-то мере даже по его воссозданию». В ранней юности человек «уже не хочет воспринимать и усваивать отчужденные от него знания». [6] У старших школьников есть потребность изучать новое, важное для себя. В ранней юности отчетливо проявляется интерес к причинному объяснению явлений, их аргументации. Однако логика в мышлении современного старшекласника уходит на «периферию», уступая место эмоциям риска, поиску нового, желанию быть первым успешным. Старшие школьники формируют свое поведение в соответствии с «образцом», предлагаемым их современниками. Для этого возраста свойственно формирование идеала, который должен является для него той целью, к которой он осознанно стремится. Ссылаясь на данные, полученные современными исследователями [5] можно утверждать, что «однозначного персонафицированного образа героя у молодежи – нет». У современного старшего школьника нет стремления на кого-то конкретно быть похожим. По данным социологов, «у 75% молодежи отсутствуют идеалы, а те 5%, которые их имели, постепенно в них разочаровались» [5]. В ранней юности молодые люди часто стремятся найти новые «образцы», не осознавая, что культуре в целом они давно известны. Духовно-нравственная позиция предполагает стремление к идеалу, который обращает внимание школьников на ценностную основу, побуждает их к самоанализу, вызывает стремление изменить свою личность в сторону категорий добра.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер, 2008, 399с.
2. Горенок Ф.И. Удовольствие мыслить иначе. Академический проект, Фонд «Мир», 2007. 235с.
3. Ефимова И.Н. Анализ ценностных ориентиров молодежи в условиях инновационной политики государства // Молодежь современной России: альтернативы выбора духовных и нравственных убеждений. М., 2012. С.32.
4. Иваненков С.П., Кострикин А.В., Попов В.Р., Шкаев Д.Г. Социальная активность современной молодежи : ее формы и проявления // Молодежь России в начале XXI века : регион северо-запад Москва 2014, стр. 152
5. Касимов Р.Н. Современные мифологемы о героях...// Народное образование 2014 № 10.
6. Клепиков В.Н. Из опыта духовно-нравственного воспитания школьников// Педагогика, № 3, Март 2012. С. 59-64)
7. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
8. Мудрик А.В. Социализация человека. Москва-Воронеж, 2011. 624 с.
9. Остапенко А.А. Взросление подростков: нарушения и их преодоление// Народное образование, 2012 № 5. С.226).
10. С.Л.Рубинштейн Бытие и сознание. Питер, 2012. 288с.
11. Смакотина Н.Л. Молодежь и культурные нормы в современном обществе // Молодежь современной России. М., 2012, С.11-13.
12. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI в.// Педагогика, № 1, Январь 2013. С. 3-16

13. Хайкин В.Л., Д.В. Григорьев Д.В. Педагогика как практика порождения и воспитания ответственности // Народное образование, 2013, № 1. С. 204).
14. Чурекова Т.М., Москаленко И.В. Нравственные ценности личности: теория и практика формирования в школе. Кемерово, 2014. С. 41.
15. Шкаев Д.Г. Генетическая эпистемология Жана Пиаже в контексте антропологических исследований// Молодежь современной России//Альтернативы выбора духовных и нравственных убеждений М., 2012.
16. Щуркова Н.Е. Классный час: поговорим о жизни... М., 2008. С. 63.

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ

Шестеперова А.В.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

В 1980-е гг. в США вводится термин, означающий обстоятельство активного участия каждого учащегося в совместном обучении, ведь inclusion – включение. Он стал быстро распространяться на нашей планете благодаря международным документам, которые стали руководством к действию для многих развитых держав. Целесообразно отметить, что в 1994 г. в Испании, в г. Саламанка, проводилась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая ввела термин «инклюзия» в международный обиход и провозгласила принцип инклюзивного обучения.

Инклюзивное образование – такое образование, каковое каждому ученику, несмотря на имеющиеся у него физиологические, умственные, социальные, экспансивные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность вовлечения в совместный процесс обучения и воспитания (иными словами: развития и социализации), что после этого позволяет ребенку стать равноправным членом общества, снизит риски его изоляции и сегрегации [2, с.56]. Взрослея вместе, дети обучаются принимать их собственные особенности и принимать во внимание особенности остальных людей.

Необходимо заметить, что инклюзия – это признание разнообразных потребностей учащихся и реагирования на данный процесс.

Инклюзия признается более гуманной, развитой и эффективной системой образования не исключительно детей с особыми образовательными потребностями, а и здоровых детей. Инклюзия обеспечивает право на образование любому, не взирая на соответствия меркам школьной системы. Образовательная организация осуществляет не единственно образовательные функции, однако и является ключевой сферой жизнедеятельности ребенка. Через принятие и уважение индивидуальности каждого из них совершается формирование личности, обладающей своей собственной образовательной траекторией. В то же время, ученики в школе учатся взаимодействовать, находятся в коллективе, выстраивают взаимоотношения, вместе с учителем творчески решают образовательные проблемы. Можно сказать с уверенностью, что инклюзивное образование обеспечивает расширение личностных возможностей всех детей, поддерживает выработку гуманности, толерантности, готовности к помощи и т.д. Инклюзивное образование обнаруживается принципиально новой системой, когда ученики и педагоги сооружают движение к общей цели – доступному и качественному образованию всех детей без исключения.

В рамках системы образования в России осуществляются такие формы инклюзивного образования детей-дошкольников:

- Детские сады компенсирующего вида, где проходят обучение дети с определенной формой дизонтогенеза. В таких учреждениях сформирована особенная предметно-развивающая среда, которая учитывает определенные образовательные потребности детей.
- Дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида. В подобных детских садах наравне с детьми, которые не имеют отклонений от возрастной нормы, проходят обучение дети, которые имеют разнообразные особые образовательные потребности. Помимо этого, в таких детских садах используется также особенная предметно-развивающая среда, которая учитывает образовательные нужды определенной категории детей.
- Детские сады, на основе каковых реализуются дополнительные службы: службы ранней помощи, лекотека, консультативный пункт.
- Массовые дошкольные образовательные учреждения с группами «Особый ребенок»

кратковременного пребывания.

Инклюзивное образование строится на таких принципах.

Принцип индивидуального подхода обуславливает предпочтение форм, методов и средств воспитания и обучения с установлением во внимание образовательных индивидуальных надобностей каждого ребенка. Необходимо заметить, что индивидуальные программы воспитания ребенка выстроены на определении функционального его состояния и предполагают формирование индивидуальной стратегии формирования. Отметим, что индивидуальный подход обнаруживается не единственно во внешнем уделении внимания к потребностям ребенка, а и в оснащении самого ребенка возможностями реализовывать его индивидуальность.

Принцип поддержки независимой активности взрослого. Необходимо заметить, что немаловажным условием успешности инклюзивного образования является создание условий для самостоятельной инициативности ребенка. Реализация настоящего принципа обеспечивает формирование личности, активной социально – личности, каковая является субъектом своего развития и деятельности, значимой социально. Когда активность целиком находится на стороне взрослых, заботящихся о ребенке, считающих, что его особенности не разрешают ему осуществлять свои возможности, сформировывается «выученная беспомощность» – такой феномен, когда ребенок ждет внешнюю инициативу, сам при этом оставаясь пассивным. Это же может случиться с родителями детей с ограниченными потенциалами здоровья. Родители возможно будут ожидать помощь или энергично добиваться льгот от страны, пренебрегая собственными возможностями участия в социальной жизни.

Далее, принцип активного включения в образовательный процесс всех участников полагает организацию условий для осмысления и принятия друг друга для достижения продуктивного взаимодействия на гуманистическом основании. Инклюзия – это энергичное включение родителей, детей и специалистов в сфере образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели настоящего социума.

Далее, принцип междисциплинарного подхода. Многообразие индивидуальных характеристик ребят вызывает комплексный, междисциплинарный подход к установлению и разработке технологий и средств воспитания и обучения. Отметим, что специалисты (воспитатель, логопед, дефектолог, социальный педагог, психолог, при участии старшего воспитателя), которые работают в группе, систематически проводят диагностику детей и в ходе обсуждения составляют образовательный план действий как для конкретного ребенка, так и для группы в целом.

Принцип вариативности в порядке процессов воспитания и обучения. Введение в инклюзивную группу детей с разнообразными особенностями в развитии полагает существование вариативной развивающей сферы, т. е. нужных дидактических и развивающих пособий, безбарьерной среды, средств обучения, вариативной методической базы воспитания и обучения и способности педагога применять различные методы и способы работы и общей, и специальной педагогики.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Старания педагогов будут эффективнее, исключительно, если их поддерживают родители, они их понимают, и данные действия соответствуют семейным потребностям. Задача специалиста здесь в установлении доверительных партнерских отношений с родителями / близкими ребенка, внимательном отношении к требованиям родителей, к важному и нужному для их ребенка в данный момент. Педагогу стоит договориться об объединенных действиях, которые будут направлены на поддержку ребят.

Принцип динамического развития образовательной модели детского учреждения. Модель детского учреждения может модифицироваться с подключением структурных новых подразделений, специалистов, воспитывающих средств и методов.

Вывод.

Подытоживая, отметим, что принципами инклюзивного образования являются: принцип индивидуального подхода, принцип поддержки независимой активности взрослого, принцип активного включения в образовательный процесс всех участников, принцип междисциплинарного подхода, принцип вариативности в порядке процессов воспитания и обучения, принцип партнерского взаимодействия с семьей и принцип динамического развития образовательной модели детского учреждения.

Возможность получения образования всеми детьми, не взирая на ограничения возможностей их здоровья, было законодательно закреплено в Законе «Об образовании в РФ» 29 декабря 2012 года [1].

Поскольку термин инклюзии выделено лишь только недавно в законе об образовании РФ [1], то система инклюзивного образования в России находится всего лишь на начальных стадиях развития и призывает разработку не единственно полноценную нормативную, но и методологическую базу. Несмотря на существование множества педагогических методов, принципов, при которых «особые» дети чувствуют себя психологически комфортно в инклюзивных группах обучения, перемещение детей с особыми потребностями в

общеобразовательные учреждения не является верным решением. Ведь то, как особенные дети чувствуют себя в группе, совсем не означает, что обучение является результативным. И не факт, что дети с ограниченными возможностями, идя в общеобразовательные учреждения, успешно осваивают их программу. Следует также сказать об отсутствии в акцентировании внимания на обучение детей тому, что является важным и полезным для них, и что поможет им занять активную жизненную позицию в будущем.

Анализируя основные проблемы, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при внедрении инклюзии, я пришел к выводу, что образовательная система нашей страны еще не готова к глобальным изменениям, то есть к инклюзии во всех видах образовательных учреждений.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015)
2. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: сборник научных трудов по итогам работы региональной научно-практической конференции / под ред. Н. А. Калугиной. — Хабаровск: Изд-во ДВГТУ, 2014. — 187 с.
3. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; Ин-т экономики, управления и права (г.Казань), Каф. теоретической и инклюзивной педагогики. — Казань: Познание, 2014. — 219 с.

О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Беляева О.А., Подберезный В.В.

Ростовский Государственный Экономический Университет (РИНХ)», филиал, г.Таганрог

Вся История человечества неразделимо сопряжена с историей природы. В настоящее время вопросы традиционного взаимодействия ее с человеком выросли в глобальную экологическую проблему. В случае если общество в ближайшем будущем не научится бережно относиться к природе, оно погубит свою цивилизацию. А для того, чтобы этого не произошло необходимо с самого рождения воспитывать экологическую культуру и ответственное отношение к окружающей нас природе.

Термин «экология» (от греческого *oikos* - дом, жилище и *logos* - наука) введен в 1866 Э. Геккелем, считавшим предметом исследования экологии связь живых существ со средой. Первоначально экология оставалась в сфере биологической науки. Она развивала идеи Ч. Дарвина о многообразных взаимосвязях растений и животных со средой. В современной науке понятие «экология» не ограничивается только биологическими рамками. Выделяют социальную, техническую, медицинскую экологию и др., которые вместе с экологией природных систем составляют современную комплексную экологию, призванную обеспечить равновесно-динамичное состояние природы, а также оптимальное взаимодействие природы и общества при условии рационального использования природных ресурсов и регулирования природных процессов на основе знания объективных законов и закономерностей развития природы. Элементами окружающей человека среды и его жизни считаются социально-экономические, технико-технологические, природные, культурные, информационные условия. Состояние той окружающей среды, в которой мы обитаем, во многом обуславливает здоровье человека. Учёные, изучая проблемы социальной экологии, рассматривают эти проблемы как отношения человека к человеку, человека к природе. Экологические знания в своих аспектах направлены на оптимизацию деятельности человека по использованию природы, на достижение гармонии отношений между обществом и природой. Решению данной проблемы способствует процесс экологизации всех областей науки, производства, искусства, и образования. Формирование и теоретическое понимание экологии, вопросов в науке, их важность и значимость для хозяйства, установили рост преподавательского аспекта этих вопросов, развитие нового течения в преподавательской системе и школьной практике. Взаимосвязанное с выявлением в учебно-воспитательском процессе экологических вопросов, это направление обуславливается целым рядом определений, одним из которых является «экологическое образование».

Экологическое образование – непрерывный процесс обучения, самообразования, накопления опыта и развития личности, направленный на формирование ценностных ориентаций, норм поведения и получение

специальных знаний по охране окружающей природной среды и природопользованию, реализуемых в экологически грамотной деятельности.

По мнению И.П. Пятищевой экологическое образование направлено на формирование экологического сознания рационального взаимодействия с природой и на сохранение и укрепление здоровья в окружающей среде. Основные проблемы экологического образования – это формирование экологической культуры и сознания, информированности людей об экологической ситуации в мире и регионах, решения различных экологических проблем. Только через эффективное экологическое образование можно получить высокую экологическую культуру [7, 102].

Изучая проблемы экологического образования, В.А. Зебзеева отмечает, что оно «...в настоящее время рассматривается как одно из важнейших направлений работы с детьми. Однако до сих пор нельзя ещё с уверенностью сказать, что оно достигает своей цели. Экологическое образование всё ещё носит чисто ознакомительный характер. У него отсутствует фундамент, в основу которого должны быть положены общечеловеческие ценности, нормы морали и нравственности, понятия этики и эстетики, любовь к своей малой Родине» [4, 37].

А вот по мнению А.Н. Удовики, М.В. Хрулевой и С.В. Лакомовой «особое значение организация работы по экологическому образованию имеет на базовых уровнях онтогенеза, - в раннем и дошкольном детстве, когда «закладывается» фундамент личности. Именно природа на этом возрастном уровне по праву является одним из эффективнейших средств комплексного развития ребенка. У детей дошкольного возраста, в силу их возрастной специфики, не только возможно, но и достаточно легко сформировать и систему представлений о природном окружении, и необходимые умения и навыки гуманного, ответственного взаимодействия с природой, воспитать основы ценностного отношения к ней, привычку позитивного поведения и деятельности, субъектное к природе отношение» [10, 59].

Итак, формирование экологической культуры, экологического сознания у дошкольников процесс длительный и не простой. Главным условием в формировании практических навыков экологически осмысленного поведения является поведение взрослых, в первую очередь учителей и родителей. В случае, если дошкольник наблюдает, как старшие бережно заботятся о растениях и животных, общаются друг с другом, как продуманно ведут себя в природе, он накапливает надлежащие эмоциональные реакции взрослых, формы их поведения, включает эти сведения в структуру личности и сохраняет на всю жизнь в качестве исходной базы данных. По этой причине экологическое обучение и воспитание должно вестись ненавязчиво, без налета обязательности, но всегда с удовольствием и искренней заинтересованностью, как детей, так и взрослых.

Ребенок имеет общие и специфические цели для каждого возрастного периода. Поэтому по нашему мнению организация экологического воспитания в дошкольном возрасте происходит в условиях решения проблем преемственности между дошкольным и начальным общим образованием.

Мы согласны с мнением Ш.Ж. Арзымбетова, что в системе экологического образования большое значение имеет школа, а в школе начальные классы. Это объясняется тем, что дети младшего школьного возраста очень любознательны, отзывчивы, легко откликаются на тревоги и радости, искренне сочувствуют и сопереживают. В этом возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, эмоций, развитие способностей и интересов [1, 319].

Экологическое сознание младших школьников – это интегрированный общекультурный показатель предметного обучения, итог высококачественной учебно-воспитательной работы школы, по следующим направлениям:

- общекультурные – экологическая культура как компонент общей культуры;
- учебно-познавательные – получение экологических знаний из окружающей действительности и реализации экологических проектов, владение методами экологических исследований;
- информационные – отбор информации для принятия решений в экологических ситуациях и т.д.

Также Ш.Ж. Арзымбетов утверждает, что экологическое образование и воспитание могут быть реализованы как на уроках, так и во внеклассной работе. Это могут быть кружки, экологические общества, клубы, конференции, КВН, дендрарии. Что касается методов проведения внеклассной работы по экологическому образованию, то они, в основном, традиционные и широко используются в преподавании биологии, химии, географии, физики. Чаще всего это сочетание теоретического изучения экологических проблем и экспериментальных работ, которое дает более глубокое понимание взаимосвязи человеческого общества и природы [1, 320].

Воспитание экологической культуры учащихся становится сейчас одной из важнейших задач общества и образования. Уровень современного школьного образования в целом и экологического в частности во многом зависит от внедрения в постоянную практику новых оригинальных методов и приемов обучения и воспитания.

Необходимо и внедрение неординарных педагогических приемов, как, например, О. В. Галуза рассказывает о научно-исследовательской деятельности школьников, которая стала основой для формирования экологической культуры школьников, их родителей и способом для организации их совместной экологоориентированной деятельности [3, 32].

Пользу исследовательской работы также подтверждают А.С. Толпекина и Т.М. Носова, говоря «участие в исследовательской деятельности способствовало тому, что учащиеся проявили свою творческую активность, сами выстраивали межличностные отношения в малых рабочих группах, испытывали ощущения эмоционального удовлетворения и самореализации. В процессе исследовательских внеурочных работ у школьников вырабатывались и закреплялись практические умения ведения в природе исследовательской деятельности, формировалось и развивалось экологическое сознание, экологическое мышление, экологическая культура» [9, 81].

Помимо экологического образования в школе, ребята могут получить интересную информацию из дополнительного образования. В нашей стране издана концепция развития дополнительного образования детей, утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р [11]. В этом документе ставятся акценты на задаче создания условий для самореализации личности ребёнка, формирования мотивации к познанию, творчеству и труду.

Поддержка Правительства Российской Федерации стимулировала появление много альтернативных средних учебных заведений дополнительного экологического образования. Одним из таких примеров служит Саратовская область. В образовательном пространстве саратовского социума активно работают около 20 экологических общественных организаций («Союз охраны птиц России», «Фонд помощи животным», «Всероссийское общество охраны природы», «Эколого-медицинское научно-практическое общество» и др.); функционируют государственные учреждения («Областной экологический центр учащихся», «Клуб туристов», «Союз юных экологов» и др.); активизируются группы гражданских инициатив и молодежные добровольческие отряды (скаутский отряд «Роза ветров», «Центр содействия экологическим инициативам» и др.) [6, 105].

Как утверждает А.И. Макшеева из общеобразовательной сферы система экологического образования плавно переходит в область профессионального образования. Здесь можно выделить три основных направления, которые находятся в зависимости от профессиональной направленности учебного заведения и, следовательно, от того влияния, которое оказывает профессиональная деятельность выпускников на окружающую природную среду. Это гуманитарное, специализированное и профессиональное направления. Каждое из них имеет свою специфику. В гуманитарных вузах оно осуществляется при изучении таких дисциплин, как социальная экология, экология человека, экологическое право и ряда других дисциплин гуманитарной направленности. В учебных заведениях технической направленности содержание и цели экологического образования должны находиться в зависимости от получаемой студентами специальности. Специализированное направление экологического образования в ССУЗах и в ВУЗах технического профиля должно обеспечить подготовку специалиста в области активного природопользования, способного осуществлять рациональное использование природных ресурсов и принимать экологически целесообразные решения на своем рабочем месте в промышленности, на транспорте, в сельском хозяйстве и других отраслях [5, 5].

С.А. Петрушенко выделяет определенные условия при формировании экологической культуры у студентов, а именно непрерывность экологического образования и воспитания, учет возрастных психологических особенностей и использование современных технологий [8, 78].

О.А. Беляева отмечает, что «с поступлением студента в вуз его жизнь меняется, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей. Обучение выдвигает мышление в центр сознания ученика. Мышление становится основной функцией». Поэтому мы согласны с тем, что выпускник ВУЗа имеет сформированное экологическое мышление и готов к дальнейшему экологическому просвещению [2, 62].

Итак, экологическое образование позволяет детям, школьникам, студентам, молодым людям и людям зрелого возраста понять, что мир, в котором они живут, значительно сложнее их поверхностного восприятия, что очевидные для них суждения совсем не безусловны. Экологические знания позволяют сделать намного безопаснее и здоровее жизнь, не только собственную, но и своих близких.

Решение экологических проблем невозможно обеспечить усилиями одних только специалистов – экологов, управленцев, юристов, инженеров, законодателей – или же властными институтами общества. Для эффективного достижения цели – повышения экологической безопасности – необходимо активное участие всех людей вне зависимости от их социального или культурного статуса.

Необходимо:

- научиться экономить любые природные ресурсы вне зависимости от того, дефицитны они или нет;

- заблаговременно рассчитывать все возможные последствия своей деятельности, принимая во внимание не только очевидные, но и самые невероятные;
- сменить гигантоманию на парадигму тотальной миниатюризации – поиска технологий, сводящих к минимуму энергетические и вещественные затраты;
- привыкнуть платить за то, что тебе лично уже совсем не нужно. Например, за утилизацию отходов;
- в полной мере ощущать личную ответственность за любые нарушения правил рационального природопользования.

Важной задачей экологического образования является возможность населения контролировать и обнаруживать экологические нарушения. Без участия населения невозможно решение общегосударственных задач охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности.

Экологическое образование призвано объяснить людям их права и возможности, научить правильно действовать для защиты долгосрочных интересов общества и стабильности природы, выступать законным оппонентом тех сил, для которых экологическая безопасность по экономическим причинам не является приоритетной целью.

Список литературы

1. Арзымбетова Ш.Ж. Экологическое образование младших школьников через урочную и внеурочную деятельность / Международный журнал экспериментального образования. Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания». 2015. № 2-3. С. 319-321.
2. Беляева О.А. Развлекательные методы сохранения культуры учащихся / Вестник ТГПИ им А. П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: ТГПИ им А. П. Чехова. Специальный выпуск. 2014. № 1с. С.46-49.
3. Галуза О.В. Научное общество учащихся как средство формирования экологической культуры школьников / Сборник конференции НИЦ Социосфера. Прага: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o. 2015. № 8. С. 30-32.
4. Зебзеева В. А. Экологическое образование детей дошкольного возраста в современном обществе: приоритеты и перспективы / Вопросы науки. Воронеж: Общество с ограниченной ответственностью «Вэлборн». 2014. № 1 (6). С. 37-43.
5. Макшеева А.И. Экологическое образование в течение всей жизни как один из путей к устойчивому развитию / Вестник Мининского университета. Минск: НГПУ им. К.Минина. 2013. № 4. С. 2-13.
6. Морозова Е.Е. Совершенствование экологообразовательной деятельности в системе образовательного пространства Саратовского региона / Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. 2014. Т. 14. № 4-1. С. 103-107.
7. Пятишева И.П. Экологическое образование в условиях экологического кризиса / Гуманітарний вісник Запорізької Державної інженерної академії. Запорізька державна інженерна академія (Запорожье). 2013. № 53. С 101-112.
8. Петрушенко С.А. Об использовании «портфолио» в экологическом образовании студентов педагогического направления высших учебных заведений / Материалы 5 международной научно-практической конференции «21 век: фундаментальная наука и технологии». USA: North Charleston. 2014. Том 3. С. 78-80.
9. Толпекина А.Н., Носова Т.М. Мотивация в формировании биоэкологической исследовательской компетенции учащихся / Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. Кинель: Самарская государственная сельскохозяйственная академия. 2015. № 2. С. 78-82.
10. Удовика А.В., Хрулева М.В., Лакомова С.В. Инновационный подход к организации работы по экологическому образованию детей дошкольного возраста / Астраханский вестник экологического образования. Астрахань.: Нижневолжский экоцентр. 2011. № 2 (18). С. 59-67.
11. Концепция развития дополнительного образования детей, утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р. Доступ к электронному ресурсу: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Рубинчик Ю.С.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

В СССР была создана эффективная система дошкольного образования. Главными достижениями этой системы явились: теория воспитания и всестороннего развития детей дошкольного возраста; практико-апробированные вариативные направления воспитательно-образовательной работы; экономическая модель, обеспечивающая постоянное развитие дошкольного образования; система подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров для учреждений ДО; промышленность, специально работавшая на детство, обеспечивающая его: игрушками, книгами, детским спортивным инвентарем и одеждой; социальная защита детства, родителей и законных представителей детей; педагогическое, психологическое и медицинское обеспечение детей.

После распада СССР его правопреемник – РФ провозгласила развитие образование первоочередной задачей страны. Первый Указ Президента тогда еще РСФСР от 11 июля 1991 года имел титул «О первоочередных мерах по развитию образования».

В Указе говорилось о необходимости не просто развивать всю систему образования, но и реформировать ее в соответствии с новыми вызовами времени. Содержательно Указ готовился в Минобразования республики, которое возглавлял в то время Э.Д. Днепров. В 1987 году Э.Д. Днепров стал руководителем ВНИК «Школа» при Гособразовании СССР. Этим ВНИКом была разработана концепция реформы советской школы. Реально данная концепция определяла основные направления развития всей системы образования. И эти направления стали реализовываться когда члены ВНИК получили соответствующие управленческие возможности. Положения концепции во многом определили содержательную сторону закона РФ «Об образовании» (1992 год). По нашему мнению, важнейшим положением вышеуказанных документов было положение о необходимости провести в образовании радикальные реформы. Это положение закономерно вытекало из общего реформаторского духа молодого правительства новой России, а также из идей высказывавшихся руководителями ВНИК «Школа».

В 1984 году в СССР правопреемником, которого стала РФ осуществлялась реформа образования. По мнению руководителей ВНИК «Школа», данная реформа была недостаточно радикальна: «должна быть подвергнута реформированию сама школьная реформа». Отсюда и достаточно новые положения в концепции реформирования школы (1988 год) и «Концепция дошкольного воспитания» (под редакцией В. Давыдова, В. Петровского) (1989 год).

В законе «Об образовании» дошкольному уровню образования была посвящена статья 18, но все-таки это был закон о школе. В целом в новой России для двух уровней образования были приняты законы «Об образовании» (1992 год) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 год). В связи с этим представители педагогической общественности с 90-х годов начали вести дискуссии о необходимости принятия специального закона о дошкольном образовании, различные группы исследователей готовили на протяжении более десятка лет предшествующие написанию закона концепции.

Новые взгляды на общество и образование предполагали, что немаловажным этапом работы над любой образовательной концепцией будет выделение недостатков советской образовательной системы соответствующего уровня. Для уровня дошкольного образования такие недостатки найти было трудно: дошкольный уровень действительно функционировал эффективно, впрочем, как и остальные уровни образования. Тем не менее, некоторые недостатки были найдены. С позиции контент-анализа данное обстоятельство объясняется тем, что при реформировании любой общественной системы всегда ведется поиск недостатков ее функционирования, причин их возникновения и средств устранения. К главным недостаткам системы дошкольного образования в 90-х годах были отнесены следующие:

1. Идеологизированность;
2. Отсутствие условий для применения знаний и умений, сформированных в учреждении дошкольного образования за пределами детского сада;
3. Недостаточное развитие детей в учреждениях дошкольного образования, в первую очередь творческого развития;
4. Слабая подготовка детей к школе;

Значение теории и практики дошкольного образования СССР в настоящее время трудно переоценить. Ведущие сегодня научные школы были сформированы в советское время. Принципы и направления деятельности дошкольных учреждений практически не изменились. Однако сама система была серьезно разрушена. За 20 лет

почти в два раза сократилось количество дошкольных образовательных учреждений. Плюрализм в мнениях при разработке направлений развития образования в целом и дошкольного образования в частности привел к тому, что образование стало пониматься как одна из отраслей сферы услуг. В Конституции РФ ликвидированы права детей на получение среднего (полного) бесплатного общего образования. С этого момента ежегодно Президент РФ подписывает Указ о бесплатности данной ступени образования. В.В. Путин высказался по этому вопросу, что надо просто в Законе РФ «Об образовании» прописать норму, которая определила бы основное общее образование в объеме 11 лет. Но в новом законе в этом смысле все остается по старому, даже после выступления лидера страны. В 2004 году в новой редакции Закона из статьи 18. Дошкольное образование был исключен пункт 2, гарантировавший бесплатность и общую доступность дошкольного образования всем гражданам страны. А в современном, вступившем в силу Законе РФ «Об образовании» полностью исключена статья о дошкольном образовании.

Тем не менее, у российского дошкольного образования имеются серьезные перспективы развития, базирующиеся на достижениях советской школы и новых реалиях жизнедеятельности образовательных учреждений. Сегодня активно строятся детские сады по новым проектам, предписывающим вести непрерывную видеосъемку всего пространства учреждения в целях обеспечения безопасности детей и сотрудников учреждения. В организациях, осуществляющих охрану дошкольных учреждений, будет концентрироваться огромный материал о всех действиях детей и воспитателей. Необходимо обеспечить условия, чтобы этот материал передавался в психолого-педагогические службы, был доступен родителям. Такой подход позволит снять большинство конфликтов родителей, общественности и администрации дошкольных учреждений, снизит накал страстей при разрешении всех конфликтов, вследствие возможности объективно увидеть и услышать причины и ход развития любого конфликта.

Соответственно будут неизбежно созданы специализированные психолого-педагогические центры, анализирующие всю деятельность по развитию, воспитанию и обучению детей в дошкольном учреждении. На основе чего: общество получит объективную информацию о характере и методах деятельности дошкольных учреждений (принцип государственно-общественного управления системой образования); психолого-педагогическая наука сделает серьезный шаг вперед в деле определения новых методов работы с дошкольниками, обеспечения их физического и психического здоровья, максимального развития в соответствии с индивидуальными особенностями развития каждого ребенка.

Впервые за всю историю педагогики и детской психологии появляется возможность реально реализовать принцип индивидуализации воспитания и обучения для всех без исключения детей дошкольного возраста, посещающих учреждение дошкольного образования. Проблемы, связанные с поиском путей оптимального развития каждого ребенка на основе его всестороннего объективного изучения могут быть решены в ближайшие годы. В силу отсутствия возможности объективно оценивать уровень и характер развития детей, в том числе и в процессе тех или иных психолого-педагогических воздействий в предыдущие годы адекватные методики просто не могли быть разработаны, на важность такого подхода было указано советскими учеными.

Список литературы

1. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: ВЛАДОС – 1999.
2. Дошкольная педагогика / Под ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. В 2 ч. Ч 1. – М.: Просвещение - 1988.
3. Рубинчик Ю.С. Проблема педагогического проектирования развития дошкольного образования// Единое образовательное пространство: взрослые и ребенок.: Материалы международной научно-практической конференции (26 марта 2012 года)-М.: Экон-информ, 2012. – С. 73-76.
4. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. - М., Мин-во образов. РФ, 1992. - 161 с.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Петрошенко А.И., Петрошенко С.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет

Анализ научной литературы показывает, что правовое воспитание подрастающих поколений является актуальной проблемой для каждого общества. Исторический опыт человечества говорит о том, что всегда во всех

культурах, в каждом социуме всегда существовали определенные системы правил, предписаний и запретов, регулирующих отношения между членами общества, которые нередко являлись одновременно нормами и морали и религии. Анализ современных научных подходов в педагогике, психологии, юриспруденции к проблеме правового воспитания позволяет заключить, что данный вид воспитания является неотъемлемым элементом социализации подрастающих поколений, развития правовой культуры, формирования правосознания и законопослушного поведения [1].

К сожалению, сегодня приходится констатировать, что одним из негативных явлений, сопровождающими экономические и политические преобразования в Российской Федерации, стал рост различных вариантов девиаций поведения среди несовершеннолетних (употребление новых видов наркотических средств, зацепинг, ксенофобия, буллинг, интернет-, и игровая зависимость и т.п.). Недостаточное развитие духовности у части молодежи, правовой нигилизм, недостаточная эффективность деятельности правоохранительных органов, печальный пример деградации правовых и социальных установок у молодежи в отдельных соседних странах, требуют переосмысления в России всего процесса воспитания подрастающих поколений и правового воспитания в частности.

В современных условиях значительно повышаются требования к морально-психологической и правовоспитательной подготовленности всех категорий граждан России. Российскому обществу нужны образованные, нравственные, люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, люди, способные к сотрудничеству, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Правовое воспитание рассматривалось в различных аспектах многими учеными на протяжении всех этапов развития педагогической науки. Так, психолого-педагогические основы развития личности рассматриваются в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.

Изучению причин возникновения противоправного поведения посвящены работы С.А. Беличевой, Л.С. Выготского, А.Г. Глоточкина, В.Я. Гиндинкина, Л.М. Зюбина, О.В. Кербикова, Э.Г. Костяшкина, А.И. Кочетова, А.И. Миллер, Г.В. Морозова, Л.С. Славиной, Н.И. Фелинцкой, Д.И. Фельдштейна, Л.Б. Филонова, В. Вичева и др.

Непосредственно проблемам деятельности школы по профилактике трудновоспитуемых и девиантного поведения подростков посвящены труды таких ученых, как: И.Г. Зайнышев, Н.А. Закатова, Ю.А. Клейберг, Н.А. Катаева, И.А. Невский, А.Ф. Никитин, Р.В. Овчарова, Ю.В. Гербеев, Г.И. За-брянский, Н.Г. Кобец, Н.Д. Кузнецова, Г.П. Медведев, И.Б. Михайловская, М.С. Неймарк, В.Ф. Пирожков, В.Г. Степанов, Б.П. Буунк, Р. Мертон и др. Изучением трудновоспитуемых и условий его преодоления занимались М.А. Алемаскин, В.Г. Боженков, С.А. Беличева, А.С. Белкин, П.П. Блонский, Н.Н. Верницкая, А.И. Кочетов, А.Н. Личко, А.С. Макаренко, Л.С. Славина, В.Г. Степанов, В.А. Сухомлинский, Т.А. Шилова и др.

Активное внимание науки к проблеме правовоспитательной деятельности как к одному из способов профилактики девиантных форм поведения в современной образовательной организации обусловлено тем, что проведенные исследования в сфере правового воспитания выявили многочисленные серьезные противоречия [2]:

- возросшей в современных условиях значимостью правового воспитания и низким уровнем правовой воспитанности старшеклассников (существовании перекоса в правовом сознании учащихся: знание ими своих прав, готовность их отстаивать превалирует над знанием своих гражданских обязанностей и готовности их выполнять);
- необходимостью решения задачи профилактики девиантных форм поведения школьников в условиях образовательной организации и недостаточностью эффективности этой работы в системе общего образования;
- имеющимся потенциалом психолого-педагогической системы работы со школьниками и недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью технологий профилактики девиантного поведения;
- традиционными методами и приемами осуществления комплекса профилактических мер в образовательно-воспитательном процессе образовательной организации и необходимостью создания и внедрения новых педагогических технологий по предупреждению девиаций поведения у школьников;
- необходимостью наличия современного методического и материально-технического обеспечения преподавания правоведческих дисциплин в образовательной организации и имеющими место быть устаревшими учебными планами, методическими пособиями, материально-технической базой, которые снижают воспитательную активность среди педагогов;
- стереотипным отношением социальных институтов к правовому образованию обучающихся и острой стратегической необходимостью в разработке сквозных комплексных учебных планов и программ по правовому воспитанию в системе непрерывного образования;

- возросшей потребностью в высоком уровне готовности педагогов к осуществлению правового воспитания и отсутствием в педагогических вузах целенаправленной системы подготовки будущих педагогов к правовому воспитанию;

- взаимными отрицательными оценками роли педагогов и родителей в процессе правового воспитания (родители указывают на необходимость улучшения подготовки учителей, повышения их квалификации, повышения методического мастерства и т.д., а учителя говорят о необходимости повышения ответственности и активности участия родителей в правовом воспитании детей).

Анализ психолого-педагогической литературы и практики показывает, что наиболее важным и сложным для формирования качеств правоспособного гражданина является период, который соответствует возрастной категории 15-17 лет - учащиеся старших классов, потому что именно в этом возрасте интенсивно формируется самосознание личности. При этом доминирующим является осознание своей социальной принадлежности и интерес к сути правовых отношений между людьми. Активизация гражданской позиции этой категории учащихся способствует проявлению инициативы, самостоятельности, что в свою очередь, создает возможность для вовлечения школьников в разнообразную правовую деятельность. Однако, именно в этом возрасте проявляется недостаточный опыт осмысления и реализации совокупности нравственных и правовых отношений к окружающим, ответственности за свои поступки, нередкое использование гипертрофированных потребностей и негативных средств для самоутверждения и самовыражения.

Перед современной российской школой стоят задачи, связанные с созданием условий для воспитания социальной личности, ориентированной на ценности правовой культуры. Исходя из этого, одним из приоритетных направлений современного воспитательного процесса является правовое воспитание.

В действующем законе «Об образовании в Российской Федерации» термин «воспитание» трактуется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [3]. В данном определении делается акцент на усвоение школьниками культурных и моральных ценностей, правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства - тем самым речь идет о таком важном виде воспитания как правовое воспитание, базирующемся на ведущих принципах государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования: гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры [3].

Правовое воспитание старшеклассников представляет собой систему мер воздействия на сознание, чувства и волю с целью передачи и усвоения знаний о законах, формирования убеждений в их справедливости и необходимости неукоснительного выполнения, выработки привычки поведения в духе законов.

Правовая воспитанность личности как результат правового воспитания выражается не только в наличии определенного объема правовых знаний и правовых убеждений, но и в умении и навыках применять эти знания на практике. В связи с этим правовая воспитанность личности понимается нами как комплексное свойство личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у нее общественно значимых качеств, отражающих ее всестороннее развитие и сознательный выбор правомерных норм поведения. Структура правовой воспитанности старшеклассников включает в себя когнитивный (правовые знания), мотивационно-оценочный (отношение к праву) и деятельностный (поведенческая позиция) компоненты.

Правовое воспитание в том виде, который оно имеет сейчас, достаточно молодое направление педагогической работы. Существуют острые проблемы идеологического и организационного характера, кадрового и методического обеспечения учебно-воспитательной работы в этой сфере.

Существующий диссонанс между декларируемыми правами и обязанностями гражданина со стороны государственных органов и восприятием общественным сознанием реального состояния дел в сфере соблюдения законности в нашей стране ставят в чрезвычайно затруднительное положение педагогов, которым для эффективной работы необходима опора на устоявшиеся политические и правовые стереотипы общественного сознания.

Современные проблемы профилактики негативных проявлений среди обучающихся в образовательных организациях отличаются крайним разнообразием, что определяет и разнонаправленность задач правового воспитания. Правовое воспитание для профилактики алкоголизма, наркомании и токсикомании, возникновения в подростковой среде ксенофобии, немотивированной агрессивности, травли сверстников, проявления интернет-, и игровой зависимости играет ключевую роль, так как формирует один из ключевых компонентов правовой воспитанности – осознанное неприятие этих негативных явлений, знание правовых норм ответственности за их последствия.

Начальным этапом создания системы правового воспитания школьников, направленной на профилактику негативных явлений является проектирование ожидаемых результатов правового воспитания. Такими

результатами в результате воздействия системы правового воспитания в образовательной организации является то, что ее выпускник в ракурсе профилактики негативных явлений должен:

- усвоить систему знаний о правах человека, правах и обязанностях гражданина, порядке их реализации, возможностях и методах защиты прав личности;
- знать основное содержание Конституции России,
- знать основополагающие документы международного права по правам человека и правам ребенка;
- владеть знаниями о видах юридической ответственности граждан, условиях и порядке привлечения граждан к юридической ответственности, о способах защиты гражданами своих прав от незаконных действий правоохранительных органов;
- иметь представление о действиях и поступках, составляющих угрозу безопасности личности, знать о правилах, соблюдение которых способствует охране личной безопасности человека от преступных посягательств;
- усвоить совокупность правил поведения в семье, доме, школе, на улице, в учреждениях культуры, на зрелищных мероприятиях, в местах отдыха, основанных на уважении к правам и свободам других граждан;
- уметь применять правовые знания: проектировать правомерные способы действий в различных жизненных ситуациях, давать правовую оценку поступкам людей и собственным действиям;
- уметь осуществлять свои права на практике - руководствоваться существующими юридическими нормами в различных сферах жизни;
- иметь четкую установку на правомерное поведение, негативно относиться к нарушению правопорядка.

Анализ научных источников, результаты проведенных исследований и мониторингов свидетельствуют о том, что процесс правового воспитания старшеклассников как фактор профилактики девиантного поведения в образовательной организации будет более эффективным если:

- учитываются индивидуально-личностные, психологические (половозрастные, этнопсихологические, социально - психологические) особенности обучающихся;
- в образовательной организации будут созданы оптимальные условия для самоактуализации и эмоционально-волевого проявления учащихся, формирования ценностно-смысловой сферы развивающейся личности;
- будет разработана методическая система профилактики правонарушений и всех форм девиантного поведения школьников, основанная на реализации обучающих и воспитательных задач;
- будет создана психоконфортная среда взаимодействия педагогов и учащихся;
- в учебные планы образовательных организаций будет введен междисциплинарный курс «Правоведение»;
- будет оказываться помощь родителям в воспитании детей с отклонениями в поведении;
- будет организована правовое воспитание по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма и т.д.;
- будет существенно сокращен объем отчетности педагогов, что позволит им заняться своей непосредственной работой – обучать и воспитывать детей;
- будет усилено эффективное и системное взаимодействие с правоохранительными структурами в рамках правового воспитания обучающихся;
- будет разработана типовая программа внеклассной работы по правовому воспитанию на учебный год с возможностью привлечения общественных организаций, представителей правоохранительных органов, использования новых информационных технологий;
- будет осуществляться подготовка специалистов, занимающихся профилактикой девиантного и аддиктивного поведения на основе инновационных программ.

Проведенные исследования, анализ научной литературы и педагогической практики позволяют заключить, что правовое воспитание в образовательной организации должно быть направлено на создание условий для развития гражданско-правовой активности, ответственности, высокого правосознания обучающихся, дальнейшее освоение основ правовой грамотности и правовой культуры, навыков правового поведения, необходимые для эффективного выполнения выпускниками школ основных социальных ролей в обществе (гражданина, налогоплательщика, избирателя, члена семьи, собственника, потребителя, работника). А при существовании в современном российском обществе негативной тенденции роста различных вариантов девиаций поведения среди несовершеннолетних значимость правового образования как ключевого фактора профилактики негативных проявлений среди детей и подростков существенно возрастает.

Вместе с тем нельзя не отметить, что в условиях коммерциализации всей сферы образования и системы школьного образования в том числе – перехода к оценке эффективности деятельности по принципу: «какая образовательная организация больше заработала – та лучше», трудно представить, чтобы дети посещали кружки,

клубы и т.п. с правовой направленностью, а родители добровольно за это платили деньги. Сама идея получения прибыли учебными заведениями за свои «дополнительные образовательные услуги» представляется ущербной и глубоко противоречащей стратегическим интересам существования и развития российского общества и государства в целом.

Необходимость усиления эффективности правового воспитания школьников в целях профилактики негативных проявлений среди школьников – это настоятельная необходимость современной ситуации в образовательной среде. Осознание этого происходит у администрации образовательных организаций, педагогов, родителей, да и самих учеников. Существует настоятельная потребность формирования единой в отечественной концепции правового воспитания, предполагающей создание всеохватывающей системы правового воспитания в образовательных организациях на всех уровнях - от ДОО до высших учебных заведений.

Список литературы

1. Петрошенко А.И. Анализ современных научных подходов к правовому воспитанию школьников // Право и образование. 2013. № 11.
2. Кирсанов А.И., Петрошенко А.И. Правовое воспитание старших школьников: состояние и проблемы совершенствования // Право и образование. 2014. № 5.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ СЦЕНОГРАФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Дановский А.В.

Ст. преподаватель кафедры декоративного искусства
ИКиИ ГБОУ ВО МГПУ, г.Москва

Художественное образование, во всем своем многообразии, влияя на морально – духовное, эстетическое, интеллектуальное развитие личности, необходимо каждому человеку для его успешной и полноценной жизни в современном обществе [1]. Театр, как одна из значительных областей человеческой культуры не остаётся в стороне от культурной жизни современной школы. Преподавание литературы и истории, так или иначе, заставляет учителей обращаться к театральному искусству, во многих школах работают кружки театральной направленности – драматические, танцевальные, цирковые. Все подобные мероприятия предполагают художественное оформление. В этом плане деятельность школьного учителя ИЗО и черчения достаточно тесно связана с жизнью школы. Любое мероприятие, требующее внешнего художественного оформления, непременно предполагает участие учителя изобразительного искусства, или как непосредственного автора и исполнителя этой внешней составляющей, или как организатора и руководителя коллектива учеников. Не остаётся в стороне и театрально-декорационное искусство, и, соответственно, в подготовке школьного учителя изобразительного искусства этот жанр никак нельзя упускать из виду. Исходя из этих соображений, можно считать целесообразным преподавание на художественно-графических факультетах педагогических ВУЗов театрального проектирования или сценографии, как его обычно называют, - либо как самостоятельную дисциплину, либо как часть общего курса проектирования (или художественного оформления в школе). То есть, на занятиях будет актуально поставить перед студентами задачу организации сценического пространства при постановке спектакля (или другого представления) на сцене школьного актового зала. Такая задача в реальной жизни, несомненно, встанет перед будущими учителями изобразительного искусства, и они должны быть готовы к её решению. В дальнейшем, работая в школе, выпускники, знакомые со сценографией, смогут теснее сотрудничать с преподавателями различных дисциплин, — литературы, истории и других, активнее участвовать в жизни коллектива школы.

Разумеется, дать представление о театрально-декорационном искусстве в полной мере за один семестр или, в крайнем случае, два, невозможно. Художников театра готовят в специализированных театральных вузах несколько лет и преподают им различные специфические дисциплины, не предусмотренные программами педагогического учебного заведения, но минимум необходимых знаний и умений всё-таки можно дать студентам и за то короткое время, что отводится по уже упоминаемым программам.

Художник в театре является таким же автором спектакля как режиссёр или композитор и очень часто бывает, что именно работа художника делает спектакль заметным событием, помогая режиссёру и актёрам. Художник-постановщик создает художественный образ спектакля, оперируя понятиями «пьеса», «сценическая

площадка», «действие». Как любой художник, сценограф должен владеть искусством рисунка, живописи и композиции. В то же время ему необходимы навыки дизайнера, архитектора и конструктора, а также пространственное мышление, чувство пропорций, знание основ перспективы и законов сцены. Художник театра должен уметь чертить и работать с технической документацией, разбираться в сценическом оборудовании, театральных материалах и фактурах, знать технологию изготовления декораций. В то же время, как полноценный соавтор спектакля, сценограф должен понимать основные законы режиссуры и актерского мастерства, хорошо знать классическую и современную драматургию, обладать глубокими познаниями в области изобразительного искусства, стилей архитектуры, быта и материальной культуры.

Всё выше названное объединяется в понятии театральной композиции. Произнося слова: «театральная композиция», мы имеем ввиду всё, что относится к созданию спектакля. Сюда входит, в первую очередь, знакомство с литературно-драматургической основой. Следующий этап определение целей и задач постановки, и, как следствие поиск наиболее выразительного воплощения замысла средствами изобразительного искусства. На этих этапах нужно познакомить студентов с некоторыми принципами режиссёрского прочтения пьесы, т.е. сначала они должны решать задачи, смысловые, мизансценические. Далее необходимо ознакомить студентов с основами театральной техники и технологии, так как без элементарного понимания особенностей техники сцены, технологии изготовления декораций, бутафории и костюмов, им будет трудно добиться целостности художественного решения. Необходимо научить их работать с планами и разрезами сцены, чтобы лучше представить себе специфику зрительского восприятия создаваемых декораций с различных мест зрительного зала.

Объём проектного задания может включать в себя эскизы декораций, макет, эскизы костюмов, афишу и программку спектакля. Он может варьироваться в зависимости от выбранной темы. Работа над проектом начинается с изучения драматургического материала, то есть пьесы или литературного произведения, позволяющего сделать инсценировку. Выясняется основная идея произведения и способы её осуществления на площадке, возможности которой весьма ограничены. Изучая специальную литературу, используя личный опыт, впечатления о виденном когда-то, постепенно находится решение и способы его воплощения на сцене. Одной из специфических задач театрального проектирования является поиск образно-пластического решения спектакля, где, в зависимости от замысла и режиссёрской концепции, не опускаясь до фальши в виде грубо намалёванных задников и откровенно бутафорских предметов, нужно стараться вызвать у зрителя необходимые ассоциации с помощью применяемых в театре художественных приёмов, или, говоря словами народного художника Украины Даниила Лидера, «бытописательской декорации» следует противопоставить свою «действенную» сценографию, «структуру пространства». В качестве примера можно привести студентам работы таких классиков театрально-декорационного искусства, как А.Я. Головин, А.Н. Бенуа, В.А. Симов, М.В. Добужинский, Ф.Ф. Федоровский, В.Ф. Рындин. Нельзя пройти мимо мастеров современной сцены, С.М. Бархина, Д.Л. Боровского, С.Б. Вирсаладзе, М.Ф. Китаева, Э.С. Кочергина, В.Я. Левенталя, и многих других. Кстати, весьма положительно сказывается на понимании студентами специфики театрального дизайна написание реферата или отзыва о творчестве какого-либо театрального художника.

Более полному освоению материала очень помогает координация и согласованность с другими учебными дисциплинами, в частности, макетированием, декоративным искусством и конечно же, композицией, рисунком и живописью. Так, например, было бы эффективно связать существующие задания по книжной иллюстрации с последующей работой над театральной постановкой. Такая связь может помочь в работе над общим художественным замыслом спектакля — эскизами декораций и костюмов, афишей, программкой,

Чтобы наиболее полно представить свой замысел, помимо эскизов декораций, студент должен выполнить выставочный макет в выбранном масштабе. Театральный макет помогает решать многие задачи, как изготовителям декораций, так и режиссёру спектакля. В процессе этой работы студенты должны уяснить, чем отличаются черновая прирезка и выставочный макет, и для чего они необходимы.



Рис.1. Мольер «Школа жён». Черновая прирезка м 1:20



Рис.2. Мольер «Школа жён» Чистовой (выставочный) макет м1:20

Нужно отвести определённое время на объяснение технологии изготовления театрального макета, принципов работы с фактурами в макете и с их масштабностью. Также надо объяснить, когда можно обойтись только эскизами или макетом, а когда необходимо и то, и другое. Здесь следует обратить внимание на специфику подачи эскизов декораций и костюмов в плане цветосветового решения спектакля. Стоит присмотреться к опыту гл. художника театра «Ленком» А. Кондратьева в постановке драмы Г. Ибсена «Пер Гюнт» где он создаёт своего рода партитуру спектакля покартинно в развитии действия. (О самом спектакле можно отзываться по-разному, но мне близка точка зрения профессора С. Петербургской академии театрального искусства, А. Юрьева где он говорит: «...И вот «Пер Гюнт», в «монтажной» структуре которого Марк Захаров разглядел основу не для философско-художественных обобщений, а для всегда импонировавшего ему жанра – эффектного «номерного» мюзикла, предсказуемо обернулся ухудшенным вариантом «Ююны и Авось» ...» [2]

Особое внимание стоит уделить объяснению роли постановочного света в театре и его возможностям, современным компьютерным технологиям, и способами их применения в театре.

Для лучшего понимания процесса производства спектакля студентов обязательно нужно ознакомить с закулисной частью театра, с театральной машинерией, техникой сцены, осветительным оборудованием. А также провести их по мастерским театра – поделочным, бутафорским, живописным цехами, макетной мастерской, осветительным цехом. (Для этого было бы целесообразно иметь официальное соглашение с театрами об организации экскурсий). Обязательным для понимания задач, стоящих перед студентами, и для их общего развития является посещение выставок театральных художников, изучение специальной литературы, посвящённой данной теме.

Задача ознакомления студентов именно художественно-графического факультета с театральным искусством важна ещё и потому, что, помимо навыков работы над эскизами и макетом, умения работать с фактурами, помимо знаний театральной техники и технологии, студенты, так или иначе вынуждены более пристально обратить свое внимание на изучение литературно-драматургического материала. И, кроме собственно задач технологических, поиска ответа на вопрос «как сделать?», то есть создания чисто внешней формы спектакля, должны решать ещё задачи нравственные, идеологические. Для этого необходимо внимательно изучать произведение, выбранное для постановки и находить в нём подсказки и пути для правильного донесения до зрителя своей главной идеи. Уже сам выбор литературно-драматургической основы не может быть случаен и

напрямую зависит от общего уровня развития студента, от его мироощущения, от его жизненного кредо, моральных и нравственных представлений. Задача преподавателя, в данном случае, состоит в том, чтобы подтолкнуть творческие поиски студентов в правильном направлении.

Список литературы

1. Корешков В.В., Новикова Л.В. Художественная педагогика на современном этапе сборник Академическая наука - проблемы и достижения н.-и. ц. «Академический». North Charleston, SC, USA, 2014. С. 109-111.
2. Юрьев А.А. Ибсен на петербургской сцене за последние десять лет Театрон. Научный альманах Санкт-Петербургской академии театрального искусства. 2013. № 2 (12). С. 66-83.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Жиляева В.М.

Курская государственная сельскохозяйственная академия, г.Курск

Анализ понятия субъектности как активной позиции студентов в процессе освоения иноязычной лексики дает возможность рассматривать его как компонент данной деятельности. Для определения путей и методов освоения иностранного языка и иноязычной лексики как его составляющей на этапе обучения в вузе следует уделять внимание факторам, оказывающим влияние на развитие его субъектности: возрастным и социальным особенностям обучающихся, специфике учебной деятельности в вузе, субъектным позициям преподавателя.

В своей преподавательской деятельности хорошо руководствоваться следующим профессиональным кредо: учебная деятельность студента – это, прежде всего, творчески оформленная умственная деятельность преподавателя. На занятиях по иностранному языку достаточно много времени отводится индивидуальной работе со студентами, реализуя таким образом дифференцированный подход в обучении. Это способствует формированию у студентов умения анализировать имеющийся в их распоряжении материал, сопоставлять факты, делать выводы и обобщать. Необходимо уделять особое внимание проверке знаний студентов, используя инновационные подходы к оцениванию результатов обучения такие как: рефлексивная карта, методика «портфолио» и другие.

Работая в рамках личностно ориентированного подхода, особое внимание уделяется индивидуальным и групповым консультациям проводимым в форме дискуссий, эвристических бесед, творческих лабораторий, литературных гостиных. Эти формы работы с опорой на активные методы обучения, применяемые в образовательном процессе, позволяют преподавателю осуществлять мотивационное управление познавательной деятельностью студентов. Исходить надо из следующего: студент учится сам, а преподаватель лишь подсказывает, помогает, выступает в роли консультанта. Особенностью данной методической системы является направленность на развитие личности каждого студента, на выявление и развитие его творческих способностей. Преподаватель должен быть уверен, что каждый студент успешен, поэтому задача педагога заключается в том, чтобы создать на занятии ситуацию успеха и помочь раскрытию талантов и способностей студента. Во время занятий по иностранному языку преподаватель должен стараться дать возможность каждому студенту оценить то или иное языковое или литературоведческое явление, высказать свое отношение к нему, создав таким образом «ситуацию эмпатии» в педагогическом процессе.

На занятиях по иностранному языку преподаватель старается сочетать разнообразные приемы и методы обучения, так как это позволяет сделать занятия интересными и динамичными. Активно используются инновационные образовательные технологии, в том числе и проблемного обучения. Проводятся эвристические беседы, творческие работы с художественными текстами, мысленные проблемные эксперименты, игровое моделирование проблемных языковых ситуаций. На занятиях иностранного языка достаточно успешно используются нетрадиционные способы диагностики уровня знаний (кроссворды, программированная работа, уроки-путешествия, «поэтическая лаборатория иностранного языка», «Интернет-кафе» - для интерактивных уроков). Несмотря на критику современной молодежи, нельзя не отметить, что большинство нынешних студентов характеризует творческое решение учебных и практических задач: умение мотивированно отказываться от образца, искать оригинальные решения; самостоятельное выполнение различных творческих работ; участие в проектной деятельности.

Преподавателю необходим поиск новых, более эффективных путей повышения мотивации учебного процесса в рамках обучения иностранному языку. Это возможно за счет преобладания форм работы исследовательского и прикладного характера.

В основе методики преподавания должны лежать новые приемы практического использования ресурсов интернета в освоении учащимися иностранного языка; веб-квест как один из приемов интерактивного обучения; телекоммуникационные проекты; интернет-конференции; электронные и онлайн-словари. В рамках методической работы существует система коммуникативных упражнений для работы над видеоматериалами, подробные практические рекомендации по использованию звуковых ресурсов интернета. Новые дидактические приемы позволяют совершенствовать информационную компетентность студентов.

Совершенствованию основных видов иноязычного чтения служит новый алгоритм работы с текстом и гипертекстом. В качестве материала-базы могут служить также индивидуально-авторские учебно-методические материалы, обеспечивающие мультимедийное сопровождение учебников иностранного языка, включающие в себя двуязычные словари-справочники по темам «Компьютерная терминология», «Разговор по телефону», тематические планы с указанием видов деятельности, заданий и ссылок на интернет-ресурсы по каждой теме действующих УМК по иностранному языку для высшей школы.

Алгоритм применения информационно-коммуникативных технологий для повышения мотивации изучения иностранного языка состоит в следующем:

1) определить проблему. Если падает интерес к предмету, то снижается качество знаний студентов. Необходимо повысить мотивацию изучения иностранного языка, применяя новые информационно-коммуникативные технологии.; 2) поставить цель. Повышение мотивации изучения иностранного языка через вовлечение студентов в проектную деятельность и во внеурочные занятия по предмету с применением информационных компьютерных технологий; 3) сформулировать задачу. Применять на уроках фрагменты видеофильмов, слайды для создания ситуации общения на иностранных языках, использовать формы проектной работы для активизации учебной деятельности студентов.

Определить первичную мотивацию студентов и прогнозируемую за определенный промежуток времени (обычно – I модуль).

Существует следующая классификация мотивов по П.Б. Гурвичу.

1. Целевая мотивация. Данная мотивация основана на ясном осознании как конечной цели изучения иностранного языка, так и цели выполнения каждого задания.

2. Мотивация успеха. Студенты хотят получить что-то реально осязаемое за тот труд, который они затратили, почувствовать, что идут к цели, получают что-то такое, что могут использовать немедленно (использование знаний языка).

3. Страноведческая мотивация. Факт перемещения обыденных действий и событий в страну изучаемого языка усиливает интерес студентов. Сравнительный анализ и сопоставление культурных особенностей стран позволяет лучше понять чисто языковые явления. Моделировать на занятиях ситуации диалога культур.

4. Эстетическая мотивация. Изучение иностранного языка для студентов должно превратиться в удовольствие.

5. Инструментальная мотивация. Исходя из особенностей работы мозга, темперамента, видов памяти и других аспектов индивидуальных различий, каждый студент имеет свои любимые формы и виды работы. Каждому студенту необходимо дать возможность выразить себя в любимом и наиболее удающемся виде работ.

4. Использовать ИКТ как универсальное средство «добывания» знаний, четко определяя приемы работы: Наиболее удобно использовать программы MS Power Point, Anki, Duolingo, Livemocha . Данные программы помогают более наглядно представлять материал, стимулируют познавательную деятельность и воображение студента, способствуют развитию творческого подхода при выполнении учебных заданий, а также помогают глубже понять изучаемый материал.

Вот некоторые приёмы применения программы MS Power Point:

1) для преподавателя: составление тематических презентаций по новому материалу; составление тестов; подготовка опорных конспектов; моделирование различных учебных ситуаций. Для преподавателя всегда есть возможность внедрения в материал рисунков, таблиц, диаграмм, звукозаписи. Например, работая с текстом, применение эффектов позволяет выделить нужный фрагмент текста.

2) для студента: составление презентаций по изученному и дополнительному материалу; составление опорных конспектов; подготовка докладов и т. д. Возможно также эффективное применение технологии развития критического мышления через чтение и письмо.

Цель данной технологии – научить такому чтению, в процессе которого информация, имеющаяся в тексте, понимается, осмысливается, сопрягается с собственным опытом – и, в конце концов, на ее основе формируется

собственное аналитическое суждение. Данная технология большое внимание уделяет формированию способности излагать свои мысли на письме.

В процессе работы по этой технологии, все приемы работы с информацией постепенно «переходят в руки» самому обучающемуся: он начинает все активнее использовать их в самостоятельной работе: начинает реально обучать себя сам. Основы методики включают в себя три стадии. Это стадии вызова, осмысления и размышления.

На учебных занятиях возможно использование электронной почты для оказания консультационной поддержки (особенно в период подготовки к экзаменам), для контроля письменных переводов технических текстов, выполняемых студентами, которые по состоянию здоровья не могут какое-то время посещать занятия.

При этом применяется специальная система маркировки ошибок различного вида (лексических, грамматических, стилистических, искажение смысла), что дает возможность обучающимся легко распознавать и корректировать допущенные ошибки и погрешности.

Таким образом, все вышеизложенные формы и методы работы способствуют развитию субъектности студентов при изучении иностранного языка.

ФОРМИРОВАНИЕ АССЕРТИВНЫХ СВОЙСТВ У СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дудина М.Н.

ФГОБУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики» Уральский технический институт связи и информатики (филиал) в г.Екатеринбурге (УрТИСИ ФГОБУ ВПО «СибГУТИ»)

Актуальность заявленной проблемы стимулируется динамичными изменениями в социокультурной и образовательной среде, активной или пассивной позицией каждого студента в процессе адаптации к новым условиям жизни, будущей профессии, утверждения себя как личности в целях успешной реализации имеющегося жизненного потенциала достойными средствами. Употребление термина асертивность (англ. assert – утверждать, отстаивать – assertiveness) в научных работах последних лет и пока еще редко в образовательной практике предполагает развитие социально приемлемых свойств личности, знающей и выражающей свои права в процессе самоактуализации на основе позитивной оценки собственных способностей и возможностей для достижения значимых целей и удовлетворения растущих потребностей. Исследователи данного феномена рассматривают асертивность как конструктивный способ межличностного взаимодействия в созидательном миропонимании (Э. Солтер, Э. Берн, Ш. Бюллер, М. Джеймс, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, В. Каппони, Т. Новак, Н. Е. Харламенкова, Е.В. Хохлова).

В нашем исследовании речь идет об активности личности студентов в обучении и воспитании, когда «субъект жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн) детерминирован, развиваясь в высшем образовании, являющемся источником развития личности, ее идентификации, в том числе и в будущей профессии. Психолог С.Л. Рубинштейн писал: «Преломляясь, интериоризируясь, феномены среды становятся частью личности – это активное преобразование внутренними структурами воздействий внешней среды, или самодетерминация [3, с .287]. Значит, в образовательном пространстве любого уровня и вида образования, тем более в высшей школе, должны создаваться соответствующие психолого-педагогические и социальные условия для активности обучаемого, преломления им внешней среды через внутренние структуры личности, через влияние на различные сферы – когнитивную, эмотивную, коммуникативную, операционно-деятельностную, нравственную и рефлексивную.

В своей работе мы исходим из определения асертивности как способности личности утверждаться среди других, отстаивать свои права, активно защищаться, при этом акцентируем внимание на необходимости адекватной оценки жизненной ситуации, себя и окружающих в этике человеческого достоинства. Наш подход ориентирует на «выращивание» свойств асертивности в контексте человеческого достоинства как цели, процесса и результата образования [1]. При этом выделяем два аспекта: *личностный*, обусловленный наличием необходимой свободы и прав студентов, предполагающий обязанности как необходимое условие для полноценного развития и социального, обусловленный современной благоприятной культурной и образовательной средой с ее доступностью разнообразных источников знаний, широкой возможностью проявить себя в асертивном поведении.

Перспективность решения теоретических и практических вопросов развития асертивных свойств у студентов мы связываем с целенаправленной работой по освоению новой образовательной парадигмы, личностно

ориентированной модели в образовательном пространстве каждого вуза в процессе модернизации системы отечественного образования. Гуманистически ориентированная образовательная парадигма на всех ступенях обучения призвана содействовать развитию самостоятельной, ответственной творческой личности, тем более на этапе высшего образования. В соответствии с требованиями ГОСТ, процесс и результат образования ориентированы на овладение общекультурными компетенциями (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК). Не останавливаясь на их перечислении, скажем, что ключевыми понятиями тех и других компетенций являются – способность, готовность, умения. Наш опыт показывает, что развитие ассертивных свойств личности студентов реально в расширяющемся и углубляющемся пространстве высших учебных заведений, использующих инновационные, в том числе, дидактические технологии. Именно они позволяют каждому утверждаться в продуктивной творческой деятельности, что является предпосылкой преодоления враждебности и деструктивности в студенческой среде на основе понимания общих интересов и конкурентоспособности, достижения компромисса и консенсуса в коммуникативном действии. Останавливая внимание на последовательном и целенаправленном использовании инновационных дидактических технологий (форм, видов учебных занятий, средств, способов и методов обучения), мы имеем цель способствовать развитию ассертивных свойств личности студентов. Это проявляется в способности и готовности иметь собственную позицию, умении убедительно ее отстаивать на основе принятых ценностей и смыслов. Вряд ли стоит говорить о перспективности такого подхода для студентов как будущих профессионалов, не прибегающих к использованию деструктивных методов воздействия на других.

Ассертивность как интегрированная характеристика личности многокомпонентна, и ее свойства взаимосвязаны и взаимодополнительны, что может быть представлено в совокупности ценностно-смыслового, когнитивного, эмотивного, поведенческого и рефлексивного компонентов, измеряемых адекватными методиками.

Заметим, что новые социально-экономические и культурные реалии стимулировали динамичный пересмотр ценностей и смыслов жизни, средств достижения успеха на основе собственной целеустремленности, утверждения в решении поставленных самим человеком задач. Ассертивность проявляется в адекватном поведении, свидетельствующем о том, насколько успешно реализуются (не реализуются) внутренние и внешние ресурсы личности и общества (интенция, потенция и поведенция, соответственно, «хочу», «могу», «имею»). Ассертивная позиция личности студента как субъекта образования проявляется в умении жить в свободе и быть ответственным, независимым и настойчивым в достижении поставленных целей, однако не агрессивным в житейском понимании этого слова. Конструктивное поведение предполагает наличие доброкачественной агрессии (англ. - Benign Aggression) в противовес злокачественной (англ. - Nalignant Aggression). Так с этико-психологических позиций Э.Фромм рассматривает анатомию человеческой деструктивности [5, р. 185-200]. Исходя из предмета нашего исследования, мы видим психолого-педагогическую ценность использования предложенной Э. Фроммом типологии агрессии, в которой имеет место ассертивность (Self – Assertive, Aggression) [там же, р. 189-195] для формирования ассертивных свойств у студентов.

Не останавливаясь в данной статье конкретно на том или ином компоненте ассертивности, скажем, что именно ценностно-смысловой компонент ассертивности является смыслообразующим для развития в прошлом, настоящем и будущем, поэтому необходимо его более детальное исследование у студентов. Смысловая сфера студентов ориентирована на осознание целей в настоящем и будущем, так или иначе, связанных с образованием, учебной деятельностью, ее осмысленностью и направленностью. Для успешного развития студенту важно осознавать свои планы на будущее, соотнося их с жизненными реалиями и адекватной оценкой себя. Признавая наличие проблемы психофизиологических основ, влияющих на развитие ассертивных свойств личности (Л. Ф. Алексеева, 2014) как сложного, многокомпонентного феномена, мы рассматриваем их в контексте успешного личностного и социального развития.

Обоснованность изучения личности студентов в решении задачи формирования ассертивных свойств, самоактуализации в ассертивном поведении определяется меняющейся ценностью личности как социально-психологического феномена, реализующего свой психосоматический, личностный и социальный потенциал, с одной стороны, и развивающим характером образовательного пространства вуза, с другой. И все-таки самой личности, ее активности в деятельности и общении принадлежит ведущая роль в саморегуляции на основе расширения спектра ее детерминант и стремления к постоянному поиску путей и средств достойной самоактуализации и самореализации, включая экстремальные условия жизни (Г. Селье, В. Франкл, К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский В. А. Шамиева).

Что касается практической направленности исследования процесса формирования ассертивных свойств личности у студентов, то мы обращаемся к инновационным дидактическим технологиям, которые осваивает отечественное образование. В нашем опыте, это проектные технологии, незавершенного рассказа, кейс-Study,

«шесть шляп мышления» Э.Бона, SWOT-анализ, подробно в теории и практике описанные нами [2], а еще позиционное обучение Н.Е. Вераксы, написание студентами эссе на заданную проблему, например, «Дар напрасный,/ Дар случайный,/ Жизнь, зачем ты мне дана?...» (А.С.Пушкин) или свободно выбранную студентами. В контрольно-оценочной деятельности предлагаем самооценку, оценку группы, экспертную оценку. Поскольку все названное востребует креативность студентов и преподавателя в самостоятельной работе с последующим диалогом в аудитории, постольку создаются условия для позиционирования себя в собственном видении процесса познания, его осмысления и обсуждения с другими. Свои права ассертивная личность отстаивает, не прибегая к манипуляции, тем более агрессии.

Еще скажем о необходимости сопровождения процесса формирования ассертивных свойств личности студентов соответствующим инструментарием. Это комплекс эмпирических методов: наблюдение преподавателя за деятельностью студентов на учебных занятиях, анкетный опрос, экспертное заключение, тестирование. Так, для психодиагностики ассертивных свойств личности студентов мы используем методику многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, тест смысловых ориентаций (СЖО, адаптированная Д.А. Леонтьевым версия теста «Цель в жизни», Purpose-in-Life Test, PI, Дж. Крамбо и Л. Махолика), методику «Ценностные ориентации» М. Рокича, биографический метод, анкету, составленную на основе 10 правил Мануэля Джорджа Смита («Имею право...») и др. Обработка полученных результатов, в том числе с помощью методов математической статистики, корреляционный и дисперсионный анализы, позволяют иметь более достоверные представления о динамике личностных свойств студентов. Заметим, что использование названного инструментария исследования выполняет и мотивационную функцию. Заполнение анкет и тестов, выполнение творческих заданий привлекает внимание студентов к вопросам ассертивности. Это актуально для демократического общества, ориентированного на ценность личности, что достигается развитием рефлексии, адекватной оценки себя («хочу», «могу», «имею») как субъекта, осознающего внутренние и внешние ресурсы собственного развития в прошлом, настоящем и будущем. Умение жить в свободе и быть ответственным, самостоятельным и настойчивым в достижении целей профилактирует деструктивность личности и агрессивность социума. Ассертивная личность в своем поведении стремится целенаправленно преодолевать внешние и собственные внутренние трудности, раскрывая свой потенциал в конструктивном выборе путей и средств реализации своих замыслов, интересов, потребностей. В целом такая личность ориентирована на постоянное развитие для достижения состояния «зрелой личности» (Allport, 1961). Согласно Г. Оллпорту, зрелая личность характеризуется: широкими границами Я; способностью к теплым, сердечным, социальным отношениям, дружеской интимности и сочувствию; демонстрирует эмоциональную незабоченность и самопрятие; реалистическое восприятие, опыт и притязания; способность к самопознанию и чувство юмора; обладает цельной жизненной философией» [4, с. 288- 290].

В заключение скажем о том, что восприятие и оценивание учебы в вузе как интересной, творческой деятельности и продуктивного, когнитивно и эмоционально насыщенного общения наполняет жизнь смыслом, открывающим простор для творчества. Адекватно оценивая свои потенциальные и реальные возможности, соотнося их с планами на будущее, студенты задумываются о том, как достойно позиционировать себя среди других.

Список литературы

1. Дудина М.Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе/ Известия Уральского федерального университета. Серия 1 Проблемы образования, науки и культуры, 2014 №4 (132). С. 163 -172.
2. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: [учеб.-метод. пособие]. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 152 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – Изд. 2-е. — М.: Педагогика, 1976. 423 с.
4. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности /Диспозициональное направление в теории личности: Гордон Олпорт. Зрелая личность. Питер, Санкт-Петербург, 1997. 606 с.
5. Erich Fromm. Anatomy of the human destructiveness - М., 1994. 446 p.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГО-ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Баргаева Г.А.

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

Кардинальные изменения, происходящие в российском обществе, в частности в системе образования, определяют новые требования к воспитанию подрастающего поколения, а именно формированию нравственных качеств личности школьников.

Необходимость продиктована Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечает, что ценности личности формируются на основе внешнего воздействия, в том числе воздействия коллектива во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, олимпиады, соревнования, исследования, общественно полезные практики и других.

Нравственный кризис в современном обществе, нарушение связи и духовно-нравственной преемственности поколений, снижение воспитательной роли семьи актуализируют проблему целенаправленного и последовательного формирования нравственных качеств личности школьника, основы которой закладываются в детском возрасте, являющемся важным этапом становления морального облика ребенка, формирования нравственного сознания, развития его нравственных качеств, приобретения субъектного опыта деятельности и поведения. Поэтому важно с детских лет заложить основы нравственности, сформировать моральные представления, чувства, привычки, отношения, которые в дальнейшем помогут стать ребенку субъектом современного сообщества. По своей актуальности проблема воспитания нравственной культуры личности считается одной из самых важных и сложных социально-педагогических проблем.

Приоритет воспитания нравственных качеств определяется тем, что они, как предельные высшие смыслы человеческой жизни, выполняют функцию регуляторов поведения, охватывают все стороны человеческого бытия, они включаются в национальные ценности, ценности семьи, труда, образования, общества. Нравственные качества развиваются в условиях общественно-исторических изменений цивилизации. Данная проблема сложна и многоаспектна.

Нравственное воспитание, благодаря широте своего влияния на личность, является, по сути, основой всей многогранной системы воспитания подрастающего поколения. Нравственное развитие индивида является результатом воздействия не только воспитателей, но и самых разнообразных обстоятельств жизни, т.е. воспитания в широком смысле слова. Причем все эти воздействия опосредуются собственной деятельностью воспитанника. Характеристика этой деятельности в каждом случае определяется не только ее обстоятельствами, но и личностными силами воспитанника. Нравственное начало пронизывает всю многогранную практическую деятельность ребенка, его эмоциональную и интеллектуальную сферу, т.к. проявление нравственности связано с отношением к обществу, окружающим людям, к труду, к вещам и к самому себе. Таким образом, несмотря на то, что многие виды деятельности на первый взгляд не имеют прямого отношения к нравственному воспитанию, именно включение в учебную, трудовую, внеучебную, творческую, игровую и другие виды деятельности - необходимое условие нравственного воспитания. Поэтому нравственное воспитание представляет собой ту координатную ось, на которой, так или иначе, располагаются все виды воспитания. Диалектически специфика нравственного воспитания выступает как грань целостного воспитательного процесса, и в то же время оно является ведущей стороной этого процесса, определяющей его направленность.

Нравственное воспитание, существуя в лоне педагогических систем, являясь не только гранью, одним из моментов функционирования, но и логическим центром и основанием целостности формирования личности, имеет интегративный характер, пронизывает все функциональные системы (трудовое, экологическое, патриотическое эстетическое и т.д. воспитание). В силу этого оно занимает ведущее место в структуре целостного воспитательного процесса, так как его результаты являются необходимым условием, предпосылкой успешного осуществления всех других сторон воспитания и в то же время совокупным результатом каждой из них.

Нравственность нами понимается как синтез компонентов нравственного сознания, нравственной деятельности, нравственных отношений, нравственного сознания и нравственной практики, внутри

нравственного сознания вычлняются элементы (нравственный идеал, нравственные принципы, нормы, убеждения, потребности, чувства, эмоции, оценки, понятия добра и зла, совести и чести и т.д.).

Процесс формирования нравственных качеств личности рассматривается нами в аспекте двух сторон деятельности школьников: первая – познавательная, реализуемая в урочной и внеурочной формах, заключающаяся в формировании у школьников понятий, знаний, умений и представлений о нравственных качествах личности школьника; вторая – деятельностно-практическая сторона. Ее задачей является формирование нравственного опыта организации практической эколого-природоохранной деятельности в урочной и внеурочной форме.

Поэтому по-нашему мнению большое значение приобретает эколого-природоохранная деятельность, как составная часть нравственного воспитания человека. Нравственная нацеленность рассматривает природу не только, как материальную среду человеческого существования, но и как духовную, входящую, в объекты научного познания, а так, же как материю, предмет и орудие его жизнедеятельности. Без развитой способности нравственного восприятия невозможно целостное представление и сущностное познание природного объекта. Без этого невозможно его правильная оценка, трудовых и творческих задач, стоящих перед человеком.

Эколого-природоохранная деятельность - это единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой и нравственные качества школьника.

Если формирование экологического сознания идёт в процессе обучения, то нормы экологического поведения закрепляются в деятельности, организованной во внеклассной и внешкольной работе.

Получая определённую систему знаний на внеклассных занятиях, учащиеся так же могут усвоить нормы и правила нравственно-экологического поведения в природе. Но нормы и правила поведения будут плохо усвоены, если не будут учитываться следующие условия экологического воспитания: необходимо активно вовлекать учащихся в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов (внутреннее и внешнее озеленение школы, сквера; уход за цветниками; сбор плодов и семян луговых и древесно-кустарниковых растений; охрана и подкормка птиц; шефство над памятниками природы в ходе ознакомления с родным краем и тому подобное).

Отметим, что важным условием эффективности процесса формирования нравственных качеств личности школьников в эколого-природоохранной деятельности является вооружение школьников знаниями, понятиями и представлениями об эколого-природоохранной деятельности и нравственных качествах личности школьников.

Нам представляется важным подчеркнуть, что в основе формирования понятий и представлений о нравственных качествах личности школьников в процессе эколого-природоохранной деятельности лежит система понятий, знаний, умений, убеждений, мотивации и эмпатии школьников и опыта практической эколого-природоохранной деятельности. Вне этой основы невозможно говорить о формировании исследуемых качеств, что в свою очередь и составляет базу нравственных качеств личности школьников.

Таким образом, в связи с усложняющимися задачами воспитания подрастающего поколения, процесс формирования нравственных качеств личности школьника в эколого-природоохранной деятельности сегодня привлекает особое внимание исследователей. Формирование нравственных качеств личности школьника в эколого-природоохранной деятельности происходит в урочной и внеурочной деятельности под руководством педагога, при этом школьники усваивают естественнонаучные и экологические понятия, знания и умения, нормы поведения в природе и бережное отношение к природной действительности, интеграция учебной, игровой, трудовой, общественной эколого-природоохранной деятельности школьников на основе системного и деятельностного подходов; а также необходимо усиление исследовательской направленности и рефлексивного характера эколого-природоохранной деятельности учащихся.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ОБЖ – ВАЖНОЕ ЗВЕНО В ПРОПАГАНДЕ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Кузнецова Н.В., доцент, к.с.х.н.

ФГБОУ ВПО «Мичуринский государственный аграрный университет»
Социально-педагогический институт, г.Мичуринск, Россия

Ежегодно на территории России происходит огромное число пожаров. Тамбовская область не является исключением, учитывая, что значительная часть населенных пунктов относится к сельским, где уровень противопожарной защиты более низкий, чем в городах. Неосторожное обращение с огнем, нарушение правил пожарной безопасности – все это причины возникновения крупных и малых пожаров в Тамбовской области. Самым страшным в этой ситуации является то, что на пожарах гибнут дети.

В настоящее время важной задачей является обучение населения и, в первую очередь, детей правилам пожарной безопасности. Этого требует и Федеральный закон «О пожарной безопасности», согласно которому обучение детей в образовательных учреждениях мерам пожарной безопасности является обязательным и должно осуществляться по специальным программам, согласованным с Государственной противопожарной службой. Школьный курс ОБЖ предусматривает изучение определенного круга вопросов, касающихся пожарной безопасности, но этого зачастую недостаточно для формирования культуры безопасного поведения в повседневной жизни, поэтому для повышения уровня и качества знаний школьников в области пожарной безопасности, для осуществления патриотического и профориентационного воспитания в общеобразовательных учреждениях необходимо усилить внеклассную воспитательную работу по этому направлению.

Внеклассная работа по ОБЖ является важнейшей формой образования и воспитания. Ее содержание не ограничивается рамками учебной программы, поэтому внеклассные занятия открывают широкий простор для проявления активности, самостоятельности и творчества как учителя ОБЖ, так и обучающихся. Правильно организованная внеклассная работа не подменяет школьной работы, а дополняет ее и тем самым способствует ее улучшению.

В общей системе внеклассной работы особое место занимают тематические вечера, обладающие большими возможностями эмоционального воздействия на духовную сферу школьников, сочетающие элемент героико-патриотического и профориентационного воспитания. С точки зрения методики проводить их довольно сложно, т.к. требуется выразить определенное содержание в его тематическом и организационном единстве. Для эффективного проведения тематических вечеров по противопожарной тематике необходима разработка плана проведения внеклассных мероприятий, а также наличие развернутых конспектов тематических вечеров, где должна быть определена последовательность использования методов и приемов воспитательного воздействия, а также комбинированный характер применяемых средств [1].

Специфическими особенностями тематического вечера по пропаганде противопожарной безопасности являются документальность, публицистичность, документально-художественная образность, композиционная стройность сценического действия, лирико-эпическая повествовательность, опора на жизненный опыт молодежи, их отношение к проблемам безопасности. Тематические вечера могут посвящаться знаменательным датам (День пожарной охраны, День спасателя), героям-участникам ликвидации пожаров, деятельности различных видов пожарной охраны, вопросам подготовки молодежи к действиям при пожаре. Очень важно при проведении тематических вечеров соблюдать краеведческий принцип. При анализе сведений о пожарах, статистических данных, характерных для Тамбовской области, у учащихся будут формироваться правильные представления о ситуации в регионе проживания, о проблемах обеспечения пожарной безопасности, что будет служить основой для формирования понятий мировоззренческого характера, способствовать активизации деятельности учащихся, повышать значимость получаемой информации, расширять уровень знаний о родном крае и способах его защиты. Благодаря краеведческому подходу при рассмотрении вопросов обеспечения безопасности будет решаться важная педагогическая задача – соединения обучения с жизнью.

Для повышения эффективности информационно-пропагандистской деятельности противопожарной направленности тематические вечера рекомендуется проводить в течение всего учебного года циклами, включающими, как правило, 5–7 вечеров, проводимых 1–2 раза в месяц с одной аудиторией. Для грамотного

проведения мероприятия необходима большая подготовительная работа и обучающихся, и учителя ОБЖ. Следует заблаговременно наметить и подготовить выступающих, рассказать им о замысле вечера, подобрать соответствующие средства обучения: реальные (огнетушители, пожарные рукава, краны), изобразительные (иллюстрации, фотографии, таблицы), а также мультимедийные (слайдовые презентации, включающие видеофрагменты, интерактивные схемы). Очень важно в соответствии с темой оформить аудиторию, где проводится вечер, выпустить красочное объявление, разработать эмблему вечера, что будет способствовать передаче главных идей встречи, усиливать живое слово, создавать эмоциональный настрой присутствующих [2].

Большое эмоциональное значение при организации циклов тематических вечеров играют встречи с непосредственными участниками событий, например, спасателями, пожарными, ликвидаторами Чернобыльской катастрофы. При организации таких встреч необходимо, чтобы приглашенный умел общаться с аудиторией, обладал способностью ярко, интересно, эмоционально рассказывать о происшедших событиях. В подготовительном этапе следует настроить обучающихся на встречу: вызвать интерес к гостю и событиям, участником которых он являлся, возбудить познавательный интерес. Важным условием эффективности организации подобного рода встреч является посещение мест, связанных с деятельностью выступающего: пожарные и спасательные части, музеи пожарной охраны и т.д. Для повышения познавательной активности участников необходимо задействовать аудиторию, создавая проблемные ситуации, диалог с гостями вечера. Организация тематических вечеров по проблеме пожарной безопасности способствует решению многих учебно-воспитательных задач. Слушая рассказы о подвигах пожарных, их нелегком труде, особенностях службы учитель ОБЖ осуществляет патриотическое воспитание. В процессе ознакомления обучающихся с различными видами профессиональной деятельности (пожарные, спасатели, военные техники и инженеры пожарной безопасности и защите в ЧС), раскрывая социальную значимость героических профессий, учитель ОБЖ помогает им в выборе предстоящей специальности в соответствии с имеющимися потребностями, склонностями и способностями. Организуя в ходе проведения тематических вечеров практические занятия, соревнования и конкурсы с использованием реальных средств обучения, учитель развивает практические умения и навыки обращения с первичными средствами пожаротушения, средствами индивидуальной защиты и т.д.

Для оценки проводимой информационно-пропагандистской деятельности в ходе тематических вечеров, степени их влияния на результаты учебно-воспитательного процесса по ОБЖ рекомендуется производить опрос участников после каждого проведенного вечера. Каждому обучающемуся предлагается оценить степень влияния проведенных внеклассных мероприятий на: а) повышение уровня их знаний; б) формирование у них положительных качеств личности. Оценивать целесообразно по следующей шкале: 4 балла – повлияло очень сильно; 3 балла – повлияло сильно; 2 балла – повлияло, но незначительно; 1 балл – почти не повлияло; 0 балла – отрицательно повлияло. При обработке полученных данных необходимо учитывать средний балл из всех оценок каждого внеклассного мероприятия, и таким образом определять эффективность его влияния на учащихся в сопоставлении с другими [3].

Итак, внеклассная работа по ОБЖ играет важную роль в формировании личности безопасного типа, повышении эффективности учебно-воспитательного процесса противопожарной направленности, поэтому должна занять первостепенное место в работе учителя ОБЖ.

Список литературы

1. Князев, П. Пожарная безопасность в Вузе / П. Князев // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – М.: Русский журнал, 2004. – № 4. – С. 49 – 51.
2. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников. Метод. пособие для школьных администраторов, учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования / авт.-сост. А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашкович. – М.: Глобус, 2007. – 330 с.
3. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

ВОЗМОЖНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

Янкина Л.А.

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

Современное состояние науки, техники и производства, требования нашей жизни особенно остро

поставили перед образованием задачи повышения эффективности обучения в высшей школе, совершенствования содержания образования, организационных форм и методов обучения.

На данном этапе, когда наша страна переживает кризис во всех областях – в экономике, в идеологии, в образовании – новые повышенные требования к учительским кадрам и к их подготовке становятся необходимостью и неотложной задачей в высших учебных заведениях.

Для решения этих задач ведутся интенсивные поиски путей совершенствования организационных форм и методов обучения.

Практическое решение этой задачи осуществляется путем творческого использования в педагогическом процессе передового опыта учителей, приемов и методов работы, проверенных многолетней практикой, разработки и внедрения в учебный процесс новых эффективных технологий, совершенствования путей и методов управления процессом усвоения знаний.

В условиях непрерывного возрастания требований к качеству знаний студентов совершенствование управления процессом обучения рассматривается как одно из важнейших средств повышения его эффективности. Поэтому вопросы управления процессом обучения относятся к числу наиболее актуальных проблем психолого-педагогической науки и практики.

В психолого-педагогических исследованиях значительное место занимают вопросы управления познавательной деятельностью учащихся. Этой проблеме посвящены работы многих ведущих педагогов и психологов: С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Д. Н. Богоявленского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Т. А. Ильиной, Е. Н. Кабановой-Меллер, А. Н. Леонтьева, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, Н. Ф. Талызиной, Т. И. Шамовой и др. Результаты исследований этих авторов свидетельствуют, что сочетание активной самостоятельной деятельности учащихся с управлением ею на разных этапах процесса обучения способствует созданию оптимальных условий повышения эффективности обучения, позволяет максимально индивидуализировать их обучение и воспитание.

Современные концепции: содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.); учебной деятельности (В. В. Давыдов, А. К. Маркова и др.); развития умственных способностей (А. В. Брушлинский, А. И. Раев и др.); активизации учения (Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина, Т. И. Шамова и др.); формирования учебных понятий и действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.); проблемного подхода в обучении (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.) находят свое отражение также и в реализации различных программ управления процессом обучения.

Для того чтобы успешно управлять педагогическим процессом, надо располагать нужными исходными данными – знать состояние и характер протекания этого процесса на всех его стадиях, найти основные элементы и связи между ними, от которых в решающей мере зависит управление любым процессом. Это требование вытекает из общего определения кибернетики как науки об управлении. С точки зрения общей теории управления процесс обучения выступает в качестве сложной динамической системы, включающей в себя большое число простейших систем и элементов, взаимодействующих друг с другом и выполняющих функции обучения.

В литературе мы встречаем различные определения понятия «управление». Одни авторы под управлением подразумевают корректирующее воздействие на динамическую систему (В. А. Трапезников и др.), другие – направленность на достижение определенных целей (С. И. Архангельский, Л. Б. Ительсон, Н. Ф. Талызина и др.), третьи в понятие «управление» вкладывают выбор решения на основе всех значимых факторов и данных обратной связи (В. Г. Афанасьев, С. И. Архангельский и др.).

Выделяют два пути управления: прямой и косвенный. Сущность косвенного управления состоит в том, что путем различных воздействий осуществляется наведение обучаемых на определенную деятельность. Этот путь управления реализуется через подбор и организацию содержания обучения, выбор методов и приемов работы, адекватных поставленной цели. Прямое управление характеризуется непосредственным воздействием на мыслительные операции обучаемых в форме указаний, правил и любых других предписаний, влияющих на ход этих операций. При организации обучения оба способа управления должны разумно сочетаться.

С точки зрения общей теории управления в педагогике можно выделить такие его звенья: 1) определение целей и исходного состояния управляемой системы; 2) разработка обучающих программ; 3) обеспечение обратной связи; 4) выработка и реализация корректирующих воздействий.

Отсюда вытекает необходимость учитывать в обучении уровень готовности учащегося к познавательной деятельности, содержание заданий, организующих учебную деятельность; формы контроля и действия, корректирующие ошибки учащегося.

Анализ процесса обучения с позиций кибернетики показывает, что обучение будет продуктивным только тогда, когда будут учтены в дидактической системе «учитель – ученик» наиболее качественные ее

характеристики. Результаты теоретических и практических исследований показывают, что два основных элемента этой системы в значительной степени разъединены и связи между ними ненадежны. Поэтому возможности повышения качества управления учебным процессом заложены именно в средствах оптимизации этих связей (подбор заданий с нарастающей сложностью, описание способов их выполнения, определение форм подачи информации и т. п.). Поскольку вопрос управления формированием знаний и способов действий весьма сложен, есть все основания предполагать, что здесь далеко не исчерпаны все возможности повышения эффективности именно за счет более совершенного управления.

В исследованиях ученых (Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. Ф. Талызина и др.) отмечается, что управление процессом обучения – это, в первую очередь, управление процессом усвоения поступающей к ученику информации (под информацией здесь понимается не только содержание учебного материала, но и указания, и задания учащимся по работе с учебными материалами), который должен быть организован так, чтобы обеспечить не только усвоение знаний и способов действий, но и общее развитие обучаемых.

В методических исследованиях процесса обучения математике вопросы управления усвоением знаний и способов деятельности учащимися решались путем совершенствования содержания математического образования, приемов, методов и средств обучения.

При обучении математике существенную роль играют математические задачи. Проблеме «задачи в обучении и обучение через задачи» уделено немало внимания в психолого-педагогических и методических исследованиях. Существенный вклад в решение многих конкретно-методических вопросов, связанных с этой проблемой, внесли А. А. Артемов, Я. И. Груденов, В. А. Гусев, М. И. Зайкин, Е. И. Лященко, В. И. Мишин, Ю. М. Колягин, Г. И. Саранцев, С. Б. Суворова, Н. А. Терешин, Л. М. Фридман, П. М. Эрдниев и др. На основании анализа работ данных авторов можно сделать вывод о том, что решение задач является важным средством формирования у обучаемых математических знаний и способов деятельности, основной формой учебной работы учащихся в процессе изучения математики, одним из средств управлений **их** учебной деятельностью. Предметом ряда исследований является понятие задачи. Их авторы выделяют внешнюю и внутреннюю структуры задачи, определяют сложность задачи, ее место в системе (Л. Л. Гурова, В. И. Крупич и др.). Внутренняя структура задачи – это структура, полученная на основе объективной информации, заключенной в задаче. Эта структура позволяет определить стратегию решения задачи и ее сложность. На основе использования внутренней структуры задачи строятся системы задач, обладающие свойством структурной полноты (В. И. Крупич). Структурная полнота системы означает, что система содержит задачи, ранжированные по сложности и представленные различными видами внутренних структур.

В методике обучения математике рассматриваются также и циклы задач (А. Я. Блох, В. С. Георгиев, Г. В. Дорофеев и др.). Цикл задач характеризуется соединением в последовательности задач нескольких аспектов изучения и приемов расположения материала.

В ряде исследований обоснована возможность использования системы задач (циклов задач), обладающей свойством структурной полноты, как средства формирования приемов учебной деятельности; активизации познавательной деятельности учащихся; развития познавательного интереса школьников; развития пространственного воображения учащихся (С. Л. Валитова, О. Ю. Глухова, К. И. Камбаров, Ю. А. Фоменко). Поэтому можно с уверенностью сказать, что система задач (циклов задач), обладающая свойством структурной полноты, то есть построенная с учетом системного принципа целостности, является одним из эффективных средств управления учебной деятельностью учащихся при обучении математике.

Список литературы

1. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический проект, 2010. – 432 с.
2. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М., Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
3. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 345 с.

ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ

Полянская Е.А., Малова О.В.

Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, г.Санкт-Петербург

Целесообразность раннего обучения детей иностранному языку, начиная с начальной ступени образования, уже давно не является спорным вопросом. Большинство педагогов и психологов сходятся во мнении о том, что младший школьный возраст является благоприятным для овладения иностранными языками, что определяется психическими особенностями детей данной возрастной категории и спецификой самого предмета.

Характеристика детей младшего школьного возраста

Говоря о младших школьниках, мы рассматриваем возрастную категорию детей от 6 (7) до 10 (11) лет. В этот период ребенок проходит обучение на начальной ступени образования – начальная школа (I – IV класс). Специфика данного возраста заключается в том, что на смену игровой деятельности, в качестве ведущей, приходит учебная. Младший школьник переходит от игры к учению как основному способу усвоения человеческого опыта, выраженного в форме научного знания. Будучи переходным, младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями физического и духовного развития ребенка [4], [9].

Многие авторы (Е.В. Игнашова, Г.С. Артемова, О.Ю. Ермолаев и др.) отмечают, что ученики начальной школы имеют ряд особенностей, знание которых будет способствовать получению хороших результатов обучения:

1) Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Они с живым любопытством воспринимают окружающую среду, которая с каждым днём раскрывает перед ними всё новые и новые горизонты.

2) У младших школьников наблюдается тесная связь восприятия с действиями. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребёнка. Воспринять предмет для ребёнка – значит что-то делать с ним, что-то изменить в нём, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его. Характерная особенность учащихся – ярко выраженная эмоциональность восприятия [7].

3) Важной особенностью учеников начальной школы является слабость произвольного внимания; возможности волевого регулирования внимания, управления им ограничены. Произвольное внимание младшего школьника требует так называемой близкой мотивации. Если у старших учащихся произвольное внимание поддерживается и при наличии далёкой мотивации (они могут заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем), то младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т. д.) [1], [6].

4) Значительно лучше в младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание. Всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны [6].

Таким образом, при обучении детей начальной школы необходимо опираться именно на непроизвольное внимание.

Использование игры при обучении иностранному языку (ИЯ)

Как известно, в настоящее время основным подходом к обучению иностранного языка на начальном этапе обучения является коммуникативный подход, который базируется на двух принципах:

- на уроках иностранного языка учат общению на этом языке;
- на уроках иностранного языка обучают через общение на этом языке [11].

Таким образом, для обучения иностранному языку необходимо создать определенную коммуникативную ситуацию, которая предполагает живое общение между преподавателем и ребенком, а также между самими детьми. В нашей работе общение является и мотивом, и способом овладения иностранным языком.

Понятие «общение» имеет множество определений, но наиболее лаконичным, на наш взгляд, является определение Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, которые под общением подразумевают взаимодействие двух или более людей, с целью обмена между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками [8].

Хотя учебная деятельность в младшем школьном возрасте выходит на первый план, игра все еще занимает большое место в жизни младших школьников. Играя, дети создают определенную коммуникативную ситуацию, в ходе которой и реализуется процесс общения. Таким образом, можно говорить о том, что наиболее интересной и увлекательной коммуникативной ситуацией для учеников начальной школы будет являться игра.

Многие психологи (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Э.Г. Азимов, Д.Б. Эльконин) отмечают, что игра приносит неоценимый вклад в развитие, воспитание и обучение детей. Игра развивает умственную и волевую активность, тренирует память и развивает речь, так как является сложным, но увлекательным процессом, который требует большой концентрации внимания.

А.В. Конишева, в своем труде «Игровой метод в обучении иностранному языку» [10] отмечает, что в последнее время многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, обращают особое внимание на то, что использование игрового метода на занятиях по английскому языку является очень эффективным средством обучения общению на иностранном языке. Г.В. Рогова пишет, что дети с удовольствием слушают английскую речь, им нравится произносить по-английски звуки, слова, предложения, вступать в беседу и рассказывать, они любят разучивать стишки, песни – у детей присутствует явный интерес к неродному языку. И именно игра помогает поддерживать этот интерес, который проявляют дети к иностранному языку [13].

Помимо поддержания интереса, благодаря игровому методу, языковой и речевой материал преподносится и усваивается в увлекательной форме. Игра может облегчить усвоение сложного фонетического, лексического и грамматического материала. «С помощью игры хорошо отрабатываются произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования и устной речи. В игре развиваются творческие и мыслительные способности ребёнка. Игры развивают наблюдательность у ребят, оживляют урок...». «Чувство равенства, атмосфера увлечённости дают возможность ребятам преодолеть стеснительность, скованность, снять языковой барьер, усталость» [10, стр.5-6].

Игра служит индикатором неярко выраженных способностей детей, например, слабые ученики могут проявить находчивость и сообразительность, показать неожиданные актерские таланты (владение мимикой, интонацией и др.), что в свою очередь может их сделать первыми в игре. Игра предполагает равенство учеников между собой, эмоционально-положительную атмосферу, ощущение посильности заданий. Все эти особенности способствуют преодолению многих преград, например таких как – стеснительность, боязнь сделать ошибку. Именно поэтому игра положительно сказывается на обучении.

В педагогике существует большое количество различных классификаций игр, разработанных как отечественными, так и зарубежными исследователями (Ж.Ж. Пиаже, П.П. Блонский, Н.П. Аникеева, Ф. Фребель, Н.К. Крупская, П.Ф. Лесгафт, И.Л. Шолпо и др.) [10].

Особо хочется отметить классификацию игр, которые можно использовать при обучении иностранному языку, разработанную И.Л. Шолпо:

1. Ситуативные, к ним относятся ролевые игры, моделирующие ситуации общения по тому или иному поводу. Они, в свою очередь, делятся на игры репродуктивного характера, когда дети воспроизводят типовой, стандартный диалог, применяя его к той или иной ситуации и импровизационные игры, требующие применения и видоизменения различных моделей.

2. Соревновательные – игры, способствующие усвоению лексики и грамматики. В них побеждает тот, кто лучше владеет языковым материалом. Это всевозможные кроссворды, "аукционы", настольно-печатные игры с лингвистическими заданиями, выполнение команд и т.п.

3. Ритмомузыкальные игры – разновидности традиционных игр наподобие хороводов, песен и танцев с выбором партнеров, которые способствуют не столько овладению коммуникативными умениями, сколько совершенствованию фонетической и ритмомелодической сторон речи и погружению в дух языка.

4. Художественные, или творческие, игры – это вид деятельности, стоящий на границе игры и художественного творчества, путь к которому лежит для ребенка через игру. Их, в свою очередь, можно разделить на драматизации (постановку маленьких сценок на английском языке); изобразительные игры, такие как графический диктант, аппликация и т.п.; и словесно-творческие (подбор рифмы, коллективное сочинение подписей к комиксу, коллективное сочинение маленьких сказок) [15].

Прием «Игра-драматизация» при обучении ИЯ

На границе ситуативных импровизационных игр и творческих драматизаций находится такой вид деятельности, как импровизация на тему известной сказки, уже проигранной ранее в устоявшемся виде. Импровизация предполагает под собой деятельность, направленную на расширение творческой инициативы детей – они привносят в уже устоявшийся и, в некоторой степени шаблонный вариант драматизации известной сказки, нечто исключительно новое. [15].

Следует отметить, что далеко не все классификации игр содержат игру-драматизацию. К тому же в педагогике нет однозначного определения понятия игра-драматизация, так как нет единой классификации игр для детей.

Л.В. Артемова рассматривает игру-драматизацию как разновидность театрализованной игры, которая развивается по заранее подготовленному сценарию, в основе которого лежит содержание сказки, стихотворения,

рассказа или любого другого произведения, то есть на основе уже готового сюжета. Л.В. Артемова считает, что игра-драматизация – это игра, основанная на собственных действиях исполнителя роли, который входит в образ, перевоплощается в определенного персонажа. Ребенок или взрослый в этом случае играет сам, преимущественно используя свои средства выразительности – интонацию, мимику, пантомиму [3].

Схожего мнения придерживается Т.Н. Доронова. Она рассматривает игру-драматизацию как разновидность театрализованной сюжетно-ролевой, режиссёрской игры, которая сохраняет типичные признаки сюжетно-ролевой игры: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения [5].

Согласно Р.В. Фастовец, игра-драматизация – это один из видов современных социальных технологий, разновидность ролевой игры, реализуемой в двух вариантах: преобразование монологического текста в диалог или постановка одноактной пьесы по художественному произведению [10].

Мы разделяем позиции Л.В. Артемовой и Т.Н. Дороновой и полагаем, что игра-драматизация представляет собой эмоционально насыщенное обыгрывание готового сюжета.

Л.В. Артемова считает, что театрализованные игры пользуются неизменной любовью у детей, они с удовольствием включаются в игру, перевоплощаются в тот или иной образ.

Театрализованные игры, а в частности игра-драматизация, оказывают разностороннее влияние на личность ребенка, что позволяет использовать их как «сильное, но ненавязчивое педагогическое средство» [3, стр. 3], поскольку школьник чувствует себя свободно и расковано во время игры, испытывает при этом удовольствие и радость. Важно отметить и то, что тематика игр не ограничена, это только усиливает воспитательные и обучающие возможности. Согласно Л.В. Артемовой: «Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр дают возможность использовать их в целях всестороннего воспитания личности» [3, стр. 12]. Театрализованные игры «тесно связаны с совершенствованием речи» школьников, так как «в процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи» [3, стр. 12]. Диалоги персонажей делают необходимым ясно, четко и понятно изъясняться, благодаря чему у детей улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, школьники начинают активно пользоваться словарем, который тоже существенно пополняется. Все это показывает методическую ценность использования игры-драматизации на занятиях в образовательных учреждениях, в том числе и по иностранному языку.

По мнению С.Н. Савиной «специфика игры-драматизации заключается в том, что одновременно с отработкой языковой и речевой стороны материала ведется работа над его сценическим воплощением» [14, стр. 54-55]. Соответственно важно чтобы преподаватель иностранного языка обладал высоким уровнем владения интонацией, широким диапазоном голоса, выразительной мимикой и жестами. Все вышеперечисленные требования необходимы для того, чтобы педагог мог показать детям, как правильно двигаться по ходу разыгрываемого диалога, владеть жестами и мимикой, говорить громко с хорошей дикцией, так чтобы было слышно зрителям [14]. При постановке игры-драматизации очень важна положительная оценка преподавателя, это способствует преодолению робости и скованности детей. С.Н. Савина отмечает, что педагогу следует «позаботиться о создании необходимого уровня языковой подготовки детей, подобрать материал, способный вдохновить их, помочь понять его и правильно заучить, распределяя роли в соответствии с интересами детей, организовать подготовку необходимых атрибутов драматизации» [14, стр.56]. Следует отметить, что атрибуты игры имеют немаловажное значение в создании благополучной игровой и сценической атмосферы. Атрибуты (декорации, костюмы) активизируют воображение детей, придают особую привлекательность иноязычной коммуникативной деятельности [14, стр. 56].

В методической литературе встречается множество терминов, подразумевающих под собой использование такого вида деятельности как игра с целью обучения иностранному языку: игровой метод, игровой прием, обучающе-игровое взаимодействие, игровые формы обучения, игровые ситуации общения и др. Наиболее частотными являются «игровой метод» и «игровой приём». Мы считаем, что следует развести два фундаментальных понятия – метод и приём обучения, что позволит уточнить место использования игры-драматизации в процессе обучения английскому языку.

Метод обучения (как частнометодический термин, поскольку речь идет об обучении конкретному предмету – английскому языку) – направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения. По мнению Э.Г.Азимова и А.Н. Щукина метод обучения определяет стратегию обучения, а не его тактику. Также автор отмечает, что метод обучения, является направлением в обучении и реализуется на занятиях в виде модели обучения, отражающей характер учебных действий преподавателя и учащихся в рамках избранного направления [2].

Приём обучения – это конкретные действия и операции преподавателя, целью которых является сообщение знаний, формирование навыков и умений, стимулирование учебной деятельности учащихся для решения частных задач процесса обучения. По словам Э.Г. Азимова в структуре каждого метода обучения могут быть выделены приемы обучения, реализующие содержание метода на занятиях [2].

Обобщая оба вышеприведенные определения, можно сказать о том, что термин «приём обучения» намного уже, чем «метод обучения». Исходя из этого, мы считаем, что в своей совокупности определенный набор конкретных приёмов обучения образуют метод обучения. И, говоря об использовании игры-драматизации при обучении английского языка, мы подразумеваем приём обучения, который входит в структуру игрового метода обучения английскому языку.

Известно, что драматизация, как методический прием впервые стал применяться в Англии в конце 50х годов. Родоначальниками использования этого приема в школе считаются Питер Слейд (1954) и Брайан Уэй (1967). Их идея применения драматизации в процессе школьного обучения, как средства формирования творческой личности, во многом оказала влияние на дальнейшее развитие методических теорий по использованию драматизации в процессе обучения. Упражнения с использованием приема драматизации, разработанные Слейдом и Уэйем, были направлены на развитие воображения и чувств учащихся, на использование ими мимики и жестов, а задания в рамках данного приема предполагают речевое взаимодействие партнеров в реальных коммуникативных ситуациях. Гавином Болтоном и Дороти Хиткот в 1979 году была создана «Школа Ньюкасла» (The Newcastle School), целью которой стало обучение языку посредством использования драматизации.

Разработкой методики использования драматизации при обучении языку занимались С. Холден, А.Мали и А.Дафф, Дж. Рэдфорд, Э.Ибсен, Б.Вагнер, а также И.А. Зазюн (автор спецкурса «Основы педагогического мастерства»), А.В. Коньшева, В.А. Артемова и К.С. Станиславский, именно на системе последнего базируется отечественная методика использования элементов театральной деятельности – разделение актёрской игры на три технологии: ремесло, представление и переживание [10].

По словам В.А. Артемовой обстоятельства, которые отражены в обыгрываемом произведении, создают мотив и потребность в речевом высказывании, а вхождение в роль, перевоплощение предполагает мобилизацию личностных качеств, поэтому у ребенка актуализируется не только свое «Я», но и «Я» роли, что бесспорно способствует развитию ребенка [3]. Так как согласно А. Реану: «Игра – сюжетное и ролевое воплощение «перспективного» Я-образа ребенка, поэтому можно сказать, что в игре проявляется его самооценка. В то же время в игре обозначается готовность ребенка к саморегуляции, то есть развивается регулятивная функция самооценки» [12, стр. 229].

С.Н. Савина отмечает, что игра-драматизация исключает механическое воспроизведение материала, что определяет большое значение игры-драматизации в овладении умениями и навыками речевой деятельности [14]. А.В. Коньшева особо подчеркивает, что драматизация требует от детей «пропускания» ситуации через себя, придавая ей личностный характер. То есть роль, которую исполняет ребенок, делает ситуацию личностно-значимой. А как показывает опыт изучения иностранных языков, личностная ориентация значительно повышает эффект усвоения, так в данном случае наряду с интеллектом задействованы и эмоции ребенка [10].

И.Л. Шолпо, Б. Вагнер наряду с А.В. Коньшевой отмечают и другие положительные моменты использования приема игры-драматизации при обучении. Драматизация способствует:

- развитию социального сознания;
- развитию лингвистического сознания;
- более детальному диагностированию интересов и потребностей детей;
- стимулированию детей к использованию иностранного языка вне зависимости от их уровня владения им;
- развитию критического и интуитивного мышления;
- увеличению словарного запаса;
- формированию умений в говорении.

Помимо этого, использование приема игры-драматизации служит средством стимуляции интеллектуального развития, улучшает качество речи за счет совершенствования фонетических навыков и увеличения длины предложения (это говорит о совершенствовании грамматического аспекта) [10, стр. 87].

А.В. Коньшева также отмечает, что прием драматизации является эффективным средством обучения языку, поскольку он развивает коммуникативную, творческую и культурную компетенцию, способствуя тем самым формированию у детей навыков социального общения.

А.В. Коньшева анализирует четыре типа драматизации, которые используют в процессе обучения иностранному языку:

1. Пантомима – основана на невербальном поведении для передачи задачи. При помощи жестов и движений дети разыгрывают сценку, которая символизирует не только действие, но и настроение.
2. Импровизация – спонтанна, не требует подготовительной работы, материалом являются уже имеющиеся знания, детям предоставляется полная свобода в выборе языковых средств для реализации выбранной роли.
3. Неформальная – предполагает большую изобретательность в интерпретации идеи или сцены произведения.
4. Формальная – жестко структурирована. Дети либо читают, либо воспроизводят диалог, заученный наизусть [10].

На наш взгляд, наиболее доступный и эффективный тип драматизации при работе с детьми младшего школьного возраста, с целью обучения английскому языку, является «формальная драматизация». Такой тип драматизации позволяет четко определить лексические единицы (ЛЕ) и речевые образцы (РО), которые будут использоваться при проигрывании сюжета, т.к. младшие школьники обладают еще довольно ограниченным запасом языкового материала. Это, в свою очередь, практически исключает возможность использования «неформальной драматизации», которая характеризуется спонтанностью и отсутствием ограничения в выборе ЛЕ и РО. Тип драматизации «импровизация» сложен в использовании с детьми младшего школьного возраста из-за недостаточности владения ими иностранным языком. В свою очередь «пантомима», на наш взгляд, является как бы вспомогательным, дополнительным к трем другим, типом, поскольку пантомима призвана передать настроение и эмоции персонажей, что является неотъемлемой частью любой драматизации.

Важно отметить то, что использование приема игры-драматизации на занятиях требует тщательной предварительной подготовки:

- выбор произведения, соответствующего интересам детей;
- выбор ЛЕ и РО значимых на данном этапе обучения;
- проработка произведения и составление сценария учителем;
- проработка содержания произведения с детьми;
- проработка отличительных особенностей персонажей, для того чтобы у детей не возникало трудностей при воспроизведении;
- заучивание реплик героев [10].

Говоря об использовании игр на уроках иностранного языка при обучении младших школьников важно понимать, что ключевую роль при выборе игрового приема обучения иностранному языку будет играть цель урока. От цели урока будет зависеть выбор игр, их место и продолжительность на уроке. При всех имеющихся плюсах использования игр на занятиях по английскому языку и, в частности, приема «игра-драматизация» следует учитывать то, что этот игровой прием не должен стать единственным в процессе обучения. Его необходимо сочетать с другими традиционными и нетрадиционными формами и приемами работы, учитывая при этом задачи урока, особенности детей и содержание учебного материала.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.-Екатеринбург, 2000.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
3. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991.
4. Большой психологический словарь. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003
5. Доронова Т.Н. Играем в театр. – М.: Просвещение, 2004.
6. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. М., 1987.
7. Игнашова Е.В. Развитие познавательных способностей учеников начальных классов. М., 2006
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: МарТ, 2005
9. Кондаков И.М. Психология-2000: Иллюстрированный справочник: Электрон. ресурс/ И. М. Кондаков; Столичн. гуманитарн. ин-т. — М., 2000. — 1 электрон. опт. диск (CD ROM). — (Мультимедийная энциклопедия знаний).
10. Кобышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2006.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. – М.: Просвещение, 1985.
12. Психология детства / Под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.

13. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
14. Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
15. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности «Преподаватель иностранного языка в детском саду». – СПб.: Специальная Литература, 1999.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРУПП ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА

Щитов С.В., Кузнецов Е.Е., Иванникова Е.И., Кузнецов К.Е.

ФГБОУ ВО Дальневосточный государственный аграрный университет, РФ, г.Благовещенск, Амурская область

Успешная психологическая адаптация студентов очной формы обучения в социально-бытовой среде высшего учебного заведения является основной задачей органов воспитательной работы ВУЗа, учитывая слабый уровень сформированности индивидуальной коммуникативности подростков, поступающих на 1 курс.

Воспитательная функция семьи на современном этапе развития нашего государства утрачивает свои первоочередные позиции вследствие невысокого уровня педагогической грамотности сторон внутрисемейных отношений и ярко выраженного, особенно в последние годы, максимализма подростков, воспитываемых в большей степени при помощи средств массовой коммуникации, телевизионного вещания или межличностного общения в кругу сверстников.[1]

Уровень социально-патриотического воспитания при преподавании в звене «начальная школа-выпускной класс», особенно для выпускников сельских и поселковых школ, также невысок, так как формируется в основном контингентом учителей «постреформенного» периода системы образования, характеризующимся узкоспециализированным набором профессиональных знаний.

В процессе наблюдений за работой закреплённых за классами классных руководителей неоднократно отмечалась их незаинтересованность в комплексном, социальном и патриотическом воспитании, обусловленном, якобы, низким уровнем материальной стимуляции за классное руководство и работу с подростками. Вследствие чего учителя упрощают систему индивидуального школьного воспитания, заменяя его формами коллективных отношений. Учитывая, что в школе подросток проводит около 30 процентов времени, впитывая и, часто неверно, анализируя порядки и правила неустоявшегося окружающего его социума, этот некомпетентный подход обуславливает неполное формирование его личности, часто проявляясь в пубертатный период в виде прилюдного отрицания общенациональных, коллективных, личностных ценностей и протестных настроениях, нигилизме или употреблении препаратов, вызывающих эйфорию и временный уход от насущных проблем (наркомания, алкоголизм, применение психотропных веществ). Социальная неустроенность, нестабильность внутрисемейных взаимоотношений также являются мощным фактором, тормозящим развитие самосознания индивидуума, не позволяя даже к периоду его поступления в высшее учебное заведение обладать разносторонними, качественными приёмами и навыками коммуникативности и адаптивности. [2,3]

Вследствие чего, учитывая неоднородность формируемой группы, набираемой из социальных слоёв с абсолютно разными степенями образованности и умственной готовности, основой успешного и качественного образовательного процесса в высшем учебной заведении является установление полных, устойчивых и доверительных отношений в звене «студент-куратор группы-специалист по воспитательной работе».

Особенности применяемых методов тестирования позволяют выделить из среды студенческого коллектива группу потенциальных рисков-подростков, требующих более внимательного и постоянного контроля из-за нестабильности их поведенческих формаций.

Предлагаемый метод социально-адаптивного тестирования с комплексом социальных, психологических, логических и общеобразовательных вопросов, разработанный и внедрённый в воспитательный процесс на факультете механизации сельского хозяйства Дальневосточного ГАУ, позволяет разделить исследуемый контингент на 4 основные группы: 1) Стабильный с высоким индексом адаптивности, 2)Стабильный, 3)Относительно-стабильный, 4) Требующий внимания. Комплекс социально-адаптивного тестирования состоит из следующих вопросов:1) Ф.И.О., 2) Число, месяц, год и место рождения, 3) Образование (что, когда и где окончили, средний бал аттестата), 4) Контактные данные родителей (ф.и.о., место работы, должность, номер телефона),5) Служба в ВС РФ(сроки службы, воинское звание, должность, личное отношение к службе),

6) Лучшие результаты до поступления в ВУЗ, 7) Ваш любимый цвет, 8) Ваше любимое сочетание цифр, 9) Ваша любимая игра, 10) Школьные предметы, которые Вам нравились, 11) Исторические личности, которые Вам нравятся, 12) На кого бы Вы хотели походить, 13) Что Вам не нравится в окружающих?, 14) Что бы Вы хотели изменить в себе?, 15) Ваше хобби (интересы, увлечения), 16) Почему Вы выбрали наш факультет для обучения?, 17) Чем бы Вы хотели заниматься во внеучебное время на факультете?, 18) Как Вы относитесь к курению, употреблению спиртных напитков, психотропных и наркотических веществ? Почему?, 19) Что такое «толерантность?», 20) Что такое «личность?», 21) Что такое «ксенофобия?», 22) Что такое «веротерпимость?», 23) Что такое «национализм?», 24) Продолжите предложение «РОССИЯ-...», 25) У вас много друзей?, 26) Вам часто бывает грустно и одиноко?, 27) Как вы предпочитаете отдыхать?, 28) Кем Вы видите себя в своём будущем?, 29) Что бы вы хотели сделать для того, чтобы мир вокруг вас стал лучше? 30) Что вы можете сделать без чужой помощи? (Рисунок 1).

Особенность его применения в том, что при ограничении времени (30 мин.) для ответов, и заявленной необходимости заполнения всех граф опросного листа, подросток отвечает с наибольшей открытостью и наименьшей вероятностью «подтасовывания» результатов. Обработка результатов с использованием методик «открытого сознания», прикладной психологии и приёмов почерковедческого исследования позволяет с большой долей вероятности соотнести полученный результат с вышеперечисленными группами-категориями потенциальных рисков, а, следовательно, на протяжении дальнейшего периода обучения осуществлять необходимый контроль и применять соответствующие методы воспитания.

АНКЕТА 4115 (ЭиРТТМиК)	
вопрос	ответ
Ф.И.О.	Ташкин Заб Олимович 8945900
сло, месяц, год и место рождения	07.08.1995
образование (что, да и где окончили, ний бал аттестата)	БПК - 3, 9 Техник по ремонту и обслуживанию ВДТО Закончил 02.06.15
актуальные данные родителей (ф.и.о., место работы, должность, номер телефона)	Мать - 83245470314 - "Фабрика Двигателей" Зам. директора по рекламной работе Отец - водитель
сб в ВС РФ (сроки службы, № в/ч, воинское звание, должность)	предстоит.
шие результаты до поступления в ДАЛГАУ	1. Выпускник по РЭТОРГ. Закончил колледж
ш любимый цвет	серый, синий
Ваше любимое сочетание цифр	8 - число безумности
ша любимая игра	футбол
ольные предметы, рые вам нравились.	обществознание физкультура история
Исторические ности, которые вам нравятся	Галилео Галилей
кого бы вы хотели походить?	на отца
ам не нравится в окружающих?	вещное поведение и манера общения
то бы вы хотели изменить в себе?	ничего
Ваше хобби (лечение, интересы)	футбол ташкис
чему Вы выбрали наш факультет для обучения?	потому что закончил колледж по этой же специальности, хотел продолжить обучение

Рис.1. Анкета комплекса социально-адаптивного тестирования

Список литературы

1. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. -Изд.2-е.-М.:Независимая фирма «Класс»,1999.-208 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений /Г.М.Андреева. 5-е изд., испр. и доп.М.: Аспект Пресс,2007.-363 с.
3. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. Спб.: Изд-во «Речь», 2000.-440 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ширшова А.В.

Гуманитарно-экономический колледж МПК НовГУ им. Ярослава Мудрого, г.Великий Новгород

Роль лексики для овладения иностранным языком важна так же, как и роль грамматики, так как именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую. Очевидно, что для использования какой - либо лексической единицы (ЛЕ) необходимо вспомнить ее, вызвать в памяти соответственно задаче, замыслу, что происходит подсознательно. Также необходимо мгновенно сочетать данную ЛЕ с предыдущей или последующей, и это сочетание должно быть адекватным речевой задаче в данной ситуации. Указанные операции сопровождаются работой механизмов ситуативного слежения; если автоматически вызванное слово не подходит ситуации, то включается уже сознательный выбор лексической единицы или сознательный подбор сочетаний.

Научные данные позволяют выделить в лексическом навыке следующие компоненты: слуховые и речевые следы от самого слова в их соотносительности; соотносительность слуховых и речевых следов слова со зрительным образом предмета (прямо или опосредованно), с представлениями, которые могут быть единичными (знакомый человек, известная нам комната) и общими (человек вообще, комната вообще); ассоциативные связи слова с кругом других слов; связи слова, составляющие его смысловое строение; соотносительность слова с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников.

Прежде чем вводить новую лексику, нужно правильно ее отобрать. Отбор лексики связан с определением единиц и принципов отбора: принцип сочетаемости, согласно которому ценность лексики определяется в зависимости от ее способности сочетаться с другими словами; принцип стилистической неограниченности (что означает отбор слов, не связанных узкой сферой употребления); принцип семантической ценности, т.е. включение в словарь лексических единиц, обозначающих понятия и явления; принцип словообразовательной ценности; принцип многозначности слов; принцип строевой способности (подчеркивающий ведущую роль строевых элементов языка для высказывания и смыслового восприятия); принцип частотности.

Принято выделять 6 стадий формирования лексических навыков:

Первым этапом считается восприятие слова в процессе его функционирования: создается звуковой образ слова, обозначение, осознание значения слова, имитация слова в изолированном виде, комбинирование, употребление слова в различных контекстах.

Следующим этапом в формировании лексических навыков является ознакомление с ЛЕ. Первый способ - это использование наглядности. Наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает обучающемуся усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. Значение наглядности состоит в том, что она мобилизует психическую активность учащихся, волю, вызывает интерес к занятиям языком, расширяет объем усвояемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, облегчает весь процесс обучения. Можно использовать предметную наглядность, привлечь изобразительную наглядность и наглядность действием, звуковую и контекстуальную. Критериями для выбора определенного вида наглядности являются доступность, простота и целесообразность.

Вторым способом семантизации является семантизация с помощью синонимов/антонимов. Зная слово "beautiful" («красивый»), учащиеся могут легко догадаться о значении слова "ugly" («безобразный, уродливый»). Как правило, каждый из синонимов имеет определенный оттенок значения, а значит, свою коннотацию и употребление. Часто это связано с историей языка, источниками заимствования слов. Именно здесь нам открывается прекрасная возможность для формирования как социолингвистической, так и социокультурной компетенции учащихся, вовлечение их в серьезную и увлекательную работу с изучаемым языком в стране лингвистики.

Третий способ - словообразование, он позволяет ввести слово в определенную парадигму, что способствует установлению более прочных парадигматических связей данного слова, а также повторению уже изученных слов, которые входят в эту категорию.

Четвертый способ - это способ, когда можно просто перевести слово, если оно не представляет большого интереса с точки зрения перечисленных способов семантизации.

Пятый способ позволяет не переводить слово самому, а попросить одного или всех учащихся найти слово в словаре/разных словарях, организовав конкурс на быстроту и правильность перевода. С помощью этого способа

мы можем решить несколько важнейших задач обучения иностранному языку, а главное, при его постоянном и направленном использовании мы сможем сформировать навык самостоятельной работы, сделать наших учащихся со временем независимыми пользователями, сместить акцент с «учить» на «учиться».

Самым сложным и самым важным для практического овладения языком можно назвать такой способ семантизации, как развитие языковой догадки через контекст. Для формирования лексического навыка необходимы упражнения, которые должны соответствовать цели усвоения реального словаря: свободно употреблять слова и словосочетания для выражения своих мыслей и понимания высказывания собеседника и при чтении в рамках материала программы. Система лексических упражнений включает в себя:

1. Упражнения на уровне слова: выразить то же самое с помощью одного слова (Say in one word); подобрать синонимы/антонимы к данному слову; выбрать слова с наиболее общим значением; расположить слова по определенному принципу или признаку (например: по степени нарастания чувств; по степени надежности; по скорости передвижения); определить слово, которое не подходит к данной группе; образовать как можно больше однокоренных слов.

2. Упражнения на уровне словосочетания: составить или подобрать словосочетания к предложенным словам; добавить или подобрать к существительным 3-4 определения; подобрать к одному существительному как можно больше прилагательных и глаголов.

3. Упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства: ответить на вопросы, поставить вопросы к выделенным словам/написать вопросы, ответами на которые могут быть данные слова или выражения, закончить следующие предложения..., подобрать или придумать заголовок к картинке, дать свою дефиницию слова, сравнить героев рассказа, сказки, города, страны и др., составить рассказ с данными словами.

Контроль лексики должен быть направлен на фиксацию количества усвоенных учащимися лексических единиц, на установление наличия и правильности лексических знаний и выявление таких критериев сформированности лексического навыка, как правильность, качественность (включающую прочность, устойчивость, гибкость), скорость выполнения отдельных операций с лексическими единицами.

Формирование у обучающихся лексических навыков является основной целью обучения лексической стороне языка. Таким образом, мы видим, что формирование лексических навыков - это сложный процесс, так как лексический навык характеризуется большей осознанностью. Для усвоения лексического материала большую роль играют коммуникативные упражнения: выполнение данных упражнений вызывает интерес у учащихся; они имеют коммуникативную цель; возможность использовать разнообразные языковые структуры; нет вмешательства учителя и контроля материала.

Можно выделить следующие коммуникативные упражнения: 1) тренировочные (повторение хором за учителем и составление предложений, игра); упражнения на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки (определите значение незнакомых слов, образованных от известных корней и аффиксов; прослушайте (прочитайте), ряд предложений, догадайтесь о значении интернациональных слов, сходных с семантическими эквивалентами родного языка; дополните предложения, придерживаясь следующих образцов...); упражнения для обучения прогнозированию (назовите слова, которые могут сочетаться с данными существительными (прилагательными, глаголами); найдите окончание каждого предложения из вариантов, приведенных ниже; прочитайте ряд предложений, относящихся к одной теме, заполните пропуски словами и словосочетаниями, подходящими по смыслу). Для более эффективного использования коммуникативных упражнений количество студентов должно быть не менее двух, а структура содержать информационный пробел и определенное условие.

Таким образом, исходя из особенностей формирования лексических навыков и данного вида упражнений, мы можем сделать вывод о том, что использование коммуникативных упражнений на уроках английского языка, благотворно влияет на формирование лексических навыков у учащихся.

Список литературы

1. Бим И.Л., Леонтьев А.А., Мотина Е.И., Шатилов С.Ф., Щукин А.Н. Общая методика обучения ин. языкам / Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. - М., 1991.
2. Вайсбурд М.Л., Рубинская Б.И. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения // ИЯШ. 1990. №1.
3. Гальскова Н.Д. «Современная методика обучения иностранным языкам». – М., 2003
4. Кувшинов В.И. «О работе с лексикой на уроках английского языка». – ИЯШ, № 4, 2002
5. Коростелев В.С., Пассов Е.И. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре // ИЯШ. 1988. №2.

НАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ

Разумовский В.Г.

г.Москва

Острым сигналом для постановки проблемы естественнонаучной грамотности школьников является установка Президента и Правительства на повышение эффективности научных исследований, развития высокотехнологичных технологий производства как средства экономического развития страны.

«...России нужна сильная, конкурентоспособная наука, которая может задавать новые направления научной мысли, обеспечивать технологическую независимость и суверенитет страны, работать на повышение качества жизни людей. ...

... Уже сейчас рождаются технологии, которые изменят мир, сам характер экономики, образ жизни миллионов, если не миллиардов людей...

И мы должны быть лидерами в этих процессах. Не потребителями или не только потребителями, а глобальными поставщиками продукции нового технологического уклада...» (В.В. Путин, заседание Совета по науке и образованию 8 декабря 2014).

Очевидно, что условием для решения этой проблемы должно быть конкурентоспособное научно грамотное население страны. Таким образом, повышаются требования к научной грамотности, за которую ответственна, прежде всего, школа основного общего среднего образования.

Международные исследования PISA, в которых участвует Россия, проводятся (OECD) «Организацией экономической кооперации и развития» (читай: и конкуренции тоже!).

Требования PISA к подготовке школьников состоят в следующем:

- 1) научные знания и применение этих знаний для распознавания проблем, для научного объяснения явлений и для приобретения новых знаний;
- 2) понимание сущности науки как формы человеческого знания и результатов исследования; понимание разницы между результатами научных выводов и чьим – то персональным мнением;
- 3) осведомленность о том, как наука и технология создают нашу материальную и культурную среду; понимание сущности науки как научного знания и способа познания;
- 4) стремление использовать науку как сознательные граждане (2).

Первое из этих требований является главным и основным. По смыслу оно включает в себя три последующие. Для ученика это требование должно стать мотивом учения. Без выполнения этого требования изучение основ наук в общеобразовательной школе становится бессмысленным!

ФГОС перекрывает эти требования, к сожалению, не употребляя термин «научная грамотность» и не давая образцов контрольных заданий, с которыми должны справляться выпускники основной школы (13).

Главное требование научной грамотности для Российской школы не является чем – то новым, если вспомнить забытый опыт «политехнического обучения» советской школы. Тогда применение знаний на практике для объяснения явлений природы и техники служило школьникам мотивом учебной деятельности. Оно служило пониманию не только ценности науки, но и было смыслом ее изучения, поскольку «...проверкой правильности определения явления или закона природы служит применение его на практике в школе и в производстве...» (А.Г. Калашников) (6).

Отставание наших школьников в научной грамотности в результатах международных исследований фиксируется в педагогической печати с 1995 года.

Очень сходные и почти одинаковые результаты проверки наших школьников были получены в исследованиях PISA, проведенные в 2006, 2009 и 2012 годах.



Наиболее низкие результаты из них были получены в 2009 году:

- российские учащиеся 15-летнего возраста по естественнонаучной грамотности заняли 38-40 места среди 65 стран;
- лишь 4,2% учащихся продемонстрировали высокий уровень естественнонаучной грамотности;
- более 22% российских учащихся не достигают порогового (2-го) уровня естественнонаучной грамотности (средний показатель по странам OECD – 18%). (3).

Международные исследования OECD школьной научной грамотности коррелируют со сравнительными данными о научной грамотности населения стран мира. Например, если верить исследованиям OECD, проведенным несколько лет назад, то в ответе на вопрос: считают ли вы наукой астрологию? Более грамотными оказались американцы – астрологию признали наукой 6% населения. Россия, в которой в гороскопы верит 68% граждан, оказалась в самом хвосте списка.

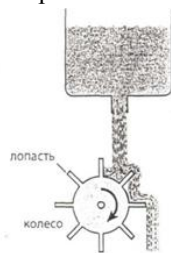
В США с утверждением о бесполезности научных знаний в обычной жизни согласны 15% опрошенных, а в России – 36% (8).

По данным OECD «...по производительности труда, которая измеряется как ВВП за час рабочего времени, Россия с \$25,9 отстает от всех европейских стран.... тогда как средний уровень в 28 странах Евросоюза составляет \$50» (16).

Кроме того, вследствие утраты престижности научного знания у школьников теряется интерес к науке. Это выражается в выборе профессии после школы и проявилось, в частности, в том, что согласно статистике Минобрнауки, из около 1,47 млн выпускников российских вузов в прошлом году только 1,6% получили специальности в области физико-математических и естественных наук (15).

Чтобы преодолеть отставание в научной грамотности наших школьников, нужно знать слабые места в нашей работе.

Анализ ошибок наших школьников в заданиях на научную грамотность, которые проявились в международных исследованиях, приводит к выводу о том, что главную трудность для них составляет идентификация загадки в наблюдаемом явлении с имеющимися научными знаниями. Обнаруженную проблему они не могут перевести с бытового языка на язык научных понятий, законов, формул, графиков и т. д. И наоборот, теоретический вывод не могут проверить на конкретном опыте.



Например, меньше 40% школьников могут ответить на такие вопросы:

- А. Какой энергией обладает вода, когда она находится в баке? (39,9%)
- В. Какой энергией обладает вода непосредственно перед тем, как струя сталкивается с колесом? (35,5%)
- С. Что можно изменить в этой системе, чтобы колесо вращалось быстрее? Приведите один пример. (35,5%).

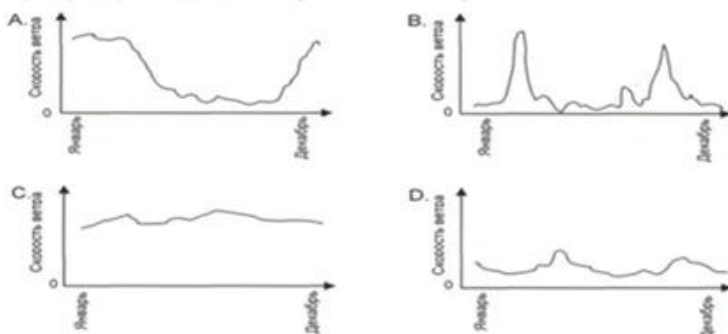
Такой низкий процент верных ответов на вопросы, предполагающие элементарное понимание и способность к объяснению бытовых явлений указывает на формализм обучения – зазубривание определений научных понятий, смысл которых школьниками не понят! И, совершенно ясно, что применить такие «знания» для научного объяснения явлений они не могут.

По той же причине оказался еще меньший процент школьников, которые смогли выполнить «обратное» задание.



Вопрос 1: ПРОИЗВОДСТВО ЭНЕРГИИ ЗА СЧЕТ ВЕТРА

На графиках, представленных ниже, показано среднее значение скорости ветра в четырех различных местах на протяжении года. Какой из графиков соответствует наиболее подходящему месту для сооружения генератора, производящего энергию за счет ветра?



По графикам средней скорости ветра в четырех районах определить район, в котором наиболее целесообразно установить генератор, производящий энергию за счет ветра. Подобные примеры не только по физике, но и по другим предметам широко известны. Причина – разрыв теории и практики в обучении (12).

Рекомендации педагогических учреждений, в частности ИСМО РАО, по решению этой важной проблемы не обсуждаются, а просто игнорируются органами образования. Покажем это на нескольких примерах.

1. Остаются без внимания современные педагогические и дидактические разработки, на которых можно и необходимо решать многие задач, декларируемые ФГОС, «направленность на осознание ценности науки, на научное понимание явлений, на творческую деятельность». А, между тем, практика экспериментальных площадок институтов РАО показывает эффективность этих разработок. В частности, обучение на основе научного метода познания (14, 10).

Это можно показать школьникам в самом начале изучения физики на примере исторического открытия существования атмосферного давления, сделанного итальянским ученым Э. Торричелли.

На схеме представлен цикл последовательности действий Э. Торричелли из четырех этапов.

1) Ученый обнаружил странный факт и сформулировал проблему: почему поршневой насос поднимает воду из скважины не более, чем на 10,3 м? (Бытовавшее ранее объяснение: «природа не любит пустоты» этим фактом опровергается!).

2) Э. Торричелли выдвинул гипотезу: в образующийся вакуум вслед за движением поршня вверх вода загоняется под действием атмосферного давления, которое равно давлению водяного столба высотой $h_1 = 10,3$ м.

3) Логический вывод ученого состоял в том, что ртуть в вакуумной трубке под действием атмосферного

давления должна подняться на высоту h_2 , во столько раз меньшую, во сколько раз плотность ртути ρ_2 больше плотности воды ρ_1 .

4) Экспериментальная проверка подтверждает этот вывод! Так были открыты существование и величина атмосферного давления. Одновременно был изобретен ртутный барометр, получило объяснение действие водокачки. На этой основе строится и действует вся поршневая система водоснабжения (10, 11).

Ценность такого представления о цикле познания, соответствующему научному методу познания состоит в понимании следующего.

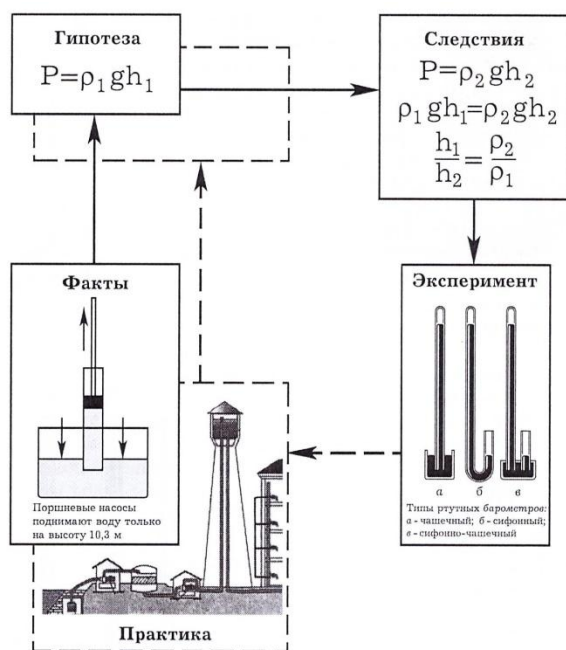
1) Научный метод познания, в отличие от других методов, достоверен, поскольку исходные факты воспроизводимы, а теоретические выводы, сделанные на основе этих фактов, экспериментально проверяемы.

2) Научный метод ценен объяснительной и предсказательной силой. Научные предсказания экспериментально проверяются и используются на практике в производстве. Это достигается неразрывной

связью в нем экспериментального и теоретического методов исследования.

3) Для учащихся научный метод может служить (по П.Я. Гальперину) «ориентировочной основой умственных действий» для самостоятельного овладения новыми знаниями (4).

4) Умелое использование научного метода познания – это мощный стимулятор эмоции удовлетворения и радости школьников, когда результат их собственного эксперимента совпадает с предварительным теоретическим выводом!



На рисунке изображена схема электрической цепи, содержащей два параллельно включенных резистора сопротивлением R_1 и R_2 . Какое из приведенных ниже соотношений справедливо для такого соединения резисторов?

1) $U = U_1 + U_2$
 2) $I = I_1 + I_2$
 3) $R = R_1 + R_2$
 4) $I = I_1 = I_2$

2. Задания для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, которые для учителей стали важнее требований ФГОС, не только отрывочны и хаотичны, но и по содержанию не соответствуют стандартным требованиям. В отличие от заданий на научную грамотность, требующих понимания научных знаний и применения этих знаний для распознавания проблем, для научного объяснения явлений, задания ОГЭ и ЕГЭ ориентируют, в основном, лишь на бесплодное запоминание формулировок понятий, формул и решение типовых задач. Пример из пособия (9) «Физика ОГЭ 2015» представлен на рисунке. Это типовая задача на смешанное соединение проводников в цепь. Для выбора правильного ответа никакой идентификации теории с каким – то реальным явлением не требуется. К тому же,

найти правильный ответ (2) здесь не трудно, достаточно отбросить бессмысленные по отношению к данному рисунку ответы 1), 3) и 4). Громадную разницу можно увидеть в задании международного исследования ITS на ту же тему:

На рисунке показана схема параллельного и последовательного включения в цепь трех ламп. Все лампы одинаковы.

Какие из них светятся одинаково ярко?

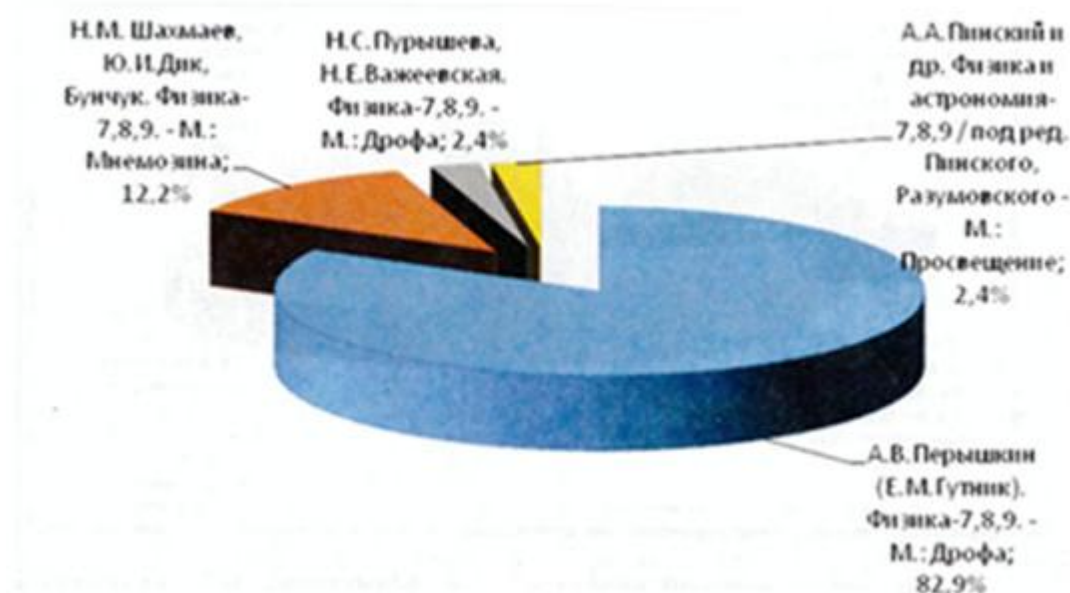
Какую лампу нужно выключить, чтобы другие лампы погасли? (1).

Это задание в отличие от предыдущего требует от ученика идентифицировать, узнать в наблюдаемом явлении последовательное и параллельное соединение проводников и понять, «увидеть» закон, которому «подчиняется» данное явление. После этого находится ответ: одинаково светятся лампочки, которые находятся под одинаковым напряжением, т.е. включены в цепь параллельно (как на этом рисунке). Выключение лампочки, включенной последовательно, разрывает цепь и все лампочки гаснут.

Выходит, что тестирование ОГЭ и ЕГЭ на заданиях, которые не требуют применения научных понятий к реальным явлениям, не только растрата финансов, но и причина порождения формализма в результатах обучения!

В рекомендациях лаборатории физики ИСМО РАО даны образцы тестовых заданий по основным темам курса физики, которые соответствуют требованиям ФГОС (10), но они даже не обсуждаются.

3. Несмотря на множество созданных современных новых учебников по физике, в которых сделана попытка решать современные задачи образования, открытых конкурсов на лучший учебник не проводилось. Как видно из исследований Т. С. Назаровой и др.(7), основная масса школ России (около 83%) работает по старым учебникам физики, созданным в послевоенные годы прошлого века.



К тому же, в этом исследовании показано, что учителя многих школ не имеют нормальных условий для работы. Для проведения демонстрационных и лабораторных работ. Удовлетворительно снабжены оборудованием только около 30 % школ страны. Подробные сведения представлены в таблице:

Комплекты учебного оборудования (УО)	Степень оснащённости кабинета физики учебным оборудованием (школ)			
	90-100%	60-80%	60-50%	< 50%
Учебные приборы	7	24	6	3
Приборы и установки для монтажа электрооборудования	9	28	2	1
Комплект приборов для демонстрационных опытов	3	26	7	4
Комплект приборов для фронтальных лабораторных работ	4	26	6	4
Комплект приборов для лабораторных работ физического практикума	6	26	5	3
Таблицы демонстрационные (международная система единиц СИ, шкала электромагнитных излучений, инструкции по технике безопасности, таблицы выдающихся физиков)	30	7	3	0
Стенды настенные	28	8	4	0
Печатные пособия	16	24	0	0

Причина не только в недостатке средств, но и в том, что для «обучения» школьников по пособиям ОГЭ и ЕГЭ взамен учебника оборудование не требуется. Без исправления этой ситуации формализма изжить не удастся.

4. Сразу после распада Советского Союза общее число недельных часов на изучение естественнонаучных предметов волевым порядком было сокращено почти в два раза! В таком виде учебный план обозначен в документе ФГОС:

а) Недельный учебный план ФГОС основного общего образования (минимальный в расчете на 5267 часов за весь период обучения)

Предметные области	Учебные предметы Классы	Количество часов в неделю					
		V	VI	VII	VIII	IX	Всего
	<i>Обязательная часть</i>						
Филология	Русский язык	5	5	4	3	3	20
	Литература	3	2	2	2	3	12
	Иностранный язык	3	3	3	3	3	15
Математика и информатика	Математика	5	5				10
	Алгебра			3	3	3	9
	Геометрия			2	2	2	6
	Информатика			1	1	1	3
Общественно-научные предметы	История	2	2	2	2	2	10
	Обществознание		1	1	1	1	4
	География		1	1	2	2	6
Естественнонаучные предметы	Физика			2	2	3	7
	Химия				2	2	4
	Биология	1	1	1	2	2	7

Вместо этого плана, как это показано для примера в одной из московских школ в таблице (б), на физику в 7 – 9 классах нередко вместо 7 недельных часов, местной администрацией отводится всего 5 часов, а иногда и того меньше.

б) Сетка часов в 8 – 9 классах в одной из московских школ

Учебные предметы	Классы					
	8а,б (общ.)	8в (с угл. англ.)	8г (ф-м)	9а,г	9б (ф-м)	9в (техн.)
Русский язык	3	3	3	2	2	2
Литература	2	2	2	2	2	2
Иностранный язык (англ./нем.)	3	5	3	3	3	3
Алгебра	3	3	4	3	4	4
Геометрия	2	2	2	2	2	2
Информатика и ИКТ	1	1	2	1	2	2
История	2	2	2	2	2	2
Обществознание (включая экономику и право)	1	1	1	1	1	1
География	2	2	2	1	1	1
Физика	2	2	2	1	3	1
Химия	2	2	2	1	1	1
Биология	2	2	2	1	1	1
Основы безопасности жизнедеятельности	1	1	1			
Физическая культура	3	3	3	3	3	3
	29	31	31	23	27	25
Часы по выбору	4	2	1	10	6	8
Итого:	33	33	33	33	33	33
Допустимая аудиторная нагрузка 5-дневная неделя	33	33	33	33	33	33
Рекомендуемый объём домашних заданий в день	2,5			до 3,5		

О каком же выполнении требований ФГОС к знаниям школьников при этом может идти речь?! И как это вяжется с трудовым законодательством, когда от учителей требуют выполнять одну и ту же работу за сокращенное число часов и сокращенную заработную плату?!

5. Непонятно, по каким причинам из учебного плана в 5 – 6 классах исключен предмет «Естествознание» (вместе с сеткой часов!)? При его изучении школьники овладевали азами научной грамотности, важнейшими научными понятиями, которые необходимы для получения первичных исследовательских умений и навыков. К тому же, введение научных понятий сочеталось с показом того, как наука и технология создают нашу материальную и культурную среду - главное условие формирования интереса к науке и научной грамотности соответственно детскому возрасту (5)!

Искусственный перерыв в два года приводит школьников к утрате интереса к науке и всего того, что было получено в 1 – 4 классах. Эта ошибка должна быть исправлена.

Объективное рассмотрение всех перечисленных проблем и внедрение наиболее удачных решений способствовало бы решению важной проблемы естественнонаучной грамотности учащихся и выходу нашей страны вновь на передовые позиции по качеству школьного образования.

Список литературы

1. Learning Science. The International Assessment of Educational Progress. Educational Testing Service, February 1992, Report N 22-CAEP – 02.
2. PISA™ 2006 Science Competencies for Tomorrow's World Volume 1 – Analysis.
3. Г.С. Ковалева и др. «Основные результаты международного исследования PISA – 2012», с. 11
4. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий», М., 1965;
5. Естествознание: Проб. учеб, для 6 кл. общеобразоват. учреждений / А. Г. Хрипкова, Л. Н. Дорохина, Р. Г. Иванова и др.; Под ред. А. Г. Хрипковой.— М.: Просвещение, 1994.—224 с., с. 105.
6. Калашников А.Г. Политехнический принцип в изучении наук естествознания, "Советская педагогика", 1961, № 3.
7. Назарова Т. С. и др. Аналитический доклад «Учебно-материальная база образовательного учреждения общего образования и здоровье школьника» — М., 2014.
8. Опрос. Научная грамотность стран мира. 15.05.2010. <http://www.hs-pr.ru/>.
9. Пурешева Н.С. Государственная итоговая аттестация выпускников 9 классов. Основной государственный экзамен 2015. Физика. Учебное пособие. / Н.С. Пурешева - Москва: Интеллект-Центр, 2015. - с.19.
10. Разумовский В. Г. Методология науки как источник совершенствования содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС. Физика в школе, 2014, № 3, с.18 – 28.
11. Разумовский В. Г., Майер В. В., Вараксина Е. И. ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: монография. — М.; СПб: Нестор-История, 2014. — 208 с.
12. Разумовский В.Г. Решение проблемы научной грамотности – неотложная перспектива развития содержания физического образования. Сибирский учитель, 2012, № 3(82), с. 12 – 25.
13. Разумовский В.Г. ФГОС и стандартизация оценки достижений школьников. - «Физика в школе», 2014, № 8, с.22 – 39.
14. Разумовский В.Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение/ В.Г. Разумовский, В.В. Майер. — М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 463 с. — (Библиотека учителя физики) с. 34 – 35.
15. России грозит перспектива остаться без грамотных инженеров. Деловая газета, вторник, 26 мая 2015.
16. Россияне и греки стали лидерами в Европе по неэффективности труда. INTERFAX. ЭКОНОМИКА 13:10, 10 августа 2015.

ОПТИМИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В 7 КЛАССЕ

Шамчикова В.М.

Институт стратегии развития образования РАО, г.Москва

В настоящее время система образования находится в стадии реформирования. Федеральная целевая Программа развития образования на 2016-2020 годы ставит своей главной задачей создать условия «для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации» [3, с.2], будут разрабатываться и внедряться проекты обновления содержания и технологий образования, в том числе и «образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в различных социокультурных условиях» [3, с.10].

С одной стороны нельзя игнорировать лучшие отечественные традиции в преподавании, сохраняющие качественное образование, с другой – необходимо модернизировать систему образования, опираясь на ФГОС, реализуя его положения.

Возникает потребность в поисках «наилучшего (из множества возможных) варианта решения задачи при заданных требованиях» [2], что соответствует оптимизации школьного образования, в том числе и литературного.

Как можно оптимизировать изучение литературы в 7 классе?

Базисный план отводит на изучение литературы в 7 классе два часа в неделю, это, безусловно, мало, учитывая достаточно объемное содержание программы и недостаточно высокий уровень литературного образования школьников. Вместе с тем, семиклассники имеют определенную предметную подготовку и читательский опыт, которые необходимо учитывать в процессе планирования и разработки уроков литературы.

Прежде всего, учителю необходимо распределить количество учебных часов и наметить пути реализации программного материала в соответствии с ФГОСом, опираясь на литературную компетентность школьников.

Не так давно в школьную программу по литературе вошли святочные и пасхальные рассказы. Оба жанра связаны со светлыми православными праздниками Рождества и Пасхи. В основе сюжета таких произведений, как правило, повествование о чуде, которое происходит во время рождественских праздников, или о духовном прозрении литературных героев во время празднования Пасхи.

Например, в программу для 7 класса входят рассказы «Чудесный доктор» А.И.Куприна, «Дары волхвов» О. Генри, «Баргамот и Гараська» Л.Андреева [1]. На изучение этих рассказов обычно отводится 5 учебных часов: «Чудесный доктор» – 2 часа, «Дары волхвов» – 1 час, «Баргамот и Гараська» – 2 часа.

Традиционно в 5-8 классах произведения изучают в хронологическом порядке, уделяя 1 час (или небольшую часть урока) на знакомство с биографией писателя и остальное время на изучение и обсуждение произведения небольшого объема. Важен отбор произведений по тематическому или жанровому принципу, объединяющих их в группы для изучения. В 7 классе целесообразен тематический принцип построения программы по литературе, но в некоторых случаях можно использовать жанровый.

Все рассказы небольшого объема, как правило, читаются в классе, далее идет беседа по вопросам учебника, с пересказом фрагментов, характеристикой героев, обобщающим выводом. Это традиционный вариант изучения данных произведений, на реализацию которого отводится от 3 до 5 учебных часов.

Оптимизируя изучение рассказов нужно использовать читательский опыт семиклассников, их литературную подготовку и работу в группах. К первому уроку ребята могут самостоятельно прочитать эти произведения и дополнительные, чтобы на уроке прозвучали только необходимые фрагменты. Небольшой объем рассказов это позволяет.

Целесообразно разделить рассказы по жанровому принципу: 1 час изучать святочные рассказы («Чудесный доктор», «Дары волхвов»), 1 час - пасхальные («Баргамот и Гараська»). Если рассказы не входят в программу для изучения, то возможен урок внеклассного чтения «Святочные и пасхальные рассказы» - 1 час, ребята на одном уроке познакомятся с тремя рассказами.

В слабом классе на первом уроке учитель расскажет о признаках святочных рассказов, информацию школьники запишут в рабочую тетрадь. В сильном классе школьники выполняют опережающие задания, самостоятельно подбирая необходимый материал, оформляют презентацию, готовят сообщения о дополнительно прочитанных святочных рассказах.

После беседы о том, что такое святки, как традиционно празднуют Рождество, подготовленные ученики кратко и выразительно пересказывают самостоятельно прочитанные рассказы или их фрагменты, чтобы заинтересовать своих одноклассников и мотивировать их к прочтению произведений.

Семиклассники делают вывод: святочный рассказ узнаваем - это рассказ о случившемся чуде в период зимних православных праздников.

Далее целесообразно провести работу по группам. Класс можно условно разделить на две группы: первая будет состоять из школьников, которых больше впечатлил рассказ Куприна, вторая – это ребята, которым понравился рассказ О. Генри. Задача групп – доказать, что «Чудесный доктор» и «Дары волхвов» можно считать святочными рассказами.

Опираясь на признаки жанра святочного рассказа, школьники самостоятельно находят аргументы, определяя время, в которое разворачиваются события.

История семьи Мерцаловых происходит в рождественские дни, когда город сияет рождественскими витринами, вокруг праздничное веселье людей. О подарках на Рождество идет речь в новелле «Дары волхвов».

Какое же чудо совершается в жизни героев в святки?

Ребята расскажут о проблемах семьи Мерцаловых, об их бедственном положении, как родители не нашли денег на лечение больной дочери, в доме не было еды, отец остался без работы, не мог содержать семью. Когда не оставалось никакой надежды на улучшение жизненной ситуации, появляется чудесный доктор, «благодетель», «благодетельный ангел», «святой человек», как его называют, он бескорыстно помог не только

вылечить малышку, но и изменить жизнь к лучшему всей семье. Он подарил им важный совет, который Мерцаловы запомнили и следовали ему: «...а главное – не падайте никогда духом».

Так, казалось бы, обычное участие и посильная помощь обыкновенного человека может стать чудом для других людей.

Чудесна история двух влюбленных из рассказа «Дары волхвов», которые очень любили друг друга, но не имели средств, чтобы сделать подарки друг другу в Рождество. Тогда Делла и Джеймс отдали самое лучшее, что у них было, чтобы купить «что-нибудь совсем особенное, редкостное, драгоценное», достойное.

Но подарки оказались бесполезными. Часы и гребни не были им необходимы, а дороги были тем, что каждый из влюбленных легко расстался с самым ценным, что у него было, ради того, чтобы сделать этот подарок. Это и есть чудо, не случайно писатель называет героев «мудрейшими»: «Из всех, кто подносит и принимает дары, истинно мудры лишь подобные им. Везде и всюду. Они и есть волхвы».

На следующем уроке школьники узнают, какие рассказы являются пасхальными, каковы признаки этого жанра, в чем заключается их уникальность. Работа в классе строится по такому же принципу. После определения особенностей пасхального жанра, школьники работают по группам над характеристикой Баргамота и Гараськи, определяют, можно ли считать рассказ пасхальным, и обосновывают свое мнение.

Урок внеклассного чтения «Святочные и пасхальные рассказы» рассчитан на самостоятельное чтение семиклассниками произведений «Чудесный доктор», «Дары волхвов», «Баргамот и Гараська», в классе будет только их обсуждение с возможным фрагментарным обращением к текстам. Подготовленная школьниками презентация или рассказ учителя о признаках жанров, разбор произведений помогут школьникам сделать вывод о жанрах представленных рассказов А.И. Куприна, О.Генри, Л. Андреева.

Семиклассники знакомятся с творческой биографией писателей, читают, анализируют, интерпретируют и пересказывают художественные тексты, обсуждают проблемы, поставленные в произведениях, работают с литературоведческими понятиями, отвечают на вопросы, учатся создавать монологические высказывания и вести диалог, обмениваться мнениями, давать собственную оценку литературным произведениям и героям.

Школьники овладевают читательской, познавательной, творческой и коммуникативной деятельностью, пользуются ресурсами Интернета.

Представленный вариант оптимизации изучения литературы в 7 классе соответствует требованиям ФГОСа, в основе которого находится системно-деятельностный подход.

Список литературы

1. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю. Литература: программа: 5-11 классы общеобразовательных учреждений/ под ред Б.А. Ланина – 2 изд., перераб. - М.: Вентана-Граф, 2011
2. Современная энциклопедия. 2000. [Электронный ресурс.] URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/34494> (Дата обращения: 17.09. 2015 г.)
3. Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. [Электронный ресурс.] URL: http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (Дата обращения: 24.09. 2015 г.)

ОТСЛЕЖИВАЕМ МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Исаева Ж.А., Манатилова Ф.З.

Дагестанский институт развития образования, г.Махачкала

Позади четыре учебных года. Сделан первый выпуск детей, обучавшихся по новым государственным образовательным стандартам. Пятые классы по всей России получили учеников «умеющих учиться», знающих как «добывать знания», как пользоваться ими в любых жизненных и учебных ситуациях. Или это просто красивые слова, а мы тщетно надеемся?

В 2015-2016 учебном году в пятых классах учатся дети, прошедшие все этапы внедрения новых образовательных стандартов. Самое время получить ответы на многие вопросы, волнующие и родителей, и учителей и детей. Авторы учебников, разработчики стандартов, ученые-психологи, сопровождавшие процесс внедрения, методисты всех уровней, проводившие мониторинг – все уже подвели первые итоги, сделали первые выводы.

Как правило, всех волнует одно - насколько оправдались ожидания? Отвечают ли образовательные результаты выпускников начальной школы 2015 года требованиям ФГОС НОО? Получены ли соответствующие, заявленные в ФГОС НОО результаты: личностные, метапредметные и предметные? Будет ли успешным, а главное, безболезненным продолжение обучения первых выпускников в пятом классе? Вопросы, надежды, разочарования ...

Почему сегодня уделяется такое большое значение формированию метапредметных результатов? Что изменится, если у наших выпускников будет не только высокий уровень знаний, но и высокий уровень сформированности метапредметных результатов? В статье мы хотим остановиться на метапредметных результатах образования, поскольку они – основа успеха ребенка в среднем и высшем звене.

Не секрет, что традиционно начальная школа ориентировалась на обучение, продолжая выпускать в жизнь человека обученного. Наш выпускник в лучшем случае был квалифицированным исполнителем. А сегодняшнее информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни. Следовательно, на первый план выступают другие качества – деятельностные. Как мы знаем, мерой способности выпускника включаться в деятельность выступает совокупность многих компетентностей, таких как регулятивные, коммуникативные, познавательные, личностные. Они и заявлены в новых образовательных стандартах.

Обновленные в соответствии с требованиями ФГОС учебно-методические комплекты имеют достаточный потенциал для формирования вышеуказанных универсальных умений. Если учитель грамотно использует весь потенциал УМК, то непременно должны быть сформированы у детей заявленные в стандартах метапредметные умения.

У рядового учителя много вопросов: как выявить уровень развития метапредметных результатов у детей? Какие процедуры, какой инструментарий использовать для этого? Как представить и расписать метапредметные результаты? Куда фиксировать и как использовать метапредметные результаты? И т.д.

Начнем с того, что новой формой проверочных работ в начальной школе при реализации ФГОС определена комплексная работа. Эта процедура позволяет оценить уровень достижения метапредметных результатов у младших школьников по двум междисциплинарным программам:

- «Чтение: работа с информацией»;
- «Программа формирования универсальных учебных действий».

С 2011 года названные выше сквозные программы были в обязательном порядке введены в практику работы начальной школы. Это означает, что учитель в течение года в каждом классе формирует универсальные учебные действия посредством вышеуказанных междисциплинарных (сквозных) программ, а в итоге получает метапредметный результат!

Еще в 2007-2008 гг. по заданию ИСИО РАО (г. Москва) кафедра начального обучения Дагестанского института развития образования проводила апробацию российских измерителей метапредметных результатов образования (авт. Логинова О.Б., Ковалева Г.С.). Апробация российских комплексных работ в школах Республики Дагестан выявила множество проблем, решение которых нельзя было откладывать. Во-первых, российские измерители оказались очень трудными для учащихся национальных школ, изучающих русский язык как второй. Во-вторых, учитель не владел методикой выявления метапредметных результатов образования, процедурой проведения, оценки и анализа полученных результатов новых измерителей. В-третьих, был низок уровень смыслового чтения учащихся национальной школы. В-четвертых, образовательные организации республики на тот период не имели измерителей метапредметных результатов образования (российских или региональных). Можно перечислить еще много проблем, от которых зависела судьба метапредметных результатов образования.

Среди перечисленных проблем главная – реально существующий в национальных школах языковой барьер. Тексты комплексных итоговых работ российских измерителей оказались сложными для учащихся национальных школ. На их осмысление тратилось много времени. А, как правило, успех всей работы ученика зависит от умения читать и работать с информацией.

Тщательный анализ апробационного материала, осмысление затруднений детей и учителей натолкнуло нас на идею создания авторских измерителей метапредметных результатов, не уступающих российским. При их создании был учтен весь положительный опыт апробации российских измерителей. С этой целью нами были использованы материалы из:

- иллюстрированного литературно-художественного журнала «Детский годикан Малыш». – Махачкала: 2011, №1-12.;
- иллюстрированного литературно-художественного журнала «Соколенок». – Махачкала: 2009-2010, №1-12.;

- учебника «Природа Дагестана» 5 класс, авт. Маммаева П.Х. - М.: «Дрофа», 2009 и т.д..

Были разработаны авторские комплексные работы «Волк и дятел» (Аварская сказка), «Крот и фонарик» (по К. Зачесову), 1 класс, «Храбрый мальчик» (Дагестанская сказка), «Яблонька» (Наира Алиева), «Родничок и река» (Наталья Андриянова) 2 класс, «Крылатый друг» (Аминат Абдулманапова), «Нужно ли дружить» (Наира Алиева), «Реки Дагестана» (по учебнику «Природа Дагестана») 3 класс, «Дагестанский тур» (Интернет-ресурс), «Жизнь Каспийского моря» (по учебнику «Природа Дагестана»), «Дагестанский государственный заповедник» (по учебнику «Природа Дагестана») 4 класс.

Апробация авторских измерителей проводилась в городских и сельских школах республики: Тюбинская и Коркмаскалинская СОШ Кумторкалинского района, МБОУ СОШ №42 г. Махачкалы в 2011-2015 гг.

Основой для комплексной работы являются несплошные тексты с хорошей иллюстрацией. Тексты содержат интересную для данного возраста информацию, с которой учащиеся встречаются в реальной действительности. Они не выходят за пределы жизненного опыта младших школьников, с одной стороны, а с другой – в них говорится о людях, о животных и растениях своего региона.

Мы убедились в том, что принципиально важна подготовка детей к выполнению комплексных работ. Подготовка детей к выполнению комплексной работы может включать следующие компоненты:

1. Ориентация учебного процесса на формирование универсальных и специфических для каждого предмета способов действий.

2. Знакомство учащихся с подобными заданиями в течение учебного года (с заданиями с выбором ответа, с кратким ответом, со свободным развёрнутым ответом) и правилами их выполнения и оформления.

3. Знакомство учащихся с правилами выполнения работы.

Иными словами, подготовка к комплексной работе лучше начинать уже на этапе проектирования учебного процесса и продолжить в ходе изучения всех тем. Целесообразно включать непосредственно в учебный процесс различные типы проверочных и диагностических заданий, способствующих приобретению навыка выполнения подобных работ.

Многое зависит от умения учителя правильно информировать, давать четкий и понятный детям инструктаж. Желательно, чтобы учителя придерживались следующих правил:

1. Все учащиеся должны находиться в равных условиях.

2. Всем при необходимости должна быть оказана помощь, стимулирующая и направляющая их действия.

3. Выполнение работы должно протекать в спокойной, доброжелательной атмосфере.

4. Все учащиеся обязаны выполнить основную часть работы, дополнительная часть выполняется ими по желанию.

5. К работе над ней разрешается приступать только после того, как будет выполнена основная часть.

6. Во время работы учащимся следует разрешить пользоваться любыми справочными материалами и наглядными пособиями.

7. Учитель вправе отвечать на вопросы учащихся, оказывать помощь ученикам, испытывающим затруднения (задать наводящий вопрос; указать задание, выполненное с ошибкой; помочь обнаружить сделанную ошибку или восстановить ход рассуждений и т. п.).

В процессе выполнения комплексных работ учитель обращал внимание детей на следующие моменты:

- Читать текст лучше про себя, но можно и негромко, шёпотом, чтобы не мешать остальным. Во время чтения можно делать пометки.

- Прежде чем вы приступите к работе над заданием, внимательно его прочитайте. Если у вас возникнут вопросы, поднимите руку.

- Если вы заметили, что при выполнении задания допустили ошибку, аккуратно её исправьте. Ведь умение заметить и исправить допущенную ошибку свидетельствует о сформированности навыков самоконтроля и т.д.

Статистический анализ комплексных работ учащихся за четыре года, наблюдения за процедурой проведения и оценивания констатирует стабильный рост показателей метапредметных результатов образования младших школьников. Конечно, самым трудным был первый год апробации. У первоклассников наблюдались затруднения в поиске и обобщении информации. Дети не могли устанавливать логические связи, напрямую не высказанных в тексте. Мешала медлительность большинства учащихся. Наибольшие затруднения вызывали у детей принятие учебной задачи и сохранение её в процессе выполнения заданий. Первоклассники не могли сохранять инструкцию длительное время. Отрицательно сказывался скудный словарный запас учащихся, низкий уровень развития смыслового чтения.

Но картина из года в год стабильно менялась. Появилась положительная динамика развития универсальных умений. Дети набирали опыт выполнения подобных работ. Уже в четвертом классе у выпускников наблюдался стабильный рост показателей смыслового чтения, включая умение определять тему,

прогнозировать содержание текста по заголовку и по ключевым словам, выделять основную мысль, главные факты, устанавливать логическую последовательность основных фактов. Ученики свободно могли осуществлять самонаблюдение и самоконтроль в процессе выполнения комплексной работы. Они приобрели опыт осознанного чтения текстов с целью освоения и использования нужной информации. Научились искать нужную информацию в тексте, анализировать ее.

Работая в экспериментальном режиме, дети учились оценивать свои учебные действия, использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения учебных задач. Систематически выполняли на уроках операции сравнения, сериации и сопоставления информации представленной в разной форме.

Приведем обобщенную таблицу результатов статистической обработки выполнения выпускниками экспериментальных школ итоговой комплексной работы.

Таблица 1

Сводная таблица результатов выполнения итоговых комплексных работ в 4-х классах экспериментальных школ РД в 2014-2015 учебном году

№ п/п	Школа	Кол-во уч-ся	Уровни развития УУД					
			Высокий (программный) уровень	%	Средний (базовый) уровень	%	Низкий (ниже базового) уровня	%
1	Коркмаскалинская СОШ	40	15	37,5	21	52,5	4	10
2	СОШ №42 г.Махачкала	41	11	26,8 %	20	48,7 %	10	24,3 %
3	Тюбинская СОШ	26	1	4,2%	14	53,8 %	11	42,3 %
Итого:		107	27	25,2	55	51,4	25	23,3

Сводная таблица результатов выполнения итоговых комплексных работ выпускниками названных школ демонстрирует в целом неплохие результаты: 25,2% - высокий уровень формирования универсальных умений в среднем по школам, 54,4% - базовый уровень и 23,3 % детей все же демонстрируют низкий уровень развития универсальных умений.

Поскольку основной целью эксперимента было улучшение качества комплексных итоговых работ, то ежегодно по результатам апробации вносились изменения и дополнения в апробируемый инструментарий.

Таким образом, анализ результатов выполнения комплексной работы выпускниками начальных классов экспериментальных школ дает нам право говорить о качестве сформированных метапредметных результатов, которые будут являться мостами, связывающими все предметы, помогающими детям преодолеть в дальнейшем горы знаний.

Множество инноваций предстоит осуществить учителям начальных классов в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Но важно то, что они ориентированы на достижение младшими школьниками качественно новых целей и результатов образования. Если понимание личностных и предметных результатов у учителей есть, то метапредметные результаты, их формирование и диагностирование у учащихся ещё предстоит осваивать.

Список литературы

1. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / [М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009.
2. Комплексные работы. Рабочая тетрадь ученика 1, 2 классов. Учебно-методическое пособие./Н.Н. Титаренко, В.Н. Ашмарина, С.В. Пинженина – Екатеринбург: АНО «Центр Развития Молодёжи», 2011.
3. Комплексные работы. Методическое пособие для учителей и родителей. Учебно-методическое пособие. Н.Н.Титаренко, В.Н. Ашмарина, С.В. Пинженина – Екатеринбург: АНО «Центр Развития Молодёжи», 2011 г. – 17 с.
4. Исаева Ж.А. Методика изучения метапредметных результатов образования в 1-4 классах на межпредметной основе. Учебно-методическое пособие, - Махачкала, ДИПКПК, 2013.

ПРОБЛЕМА ПОСТИЖЕНИЯ УСЛОВНОСТИ И СТИЛИЗАЦИИ В ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Хижняк Е.А.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Выпускник художник декоративно-прикладного искусства должен владеть такими качествами профессиональных художников, как способность «мыслить цветом», умение создавать стилистически разнообразные живописные композиции, находить оптимальные цветовые решения своим художественным проектам. Он должен уметь работать в самых разнообразных видах декоративно-прикладного и монументально-декоративного искусства: создавать изделия в технике и ручного ткачества, художественной росписи ткани, расписывать мебель, проектировать и разрабатывать декоративные композиции, подчеркивающие образное решение прикладных изделий и внутреннего пространства помещений: витражи, мозаики, декоративные росписи, панно, арт-объекты и другое. В связи с этим актуальным является практическое знакомство студентов-прикладников в процессе занятий живописью с закономерностями создания разнообразной живописной художественной формы, проблема постижения условности и метода стилизации формы.

Художественная форма в живописи создается благодаря единству выразительно-изобразительных средств, или иначе, «языка» живописи. «Язык» живописи можно разделить на отдельные элементы, представляющие в совокупности систему, состоящую из более мелких систем или подсистем, таких, как рисунок, колорит, композиция. Рисунок – это, прежде всего, линия, пятно, силуэт, система линейной перспективы. Колорит – это система цветовых отношений живописного произведения, состоящая из таких элементов, как цветовой ритм, валёр, цветовой контраст и нюанс, цветовой тон и насыщенность, характер мазка и др. «Как всякая система колорит обладает всеми ее признаками – наличием элементов, связями между элементами, то есть, структурой; содержит в себе системы более низкого порядка; выступает как подсистема в сложной многозвеньевой материально-идеальной системе – композиции художественного произведения» [3: с.7]. Композиция включает в себя помимо вышеперечисленных элементов такие средства гармонизации, как симметрия, ритм, трактовка пространства, фактура, пропорциональность масс и др. Как всякая система, состоящая из подсистем, композиция объединяет в единое целое все элементы, организуя художественную форму и подчиняя всё главному – содержанию. Именно через художественную форму постигается содержание произведения искусства.

Один из первых исследователей живописи, её пластического и художественного языка, Г. Вёльфлин выделил понятия линейности и живописности, плоскостности и глубинности, замкнутой формы и открытой [1: с.17-19]. При обучении живописи студентов декоративно-прикладного искусства необходимо ознакомить с основными системами «языка» живописи, освоить их практически, научить мыслить декоративно.

Теоретическое и практическое изучение законов академической живописи на начальном этапе обучения позволяет студентам передавать на плоскости реальное пространство, его глубинность, воздушную и линейную перспективу, осязаемость освещенной формы предметов благодаря светотени, то есть, познакомиться с основами мастерства художника-станковиста. Уже на этом этапе учащиеся получают представление об условности изображения в живописи. Известно, что любому художественному произведению присуща та или иная степень условности. Условность подчеркивает выразительность образа. В зависимости от логического построения изображения и степени условности пластическая форма приобретает специфические черты: она становится или объемной, реалистической, или более уплощенной, стремящейся к разной степени декоративного исполнения. Кроме того, степень условности произведения, характер организации композиции определяют его стилистику.

В изобразительном искусстве условность – исторически развивающееся понятие, проявляющееся различным образом во всех стилях искусства, в разных художественных направлениях, течениях, школах. В декоративной и прикладной живописи условность тесно связана с творческой интерпретацией природы и стилизацией формы. Степень условности в крайней своей степени может быть доведена до знака или абстракции.

Условность помогает подчеркнуть орнаментальную основу изображения в декоративно-прикладной живописи, когда живописная форма решена в ограниченной палитре или с повышенным звучанием цветовых тонов, то есть, не подчиняясь правилам изображения натурального цвета, когда цвет решается в зависимости от подчеркивания выразительной образности произведения. Условность пространства в декоративно-прикладной живописи предполагает его «сжатие» благодаря наложению плоскостей или множественности горизонтов и точек зрения в композиции, также условно-объемной или плоской трактовке формы в зависимости от решения творческой задачи.

Декоративным приемом и одновременно творческим методом является стилизация. Она противоположна натурализму. Стилизованные формы присущи графике, скульптуре, дизайну, монументальному и декоративному искусству. Стилизацией художник отбрасывает несущественное, упрощает мелкие детали или акцентирует на них внимание, когда они характеризуют форму, выявляет ритмическую закономерность изображения.

Процесс перевода натурного изображения в условную стилизованную форму без отсутствия у студентов опыта представляет для большинства из них большую сложность, так они не владеют совсем или в полной мере декоративным мышлением, декоративным видением. Поэтому важно в соответствии с заданием подбирать образцы работ мастеров живописи, лучшие студенческие работы или показать мастер-класс. Задача на стилизацию формы начинается с натурной зарисовки, которая носит аналитический характер. Затем выполняется изображение с разной степенью обобщения и уровня его трансформации.

Стилизация в композиции должна быть едина для всех ее элементов и подчиняться общему принципу. Это может быть трансформация формы предметов с подчеркиванием их характерных свойств, введения контура или использование индивидуальных приемов в решении цветовой поверхности содержимого композиции. Ценным заданием для приобретения навыков обобщения и трансформации формы для студентов декоративно-прикладного искусства могут стать самостоятельные упражнения на освоение различных приемов и методов стилизации в живописи и графике известных мастеров.

Важнейшим средством выразительности и, в то же время условным элементом в изображении, является линия. В качестве контурной линии она подчеркивает силуэт формы. Будучи формообразующим фактором, линия придает форме пластику и объем. Вместе с другими средствами она ритмически организует плоскость картины. Её характер может быть самым разнообразным. Линия может быть напряженной, живой, пластичной, изменяться на протяжении всего силуэта живописной формы: то утолщаясь до пределов пятна, то становясь тонкой и изящной, исчезая в этой форме или растворяясь в фоне; длинной и короткой, черной и цветной. Линией можно усилить декоративный характер композиции, кроме того, можно передать свое эмоциональное состояние. Существуют понятия «вялая линия», «экспрессивная линия», «жесткая линия», «скучная линия», «певучесть линии». Профессиональные художники умело пользуются выразительными свойствами линии, дополнительно создавая психологическую и пластическую характеристику изображаемых объектов или персонажей.

В декоративно-прикладной живописи для усиления декоративного звучания композиции границы цветowych пятен, моделирующих форму и фон или силуэты элементов, часто отделяют друг от друга черной или иной линией: причем, как одной толщины, так и разной. Линия возможна как одного цвета, так и с перетекающими градациями цветowych тонов в её пределах. Цветная линия, нанесённая в качестве контура предмета, способна передать его освещенность, если, к примеру, она на свету теплая, а в тени холодная.

Универсальным средством является пятно. В нем скрыта и линия, и точка, и тон, и цвет. В декоративном решении живописной формы пятно играет очень важную роль. Оно может быть оконтурено линией, может двигаться по поверхности в пределах одного цветowego тона, высветляясь или затемняясь, или перетекать от одного цвета к другому. Пятно обладает различным характером. По конфигурации оно бывает не только геометрической формы, но и аморфным. Современные живописцы на поверхности своих картин растирают произвольно красочное пятно лопатками и мастихином; придают пятну ту или иную фактуру; разливают краску, придавая ей нужную форму; штампуют цветные фигурки (орнаменты), распределяя их в соответствии со своим замыслом и добиваясь повышенной орнаментальности мотивов. В декоративной живописи большие плоскости могут занимать локальные пятна, определяя характер поверхности фона или объекта изображения. Плоское локальное пятно неподвижно, края его, как правило, не растворяются в пространстве (фоне), что придает изображению лаконичность и плоскостность. Пятно с нюансными цветowymi градациями по форме визуально выглядит более подвижно и живописно. В сочетании с выразительной линией подобная трактовка формы получает повышенное декоративное звучание.

Активно участвует в организации композиции произведения, ее орнаментально-ритмической структуры силуэт. Силуэт – это форма, воспринимаемая плоскостно из-за тонального контраста фигуры и фона. В декоративно-прикладной живописи силуэты предметов или объектов изображения всегда отличается большой степенью обобщения, они контрастируют в той или иной степени по отношению к фону. Например, фон темный, а предмет белый и наоборот, возможен цветовой контраст. При этом силуэты могут быть окрашены плоско или быть с условно трактуемой объемной формой, или же трактоваться более богатыми цветowymi градациями. Выразительность композиции, состоящей из силуэтов, возможна только тогда, когда силуэты элементов не одинаковы по размеру и тону, когда они выстроены на плоскости в определенной ритмической закономерности.

Работая с линией, пятном, силуэтом, учащимся необходимо помнить, что целостность любой картины обеспечивается композицией, подчиненной законам плоскости и общей стилистике.

Условность изображению и одновременно наибольшую выразительность живописным картинам придает фактура. Она помогает выразить задуманную идею, может определять индивидуальный почерк, особенность произведений. Современные мастера живописи широко используют фактурный пастозный мазок, создают определенную рельефную или объемную поверхность, специально, используя для этого не только краски (масло, акрил, темпера), но и художественные фактурные пасты, для наращивания толщины рельефа. Затем наносят краску и используют различные протирки. Возникает иная фактура. Фактура придает живописи дополнительное декоративное звучание.

Еще одной проблемой в освоении декоративно-прикладной живописи является решение пространства. Принято считать, что пространственная глубина, характерная для реалистического изображения, в декоративной и прикладной живописи должна стремиться к уплощению, т.е., условно плоскостному решению. Но это не всегда так. Плоскостность, как и орнаментальность для прикладной и декоративной живописи важна, но не является обязательным условием. Декоративная живопись может не лишаться объемности форм и пространственности.

Одним из приёмов решения пространства студентами в декоративно-прикладной живописи является приём наложения одной формы на другую или наложения плоскостей, или же то и другое вместе. В этом случае пространственная глубина становится неопределенной. Этот прием широко использовали советские художники-монументалисты в своих произведениях – мозаиках, росписях, гобеленах, витражах и др. Подобный прием в живописи актуален и в настоящее время. Причем его используют в станковой живописи всех жанров. Расположение элементов, предметов, объектов в декоративной композиции прикладного характера может строиться не по законам перспективы, а ритмично размещаться на ровном, лишенном глубины фоне.

Проблема постижения условности в живописи студентами декоративно-прикладного искусства связана с проблемой колорита и колористического видения. Колористическое видение «развивается в результате постоянного и последовательного усвоения навыков и приёмов живописного мастерства, закономерностей цветового построения на плоскости» [3: с. 8]. Одним из основных факторов, способствующих его развитию, является изучение цветовой гармонии [3].

Следует отметить, что цветовые задачи должны решаться студентами в каждом задании по живописи.

Для успешной подготовки специалистов-прикладников умение владеть декоративными приемами в живописи составляет основу их профессионального мастерства. Поэтому с первых занятий живописью последовательное изучение новых приемов изображения, свойственных декоративно-прикладной живописи активизирует процесс усвоения знаний, повышает стремление самостоятельно создавать творческие работы, совершенствует мастерство учащихся.

На важность творческого поиска как поиска средств и способов решения художественно-творческой задачи в процессе подготовки художников декоративно-прикладного искусства, указывают в своей работе Ганова Т.В. и Игнатьева А.В. [2]. В частности, они считают, что «организация работы с различными материалами и технологиями обогащает творческий опыт учащегося, дает осознание многообразия художественно-выразительных средств декоративного искусства...» [2], в свою очередь это «стимулирует творческое саморазвитие студента, повышает мотивацию к профессиональной деятельности» [2: с.2-3].

Таким образом, постижение проблемы условности и стилизации в процессе освоения живописи студентами-художниками декоративно-прикладного искусства путем изучения особенностей изобразительных и выразительных средств, отдельных элементов живописного языка, акцентирование внимания в каждом учебном задании на одном из них, стимулирует их к поиску новой трактовки художественной формы на пути к её совершенству. Тем самым, перед студентами ставится проблемная задача, работа над которой стимулирует их к активному творческому поиску и способствует повышению профессионального мастерства.

Список литературы

1. Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусства. Проблема эволюции стиля в современном искусстве / Генрих Вёльфлин. – М.– Л.: Академия, 1930. – 290 с.: ил.
2. Активизация творческой деятельности обучающихся в процессе подготовки художников декоративно-прикладного искусства. Ганова Т.В., Игнатьева А.В. В сборнике: Педагогика, психология и образование: от теории к практике Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: 2015. – С. 11-13.
3. Хижняк Е.А. Развитие колористического видения у студентов художественно-графических факультетов на занятиях по живописи /старшие курсы// автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Хижняк. – М.: Моск. гос. пед. ун-т, 1992. – 16 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ РОССИИ

Мясковская Т.В., Семина В.В.

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г.Москва

В соответствии с государственной программой города Москвы на 2012-2016 гг. «Развитие образования города Москвы (Столичное образование)» и моделью «Российское образование-2020» отмечается, что уровень владения студентом иностранным языком должен быть достаточным для свободной коммуникации, обучения и участия в совместных образовательных и исследовательских проектных работах. Полноценное участие в свободной коммуникации в свою очередь невозможно без владения лексической компетенцией.

Проблема овладения лексическим аспектом иноязычной речи постоянно привлекает к себе внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей (А. Bruton, J. Coady, В.Н. Douglas, М. Lewis, Н.В. Баграмова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Рогова, В.М. Ростовцева, Е.Н. Соловова, А.Н. Шамов и другие). Однако вопрос формирования именно лексической компетенции студентов педагогического образования как отдельного аспекта не был широко рассмотрен в методической литературе.

Как показывает практика, образовательный процесс зачастую ориентирует обучающихся на изучение слов и выражений, однако умения использовать вокабуляр в реальных жизненных ситуациях развиты на недостаточном уровне. При этом лексическая компетенция не сводится лишь к умениям пользоваться лексическим материалом, а имеет как лингвистическую, так и мотивационную, и рефлексивную направленности [4].

Среди методистов и практиков существует мнение, что упражнения, направленные на усвоение лексики, совмещают разные функции. Тестирование, в свою очередь, выполняет диагностическую, формирующую (обучающую) и воспитательную функции. Следовательно, мы можем сказать, что тестовые задания направлены не только на контроль, но и на формирование лексической компетенции студентов.

Большинство исследователей, определяя роль тестовых заданий в рамках изучения иностранного языка, рассматривают их как средство контроля полученных студентами знаний, умений и навыков (L.F. Bachman, A. Davies, С. Klein-Braley, Т.М. Балыхина, С.С. Копылова, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков). Однако в процессе выполнения лексических тестовых заданий особое внимание уделяется именно использованию лексических знаний в конкретных ситуациях, предложениях, идиоматических выражениях, соотнесению слов и их дефиниций, нахождению верного перевода. В этом случае идёт нацеленность не на оценку как результат иноязычной деятельности, а именно на возможность формирования лексической компетенции в процессе работы обучающихся с тестовыми заданиями.

Поскольку лексическая компетенция включает в себя мотивационно-психологический (позитивное отношение к иноязычной деятельности, потребность в самообразовании и др.), лингвистический (знания стилистической и культурной нагрузки вокабуляра и др.) и рефлексивно-оценочный (глубина оценочных суждений и др.) компоненты, то процесс её формирования должен носить комплексный характер и охватывать все аспекты [2].

В отличие от широко распространённых сборников грамматических заданий использование системы тестовых заданий способно мотивировать студентов, благодаря комплексу многоуровневых заданий, большому разнообразию видов, тематики; имеет широкую лингвистическую направленность вследствие большого спектра заданий на анализ характеристик слова (значение, использование, словообразование и лексические особенности, стилистическая окрашенность и др.); активизирует рефлексии, благодаря повсеместному использованию комплексной системы контроля-взаимоконтроля-самоконтроля, при этом исключается механическая проверка по ключам эталонам. Студент изучает свою работу, исправляет ошибки, производит анализ правильных ответов, возможностей словоупотребления, а также всего теста в целом. Это даёт возможность выйти на новый уровень формирования лексической компетенции и выстраивать собственную траекторию по её формированию.

Однако, несмотря на повсеместное обращение к вопросам использования тестовых методик в обучении иностранному языку, сфера применения тестирования относительно формирования лексической компетенции остаётся мало разработанной.

Лексика является основой языка, и человек, обладающий большим запасом лексических единиц, не испытывает никаких трудностей в различных видах речевой деятельности. В учебной программе школы, института, любого другого образовательного заведения указывается лексический минимум, который должен усвоить обучающийся на каждом этапе обучения.

Значение лексики для овладения иностранным языком весьма существенно, ведь именно лексика передаёт непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции. Качественно сформированные лексические навыки – одно из условий успешного общения на иностранном языке, а нарушения лексико-семантической нормы приводят к смысловым ошибкам, делающим речь обучающихся коммуникативно несовершенной или вовсе непонятной. Оценивая коммуникативные способности российских студентов, изучающих английский язык, носители языка часто отмечают скудость словарного запаса коммуникантов, независимо от уровня их языковой подготовки. Существуют две основные причины данного явления: во-первых, недостаточный объем активного лексического запаса и, во-вторых, несформированность лексической компетенции студентов, которая возникает из-за наличия первой проблемы. Стоит отметить, что обе причины связаны с проблемой учебной лексики или проблемой лексического минимума.

Но, важно помнить, что лексический аспект является одним из самых сложных аспектов теории и практики обучения иностранному языку. Процесс овладения обучаемыми лексическими знаниями, умениями и навыками содержит комплекс проблем, связанных с многоаспектностью слова, обладающего грамматическим и собственным (лексическим) статусом, многомерностью смысловых отношений слова в словаре, непосредственной соотнесенностью слова с неязыковой действительностью.

По словам А.А. Леонтьева, усвоение программного лексического материала может проводиться в соответствии с принципом опережения в обучении иностранным языкам [3].

Указанный принцип предполагает, что при обучении аспектам языка особое, даже первостепенное внимание должно отдаваться лексическому материалу и его отработке в различных речевых моделях на занятиях по иностранному языку. Именно лексический материал является той основой, с помощью которой происходит общение людей между собой. Словоупотребление и словоупотребление тесно связаны с процессами формирования, формулирования и оформления мысли лексическими средствами иностранного языка.

Основной объем активного лексического запаса обучающихся формируется на этапе овладения основами иностранного языка (средний уровень обучения) и совершенствуется на продвинутом этапе обучения (в высшем учебном заведении).

Следует отметить, что тестирование может выполнять следующие функции: 1) диагностическую функцию, которая состоит в определении уровня знаний, умений и навыков обучающегося; 2) обучающую (формирующую) функцию, которая заключается в мотивации студентов к усвоению необходимого учебного материала и достижению определенного уровня владения им; 3) воспитательная функция, которая реализуется в регулярности и неотвратимости проведения тестирования [1].

В процессе выполнения лексических тестовых заданий особое внимание уделяется именно использованию лексических знаний в конкретных ситуациях, предложениях, идиоматических выражениях, соотнесению слов и их дефиниций, нахождению верного перевода. В этом случае идет нацеленность не на оценку как результат иноязычной деятельности, а именно на возможность формирования лексической компетенции. Затем в рамках самоконтроля студент изучает свою работу, находит ошибки, если они присутствуют, исправляет их, анализируя правильные ответы. После завершения самоконтроля обучающийся получает возможность перейти на новый уровень и продолжить формирование своей лексической компетенции.

Кроме того, использование тестирования в процессе самостоятельной работы по формированию лексической компетенции предполагает актуализацию лексики, посредством вовлечения обучающихся в выполнение всевозможных лексических тестовых заданий. Лексическое тестирование позволяет дифференцировать процесс овладения иностранным языком за счет использования многоуровневых заданий, а также предоставляет возможность выстраивать собственную траекторию по формированию лексической компетенции.

Средством самостоятельной работы по формированию компетенций, которая отвечает требованиям динамично развивающейся системы образования, в настоящее время является тестирование. Оно представляет собой наиболее эффективное средство самостоятельной работы и имеет ряд преимуществ перед другими формами: выполнение тестовых заданий не требует много времени, что очень важно в связи с большим объемом материала, отведенного для самостоятельного изучения, и ограниченностью запаса времени. Они ориентированы на базовый материал по предмету и актуализирует не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им, способствует формированию интеллектуальных умений и систематизации знаний. Выполнение тестовых заданий с последующей их проверкой по ключам формирует у обучающихся сознательное отношение к выполняемой работе, ставит их в позицию активного субъекта своей учебной деятельности, развивает навыки самоконтроля. Поскольку правильность выполнения заданий проверяется самими студентами, а не преподавателями, снижается направленность на оценку и повышается ценность непосредственно знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе учебной деятельности.

Разработанный на основе конкретного материала комплекс учебных тестовых заданий способствует преодолению трудностей, связанных с объективностью осознания учащимися степени усвоения данного учебного материала, определением конкретных упущенных при подготовке моментов и систематизацией знаний. Он позволяет актуализировать знания и может быть использован в рамках самостоятельной работы по формированию определенной компетенции.

Можно сказать, что использование тестирования как средство формирования лексической компетенции студентов вполне оправдано и имеет ряд преимуществ, перечисленных выше.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: МГТА, 1998. – 234 с.
2. Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б. Проектная деятельность как средство подготовки учителей иностранного языка. Научное мнение. 2013. № 7. С. 97-100.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст]: Избранные психологические труды – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 448 с.
4. Семина В.В. Методика формирования лексической компетенции студентов на основе системы тестовых заданий: автореферат дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – М., 2013. – 25 с.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С УГЛУБЛЁННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Скопцова Е.Н.

Учитель высшей категории МАОУ гимназии №144, г.Екатеринбург

На протяжении столетий проблема выявления и развития детской одаренности занимает одно из ведущих мест. Данная проблема не потеряла своей актуальности и в настоящее время. Это объясняется в первую очередь наличием способностей, которые влияют на развитие личности, а во - вторую большой потребностью общества в людях творческих с нестандартным мышлением, обладающих способностями к созиданию нового в различных областях общественной жизни. Работа с одарёнными детьми в образовательных учреждениях выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Именно в период начального образования учитель должен трепетно подходить к одарённости своих учеников, видеть в каждом из них индивидуальность, раскрывать её. Но сама одарённость, хотя и зависит от природных задатков, всегда является результатом развития, прежде всего, в процессе обучения и воспитания. При создании в образовательном учреждении благоприятных условий за период учебы ребенок может пройти путь от первых проявлений склонностей до яркого расцвета своих способностей и одаренности.

Однако мировая практика работы с одаренными и способными детьми указывает на то, что при отсутствии валидных методов идентификации одаренности и способностей эта работа может привести к негативным последствиям.

Одаренность школьников рассматривается в трудах Ландау Э., Лейтеса Н.С., Мясичева В.Н., Петровского А.В., Савенкова А.И., Хуторского А.В., Теплова Б.М.

Таблица 1

Понятие «одаренность» в трактовке различных авторов

Одаренность – особо благоприятные внутренние предпосылки развития	Лейтес Н.С.(2-3)
Одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких необычных результатов в деятельности по сравнению с другими людьми	Савенков А.И. (4-33)

Одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большого или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности	Хуторской А.В.(5-27)
Одаренность – совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей	Петровский А.В. (3- 129)
Одаренность – синтез определенных потенциальных свойств личности, развивающихся в процессе деятельности, обеспечивающих достижение наивысших результатов.	Теплов Б.М. (6- 16)

Таким образом, в своей деятельности мы опираемся на теоретические положения о психологических предпосылках детской одарённости Б.М. Теплова и концептуальные положения Н.С. Лейтеса о возрастных особенностях развития одарённости.

Профессиональную позицию современного учителя можно сформулировать следующим образом: «Детство – неповторимая пора расцвета психологических сил человека. Все дети одарены; у каждого есть потенциальные возможности, «скрытая одарённость» в различных сферах деятельности (познавательной, интеллектуальной, художественной, математической, лингвистической и др.). Одарённые дети – особая психологическая реальность, где индивидуальное еще недостаточно отделено от возрастного; где происходит переход возрастных проявлений в более устойчивые индивидуальные способности ребёнка. Одарённость – склонность к творческому познанию реального мира».

При подготовке статьи использовались программные, аналитические и статистические материалы: программа деятельности гимназии № 144; аналитические материалы по результатам обучения в рамках учебных предметов; материалы психолого-педагогической диагностики школьников;

аналитические материалы по оценке качества образования школьников; материалы заседаний методического объединения учителей начальных классов; семинаров; круглых столов; научно-методических советов; педагогических советов гимназии.

Для поддержки одаренных младших школьников нами была разработана программа и определены педагогические условия, которые бы обеспечивали рост личностного потенциала, развитие различных видов одарённости младших школьников.

Основными педагогическими условиями, позволяющими получить качественный результат, являются: своевременная психолого-педагогическая диагностика способностей разных видов и организация дидактических условий развития различных видов одарённости в учебном процессе посредством различных учебных предметов. Программа предусматривает использование в учебном процессе нетрадиционных методов и приёмов работы (ситуационно-ролевые игры, опережающие задания и т.д.), направленных на развитие аналитических, проектировочных, креативных и организационных умений; обеспечивает ученику возможность выбора задания, способа его выполнения, материала, темпа, объёма, партнёров и проч.; проведение свободных уроков.

Результатом продуктивности профессиональной деятельности стало

повышение качества результатов образования, которое выразилось в образовательных достижениях школьников. О положительной динамике развития способностей младших школьников свидетельствуют:

- призовые места на международных, городских и районных интеллектуальных и творческих конкурсах в 2012 – 2014 учебных годах;

- высокое качество и оригинальность творческих работ, самоанализ их учащимися;
- отзывы родителей и педагогов начальной школы и гимназии;
- аналитические материалы по результатам проведения психолого-педагогической диагностики.

При проведении психолого-педагогической диагностики мы рассматривали следующие элементы творческих способностей учащихся:

- мотивационно-творческую активность и направленность личности;
- интеллектуально-логические способности;
- интеллектуально-эвристические, интуитивные способности;
- способности к самоуправлению в творческой деятельности;
- коммуникативно-творческие способности.

Всего в исследовании участвовало 29 младших школьников гимназии. Анализ диагностических материалов показал значительную динамику развития различных элементов творческих способностей, как компонента одарённости. Для учащихся данной группы характерно: необычно развитое восприятие; постоянно проявляющееся любопытство и стремление к познанию окружающего мира и себя; большая сосредоточенность внимания; быстрое и прочное запоминание, интенсивное языковое развитие; высокая обучаемость; появление продуктивного и творческого мышления; разнообразие интересов и большая настойчивость в их реализации.

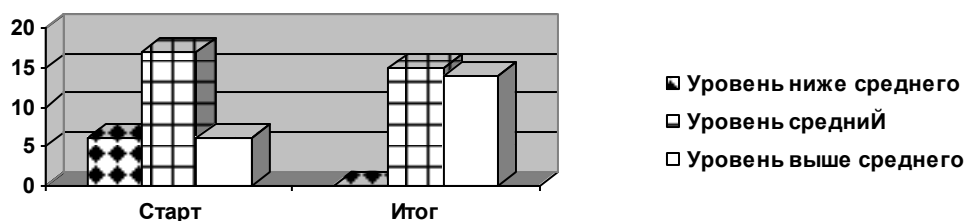


Рис.1. Динамика развития различных элементов творческих способностей, как компонента одарённости.

Таким образом, можно сделать вывод, что создание комплекса педагогических условий и реализация программы способствует поддержке талантливых детей. Педагогическая поддержка способных и одарённых детей выступает инновационной частью целостного образовательного процесса в начальной школе гимназии № 144 г. Екатеринбурга.

Список литературы

1. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка: Пер.с нем./ Э.Ландау. М.: Академия, 2002.
2. Лейтес Н.С. Одаренность – величина переменная // Первое сентября – 1993. – 8 мая. – С.2.
3. Петровский А.В. Психологический словарь /под ред. А.В. Петровского, Н.Г. Ярошевского. – М.: Политическая литература, 1990г.
4. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков – М.: Педагогическое общество России, 1999.
5. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000.
6. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. –М.: Педагогика, 1985г.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРЕ

Фирер А.В.

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, г.Лесосибирск

Стремительные изменения, происходящие в российском обществе, не могли не коснуться образовательной системы. В современном понимании образованный человек – это, прежде всего, личность, активно и заинтересованно познающая мир, осознающая важность образования и самообразования для жизни и деятельности, умеющая выбирать профессиональный путь, способная творчески мыслить и применять полученные знания на практике.

Поворот к личности обучаемого, учет его интересов и потребностей вывел на первый план идеи развивающего обучения. В связи с этим приоритетным направлением новых образовательных стандартов стала реализация развивающего потенциала общего образования, а также переход от «знаниевого» подхода к системно-деятельностному. Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ в стандартах второго поколения представлены в виде трех групп – не только предметные, но и метапредметные и личностные.

Развитие личности в системе образования, обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (далее – УУД) – метапредметных результатов, составляющих основу важнейшей компетенции личности – умения учиться, как основной цели системы образования.

В широком смысле термин универсальные учебные действия означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное присвоение социального опыта. В более узком (психологическом) значении, указанный термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса [1]. Согласно А. Г. Асмолову, универсальные учебные действия – это «обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению».

В Федеральном Государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) представлены четыре блока УУД: познавательные, коммуникативные, личностные и регулятивные. В основу выделения состава и функций УУД для основного общего образования, которые представлены в Табл.1, разработчиками Программы развития УУД были положены возрастные психологические особенности учащихся и специфика возрастной формы УУД, факторы и условия их развития, раскрытые в работах известных психологов и педагогов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Д. И. Фельдштейна, Л. Кольберга, Э. Эриксона, Л. И. Божович, А. К. Марковой, Я. А. Пономарева, А. Л. Венгера, Б. Д. Эльконина, Г. А. Цукерман и др.

В научных кругах классификация УУД, представленная в ФГОС ООО встречает критику. Так А. В. Хуторской отмечает: «Включение в стандарты метапредметности, на мой взгляд, прогрессивный шаг. Но сделано это без должного научного обоснования, с неправомерным отождествлением метапредметной и общеучебной деятельности, подменой педагогических и дидактических понятий психологическими. ... Суть метапредметного содержания образования в нынешней версии стандартов не раскрыта. В результате метапредметность образовательных результатов для большинства учителей, методистов, авторов учебников, управленцев образования, осталась малопонятным требованием. Попытки разработчиков стандартов отыскать метапредметность в известных психологических теориях Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, в которых ее никогда не существовало, вносит еще большую неразбериху. Учителям нынешний стандарт непонятен» [4]. Говоря о том, что все универсальные учебные действия формируются у каждого конкретного ученика на основе его личного опыта, А. В. Хуторской возражает против выделения личностных универсальных учебных действий: «Если же разработчики стандартов считают, что с одной стороны есть личностные результаты образования, а с другой – неличностные (метапредметные и предметные), тогда это противоречит самой концепции личностно-ориентированного образования, поскольку ведет к отчуждению планируемого образования (предметного и метапредметного) от личности учащихся» [4]. Этому же мнению придерживаются С. Г. Воровщиков и Е. В. Орлова [3]. Анализируя классификацию УУД, предложенную разработчиками стандартов второго поколения, они приходят к выводу, что «перечень универсальных учебных действий не может считаться корректной классификацией, ибо в ней не соблюдены все основные правила классификации» [45, с. 42]. Тем не менее, на наш взгляд, вполне правомерно выделять в особый блок познавательные УУД.

В соответствии с программой формирования УУД, в совокупности познавательных УУД выделяют общеучебные УУД, логические УУД и действия постановки и решения проблем [2]. Их функция – обеспечение успешности усвоения знаний, умений и навыков.

Общеучебные познавательные УУД призваны управлять познавательными процессами, и направлены на поиск необходимой информации, структурирование информации и знаний, на выполнение знаково-символических действий (в том числе и моделирования), на выбор способов решения задач. Поиск необходимой информации при обучении алгебре учащиеся осуществляют при работе с учебной и дополнительной литературой, представленной как в бумажном, так и в электронном виде, в том числе в сети Интернет. Изучение символического языка алгебры играет особую роль в развитии знаково-символических УУД, входящих в состав общеучебных познавательных УУД. Создание учебных моделей представления информации (схемы определений понятий, схемы поиска решения задачи, таблицы, информационные схемы, классификационные схемы и т.п.) способствуют овладению действиями по структурированию информации.

Функцией логических познавательных УУД служит обеспечение инструментальной основы мышления и решения проблем, в том числе исследовательских. Учебный предмет «математика» в большей степени, чем какой-либо другой учебный предмет, строится по законам формальной логики и в силу этого основа формирования логических УУД должна закладываться в процессе изучения математики. Познавательные логические УУД необходимы для формирования общих способов интеллектуальной деятельности, характерных для математики, в частности алгебры. К ним относятся: сравнение; подведение под понятие; анализ и синтез;

выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений, доказательство.

Действия постановки и решения проблем направлены на исследование проблемной области с выделением цели как образа потребного будущего, стратегии и тактики ее достижения. Они включают в себя: формулирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера. Действия постановки и решения проблем тесно связаны с проблемным обучением. Одним из средств, способствующих развитию указанных выше действий при обучении алгебре, могут быть алгоритмизация, составление алгебраических задач и т.д. Большим потенциалом в развитии действий постановки и решения проблем обладают лабораторные работы по алгебре с привлечением средств информационно-коммуникационных технологий.

В заключении отметим, что универсальность способов учебно-познавательной деятельности подразумевает организацию совместной работы учителей одной параллели, но разных учебных предметов по формированию познавательных УУД. Специфика каждого учебного предмета предполагает конкретизацию содержания познавательных УУД средств их формирования.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. – М. : Прометей, 2012. – 290 с.
4. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения: 14.08.2015).

СЕКЦИЯ №3.

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

ДИСГРАФИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Куницына О.А., Герасименко Л.В.

Волгоградский государственный социально педагогический университет, г.Волгоград

На данный момент актуальной проблемой современных школьников в младших классах становится частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках. Она обусловлена несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. И название данной проблемы – дисграфия.

Трудности овладения письмом являются довольно частой проблемой многих школьников общеобразовательных школ. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма у учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирова, А.В. Ястребова).

Согласно исследованиям И.Н. Садовниковой¹, основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на следующие ступени обучения. В противном случае стойкие специфические ошибки письма и чтения будут сопровождать

¹ Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 1997 г. – 137 с.

учащихся и в последующие годы (в явном или замаскированном виде), осложняя их учебно-познавательную деятельность.

Занятия по преодолению дисграфии не должны превращаться в бесконечный процесс написания или переписывания. Необходимо обеспечить разнообразную речевую практику учащихся для развития навыков речевой коммуникации, языковой способности, наблюдательности и мн. др.

Процесс письма имеет многоуровневую структуру и включает в себя большое количество операций. А.Р. Лурия² (1950) в работе «Очерки психофизиологии письма», определяет следующие операции процесса письма:

1. Побуждение, мотивация, задача.
2. Операция планирования.
3. Грамматическое структурирование предложения.
4. Анализ предложения.
5. Анализ звуковой структуры слова.
6. Соотнесение выделенной из слов фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно, сходных графически.
7. Моторная, конечная операция процесса письма.

Как отмечает А.Р. Лурия, «...удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные «кинетические стереотипы»³. Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь.

Этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднительно тем, что оно всегда ретроспективно, ибо факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план. Тем не менее, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно.

Согласно исследованию Ефименковой Л.Н.⁴ несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда: «ожик» вместо *ёжик*, «отка» вместо *утка*, «ола» вместо *юла*, «моет» вместо *моют*; звонкие и глухие согласные: «трупочка» и т.д.

Практика показывает, что у детей с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила, например на безударные гласные, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак. Ребенок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, следовательно, и в правильном подборе проверочного слова, например - пишет «трова», проверяя «тровинка», или «рика» проверяя «ричушка». Дети не видят разницы в звучании согласных *н* и *nn*, *с* и *се*, отсюда ошибки: «вана» вместо ванна, «каса» вместо касса, «сыпал» вместо ссыпал, не видят различия в звуковых сочетаниях: *тя-тя*, *ря-ря* и поэтому пишут «деревя» вместо деревья, «листя» вместо листья.

Неумение правильно пользоваться грамматическими связями слов в предложении: управлением и согласованием - приводит к аграмматизму. На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Ученики не умеют правильно согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, существительные с числительными в числе, например: «у меня нет красный платье» или «у меня нет красная платий», «пять белый грибы»; неправильно выбирают падежные формы существительных в словосочетаниях глагол + существительное, например: «пошли с корзинки», «катались на санки». Много ошибок встречается в написании предлогов, союзов и других служебных частей речи.

Ученики не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно обозначить на письме границу предложения, в результате не применяются правила постановки точки в конце предложения и написания заглавной буквы в начале.

² Лурия А.Р. Письмо и речь - издательский центр «Академия», 2002 г – 124 с.

³ Там же – 153 с.

⁴ Л.Н. Ефименкова. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006 г. – 3 с.

Бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль в виде распространенного предложения, непонимание связей в тексте, а отсюда неумение последовательно передавать содержание услышанного или пережитого, приводят к тому, что ученики на более поздних этапах обучения не владеют навыками написания изложения и сочинения.

Одна из главных задач логопеда - правильно определить причины, лежащие в основе нарушения письма, поскольку от этого зависит и продолжительность коррекционной работы. А сама коррекционная работа тесно связана с процессом обучения.

Логопед, выполняя свою основную работу по коррекции имеющихся у детей дефектов письменной речи, должен создать базу для понимания и правильного применения грамматических правил, и закрепить учебный материал, связанный с коррекционным процессом. Например, логопед вводит понятие «звонкие и глухие согласные» и осуществляет работу по дифференциации звонких и глухих согласных. Параллельно он включает задания на оглушение звонких согласных в конце и середине слова. Работая над слоговой структурой слова, логопед дает понятие о слогаобразующей роли гласных. Развивая у детей умение слышать ударный гласный, логопед не может игнорировать тему «Безударные гласные», а для того чтобы ученики слышали безударный гласный в корне слова, необходимо вспомнить темы «Ударение», «Состав слова», «Родственные слова».

Логопеду следует помнить, что параллельно с коррекционными задачами важно выявлять зону ближайшего развития детей, воспитывать у них чувство языка и при планировании занятий учитывать эти задачи.

Таким образом, изучая проблему дисграфии среди детей младшего школьного возраста и внедряя уже имеющиеся программы таких педагогов как Лурия А.Р., Садовникова И.Н., Ефименкова Л.Н. мы получаем бесценный практический опыт и возможность самостоятельной разработки уже новых коррекционных программ. С учетом быстро меняющегося темпа современной жизни и остро встающего вопроса коррекционной работы с детьми с проблемой письменной речи, важно не забывать классические разработки исследователей – практиков, однако и не ограничивать себя рамками уже имеющихся программ.

Обобщая вышеупомянутое, можно сказать, что быть логопедом на логопункте в общеобразовательной школе - очень большая ответственность, однако, и вознаграждение в виде детей избавившихся от проблемы с написанием тоже велико. Истории известно немало грамотных исследователей, которые, благодаря старательности и желанию помогать и направлять детей в верное русло, достигли больших успехов. Будем надеяться, что и в дальнейшем выпускники кафедр специальной педагогики станут добросовестно выполнять свои обязанности и со временем проблема дисграфии среди младших школьников не будет стоять столь остро.

Список литературы

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006 г. – 335 с.
2. Лурия А.Р. Письмо и речь - издательский центр «Академия», 2002 г. – 347 с.
3. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 1997 г. – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Соколова Д.В.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

Проблема развития связной речи младших школьников с задержкой психического развития является актуальной на сегодняшний день, т.к. связная речь выступает как высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Она является результатом общего развития речи, показателем не только речевого, но и умственного развития ребенка и представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Главный акцент на занятиях по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития мы решили сделать на теории решения изобретательских задач – ТРИЗ. Так как мы предполагали, что коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития с использованием ТРИЗ-технологий будет более эффективной, чем традиционная логопедическая работа. Речевая и

общая инициатива ТРИЗ дает детям возможность проявить свою индивидуальность, способность нестандартно мыслить.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию связной речи младших школьников с ЗПР была разделена нами на несколько этапов.

I этап – подготовительный:

1. Развитие целенаправленного восприятия речи педагога и внимания к речи других детей. Знакомство с понятиями «слово» и «предложение»
2. Обучение умению произвольно строить синтаксические конструкции.
3. Формирование умения видеть и понимать синтаксические и грамматические связи между словами в предложении.
4. Ознакомление с приёмами построения наглядных моделей предложения.

II этап – основной:

1. Усвоение норм построения связного развёрнутого высказывания.
2. Формирование навыков планирования развёрнутых высказываний.
3. Обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.
4. Обеспечение достаточной речевой практики как основы практического умения основных закономерностей языка, освоения языка как средства общения.

Задания были структурированы по этапам, постепенно усложнялись, строились в доступной и интересной для детей форме и имели традиционную структуру (организационный момент, основная часть, заключительная часть), наполняемую разным содержанием.

Основной задачей использования ТРИЗ-технологий на коррекционно-логопедических занятиях являлось привитие ребёнку радости творческих открытий, снятие у него чувства скованности, преодоление застенчивости, развитие фантазии, логики мышления, воображения.

Учиться должно быть интересно. Сегодня это утверждение не требует доказательств. Главным условием развития личности ребенка является наличие привлекательных видов детской деятельности, предоставление ребенку возможности самостоятельно проявить инициативу, творчество. Одним из средств, обеспечивающих не только качественный, но и увлекательный процесс обучения является система творческих заданий на основе методов и приемов ТРИЗ, которые были адаптированы нами для детей с ЗПР.

1) Метод «Мозговой штурм» (МШ): Это метод коллективного поиска оригинальных идей. Суть МШ – дать свободный выход мыслям из подсознания, создать условия расковывающие ребенка. Изобретательские задачи должны быть доступны детям по возрасту. Поэтому темы мозгового штурма мы выбрали следующие: как выгнать лису из зайкиной избушки; как не дать медведю залезть на теремок и развалить его; как оставить кусочек лета в зиму.

Логопед также предлагал детям свои оригинальные варианты решения задачи, что позволяло стимулировать их воображение и вызывало интерес и желание к творческой деятельности.

2) Метод морфологического анализа. Использование данного метода позволяет развивать творческое воображение, фантазию, комбинаторные умения, получать большое количество вариантов ответа в рамках заданной темы.

Обычно для морфологического анализа строят таблицу (две оси) или ящик (более двух осей). В качестве осей берут основные характеристики рассматриваемого объекта и записывают возможные их варианты по каждой оси. Затем выбираются различные сочетания элементов. Перебираются все возможные варианты.

Детям необходимо было создать новый образ Ивана-царевича. Мы выделили основные критерии, по которым можно охарактеризовать этот сказочный персонаж: возраст, место жительства, внешний вид, средство передвижения, одежда (критериев может быть больше, в их число можно внести привычки героя, хобби, особенности общения, особенности частей тела, цвет волос, глаз).

Дети произвольно выбирали по одной характеристике и соединяли воедино. Получались очень интересные образы. Дети проявляли активность при выполнении задания, им сразу хотелось придумать историю о таком необычном герое.

3) Метод фокальных объектов (МФО) Суть метода заключается в том, что к определённому объекту «примеряются» свойства и характеристики других, ни чем с ним не связанных объектов. Сочетания свойств оказываются иногда очень неожиданными, но именно это и вызывает интерес.

Детям предлагалось назвать три любых объекта. Один из них представитель природного мира, второй – рукотворного, третий – вообще нематериальное понятие (метеорит, стол, машина). Затем дети называли как можно больше свойств и качеств названных объектов. Названные свойства и качества приписывались к изначально

выбранному объекту, дети объясняли, как это может выглядеть и при каких условиях такое бывает. Например, машина: стремительная – быстро едет. Горячая – везет горячий хлеб. Искрящаяся – летающая тарелка и т. д.

Метод фокальных объектов направлен на развитие у детей творческого воображения, фантазии, формирование умения находить причинно-следственные связи между разными объектами окружающего мира, на первый взгляд, ничем не связанные друг с другом.

4) Системный оператор. Работа с системным оператором предполагала формирование у ребёнка умение анализировать и описывать систему связей любого объекта материального мира: его назначение, динамику развития в определённый отрезок времени, признаки и строение. Если рассматривать объект материального мира, как систему, состоящую из определённых составляющих, имеющих определённые свойства и качества, то данный объект, в свою очередь, будет являться частью другой системы, более широкой по своему строению.

Рассматривая объект, дети определяли, из каких частей он состоит, его видовую принадлежность (транспорт, игрушка, одежда, строение). Кроме того, дети выясняли историю возникновения данного объекта, какой предмет выполнял его функции до его появления, этот предмет аналогично анализируется. Далее детям предоставлялась возможность представить себе, каким станет объект в будущем: его функции, внешний вид, придумать, как он будет называться.

ТРИЗ-технологии помогают логопедам решать проблемы речевого развития, позволяют научить детей создавать образные характеристики объектов (сравнения, загадки и метафоры). Формируют такие навыки как: умение представить, вообразить словесные картины событий, действия, внешность героев, их поступки, понять взаимоотношения; производить анализ; развивают способность составлять сказки различных типов.

Использование ТРИЗ-технологий в коррекционно-логопедической работе по развитию связной речи младших школьников с ЗПР способствовало улучшению состояния общего речевого развития учащихся, повышению уровня познавательной и творческой активности, а речевая и общая инициатива ТРИЗ дала детям возможность проявить свою индивидуальность, способность нестандартно мыслить.

Список литературы

1. Глазунова М.А. и др. Интегрированный курс на основе ТРИЗ педагогики // Педагогика. – 2002. – № 6.
2. Кузнецова В.В., Пыстина Л.А. Формирование талантливого мышления у дошкольников. – Саратов, 2008.
3. Курышев В.А. ТРИЗовый подход при решении задач // Школьные технологии. – 2003. – № 4.
4. Хоменко Н.Н. Теория решения изобретательских задач – ТРИЗ // Школьные технологии. – 2000. – № 5.

КНИГА Э.Э. ШМИТТА «ОСКАР И РОЗОВАЯ ДАМА», КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХА СМЕРТИ

Храпач Н.А.

Магистрант 1 курса направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Детская практическая психология», Институт детства ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г.Новосибирск

«И смерть, и жизнь – родные бездны:
Они подобны и равны,
Друг другу чужды и любезны,
Одна в другой отражены»
Д. Мережковский [3]

Страх – это эмоционально окрашенное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека при переживании им реальной или мнимой опасности для его здоровья и благополучия.

Наиболее часто старшие дошкольники испытывают страх смерти, достигающий своего апогея в 6 и 7 лет. В 8 лет дети боятся не столько своей смерти, сколько смерти родителей [1, с.80]. Страх смерти может остаться на всю жизнь и стать препятствием.

Понятие смерти выходит за пределы человеческого восприятия. «Никто не знает, что такое смерть – вполне возможно, что это величайшее добро для людей. Однако все её боятся как будто смерть – величайшее зло» – писал Платон [4, с.132]. У детей страх смерти как аффективно-заостренное выражение инстинкта самосохранения, из-за непонимания категорий времени и пространства [1].

В древние времена готовили к смерти и её принимали, как должное. Есть начало, есть конец, и это приносило спокойствие неизбежности. В настоящее время слово смерть звучит пугающе. «Соединилось и разъединилось, и вновь ушло, откуда пришло: в землю – земля, дыхание – в небо. Что тут страшного? Ничего!» - считает Эпихарм [4, с.137].

Жизнь подобно большим часам, они тикают, не смотря ни на что, но однажды пробивает наш час. Жизнь – дар, и ей нужно пользоваться пока есть возможность, а потом отпустить. Все это трудно понять, но приходится принять. «Я научился смотреть на смерть просто как на старый долг, который рано или поздно придется заплатить» - утверждал Альберт Эйнштейн[4, с.139].

Начало посещения школы подводит своеобразную черту под концепцию жизни и смерти, новая социальная позиция школьника переключает внимание, но не у всех детей. У эмоционально-чувствительных детей страх может остаться на всю жизнь, проявляясь в разных ситуациях. В этом случае важно поговорить с ребенком, но главное решить проблемы в семье, желательно с психологом.

Важно понять проблему изнутри, почему ребёнок боится. Разговаривать с ребенком нужно обо всем что вызывает у него интерес, а тем более о том что вызывает у него негативную реакцию. Разговора на тему смерти не нужно избегать и бояться. Необходимо подготовиться к разговору очень ответственно. Кому как не вам делится информацией со своим ребенком. Важно сказать, что такое смерть понятными словами, но ни в коем случае не обманывайте ребенка. Скажите, что все когда-нибудь умрут, чаще всего ребенок думает только о конкретном человеке или о себе, а не о возможной смерти для всех.

Необходимо сказать ребенку, что смерть – один из шагов в нашем непрерывном развитии, и что когда-то таким шагом было и наше и его рождение, и смерть этому завершение.

Если родители верят в Бога, то вера может помочь объяснить, что может быть после смерти. Например, что там ничего не будет болеть, что на небесах встречают своих родных и знакомых, и то, что умершие смотрят на нас с небес, и мы всегда можем с ними поговорить украдкой. Не зная, что будет после смерти, мы можем придумать, что с нами может быть после ухода из жизни. И если это что-то положительное, то нам и детям будет легче воспринимать смерть. Нужно обязательно сказать, что когда умирает твой близкий человек, часть его остается с тобой, в твоём сердце. Нужно помнить об умерших и верить, что у них где-то там все хорошо.

Когда уходят из жизни пожилые люди, родители – это одно, а когда умирает ребенок – это совсем другое. Говорят, самое страшное – пережить и похоронить своих детей. Люди воспринимают это как что-то неправильное, что так не должно быть. Но, к сожалению, это случается. Пример такого случая описывается в книге Эрика Эммануэля Шмитта «Оскар и Розовая дама»[6].

Мальчик Оскар болен раком, и ему остается жить меньше двух недель. Его родители потрясены горем и не могут даже нормально общаться с сыном. Ребенок все это чувствует, и ему это не нравится. В книге он обижается на своих родителей, что они трусы и не могут рассказать ему о его смерти. «Доктор сказал моим родителям, что я скоро помру, и они удрали, поджав хвост. Ненавижу их» – сказал Оскар [6,с.6], не понимая то, насколько родителям больно и страшно за него. Все это он рассказывает бабушке Розе – она волонтер в больнице и навещает Оскара. Бабушка Роза разговаривала с мальчиком и рассказывала ему смешные истории. Но самое главное – она помогла мальчику, рассказав ему о смерти, о Боге и о том, что можно написать письма Богу. В письмах бабушка Роза предлагает Оскару просить у Бога о духовных вещах, выражать одну просьбу в день. Все это она соединяет с легендой, о том, что можно прожить один день, как десять лет. Это дает мальчику шанс прожить целую жизнь за несколько дней.

В книге Оскар умирает, но умирает спокойно, в ожидании встречи с Богом. Он был готов умереть, ведь он чувствовал себя пожилым человеком, который прожил долгую жизнь. Оскар никого не винил в своей скорой смерти, а, наоборот, успокаивал: «Оставьте этот свой виноватый вид. Не ваша вина, если вам приходится сообщать людям скверные вести. Освободитесь. Расслабьтесь. Вы не Бог-Отец. Вы не можете приказывать природе. Вы всего лишь занимаетесь ремонтом», – говорил он врачу [6,с.22].

«Смерть – счастье для умирающего человека, ведь умирая, перестаешь быть смертным» - писал Теодор Паркер [4,с.134]. С ним особенно согласны люди, которые серьезно больны, и болезнь приносит им страдания. Смерть для неизлечимо больных людей – это своего рода надежда, что там больше не будет больно. К смерти нужно приходиться подготовленным, не нужно стремиться к ней, но бояться её тоже не нужно.

Никто не знает про смерть наверняка, ведь возможно смерть – это только начало, начало чего-то нового. Не нужно, бояться ухода из жизни, ведь он все равно наступит, нужно дорожить жизнью, но необходимо знать, что она не вечна, и рано или поздно придет смерть. Никто не знает, когда придет его час, но нужно быть готовым к нему. А подготовка к смерти – это и есть жизнь с её радостью бытия, разноцветием красок природы, человеческих отношений, искусства, с возможностью самопознания и способностью помогать людям – всему

этому надо учить ребёнка с малых лет, чтобы он мог видеть гармоничную картину жизни в собственном её восприятии в процессе совместной деятельности со взрослыми.

Обязательно надо рассказывать ребёнку о смерти, не стоит думать, что ему не нужно это знать, и что он не поймет. Только разговоры эти не должны быть частыми и специально организованными, иначе они могут спровоцировать обратный эффект – закрепить страх смерти. Объяснять это явление, безусловно, надо, но с пониманием того, что это часть жизни, как это делали Я.Корчак и В.А.Сухомлинский [2;5]. «Мы в детстве ближе к смерти, чем в наши зрелые года» – отмечал О.Э. Мандельштам [4, с.143]. Стоит задуматься о том, что будет чувствовать ребенок, если он потеряет близкого человека, не зная ничего о смерти. В тот момент, когда кто-то умрет, объяснять будет труднее. Ведь в этом случае объяснять придется все на эмоциях, или близкие, вообще будут не в состоянии что-то говорить. Переживание родных передастся ребенку, и вряд ли он воспримет адекватно то, что они скажут. В этом случае важно, чтобы у ребёнка не закрепилось постстрессовое травматическое расстройство.

Потерять близких очень страшно, но все это испытывают рано или поздно, и нужно быть к этому готовым. Разговаривая с детьми о смерти (на примере художественных произведений – книг, фильмов, театральных постановок), мы им поможем легче пережить грядущую утрату, но, ни в коем случае, не должны делать на этом акцент. Основное психолого-педагогическое внимание должно быть сосредоточено на радости жизни, на её полноте и разнообразии, красоте и многомерности, как это происходило у Розовой Дамы, героини прекрасного произведения Э.Э. Шмитта [6].

Произведение «Оскар и Розовая дама» можно рекомендовать родителям и персоналу детей, которые находятся между жизнью и смертью. Возможно, именно эта книга поможет преодолеть страх смерти.

Список литературы

1. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. –СПб.: Союз, 1997. – 224с.
2. Корчак Я.Как любить ребёнка: Книга о воспитании. – М.: Политиздат,1990. – 493с.
3. Мережковский Д. Сборник стихотворений и поэм. – Издательство: Академический Проект2000. – 208с.
4. Сокровищница мудрости. Афоризмы и мудрые мысли великих людей. – Издательство: пан Пресс, 2012. – 352с.
5. Сухомлинский В.А. – Антология гуманной педагогики: Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
6. Эрик-Эммануэль Шмитт - Оскар и Розовая дама. – Издательство: «Азбука-классика» 2005. – 24с.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Едемская О.Ю.

Юго-Западный государственный университет, г.Курск

В последние годы произошли значительные изменения в системе обучения и воспитания детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. Количество детей с задержкой развития неуклонно растет. По данным Министерства образования и науки в специальных, коррекционных и общеобразовательных школах в России их обучается около 200 тыс. человек [4, с. 58-60].

В монографии Л.С. Выготского «Психология искусства» (1925) обосновывается необходимость осознания искусства как «способа уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [2, с. 250]. В указанной монографии нет ссылок на детей с отклонениями в развитии, но в этот же период (1928) Лев Семёнович пишет статью «Психофизиологическая основа воспитания ребёнка с дефектом», где он указывает на ошибочность положения о том, что «слепого, глухого и слабоумного нельзя мерить той же мерой, что и нормального, ... к слепому, глухонемому и т. п. ребенку, с точки зрения психологической и педагогической, должно и можно подходить с той же мерой, что к нормальному» [1, с. 116].

Современные научные исследования (И.Ю. Левченко, И.А. Грошенков, В.М. Мозговой, Е.А. Медведева, Г.В. Васенков и др.) и практический опыт доказывают, что приоритетными для умственно отсталых детей и подростков являются коллективные игры, спорт, труд, прикладные виды искусства. Среди различных направлений искусства музыкальная деятельность, особенно исполнительская, эстрадно-популярного

содержания, является наиболее привлекательной для воспитанника с отклонениями в интеллектуальном развитии, так же как и для его нормально развивающегося сверстника [3, с. 23-25], [5, с. 8].

Музыкальные способности детей с интеллектуальной недостаточностью отличаются определенной спецификой. Так, дети, поступившие в образовательное учреждение, не умеют слушать музыку, делать соответствующие прослушанному выводы. У них отсутствует способность правильного голосоведения мелодии, интонирования, что является показателем нарушения слухоречевой координации. Ограниченные возможности узнавания эмоциональных переживаний, воплощенных в музыке, и слабая дифференцированность восприятия средств музыкальной выразительности препятствуют выражению мыслей и переживаний. Узость музыкального восприятия тормозит установление причинно-следственных, временных соотношений между образами, воплощенными в музыке. Работа по выполнению музыкального задания вызывает у детей с интеллектуальной недостаточностью положительные чувства и эмоции, но более продолжительное занятие одним видом деятельности ведет к потере интереса и быстрой утомляемости. Причинно-следственные отношения по ходу выполнения предложенного задания устанавливаются ими с трудом, действия выполняются по показу учителя неосознанно, механически.

Как правило, после выполнения задания у детей отсутствует объективная оценка результатов собственной музыкальной деятельности. Они удовлетворяются самим процессом музицирования, поскольку у них недостаточно развито стремление к улучшению результата. На этапе знакомства с заданием чаще всего происходит вербализация лишь общей цели деятельности, особенности выполнения не осознаются даже в процессе практических действий. Ограниченность знаний об окружающем и патология развития личности ребенка оказывают негативное воздействие на возникновение немusических представлений, воображаемых ситуаций.

Различные виды музыкальной деятельности по-разному обуславливают формирование и развитие музыкальных способностей.

Для определения наиболее благоприятных психолого-педагогических ситуаций, представленных различными видами музыкальных занятий, направленных на нормализацию эмоционально-поведенческих расстройств и способствующих установлению уровня готовности детей к специальным мероприятиям по музыкальному воспитанию, оценки сформированных музыкальных умений и навыков нами было проведено исследование на базе специальной (коррекционной) школы-интерната № 3 г. Курска. В нем принимали участие десять детей с интеллектуальной недостаточностью, учащихся начальных классов.

В процессе эксперимента испытуемым были предложены следующие виды музыкальной деятельности, с помощью которых моделировались определенные психолого-педагогические ситуации: восприятие музыки, пение, танцевально-ритмические упражнения. Особенности музыкальной деятельности исследуемых детей отображались в определенных активных и пассивных действиях. Постоянно проводимые наблюдения за воспитанниками позволяли осуществлять проведение диагностических срезов развития и уровня сформированности музыкальных умений и навыков. В различных видах музыкальной деятельности для оценки качества развития музыкальных умений и навыков были подобраны специальные показатели девяти наименований. Оценка проводилась по пятибалльной системе.

В пении внимание обращалось на особенности звукопроизводительной стороны речи. Под этим понятием подразумевались:

- плавность или скандирование, напевность или речитативность;
- правильность дыхания – бесшумное, не поднимая плеч;
- дикция (подвижность артикуляционного аппарата – губ, языка, неба, нижней челюсти), ясное звучание согласных, мягкое окончание фраз.

Уровень развития звуковысотного слуха определялся по чистоте интонирования во время пения. При этом обращалось внимание на:

- воспроизведение звуков по высоте;
- воспроизведение направления движения мелодии;
- особенности запоминания мелодии.

Оценка выполнения танцевально-ритмических упражнений велась по следующим показателям:

- передача в движении музыкально-игрового образа: лошадки, матрешки, зайчика, медведя, гусенка и т. д.;
- изменение движения в соответствии с фразовым делением музыкального произведения, своевременная остановка в конце музыкальных фраз.

В процессе восприятия музыки учитывались:

- внимание;
- характер высказываний о музыкальном произведении;

- возникновение немзыкальных представлений, ассоциаций, образов.

Условно нами были выделены три уровня сформированности музыкальных умений и навыков.

1-й уровень – низкий, потенциальный, вариативность баллов: 15-26;

2-й уровень – средний, реальный, вариативность баллов: 27-35;

3-й уровень – высокий, актуальный, вариативность баллов: 36-45.

В ходе исследования выявлялось наличие любимого вида музыкальной деятельности, музыкально-педагогической ситуации, предпочтение активным видам деятельности каждого ребенка. Результаты эксперимента представлены в Табл.1.

При сравнении результатов, достигнутых детьми, были обнаружены значительные различия в уровне сформированности музыкальных умений и навыков. Реальный уровень сформированности был выявлен только у одного ученика, а третий – высокий уровень – ни у кого из детей не зафиксирован. Наиболее сложными для детей оказались задания, связанные с воспроизведением определенного ритмического рисунка, а также изменение движений в соответствии с фразовым делением музыки.

Таблица 1

Уровень сформированности музыкальных умений и навыков у воспитанников специальной (коррекционной) школы-интерната № 3 VIII вида г. Курска.

№ п/п.	Группа № 1 Имя, фамилия участников (воспитанники с тяжелыми нарушениями поведения)	Виды музыкальной деятельности									Общее количество баллов
		Пение		Танцевально- ритмические движения		Игра на простейших музыкальных инструментах		Восприятие музыки			
		Звукопроизносительная сторона речи	Чистота интонирования	Передача образа в движении	Изменение движения соответственно фразам	Воспроизведение ритмического рисунка	Правильность звукоизвлечения	Внимание	Высказывания о характере музыки	Адекватность внемusicalных представлений	
1	Александр О.	4	3	2	3	3	3	2	2	2	24
2	Сергей О.	1	1	3	1	1	2	2	2	2	15
3	Лена Ш.	2	3	2	2	2	2	2	2	2	19
4	Света Л.	3	4	3	2	2	2	1	2	2	21
5	Рома Е.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	15
6	Коля Б.	2	2	1	2	2	3	3	3	2	20
7	Ирина М.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	26
8	Алексей С.	1	1	1	1	2	3	2	2	2	15
9	Александр Ж.	4	4	3	3	2	3	2	3	3	27
10	Сергей Н.	3	3	3	2	2	3	2	2	2	22
Средний балл		2, 5	2, 6	2, 3	2, 0	1, 9	2, 6	2, 1	2, 3	2, 1	

Оценка продуктивности музыкального воспитания включала не только контроль над приобретаемыми детьми умениями и навыками, но и уровень музыкально-эмоциональной отзывчивости. Для этого были определены специальные показатели, включающие общую музыкальную эмоциональность (особенности эмоционального реагирования каждого ребенка).

Эмоциональная отзывчивость на музыку (центр музыкальности по Б.М. Теплову) в наибольшей степени выявляется в наличии и уровне развития ладового чувства. Для дальнейшей диагностики были разработаны и определены показатели именно этой музыкальной способности в соответствии с индивидуальными возможностями детей. Одним из показателей развитости ладового чувства является интерес к слушанию музыки. Этот интерес выражается в продолжительности и интенсивности внимания, внешних проявлениях (двигательных,

мимических, пантомимических), просьбе повторить произведение, наличии любимых произведений. Ладовое чувство, как одна из основ эмоциональной отзывчивости на музыку, проявляется не только в виде внешних эмоционально-поведенческих реакций, но и в высказываниях детей о прослушанном произведении, его характере, смене настроений, появлении внемusыкальных представлений; в рисунках, их яркости, разнообразии, адекватности внутреннему содержанию услышанного.

У всех детей, принимавших участие в исследовании, определялся уровень развития эмоциональной отзывчивости, который устанавливался по следующим показателям и характеристикам:

- внимание (отсутствует или имеется, переменное, постоянное);
- просьба повторить понравившееся музыкальное произведение;
- наличие любимых произведений, любимого вида музыкальной деятельности или ситуации, с ней связанной;
- высказывания о характере музыки;
- узнавание знакомой мелодии (по фрагменту, целиком);
- возникновение внемusыкальных представлений, ассоциаций;
- особенности рисунков (адекватность выраженному в музыке);
- соответствие характера движений художественному образу, выраженному в музыке.

Данные о характере развития эмоциональной отзывчивости на примере группы детей, состоящей из десяти человек, представлены в Табл.2.

Таблица 2

Уровень развития эмоциональной отзывчивости в процессе музыкальной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, учащихся начальных классов

№ п./п.	Имя, фамилия участников	Показатели уровня эмоциональной отзывчивости									Суммарный балл
		Внимание	Просьба повторить	Любимые произведения	Эмоционально-поведенческие проявления	Высказывания	Возникновение внемusык. предст.	Узнавание знакомой мелодии	Адекватность рис. содержанию музыки	Соответствие движений характеру музыки	
1	Юрий А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9
2	Кирилл К.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	8
3	Стас К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9
4	Петр Ш.	-	+	+	-	-	+	+	-	-	4
5	Николай Ч	-	+	+	-	-	-	+	-	+	4
6	Сергей Л.	+	+	+	+	-	-	+	+	-	6
7	Олег Л.	+	+	+	+	-	-	+	-	+	6
8	Александр	-	+	+	-	-	+	+	-	-	4
9	Валерий М.	+	-	-	+	-	-	+	-	-	3
10	Сергей С.	-	+	+	-	+	+	+	+	+	7
Всего:		6	9	9	6	4	5	10	5	6	

В процессе занятий музыкой все дети по оценке особенностей эмоциональной отзывчивости разделились условно на три группы.

Первая группа, низкий оценочный уровень, – вариативность баллов от 0 до 3; это дети, у которых преобладает эмоциональное равнодушие к музыке, а при восприятии не возникает каких-либо ассоциаций и образов. Для них характерны бедность фантазии, слабое проявление экспрессии.

Вторая группа, средний оценочный уровень, – вариативность баллов от 4 до 6; дети, относящиеся к этой группе, имеют ряд особенностей:

- интерес к музыке поверхностный, кратковременный;
- имеются любимые произведения, которые они готовы слушать неоднократно;
- во время занятий музыкой часто отмечаются проявления эмоционально-поведенческих расстройств (двигательная возбужденность, гиперактивность, а также действия и поступки, не адекватные ситуации);

- элементарные высказывания о собственных переживаниях, возникающих в процессе восприятия музыкального произведения, отсутствуют, а если и проявляются, то либо не соответствуют характеру услышанного, либо примитивны и бедны;

- характер рисунков и танцевальных движений не отражает реально воплощенного в музыкальном произведении содержания, носит хаотичный характер.

Третья группа, высокий оценочный характер, – вариативность баллов от 7 до 9; к ней относятся дети, характеризующиеся стойким интересом к музыке, которая является для них жизненно важной потребностью, компенсирует недостаточность эмоциональных воздействий и контактов. Отличительными особенностями детей этой группы являются:

- наличие любимых произведений, разнообразных по воплощенным экспрессиям и содержанию, в большем количестве, чем в предыдущих группах;

- развитость музыкальных умений и навыков;

- собранность и внимательность на занятиях;

- единичность случаев эмоционально-поведенческих отклонений;

- наличие элементарных высказываний о характере музыки, опирающихся на эмоционально-чувственную оценку восприятия;

- яркость немusикальных представлений, составляющих определенный сюжет, адекватный содержанию музыки;

- соответствие характера рисунков и танцевальных движений услышанному музыкальному произведению.

По мере развития произвольного музыкального восприятия у детей обогащаются и усложняются зрительные ассоциации и немusикальные представления. В развитии образно-эмоционального восприятия музыки детьми можно выделить три этапа-ступени.

1-я ступень – зрительные образы возникают в сознании ребенка благодаря тому, что «обрисованы» в тексте песни или «названы» в ее заглавии. Произведения, соответствующие данной ступени развития музыкального восприятия, являются наиболее доступными исследуемой категории детей. С помощью звукоподражательных средств, текста они несут в себе с определенной долей конкретности различные зрительные образы (бытовые, игровые, сказочные и др.). Примерами такой музыки являются популярные детские песни («На крутом берегу» Б. Савельева, «Пойте вместе с нами» А. Пряжникова, «Колыбельная» Б. Флиса – В.-А. Моцарта и многие другие). Привлечение таких музыкальных произведений к учебным занятиям – наиболее легкий способ образования зрительных ассоциаций, адекватных содержанию.

2-я ступень – зрительные образы возникают в сознании ребенка при слушании программного произведения. Содержание изложено в названии и кратком сюжете, на основе которого и сочиняется музыка: «Карнавал животных» К. Сен-Санса: «Лебедь»; «Детский альбом» П.И. Чайковского: «Баба-Яга», «Марш деревянных солдатиков»; «Пер Гюнт» Э. Грига: «В пещере горного короля»; «Шествие гномов» Э. Грига; «Руслан и Людмила» М.И. Глинки: «Марш Черномора» и др.

3-я ступень – зрительные образы возникают в сознании ребенка при слушании произведения, не имеющего ни сопровождающего текста, ни программы. Это самый высокий уровень развития музыкального восприятия, сопровождающийся образованием наиболее ярких немusикальных ассоциаций: «Маленькая ночная серенада» В.-А. Моцарта: Allegro; Концерт для фортепиано с оркестром Э. Грига: Allegro; Концерт для фортепиано с оркестром b-moll П.И. Чайковского: Allegro con fuoco и др.

Отличительной чертой музыки от остальных видов искусства, по утверждению Л.С. Выготского, является отсутствие явного подтверждения ее влияния на деятельность человека непосредственно в момент восприятия. Действие музыки сказывается в создании определенной потребности в действиях, «организации нашего поведения на будущее» [2, с. 243], изменении установки, в том числе за счёт «катарсического» переживания.

Музыкальное воспитание в специальном (коррекционном) учреждении VIII вида для умственно отсталых детей является составной частью учебно-воспитательного процесса и в комплексе с другими предметами решает образовательные, воспитательные, коррекционно-развивающие и лечебно-компенсаторные задачи. По мере овладения различными видами музыкальной деятельности дети самостоятельно используют их в различных ситуациях: во время уроков, во внеклассной работе, в быту совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педологические основы работы с умственно отсталыми и физически дефективными детьми // Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995. – С. 115-120.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987.
3. Евтушенко И.В. Использование педагогических возможностей вокально-инструментальных ансамблей в системе дополнительного образования школ-интернатов VIII вида // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. С. 23-25.
4. Евтушенко И.В. Система работы по музыкальному воспитанию в специальных (коррекционных) школах-интернатах VIII вида // Вестник университета Российской академии образования. – 2007. – № 3(37). – С. 58-60.
5. Проблемы эстетического воспитания подростков / под ред. Л.В. Богомоловой. – М.: Новая школа, 1994.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Яковенко И.В., Боброва В.В.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, г.Караганда

В своем ежегодном Послании народу Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев, освещая вопрос дальнейшего развития системы образования в Казахстане, особое внимание уделил модернизации области дошкольного образования, заострив внимание на обеспечении полного охвата детей с ограниченными возможностями качественным дошкольным обучением и воспитанием. Президент отметил, что создание условий по оказанию помощи таким детям в их социальной реабилитации и адаптации – одна из важнейших задач на пути развития системы образования в Казахстане [1].

Речь, несомненно, является одной из ярких способностей человека. Речь каждого человека индивидуальна, в ней отражаются особенности мыслительной деятельности, характера и темперамента. Используя речь, люди вступают в активное взаимодействие друг с другом и социумом, накапливая социальный опыт. Как и у нормально развивающихся детей, социальный опыт ребенка с нарушением интеллекта формируется под воздействием общественных отношений и связей, базируясь на общении с другими людьми.

У детей с нарушением интеллекта речь в своем развитии кардинально отличается от речи обычного ребенка. Стоит отметить, что отставание в развитии речи у таких детей наблюдается с младенческого возраста и продолжает систематически накапливаться в будущем. Многие дети с нарушением интеллекта не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к 4-5 годам.

Проведенный анализ исследований показал, что у таких детей оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: несформированно внимание, мышление, память, имеются трудности в установлении эмоционального контакта со взрослым, а также наблюдаются серьезные проблемы при развитии ручной моторики. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического строя [2].

Исходя из этого, к дошкольному возрасту у всех детей, имеющих нарушение интеллекта, наблюдается осязаемое речевое недоразвитие, которое, несомненно, способствует возникновению речевого барьера в дальнейшем. Для того чтобы преодолеть этот барьер и выработать у ребенка грамотную, четкую речь, которая в дальнейшем станет главным инструментом его личностного роста и взаимодействия с социумом, необходимо непрерывно вести коррекционную работу по формированию речевых предпосылок.

У детей с нарушением интеллекта отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, поверхностность мышления, замедленный темп развития речи и ее своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость в области эмоционально-волевой сферы. Речь – наиболее ранняя функция, активно развивающаяся с первых лет жизни ребенка. Но она, как правило, оказывается и наиболее ранимой.

Анализ научных трудов российских ученых, таких как Стребелева Е.А. [3], Хватцев М.Е. [4], Эльконин Д.Б. [5], позволил сделать вывод, что основным препятствием в овладении связной речью детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта является отсутствие у них сформированных речевых предпосылок. Под речевыми предпосылками следует понимать сформированность таких процессов высшей нервной деятельности

как мышление, внимание, память, восприятие, а также развитая ручная моторика и умение устанавливать эмоциональный контакт со взрослым. Как было сказано ранее, дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта испытывают существенные трудности при овладении этими навыками.

В настоящее время, следуя направлению развития сферы образования, заданному главой Республики Казахстан, в нашей стране растет количество дошкольных учреждений, развивающих центров и психолого-педагогических консультаций, занятых научными и практическими проблемами организации коррекционно-развивающего обучения, направленного на формирование речевых предпосылок, а также на развитие речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

На сегодняшний день существует множество дидактического материала, направленного на развитие отдельных функций высшей психической деятельности. Подбор материала по каждому пункту отнимает большое количество времени и существенно тормозит коррекционно-развивающий процесс по формированию речевых предпосылок у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Изучив имеющийся материал и выявив основные недостатки, нами было разработано электронное учебное пособие «Формирование предпосылок речевого развития у умственно отсталых детей дошкольного возраста», которое представляет комплекс дидактических игр, ориентированных на развитие всех функций высшей психической деятельности, мелкой моторики, улучшение навыков налаживания эмоционального контакта ребенка со взрослым, а также развитие памяти, что в целом способствует организации более эффективного и непрерывного коррекционно-развивающего процесса при обучении детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Пособие предназначено для учителей-дефектологов, воспитателей специальных дошкольных учреждений, а также для родителей, которые могут использовать его для индивидуальных коррекционно-развивающих занятий со своими детьми, имеющими нарушения в интеллектуальном развитии.

Структура данного электронного учебного пособия представлена на Рисунке 1.



Рис.1. Структура электронного учебного пособия «Формирование предпосылок речевого развития у умственно отсталых детей дошкольного возраста»

Некоторые разделы включают в себя подразделы. Каждый раздел имеет краткое описание особенностей того или иного процесса высшей психической деятельности умственно отсталых дошкольников, а также набор дидактических игр, направленных на формирование и развитие конкретных навыков. Благодаря удобному интерфейсу работа с электронным учебным пособием не составит труда.

Все дидактические игры, представленные в нашем электронном учебном пособии, имеют название, цель, список оборудования, необходимого для проведения игры, а также ход игры с подробными инструкциями.

В приложении располагаются авторские рисунки, которые являются наглядным сопровождением к разделу «Мышление». Раздел состоит из 8 специальных дидактических игр. Игры, собранные в разделе, главной задачей ставят перед собой формирование у детей целостного восприятия и представлений о различных предметах и природе окружающей действительности. Дети постепенно начинают знакомство с дикими и домашними

животными, изучают их повадки, внешний вид, особенности питания, пользу для человека; учатся различать домашних и диких птиц; знакомятся с основными предметами быта (посуда, мебель) и их предназначением; учатся правильно дифференцировать зимнюю, летнюю одежду и обувь. Фрагмент интерфейса ЭУП представлен на Рисунке 2.



Рис.2. Фрагменты интерфейса программы для ЭВМ – ЭУП

«Формирование предпосылок речевого развития у умственно отсталых детей дошкольного возраста»

Таким образом, разработав данную программу в помощь педагогам-дефектологам, а также родителям, мы сформулировали следующие рекомендации по использованию программы для ЭВМ - ЭУП «Формирование предпосылок речевого развития у умственно отсталых детей дошкольного возраста»:

1. Знакомство с разделами «Аннотация» и «Пояснительная записка» для ознакомления с коррекционно-развивающей направленностью программы.
2. Работу по формированию предпосылок речи следует начать с раздела «Формирование эмоционального общения ребенка со взрослым».
3. Рекомендуется проходить в разделы в установленном порядке, не забегая вперед или пропуская разделы. Раздел «Развитие внимания» содержит весь необходимый дидактический материал для занятий с ребенком.
4. В ходе коррекционно-развивающего процесса особое внимание следует уделить разделу «Восприятие формы и величины»
5. В процессе работы по формированию мышления рекомендуется следовать очередности прохождения дидактических игр, а также использовать прикрепленные к каждой игре картинки для более полного восприятия и усвоения ребенком материала.
6. Раздел «Развитие ручной моторики» призван помочь детям развить навыки ручных умений.
7. Дидактические игры, которые содержатся в разделе «Развитие памяти», призваны помочь детям дошкольного возраста развить память и другие познавательные функции.

Список литературы

1. www.akorda.kz
2. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2001. — 208 с
3. Стребелева Е. А. О результатах научных исследований в области дошкольной олигофренопедагогики // Дефектология. — 2010. — №3. — С. 22—28.

4. Хватцев М.Е. Логопедия. Книга 1. – М.:Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2009. — 272 с.
5. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте — М., Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 335 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ушачева Ю.В.

Орловский государственный университет, г.Орел

Проблема развития взаимоотношений дошкольников со взрослыми и сверстниками рассматривалась различными учёными: М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, С.Н. Суботским, А.С. Спиваковской, Е.А. Смирновой, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Г. Утробиной, А.И. Аржановой, А.В. Булатовой, В.А. Горбачёвой, Р.Н. Ибрагимовой и др. И все психолого-педагогические исследования убедительно показывают важную роль компетентности в общении в процессе становления личности дошкольника.

Коммуникативная компетентность ребёнка предполагает некоторый уровень его знаний об общении с людьми, овладение коммуникативными умениями, т.е. умениями устанавливать контакт, завоевывать инициативу в общении, управлять своими эмоциями, а так же развивает наблюдательность, социальную перцепцию, т.е. понимание психологического состояния другого человека по внешним признакам, умение подавать себе в общении, речевые и неречевые умения коммуникации и др.

Основными условиями для формирования коммуникативной компетентности, на наш взгляд, являются:

- непосредственное взаимодействие ребенка со взрослым, т.к. это общение дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в коммуникативном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости.

- регулярное общение со сверстниками - это не только прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста, возможность общения с мальчиками и девочками. Дети дошкольного возраста активно интересуются друг другом, у них появляется выраженная потребность в общении со сверстниками.

- организация и проведение занятий по обучению детей общению. Процесс общения способствует формированию речевой активности, обуславливают личностные, поведенческие, эмоциональные и другие особенности. Умение общаться, устанавливать дружеские отношения, учит грамотно строить свои отношения.

Социальные умения и навыки формируются в непосредственном опыте ребенка, в специально организованной деятельности. Для развития компетентности в общении важен опыт активного социального взаимодействия. Поэтому мы считаем важным осуществлять специально организованное взаимодействие между детьми, с целью формирования социальных умений и навыков. К ним относятся вступление в контакт, совместная работа, распределение обязанностей, разрешение конфликтов, слушание другого, запрашивание помощи и т.д. Эти навыки формируются в групповой работе, которая должна занимать достойное место в деятельности детей.

Отдавая должное набору социальных знаний, умений и навыков в структуре социальной компетентности, мы считаем необходимым подчеркнуть, что этот набор сам по себе не обеспечит социально компетентного поведения. Компетентность надо рассматривать шире в виде набора знаний и умений — как возможность устанавливать связи между знаниями и ситуацией, как способность обнаруживать процедуру, подходящую для проблемы. Социальная умелость не может состояться без сформированности у ребенка личностных образований, способствующих социальной адаптации.

В настоящее время большой процент детей в детских садах - дети с нарушениями речи. Их межличностные отношения имеют свои особенности.

Коммуникативная компетентность старших дошкольников с нарушениями речи имеют следующие особенности:

- у дошкольников нет навыков и умений связно излагать свои мысли,
- вербальное общение носит преимущественно ситуативный характер,

- для них характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями, а также бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы, ребенок не проявляет активности и инициативности при общении,

- нередко обнаруживается отсутствие интереса к занятиям, низкий уровень концентрации внимания, интонационной выразительности, повышенная тревожность.

Многими теоретиками и практиками дошкольного воспитания отмечается такой факт, что детям часто трудно договориться друг с другом, они испытывают трудности при организации совместной деятельности: не могут обратиться друг к другу, не умеют слушать и слышать сверстника. Так, дети с речевой патологией, склонны занимать в общении со сверстниками более пассивную позицию, часто не имеют сотрудничать, отличаются более низким уровнем сформированности коммуникативных умений, не умеют ориентироваться в ситуации общения. Количественно (по числу социальных контактов) общение детей с нарушениями речи не отличается от такового детей с речевой нормой, но качественно (по содержанию) оно значительно проигрывает. На состояние функций общения ребенка с речевой патологией, кроме трудностей чисто внутреннего плана, большое влияние оказывают напряженность, нестабильность семейной ситуации, оценочные суждения педагога, а также значительная зависимость от своего окружения.

Чтобы показать, насколько дети компетентны в общении, мы выделили уровни коммуникативной компетентности: высокий – уровень знаний о способах общения и уровень коммуникативных умений у ребенка высокий; высокий уровень осознанности мотивов выбора партнёров по общению, относится к группе лидеров или предпочитаемых; средний – уровень знаний о способах общения высокий, но применить знания ребенок не умеет, по статусу занимает позицию принятого, не всегда осознает мотивы выбора партнёра по общению; низкий – уровень знаний об общении и уровень коммуникативных умений низкий, не осознает мотива выбора партнера по общению, имеет неблагоприятное статусное положение в группе.

Результаты исследования показали, что уровни коммуникативных знаний и умений у детей с нарушенным и нормальным речевым развитием количественно практически одинаковы, но качественно имеют свои особенности:

- дети с ОНР испытывают больше трудностей в организации собственного речевого поведения, хуже ориентируются в ситуации общения;

- в общении дети с ОНР проявляют инициативу, но не всегда бывают настойчивыми;

- в группе преобладает нейтрально-деловой эмоциональный фон.

- только 50% испытуемых дошкольников с ОНР умеют приходить к общему решению, 37% дошкольников осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности, 25% осуществляют взаимопомощь по ходу рисования (в контрольной группе данные показатели выше)

- 63% испытуемых имеют стойкие представления о способах общения в игре (в контрольной группе данный показатель на 10% выше).

Отмечены и более низкие уровни развития диалогической и монологической речи детей с ОНР по сравнению с контрольной группой детей с нормальным речевым развитием.

У детей не достаточно навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями.

Дети контрольной группы увереннее излагали свои мысли, правильнее строили фразы, как правило, прослеживали все причинно-следственные цепочки, давали объяснения событий. Лишь ситуативно допускали грамматические ошибки. Звуки произносили, в целом, правильно, речь их более внятная, неторопливая, выразительная. В целом, дети с нормальным речевым развитием делают более осознанный выбор партнера по общению.

Таким образом, уровень коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с ОНР качественно ниже аналогичных показателей у детей с нормальным речевым развитием.

На наш взгляд, основными психолого-педагогическими условиями по формированию основ коммуникативной компетентности в общении со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на организованных коррекционно-развивающих занятиях, должны быть:

- системное включение старших дошкольников с ОНР в совместную общепользную деятельность;
- своевременное формирование у старших дошкольников с ОНР внимания к сверстнику,
- ориентация детей на действия партнеров и формировании умения подстройки к ним;
- погружение детей в общие для всех переживания;
- формирование у детей ценностного отношения к дружбе.

Важно активное взаимодействие всех значимых для ребенка субъектов, включенных в его социальное пространство отношений (ровесников, родителей, членов семьи, воспитателей, специалистов дошкольного учреждения).

Необходимо использовать развивающий и воспитательный потенциал детской группы для преодоления трудностей, имеющих у ребенка во взаимоотношениях со сверстниками.

Таким образом, наличие у ребенка сформированной в дошкольном возрасте коммуникативной компетентности позволяет ему сотрудничать с воспитателем в различных видах деятельности, находить контакт и благополучно вращаться в сфере общения со сверстниками. Это в дальнейшем закономерно должно сказаться на благоприятном переходе ребенка-дошкольника на стадию школьного возраста.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПЕРЕНОСНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗРЕНИЯ

Одинокова Н.А.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г.Новосибирск

Характерной особенностью слов являются, как правило, наличие у них различных значений, а также изменчивость их смыслового содержания. В силу этих причин значение слова сильно зависит от контекста и ситуации, в которой оно употребляется. Переносные (непрямые) значения слов возникают в результате переноса названия с одного явления действительности на другое на основании сходства, общности их признаков, функций и т. д. Развитие переносного значения тесно связано с развитием познавательной деятельности и отражает процесс формирования понятий. Чем богаче чувственный опыт, чем многообразнее отражается в восприятиях и представлениях окружающий мир, тем шире возможность овладения переносным и обобщенным значениями слов, тем выше уровень владения активным словарем.

Недоразвитие зрительного восприятия изменяет темп развития речи, нарушает ее словарно-семантическую сторону, способствует появлению «формализма», накопления значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы, отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Характерной особенностью словаря является неточность употребления слов, что выражается в вербальных парафразиях, бедности и качественном своеобразии лексики, недостаточности развития процессов обобщения и абстракции, процесса тематического отбора семантического выбора слов при порождении речевого высказывания, наблюдаются нарушения динамической структуризации значения слов, затруднения при правильной их группировке и усвоении.

У детей с комплексными нарушениями речи и зрения, в отличие от нормально развивающихся сверстников, процесс восприятия слова осуществляется медленнее, при этом идет неточное понимание его смысла как в прямом значении, так и в переносном. Происходит это из-за характерной для детей вариативности лексических замен, что свидетельствует о большей сохранности слухового контроля, чем произносительных, кинестетических образов слов. На основе их слуховых образов ребенок пытается воспроизвести правильный вариант звучания. Типичным является неточное усвоение и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Богатый словарный запас является одним из неперенных условий компенсации ограниченного чувственного опыта.

Работа учителя-логопеда с детьми, имеющими нарушения речи и зрения, требует определенных знаний в офтальмологии, тифлопедагогике, навыков в овладении соответствующими методами и приемами обучения, применения специального дидактического материала, компетенций в использовании тифлотехнических средств коррекции нарушений зрения, создания необходимых благоприятных условий обучения, воспитания и развития. В логопедической работе с такими детьми следует учитывать структуру дефекта, характер и время возникновения нарушений зрения, индивидуально-психологические особенности ребенка, такие как: неумение быстро включиться в учебную деятельность, медлительность при выполнении заданий, снижение внимания, активности, частая отвлекаемость, связанные с быстрой утомляемостью, особенно там, где присутствует непрерывная зрительная работа.

Несмотря на то, что вопросы изучения переносного значения слова рассматриваются с различных точек зрения психологами и педагогами, в то же время проблема формирования понимания переносного значения слова у детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями речи и зрения освещена недостаточно.

В отечественной психолого-педагогической и логопедической литературе нам не удалось найти исследований, посвященных проблеме формирования понимания переносного значения слова у детей старшего дошкольного возраста с комплексными нарушениями речи и зрения. Анализ литературы по рассматриваемой проблеме привел к выводу о необходимости организации и проведения специальной целенаправленной логопедической работы, эффективность которой во многом зависит от того, насколько правильно и грамотно была проведена диагностика в условиях речевого и зрительного недоразвития.

В психолого-педагогическом исследовании участвовали 20 детей в возрасте от 5 до 6 лет группы №6 «Рябинка» при наличии информированного согласия родителей. Основную группу составили дети с функциональными нарушениями зрительного анализатора. Структура дефекта преимущественно сложная, наблюдались сочетания: сходящееся косоглазие, дальносторкость, амблиопия; анизометропия, дальносторность, амблиопия; сходящееся косоглазие, астигматизм, амблиопия; расходящееся косоглазие, амблиопия. По заключению ПМПК все дети имели диагноз общее недоразвитие речи III уровня и посещали занятия учителя-логопеда первый год. Многие дети наблюдались у психолога, имели рекомендации от невролога. Проведению исследования предшествовал анализ медико-психолого-педагогической документации. Были созданы следующие условия:

- организация обследования начиналась до встречи с ребенком: осуществлялось предварительное знакомство с историей развития детей, медицинской документацией, встреча с врачом-офтальмологом, тифлопедагогом, беседы с воспитателями, анкетирование родителей;
- учитывались возрастные, психофизиологические, индивидуальные (зрительные, речевые, познавательные, личностные) особенности детей;
- непосредственное обследование начиналось с установления контакта с ребенком, в виде знакомства и вхождение в доверие;
- в качестве диагностического материала использовался устно предъявляемый материал и специально подобранная дидактическая наглядность (предметы, игрушки, картины, карточки, схемы);
- при выборе и создании дидактического материала учитывались его величина, пропорции изображений, интенсивность окраски, фон, на котором представляется материал, использование четкого черного контура (обводки изображений), социальный опыт детей;
- проведение обследования осуществлялось только индивидуально, в первую половину дня, продолжительностью не более 15-20 минут;
- предъявлялись требования к достаточной освещенности и температурному режиму помещения;
- использовались игровые, сюрпризные моменты, художественное слово для повышения мотивационной, эмоциональной, умственной активности, побуждения ребенка к самовыражению.

В современных научно-методологических исследованиях большинство авторов предлагают диагностические методики для изучения уровня усвоения переносного значения слова у детей школьного возраста. Следует отметить, что универсальной диагностической методики обследования детей старшего дошкольного возраста, имеющих комплексные нарушения речи и зрения, не существует.

Нами были взяты за основу задания, описанные в методиках В.М. Блейхер и И.В. Крук [1], Е.А. Кричевец [2], Е.В. Лаврентьевой [3].

Исследование проходило по следующим направлениям:

- особенности понимания переносного смысла метафор с устойчивыми связями;
- способность понимания метафор применительно к жизненной ситуации;
- умение выделять образные выражения речи с переносным значением и подбирать нужные по смыслу;
- особенности восприятия переносного смысла и образного строя в литературных произведениях.

Для удобства обработки полученных результатов была введена балльно-уровневая система оценки – все задания оценивались по 5-ти балльной шкале. Максимальное количество баллов, которое мог набрать ребенок, составило – 60 баллов. Для оценивания интерпретации слов с переносным значением выделили шесть уровней:

1) «Эхологический» – количество набранных баллов от 1 до 9. Ответ представляет собой одно ключевое слово из фразеологизма. Соответствует очень низкому уровню.

2) «Тавтологический» – количество набранных баллов от 10 до 19. Ребенок практически дает повторение фразеологизма, зачастую в более упрощенном варианте. Соответствует очень низкому уровню.

3) «Буквальный» – количество набранных баллов от 20 до 29. Фразеологизм трактуется в буквальном смысле. Соответствует низкому уровню.

4) «Конкретно-ситуационный» – количество набранных баллов от 30 до 39. Испытуемый интуитивно понимает переносный смысл, но не способен его вербализовать. От 30 до 34 баллов соответствует низкому уровню, от 35 до 39 – уровню ниже среднего.

5) Уровень правильного понимания переносного смысла с достаточно правильным словесным оформлением – количество набранных баллов от 40 до 49. Соответствует среднему уровню.

6) Уровень интерпретации на широком поле конкретных ситуаций – количество набранных баллов от 50 до 60, когда ребенок приводит 2-3 примера подобных ситуаций. Соответствует высокому уровню.

После выполнения всех 4 заданий, подсчитывалось общее количество набранных баллов, после чего полученные результаты обследования обобщались и были представлены в профиле уровня сформированности понимания переносного значения слова у всех детей. Данные полученного профиля позволили правильно спланировать и разработать перспективное тематическое планирование, а также подобрать серию заданий и дидактических игр для организации и проведения логопедической работы.

Проводилась пропедевтическая работа перед диагностическим исследованием по направлениям: подвижности артикуляционного аппарата, включение гимнастики для глаз для подготовки зрительного анализатора к непосредственной зрительной работе, активизации пальцевой моторики рук, установки на внимание, предварительная словарная работа по наполнению предъявленного материала конкретными представлениями. Детей готовили к заданиям со зрительным материалом, предварительно показывая его или давая рассматривать изображения с помощью оптических средств коррекции. Были использованы сюжетные и предметные картинки, предъявляемые единично и сериями. Учитывались требования к стимульному материалу и процедуре проведения исследования согласно рекомендациям Е.Н. Подколзиной [4] и Л.И. Солнцевой [5]. Процесс обследования понимания переносного значения слов все-таки довольно утомителен для ребенка, поскольку требует от него интенсивного припоминания, длительного сосредоточения, поэтому проводили обследование, перемежая вербальные задания небольшими динамическими паузами, выполнением физминуток или пальчиковой игровой гимнастики, общеразвивающих упражнений, включающих глазотренинг. Заканчивался сеанс обследования снятием зрительного напряжения, общей релаксацией, чтением специальных стихотворных текстов.

Для полного сбора информации о детях родителям предлагалось заполнить анкету, тифлопедагог рассказывал об особенностях познавательной деятельности детей, о том, насколько ребенок подготовлен к восприятию материала, пояснял зрительные возможности каждого ребенка. В беседе с воспитателем выяснялось, как ребенок идет на контакт, является ли инициатором общения, как решает конфликтные ситуации, а также особенности поведения ребенка, его отношение к предлагаемым заданиям, работоспособность, коммуникативность.

Количество баллов, набранное детьми, составило от 31 до 39. Это свидетельствует о том, что воспитанники находятся на конкретно-ситуационном уровне, который относится к низкому уровню (31–34 балла) и уровню ниже среднего (35–39 баллов).

Выполнение первого задания (В.М. Блейхер, И.В. Крук): «Я скажу, а ты продолжи» показало, что 40% детей с комплексными нарушениями речи и зрения достаточно быстро или при помощи небольшой подсказки умеют подбирать нужные существительные. Они с легкостью дополняли такие метафоры как, например, «золотые руки», «каменное сердце». Остальные фразеологические словосочетания отгадывали при помощи наводящих подсказок (показ картинки, чтение стихотворения, пояснение характеризующее явление в прямом смысле, вопросов). Даже если выполняли некоторые задания с ошибками, то исправляли их самостоятельно по ходу выполнения задания. Дети с интересом включались в работу, их внимание было сконцентрировано до тех пор, пока не встречалось затруднение. У 60% детей при выполнении предложенных заданий требовалась активная помощь взрослого в виде многократных повторов инструкции и показа образца выполнения. Правильного и самостоятельного выполнения заданий детьми на данном этапе обследования не наблюдалось. Наиболее сложным оказалось задание с подбором глаголов, при его выполнении дети испытывали наибольшие затруднения, самостоятельных ответов не наблюдалось, чаще всего испытуемые подбирали слова с прямым значением.

Анализ выполнения второго задания (Е.А. Кричевец): «Когда так говорят?» свидетельствует о том, что практически все дети нуждаются в контекстной подсказке, в отдельных случаях требуют повтора инструкции. 50% детей имеют уровень ниже среднего и 50% детей имеют низкий уровень сформированности понимания переносного значения применительно к жизненным ситуациям. Не вызывала трудностей фраза – «нужно прибавить ходу», почти все дети справились с этим заданием, не требуя лишних разъяснений. Многие дети ссылались на то, что мама им так говорит. То есть те фразы, которые дети часто слышат, имеют определенные семантические связи. Остальные фразы, такие как «иглолка ныряет в лоскуток», «ты что надул губы», «зачем тебе

бежать сломя голову», дети пытались интерпретировать в прямом смысле, проявляли недопонимание и не могли подобрать ситуации, где такое можно услышать. Требовалась активная помощь взрослого, исправить ошибки самостоятельно по ходу работы не могли. Дети довольно часто не замечали разницы в дифференциации переносного и прямого значений, либо закидывались на знакомом слове. Например, с выражением «иглолка ныряет в лоскуток», была ассоциация, что это что-то плавает. А на выражение «ты что надул губы» отвечали, что это значит, кто-то сделал большие губы. На фразу «зачем тебе бежать сломя голову», дети отвечали, что «кто-то сломал голову».

Данные выполнения третьего задания (Е.В. Лаврентьева): «Подбор метафоры соответственно картинке» говорят о том, что из 20 детей только 20% смогли справиться с данным заданием при помощи подсказок и проведенной предварительной беседы по картинке, чтения стихотворения, выделения метафоры. Многие дети пытались объяснить переносный смысл, просто охарактеризовав ситуацию. 80% детей не смогли самостоятельно подобрать нужную фразу даже после предварительной работы. Повторные инструкции оказались неэффективны.

Во время четвертого задания (В.М. Блейхер, И.В. Крук): «Что значит?» детям нужно было объяснить выражение «закружилась голова». 35% смогли справиться с данным заданием, 65% детей не смогли даже после активной помощи, повтора инструкции, дети объясняли буквальный смысл. Это можно объяснить тем, что значение каждого слова отдельно дети знают, но не могут объяснить сам переносный смысл всей фразы в контексте стихотворения. Буквальное истолкование свидетельствует о недостаточности уровня обобщения, дети слишком узко воспринимают значение самого слова.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что у детей с комплексными нарушениями речи и зрения имеются трудности восприятия и понимания переносного смысла и образного строя в литературных произведениях. Это свидетельствует о слабости семантических полей и нарушении процесса смыслового восприятия высказывания, а оно является процессом поиска смысла. Детям не удается разграничить существенные признаки от второстепенных, случайных из-за нарушения синтеза и затем узнавания слов, как значимых элементов, а после и самого поиска смысла (перехода к мысли), так как результаты этого процесса зависят от владения языковыми средствами и их значением. Трудности в способности понимать метафоры применительно к жизненным ситуациям говорят о том, что дети редко слышат в обычной жизни фразы с переносным значением, в связи с чем у них не формируется способность понимать переносное значение. Снижение возможностей интерпретации переносного значения свидетельствует об ограниченности семантического пространства языка. Порой дети интуитивно догадывались о переносном смысле высказывания; это свидетельствует, что активный словарь еще не сформирован в достаточной степени. Многие долго обдумывали свой ответ, часто возникала пауза, но так и не смогли сказать то выражение, о котором думали и чаще объясняли смысл высказываний, нежели произносили синонимичное выражение. Это говорит о том, что фразеологические единицы присутствуют в пассивном словаре, но еще не применяются в активном словаре. Трудности актуализации скрытого смысла объясняются недостаточным функционированием механизма достраивания, поскольку отмечается нарушение перераспределения сформировавшихся смыслов и имеющихся языковых знаний, искажения линейной структуры переносного значения и соскальзывание на прямое значение языковой единицы при включении в контекст. Ограничение действия механизма развития проявляется в трудностях моделирования вторичных наименований и их вариативного использования в речи. Ограничение возможности установления тождества прямого и переносного значения слов и выявления концептуального сходства свидетельствуют о недостаточном владении операцией сравнения. Такие выраженные трудности обусловлены нереализованностью операции сравнения, лежащей в основе функционирования механизма соположения. Отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к частым неоправданным смысловым замещениям. Расширенное использование слова объясняется также и тем, что дети вкладывают в него общее и недифференцированное значение.

Детям с комплексными нарушениями необходима система специальной коррекционно-направленной логопедической работы, так как дети имеют нарушение речи и зрения одновременно, следовательно, подходить к ее организации, содержанию и осуществлению следует комплексно.

Список литературы

1. Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. Киев: Здоров'я, 1986. 280с.
2. Кричевец Е.А. Способность понимать метафоры детей младшего школьного возраста с типичным и отклоняющимся развитием: Автореф. дис. ... к. п. н. М., 2009. 154с.
3. Лаврентьева Е.В. Весёлый фразеологический словарь. М.: Роосса, 2007. 146с.
4. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 2005. №6. С. 33-40.

5. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. №4. С. 9-15.

УМЕЕМ ЛИ МЫ ОБЩАТЬСЯ?

Хасева Т.Н., учитель-логопед

КГООУ «Железногорская санаторная школа-интернат», г. Железногорск, Красноярский край

Несмотря на бурное развитие средств коммуникации в современном мире, люди практически разучились общаться. Наблюдается невнимание к другому, игнорирование чужого мнения, амбициозность, негативизм, утрата эмоциональной составляющей общения (эмпатии, сочувствия).

Такой стиль общения взрослых перенимают и дети. В психологии есть такое выражение «семейный сценарий», то есть стиль общения взрослых дети переносят в свою среду. Практика моей работы показывает, что в учебной и внеурочной деятельности у детей отмечается некоторая конфликтность из-за посадочного места (кто сядет за 1 парту), из-за очередности ответа, выполнения задания (кто будет ведущим речевой физминутки, «маленьким учителем», контролером, кто первым ответит на вопрос учителя); отсутствие доброжелательности при чужих неудачах, негативизм, отказ от деятельности, демонстративность поведения при столкновении с трудностями, нежелание сотрудничать с противоположным полом, игнорирование интересов другого ребенка.

Поэтому мною разработан цикл занятий, направленных на формирование гендерно-паритетных (равноправных) взаимоотношений мальчиков и девочек, на умение сотрудничать, договариваться, понимать и принимать чужую точку зрения.

- «Семья»
- «Дружба»
- «Настроение»
- «Вежливые слова»
- «Негативные черты характера»
- «Что такое поступок?»
- «Умеем ли мы сочувствовать?»

Но я считаю, что самым значимым в общении является его эмоциональная составляющая (эмпатия, сочувствие, сопереживание). Поэтому свои занятия я начинаю с игр-приветствий, направленных на сплочение, на развитие коммуникативных умений, на снятие эмоционального напряжения, на создание доверительной и доброжелательной атмосферы. Включенность в совместные эмоционально насыщенные игровые ситуации, позволяет детям раскрепоститься, приобрести навыки дружеского общения. Мною подобраны интересные игры, основанные на интересе и внимании друг к другу, «Дружеский микрофон», «Снежный ком», «Имя и качество», «Ладони», «Комплименты», «Поиск общего», «Быстрые превращения», «Таинственный незнакомец», «Передай маску».

Непосредственно основная часть занятия – это разрешение проблемных ситуаций. В этой части решаются следующие задачи:

- актуализация собственного жизненного опыта учащихся,
- формирование новообразований в коммуникативной (умение договариваться, сотрудничать), эмоционально-волевой (сопереживание, сочувствие, отзывчивость) и личностной (настойчивость, целеустремленность) сферах,
- формирование социального опыта детей,
- развитие познавательной активности,
- развитие творческой инициативности.

Указанные задачи решаются через систему продуманных видов заданий:

- разрешение проблемной ситуации,
- чтение и обсуждение рассказа,
- совместное сочинение сказки по заданному началу, концу, середине,
- игры, направленные на проживание новых ценностных отношений.

И заключительная часть занятия – это закрепление позитивного опыта учащихся, где используются:

- приемы яркого эмоционального пятна (мультфильм, музыка, говорящая игрушка, сюрпризный момент)

- приемы, направленные на обеспечение собственного и приобретенного позитивного опыта ребенка (сюжетно-ролевые игры, игры- драматизации, совместные творческие задания, рефлексивные игры).

Такие занятия помогают детям прислушаться к своим и чужим переживаниям, по-новому взглянуть на своих товарищей и оказать поддержку.

Нельзя пренебречь веками сложившимися традициями, проверенными опытом многих поколений, отшлифованными корифеями науки и практики. Никогда не уйдут со сцены традиционные формы коррекционно-развивающей работы такие, как урок.

Динамичные изменения в обществе диктуют новые стратегические ориентиры в школьном образовании: вариативность, инновационность, адекватность содержательным изменениям. Одним из ведущих направлений реформирования современных образовательных систем является гуманизация образования. Современные гуманистические подходы в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья проявляются через:

- признание прав ребенка на индивидуальность,
- приоритет субъект-субъектных отношений,
- развитие ребенка,
- опору на образное мышление, эмоции, воображение,
- комплексный подход в образовании,
- приоритет понимания над запоминанием.

Современное логопедическое занятие, помимо узко коррекционных задач, должно быть ориентировано на развитие компетентностей ребенка. Прежде всего, педагог должен признать индивидуальные физические, психологические и социальные особенности ребенка, а затем содействовать развитию достоинств ребенка, опираясь на механизм вытеснения старых новообразований новыми. Все это стимулирует специалиста к поиску новых приемов, технологий, нового предметного содержания. Логопеду необходимо самому искать изюминки, чтобы обогатить содержание занятия и выйти на формирование компетентностей, которые помогут детям успешнее социализироваться в обществе. Время диктует необходимость расцветивания занятия инновационными находками, поэтому я использую

- личностно-ориентированный подход,
- здоровьеразвивающие технологии,
- гендерный подход в коррекционно-развивающей работе.

Формирование коммуникативных, познавательных и личностных УУД у учащихся можно продемонстрировать на примере фрагмента моего занятия с подгруппой 2 класса по теме «Дифференциация А - Я».

Дети составляют из букв разрезной азбуки слово «басня» и объясняют его написание. Затем уточняем значение этого слова (это жанр литературного произведения, содержащего поучение). Я даю историческую справку о том, что наиболее известные писатели басен – это И. А. Крылов, живший в России более 200 лет назад, и Эзоп, живший в древней Греции более 2000 лет назад. Они написали множество басен, но мы сегодня поговорим о двух баснях. В басне Эзопа «Рыбак и рыбы» рассказывается о рыбаке, который хотел, чтобы рыбы плясали под его дудку. Отсюда пошло выражение «Плясать под чужую дудку». А у Крылова есть басня «Кот и повар». Повар оставил кота Ваську стеречь продукты от мышей, а кот сам съел все. Вернувшись, повар стал ругать кота, а Васька продолжал есть. В дальнейшем люди стали использовать фразу «А Васька слушает, да ест».

Далее детям предлагается подобрать к фразеологизмам подходящие значения: безоговорочно подчиняться чужой воле или не обращать внимания на замечания. Затем обсуждаются конкретные жизненные ситуации, адекватно которым дети подбирают фразеологизм.

На доске появляется слово УВАЖЕНИЕ.

- Почему я поставила слово УВАЖЕНИЕ между этими фразами? Как оно к ним относится?

Дети рассуждают и приходят к выводу, что «Плясать под чужую дудку» - это не уважать себя, а «А Васька слушает, да ест» - это не уважать другого человека. В жизни надо поступать наоборот: уважать и себя, и других.

Далее предлагается игра. Мальчики говорят, за что они уважают присутствующих девочек, а девочки – мальчиков. В результате игры дети приходят к выводу - каждого человека есть за что уважать.

- Пусть про вас никогда не скажут фразами «Пляшет под чужую дудку», «А Васька слушает, да ест».

Таким образом, получается взрослый и серьезный разговор, который способствует развитию коммуникативной, социальной и познавательной компетентностей личности ребенка через общение и ценностную ориентацию.

Традиционное логопедическое занятие комплексно решает задачи оздоровления всех компонентов речевой системы (произносительной, лексической, грамматической, семантической). Создать условия для реализации

требований ФГОС в системе логопедической помощи позволяет конструировать логопедические занятия, который соответствует требованиям системно-деятельностного подхода в обучении. Каждый этап занятия содержит свои цели и выходит на результат в виде формируемых универсальных учебных действий.

В современном информационном обществе речь выступает в качестве основного средства успешной социализации. У ребенка с речевой патологией неполноценными оказываются те виды языковых способностей (речевых, эмоциональных, коммуникативных), которые как раз высоко востребованы в обществе. Качество речи обеспечивает качество жизни ребенка. В этой связи логопедическое занятие требует развитие речи ребенка в проекции на его личность. Ребенок должен выходить на уровень самопрезентации, самоподачи в общении, на умение выстраивать социальные контакты, договариваться, сотрудничать.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ДОМЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ ГРУППЫ

Иванова А.Н., магистрант СКП ЛПМЗ, учитель-дефектолог

Волгоградский государственный социально педагогический университет

Воспитание ребенка начинается с рождения. Характер будущего человека, его способности, умение правильно излагать свои чувства и мысли формируются у ребенка в раннем детстве от рождения до трех лет. Эти способности нужно развивать и от того насколько хорошо будут развиты эти умения, навыки и способности зависит будущая база личности ребенка.

Дети проживающие в доме ребенка являются наиболее уязвимой категорией детей. Все они попали сюда не случайно, кто-то по физическим показателям, семьи других детей оказались в тяжелой жизненной ситуации. Воспитывать и развивать детей перенесших и без того много испытаний и жизненных невзгод нелегко. Иногда такие дети и вовсе не могут привыкнуть к чуждой им обстановке дома ребенка. Именно поэтому Правительством Российской Федерации и Министерством здравоохранения предусмотрено внедрение «семейной модели» проживания детей в домах ребенка. С целью создания наиболее благоприятных условий пребывания детей, приближенных и организованных по принципу семейного воспитания.

Так предложенная Модель изменения условий жизни в домах ребенка РФ «Как дома», разработанная авторским коллективом в лице канд. пс. наук Пальмова О.И., доктора пс. наук Мухамедрахимова Р.Ж., главного врача дома ребенка № 13 Санкт-Петербурга Никифорова Н.В., в качестве эксперимента уже реализуется в домах ребенка г.Санкт-Петербурга, г.Новосибирска, г.Красноярска. В Волгоградской области программа начала осуществляться с 2014г. По замыслу авторов формирование групп детей, находящихся в доме ребенка происходит по принципу семьи не зависимо от возраста и физического состояния детей. Размещение детей происходит по квартирному типу с численностью до шести детей.

Коллектив ГКУЗ «ВОСДР № 2» г.Калача-на-Дону решил принять участие и провести эксперимент на базе своего учреждения. В январе 2015г. была создана рабочая группа по внедрению данного эксперимента на практику. Специалистами дома ребенка была разработан и в данный момент реализуется план работы в условиях семейной группы. С детьми занимается воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог. Медицинскую помощь оказывает врач-педиатр, невролог, медицинские сестры по ЛФК и массажу и т.д.. Одной из направляющих линий программы было решено выделить занятия с учителем –дефектологом. Так как основной задачей учителя-дефектолога является своевременная диагностика, профилактика отклонений в речевом развитии детей домов ребенка, коррекционно-педагогическая работа с детьми всех возрастных групп, помогающая в будущей жизни стать гармоничной личностью и социализироваться в обществе. Кроме этого в изменившихся условиях работы с детьми «Семейной группы» задачей учителя-дефектолога стало создание такой речевой базы при которой каждый ребенок вне зависимости от возраста смог бы общаться любыми вербальными или невербальными способами с детьми всей группы. Мог бы найти не только контакт с детьми, но и выразить свои мысли и чувства. На момент описания в группе проживают шестеро детей. Трое из них из одной семьи. Остальные дети из разных семей. Возраст детей от 6 месяцев до 4-х лет. Ежедневно дети занимаются с учителем-дефектологом на индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях. Занятия строятся с учетом возраста ребенка и уровнем его нервно-психического развития. Причем малые подгруппы формируются экспериментально, не по возрасту и родственным отношениям детей (близки по эпикризным срокам), а по предпочтениям детей, что позволяет им чувствовать себя, прежде всего психологически комфортно. Данный педагогический эксперимент позволяет проследить за состоянием психо-эмоциональной сферы ребенка,

готовностью его к сотрудничеству, к работе в малом коллективе и конечно же стимулировать его к общению, что позволяет улучшить его речевые навыки.

Так например Маша Р. поступила в семейную группу в возрасте 1г.9м. Уровень физического и нервно-психического развития соответствовал возрасту, наблюдалась Задержка речевого развития (1уровень). На момент поступления в дом ребенка произносила только звуки и звукокомплексы, уровень понимаемой речи был ограниченный, ситуативный. На индивидуальных занятиях по развитию речи занималась без удовольствия, из подчинения. После образования семейной группы девочка проявила интерес к ребенку Саше П. На тот момент возраст Саши составлял 1г.2м., а Машин 2года. Мальчик поступил в семейную группу имея нарушения мышечного тонуса и имел отставание в развитии ориентировочно-познавательных и звуковых реакций и предпосылок понимаемой речи в предречевом периоде. Неохотно вступал в контакт, наблюдались колебания настроения, часто был плаксив. Учитель-дефектолог решил провести своеобразный эксперимент составив малую подгруппу с учетом симпатий детей. Проведя пробные занятия удалось выявить интерес детей к совместной деятельности. На занятиях они были очень активны, дружны, воспроизводили различные радостные возгласы, звуки, и даже пытались строить диалог. Наблюдая за реакцией детей мы пришли к выводу, что совместные занятия, проводимые с учетом симпатий детей, а не с учетом возраста или семейной привязанности, не мешают им развиваться, а напротив помогают лучше социализироваться и адаптироваться в новом коллективе детей. В ходе проведенных занятий Маша не только улучшила объем понимаемой речи, но и обогатила свой словарный запас простыми предложениями. На совместных занятиях с мальчиком она проявляла инициативу и брала опеку над мальчиком. Девочка не только смогла сама выполнить все задания по развитию сенсорных навыков (форма, цвет, величина), но и пыталась все задания учителя-дефектолога объяснить и прокомментировать своему напарнику. От занятия к занятию Маша Р. становилась все более активной, эмоциональной, что способствовало улучшению ее речи, стимулировало ее речевое развитие. Саша П. тоже активно участвовал в процессе, он подражал девочке, выполнял некоторые ее односложные поручения типа: «Дай лялю», «На кубик» и даже пытался построить диалог, активно произнося различные звукокомплексы и слоги лепета с яркой интонационной окраской.

В результате проведенной работы делать предварительные выводы пока рано, но уже сейчас можно отметить положительные изменения, выявленные в ходе эксперимента и предположить дальнейшую динамику. Занятия по развитию речи составленные по предпочтениям детей позволили им :

- наиболее быстро адаптироваться к новым условиям проживания;
- установить положительный эмоциональный контакт с новыми детьми в группе;
- наладить положительный эмоциональный настрой на совместную с учителем-дефектологом деятельность;
- улучшить понимаемую речь;
- расширить пассивный словарь;
- обогатить активный словарь новыми звуками, звукокомплексами, слогами лепета, лепетными словами и даже словосочетаниями.

Коллектив рабочей группы дома ребенка реализующий на практике модель «семейной группы» считает начало эксперимента учителя-дефектолога удачным и рекомендует его дальнейшее проведение.

Список литературы

1. Борисенко М.Г., Датешидзе Т.А., Лукина Н.А. Учимся слушать и слышать.-СПб.; «Паритет»,2004.-144с.
2. «Как дома». Модель изменения условий жизни детей в домах ребенка РФ. Детский благотворительный фонд «Солнечный город».-Новосибирск, 2012.-34с.
3. «Как дома». Модернизация работы в ГКУЗ НСО «Специализированном доме ребенка №2».Стремоухова Г.А.,Дубакина Т.Н.-Новосибирск,-2012.-37с.
4. Мухамедрахимов Р.Ж., Пальмов О.И., Никифорова Н.В., Гроарк К., МакКолл Р.. Изменение социального окружения в домах ребенка: программа раннего вмешательства. Дефектология.2003.№4
5. Федоров И.С.Характеристики взаимодействия детей и ухаживающих за ними взрослых в связи с проблемой раннего вмешательства в доме ребенка. Дипломная работа. Научная работа к.пс.н. Пальмов О.И.Ф-т психологии СПбГУ,2012г.

СЕКЦИЯ №4.

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ТАКТИКИ ФУТБОЛА С ИЗМЕНЕНИЕМ ПРАВИЛ СОРЕВНОВАНИЙ

Драндров А.Г.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47», г.Чебоксары

Актуальность проблемы.

Развитие тактики футбола в направлении повышения ее зрелищности в современных условиях коммерциализации спорта приобретает особое значение, поскольку привлекает потенциальных спонсоров от телевидения, заинтересованных в проведении эффективных рекламных акций во время трансляции футбольных матчей.

Стратегическим направлением, обеспечивающим совершенствование тактики футбола, является изменение правил игры. Для того, чтобы эти шаги привели к положительным изменениям в содержании игры, необходимо учитывать накопленный в мировом футболе опыт взаимосвязи совершенствования тактики футбола с изменениями в правилах соревнований. Между тем эти взаимосвязи на сегодняшний день являются малоизученными.

Существование противоречия между необходимостью повышения зрелищности футбола на основе совершенствования тактических действий в нападении и защите, с одной стороны, и недостаточной изученностью взаимосвязи развития тактики футбола с изменением правил соревнований, с другой, обуславливает актуальность проблемы нашего исследования.

Цель исследования: выявить роль тактики и правил соревнований в развитии футбола.

Результаты исследования. Стремление к организации и проведению соревнований по футболу привело к необходимости разработать и совместно принять единые для всех желающих играть между собой правила игры. Первые единые правила, ныне известные под названием «Кембриджские правила» и регламент игры в футбол, были разработаны в 1846 году.

Развитие тактики футбола, как и многих других игровых видов спорта, обуславливается двумя основными факторами: внешний фактор – изменения в правилах; внутренний фактор – единоборство нападения и защиты.

Внешним по отношению к тактике игры фактором выступают правила соревнований. Они, с одной стороны, ограничивают возможные индивидуальные, групповые и командные тактические действия, с другой, создают определенное пространство для их творческого развития и совершенствования

Рассмотрим исторические факты, свидетельствующие о взаимосвязи развития тактики футбола с изменением правил соревнований [1-5].

Самым существенным положением принятых в 1863 году правил соревнований по футболу было ограничение использования рук – с мячом в руках запрещалось бегать по полю, разрешалось только ловить и останавливать его руками. В первом варианте правил гол засчитывался в случае, если мяч пересекал пространство между двумя столбами (на любой высоте), однако запрещалось бросать мяч в ворота рукой, доставлять мяч в ворота ударом руки или заносить его между столбами, держа в руках. Функции вратаря выполнял любой игрок, поскольку каждому разрешалось ловить мяч руками.

Атакующие игроки нашли выход из этой игровой ситуации. Мяч забивался ударом ногой на высоте, недоступной для ловли мяча руками, поэтому нападающие имели перед обороняющимися в ситуации взятия ворот большое и непреодолимое преимущество. Для восстановления баланса между нападением и защитой высота ворот в 1871 году была ограничена веревкой, в 1875 году веревку, соединяющую стойки ворот, заменила перекладина на высоте 2,44 м от земли. Был выделен особый игрок – вратарь, которому разрешалось играть с мячом руками – ловить его, бегать с ним, передавать его. Но его действия были ограничены размерами вратарской площади, что давало определенное преимущество нападающим при выполнении ударов по воротам, т.к. вратари не имели возможности выходить далеко вперед для перехвата мяча. Поэтому в 1903 году вратарю разрешили действовать руками в пределах штрафной площади.

В первом варианте правил сохранялось правило офсайда, согласно которому игрок считается «вне игры», если в момент, когда ему адресуется мяч, перед ним нет игроков команды соперника. Это правило приводило к

тому, что основным тактическим приемом в нападении было ведение мяча с обводкой соперников. Передачи мяча применялись в ограниченном объеме поперек поля и назад. С учетом данного правила была создана первая тактическая схема, которую можно обозначить как 1-1-1-8. Затем один из форвардов был оттянут на позицию крайнего полузащитника, что образовало систему 1-1-2-7.

Для повышения разнообразия игры и повышения эффективности атакующих действий через использование передач мяча вперед в 1866 году было изменено правило офсайда. Теперь игрок не считался в офсайде, если между ним и воротами соперника находились, по крайней мере, трое игроков противоположной команды (один из которых мог быть вратарем), в момент когда был сделан пас. Это позволило передавать мяч вперед. Возникла тактическая система «пять в линию» (1-2-3-5), которая через сочетание паса и дриблинга привело к тому, что стало забиваться больше голов.

Обороняющиеся игроки научились извлекать пользу из правила офсайда: один из защитников стал перемещаться вперед с целью создать искусственное положение «вне игры». Это привело к тому, что атаки стали эффективно разрушаться еще в середине поля в момент передачи мяча вперед. Большая часть игр заканчивалась безрезультатно, поэтому футбол снова начинал терять свою зрелищность и привлекательность. Для усиления мощи атакующих действий в 1925 году было введено новое правило офсайда, согласно которому атакующему игроку в момент передачи ему мяча достаточно было иметь перед собой двух соперников. Это привело к ощутимому преимуществу нападения над защитой, что проявилось в увеличении количества забиваемых голов. Возникли тактические системы: «дубль-ве», «1-4-2-4», «1-4-3-3», «1-4-4-2».

Обороняющиеся в свою очередь стали эффективно использовать новое правило офсайда для выдавливания атакующих игроков со своей половины поля и использования приема «офсайдной ловушки», согласованно выдвигаясь вперед в момент передачи мяча атакующим игроком. Применение зонного принципа построения обороны в этих условиях стало мощным оружием против быстрых атак соперника. Для восстановления равновесия между нападением и защитой в 2003 году было введено понятие «пассивного офсайда», а положение атакующего игрока, принимающего мяч, в позиции на одной линии с защитником считалось правильным.

Чтобы нападающие не могли использовать силовые приемы против вратаря с целью затолкать его в ворота вместе с мячом, было введено правило, запрещающее толчок вратаря плечом в плечо в пределах вратарской площади.

Игроки обороны для срыва атаки применяли запрещенные приемы в непосредственной близости от своих ворот, получая тем самым преимущество: лучше получить штрафной удар, чем пропустить мяч. Равновесие между нарушением правил и последующим наказанием штрафным ударом нарушалось, что приводило к снижению зрелищности и результативности игры. Поэтому в 1891 году было введено правило «пенальти» и определены размеры штрафной площади, нарушения в которой «карались» 11-метровым ударом.

Вратари стали до выполнения удара выдвигаться вперед, сокращая угол обстрела. Поэтому в 1929 году вратарям запретили двигаться с места при пробивании пенальти до того, как игрок ударит по мячу. Вратари стали угадывать направление удара и перемещаться в момент удара, закрывая определенный угол ворот. Нападающие в противовес стали выполнять паузу непосредственно после замаха для удара, дожидаясь действий со стороны вратаря. Это существенно осложнило действия вратаря, поэтому в 2010 году было запрещено делать паузу перед пробитием пенальти.

Вратари, имея возможность брать мяч в руки, стали использовать это правило для длительного и надежного контроля мяча на своей половине поля вместе со своими защитниками. Этот прием применялся для того, чтобы «убить» время и «засушить» игру. Игра стала менее зрелищной, поскольку игроки противоположной команды не могли отобрать мяч и начать атакующие действия. Для того, чтобы усложнить и затруднить действия команды при контроле мяча без стремления к нападению на ворота соперника вратарю в 1994 году запретили брать мяч в руки после передачи от партнера.

На чемпионате мира по футболу, проводимом в 1966 году в Лондоне, была устроена настоящая «охота» защитников над сильнейшими нападающими того времени с целью нанести травму и вывести их из игры. Это было им на руку, поскольку правила запрещали замену игроков. Нарушение между нападением и защитой было нарушено. Поэтому на следующем чемпионате мира, проводимым в 1970 году в Мексике, начали действовать два дополнения к правилам: разрешено проводить две замены (введено в 1968 году); при нарушении правил игроку предъявлялись желтая или красная карточки, наглядно говорящие о наказании (предупреждение или удаление), вынесенном ему.

Заключение.

Приведенные выше исторические факты свидетельствуют о том, что развитие тактики футбола обусловлено процессом борьбы между нападением и защитой в рамках правил соревнований. Достигаемое в процессе борьбы существенное преимущество одной из противоборствующих сторон лишает игру

непредсказуемости со стороны ее результата, приводит к утрате ее зрелищности и обуславливает необходимость изменения правил соревнований, обеспечивающих восстановление утраченного равновесия между нападением и защитой.

Список литературы

1. Адоян Г.А. Итоги прошедшего века, или эволюция результативности футбола / Г.А. Адоян. – М.: «Компания Спутник+», 2001. – 54 с.
2. Лукосяк Ю. П. Футбол. Первые шаги. 1860-1923 / Ю. П. Лукосяк. – СПб. : Союз Художников, 1998. – 95 с.
3. Нилин А. П. Век футбола / А. П. Нилин. – М. : Терра-спорт, 1998. – 154 с.
4. Реднеджер К. Футбол. Полная иллюстрированная энциклопедия мирового футбола. / К. Реднеджер. – М.: Росмэн-Издат, 2000. – 213 с.
5. Футбол: полная иллюстрированная энциклопедия мирового футбола. – М. : Росмэн-Издат, 2000.

ИЗМЕНЕНИЕ РЕГУЛЯЦИИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАГРУЗОК РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Семёнова М.А., Галактионова О.Ю.

Московский Государственный университет машиностроения (МАМИ), г.Москва

Для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов специальной медицинской группы (далее СМГ) немаловажное значение имеют данные об особенностях регуляции ритма сердца. Исследование регуляции сердечной деятельности осуществлялось с использованием метода кардиоинтервалографии, при помощи автоматизированного комплекса, реализованного на базе персонального компьютера. В основе трактовки и анализа показателей сердечного ритма (СР) была принята концепция Р.М. Баевского (1984) о двухконтурной системе регуляции СР.

Данный метод отражает состояние регуляторных систем, в отличие от большинства используемых в физиологии кровообращения показателей (ЧСС, ударного объема крови, минутного объема крови, АД), характеризующих уровень функционирования систем, сложившихся в результате деятельности управляемых механизмов.

В проведенном исследовании, направленном на изучение влияния нагрузок различной направленности на состояние системы регуляции сердечной деятельности студентов СМГ, нам использовался метод кардиоинтервалографии, или пульсометрии. Динамика изменения показателей, характеризующих состояние системы регуляции сердца, представлены в Табл.1 и на Рисунках 1-3.

Таблица 1

Прирост показателей кардиоинтервалографии в экспериментальных группах студентов СМГ разных типов телосложения

Типы телосложения	Показатели кардиоинтервалографии	Направления воздействия								
		Выносливость			Скоростно-силовое			Равномерно-пропорциональное		
		Начало эксперим-та	Окончание эксперим-та	Прирост, %	Начало эксперим-та	Окончание эксперим-та	Прирост, %	Начало эксперим-та	Окончание эксперим-та	Прирост
АТТ	Мо, с	0,821±0,05	0,843±0,04	2,6	0,800±0,06	0,806±0,05	0,74	0,819±0,03	0,850±0,04	3,78
	АМо, %	51,7±3,11	50,7±2,99	-1,93	45,1±5,46	40,3±4,11	-10,6	47,8±4,1	44,3±7,18	-7,3
	Δ X, усл.ед.	0,162±0,01	0,202±0,02	24,5 *	0,231±0,03	0,272±0,03	17,7	0,232±0,04	0,359±0,06	54,7 *
	АМо/Х у.ед	319,1±40,8	251±29,1	-21,3 *	195,2±64,9	148,2±37,9	-24,1*	223±47,8	134,5±19	-40,1 *
	ИН, усл.ед	197,4±29,1	146,7±21,6	-25,7	128,7±27,8	98,5±30,4	-23,5	127,3±30,5	79,7±11,6	-37,4 *
МТ	Мо, с	0,85±0,03	0,852±0,02	0,24	0,875±0,05	0,879±0,03	0,46	0,850±0,01	0,869±0,04	2,24
	АМо, %	40±6,5	33,4±2,3	-16,5 *	41,3±3,78	34,8±2,11	-15,7*	49,8±2,7	44,6±3,36	-10,4 *

	ΔX , усл.ед	0,316±0,05	0,414±0,06	31 *	0,261±0,04	0,356±0,06	36,4	0,210±0,05	0,321±0,06	52,9 *
	АМо/ X.усл.ед	126,6±25,1	80,7±14,2	-36,3 *	158,2±38,5	97,8±13,8	-38,2*	237,1±73,9	138,9±27,8	-41,4 *
	ИН, усл.ед.	73,5±9,1	57,6±6,23	-21,6 *	94,6±20,7	65,2±8,32	-31,1*	141,4±30,1	87,8±17,0	-37,9 *
ДТ	Мо,с	0,817±0,03	0,856±0,02	4,77	0,823±0,04	0,842±0,04	2,31	0,793±0,03	0,807±0,01	1,77
	АМо,/%	45,3±3,44	44±1,94	-2,87	43,3±4,17	41,5±4,73	-4,34	45±2,22	39,7±3,23	-11,8
	ΔX , усл.ед.	0,218±0,04	0,255±0,05	17	0,293±0,06	0,328±0,10	11,9	0,227±0,04	0,303±0,05	33,5 *
	АМо/Х,усл.ед.	207,8±39,0	172,5±20,6	-17 *	147,8±34,9	126,5±22,2	-14,4	198,2±29,6	131±23,4	-33,9 *
	ИН, усл. ед.	139,2±23,8	103,8±13,1	-28,7 *	99,7±14,4	78,2±11,2	-21,6*	120,7±21	88,9±19,4	-29,3 *

Примечания: *- приросты показателей достоверны при $p < 0,05$

Изучение влияния физических нагрузок различной направленности на состояние систем регуляции сердечного ритма показало наличие выраженного повышения тонуса парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС), роли гуморального канала в регуляции хронотропной функции сердца при одновременном снижении тонуса симпатической нервной системы, напряженности регуляторных механизмов сердца, централизации управления сердечным ритмом (СР).

Об этом свидетельствуют позитивные изменения показателей кардиоинтервалографии во всех без исключения экспериментальных подгруппах: Мода (Мо) увеличивается в пределах от 0,24 до 4,77%; ΔX повышается от 11,9 до 54,7%; индекс напряжения (ИН) снижается в пределах от 21,6 до 37,9%; Амплитуда моды (АМо) и индекс вегетативного равновесия (АМо/ ΔX) снижаются соответственно в пределах от 1,93 до 16,5 и от 14,4 до 41,4 условных единиц.

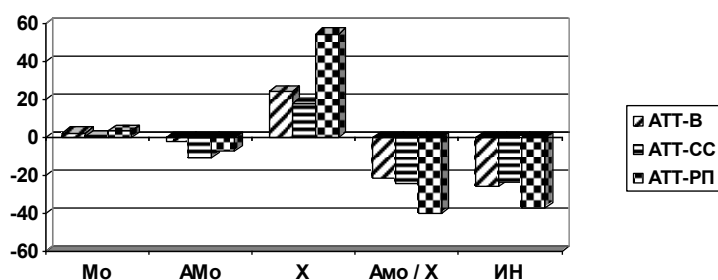


Рис.1. Сравнительные данные прироста показателей кардиоинтервалографии студентов СМГ астено-торакального типа телосложения различных экспериментальных групп.

По оси абсцисс – показатели кардиоинтервалографии Мо – мода, АМо – амплитуда моды, ΔX – вариационный размах, АМо/ ΔX – индекс вегетативного равновесия, ИН – индекс напряжения.

По оси ординат – изменения, %

Условные обозначения: АТТ – В – «астено-торакальный-выносливость», АТТ – СС – «астено-торакальный-скоростно-силовые», АТТ – РП – «астено-торакальный-равномерно-пропорциональное».

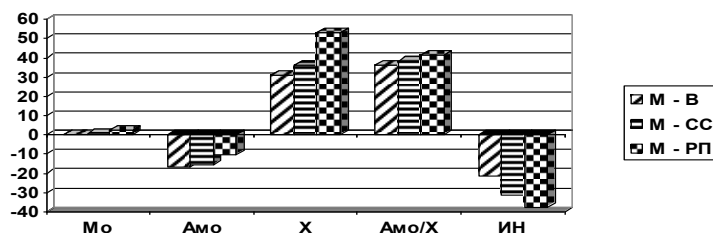


Рис.2. Сравнительные данные прироста показателей кардиоинтервалографии студентов СМГ мышечного типа телосложения различных экспериментальных групп.

По оси абсцисс – показатели кардиоинтервалографии Мо – мода, АМо – амплитуда моды, ΔX – вариационный размах, АМо/ ΔX – индекс вегетативного равновесия, ИН – индекс напряжения.

По оси ординат – изменения, %

Условные обозначения: МТ-В – «мышечный-выносливость», МТ - СС – «мышечный-скоростно-силовые», МТ-РП – «мышечный-равномерно - пропорциональное».

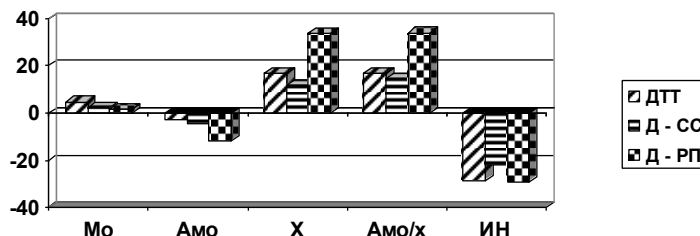


Рис.3. Сравнительные данные прироста показателей кардиоинтервалографии студентов СМГ дигестивного типа телосложения различных экспериментальных групп.

По оси абсцисс – показатели кардиоинтервалографии Мо – мода, АМо – амплитуда моды, ΔX – вариационный размах, АМо/ ΔX – индекс вегетативного равновесия, ИН – индекс напряжения.

По оси ординат – изменения, %

Условные обозначения: ДТ-В – «дигестивный-выносливость», ДТ-СС – «дигестивный-скоростно-силовые», ДТ-РП – «дигестивный-равномерно-пропорциональное».

Сопоставляя темпы изменений показателей математического анализа сердечного ритма среди всех экспериментальных подгрупп, мы обнаружили, что у студентов СМГ, независимо от типа телосложения, наибольший позитивный прирост почти всех исследуемых показателей наблюдается в группах с равномерно-пропорциональным развитием. Как видно из таблицы, по сумме ранговых мест менее заметные позитивные изменения выявлены у представительниц астено-торакального типа телосложения в группах с преимущественным развитием выносливости и скоростно-силовых качеств. У студентов мышечного типа телосложения минимальный прирост исследуемых показателей при преимущественном развитии выносливости, у дигестивного в группах – с преимущественным развитием скоростно-силовых качеств.

Изучение динамики показателей кардиоинтервалографии в экспериментальных подгруппах позволило сделать вывод о том, что вне зависимости от особенностей телосложения студентов СМГ наиболее эффективным для улучшения состояния регуляторных систем организма является режим, направленный на равномерно-пропорциональное развитие двигательных качеств.

Изменение отдельных гемодинамических показателей студентов под воздействием физических нагрузок различной направленности

Сердечно-сосудистая система является одной из важнейших систем организма, обеспечивающей транспорт кислорода, питательных веществ, удаления углекислого газа и других продуктов обмена, а также осуществляющая процессы иммунологической защиты и гуморальной регуляции физиологических функций. Чаще всего используются при исследованиях сердечно-сосудистой системы такие гемодинамические показатели, как величина АД и ЧСС.

Результаты изменений данных гемодинамических показателей в процессе проведения педагогического эксперимента представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, у студентов астено-торакального типа телосложения АДС повышается, АДД снижается в большей степени при тренировке с преимущественным использованием средств развития выносливости, ЧСС снижается при равномерно-пропорциональном развитии двигательных качеств.

Снижение показателей АДД у представителей мышечного типа телосложения наиболее заметно при режиме с преимущественным использованием средств развития выносливости, ЧСС в большей степени снижается под воздействием средств скоростно-силового характера. Анализ изменения гемодинамических показателей студентов СМГ, участвующих в нашем исследовании, показал, что среди всех экспериментальных подгрупп большинство исследуемых показателей изменяется незначительно и недостоверно. По-видимому, это связано с тем, что в начале и в конце эксперимента все гемодинамические показатели оставались в пределах возрастной нормы.

Таблица 2

Изменения гемодинамических показателей студентов СМГ разных типов телосложения ($M \pm m$, t , P , АТТ- $n=37$, МТ - $n=33$, ДТ - $n=32$)

Тип телосложения	Показатели гемодинамики	Направления воздействия								
		Выносливость			Скоростно-силовое			Равномерно-пропорциональное		
		Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Изменение, %	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Изменение, %	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Изменение, %
АТ	АДС, мм рт. ст.	107,82,35	109,2+1,99	1,30	108,3+1,95	109,2+2,15	0,83	108,3+3,38	109,5+2,11	1,11
	АДД, мм рт. ст.	68,8+2,43	64,9+1,48	-5,67 *	65,21,46	64,71,63	-0,77	68,8+1,88	66,7+1,33	-3,05
	ЧСС, уд/мин.	73±7,74	73,4±4,13	-1,9	75,8±4	74,8±4,27	-1,3	75,2±2,03	71,6±1,51	-4,8 *
МТ	АДС, мм рт. ст.	110,6+2,09	110,2+0,51	-0,36	109,3+2,13	110,2+1,99	0,83	111,8+3,01	110,6+2,60	-1,07
	АДД, мм рт. ст.	67,4+1,81	65,1+2,39	-3,42	68,5+2,17	66,2+1,60	-3,36	66,5+2,86	64,8+2,47	-2,56
	ЧСС, уд/мин.	70,4±1,09	70,0±2,83	-0,57	72,1 +2,86	68,3±1,9	-5,3*	71,5±3,5	69,4±2,45	-2,9
ДТ	АДС, мм рт. ст.	118,6+2,30	116,3+2,17	-1,94	119,6+3,37	117,7+2,20	-1,59	119,5+1,38	115,7+2,01	-3,18*
	АДД, мм рт. ст.	74,7+2,22	71,3+1,93	-4,55	75,9+1,82	72,8+1,51	-4,08 *	67,9+4,06	66,1+3,09	-2,65
	ЧСС, уд/мин.	73,2±2,09	70,4±1,54	-4 *	72,9±2,47	71,2±1,66	-2,3	75,4±2,31	73,3±2,57	-2,86

Примечание: * - приросты показателей достоверны при $p < 0,05$.

Список литературы

1. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Основы здорового образа жизни студента//Среднее профессиональное образование. – 1995. - №4,5,6; 1996. - №1,2,3.
2. Головина В.А. Аэробика, как средство антистрессовой профилактики студентов// VII Межуниверситетская научно-методическая конференция «Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы». Ростов-на-Дону, 10-12 сентября 2002. – М: Изд-во Московского университета. – 2002. – С.: 131-134
3. Семёнова М.А., Прусакова В.А. Общие представления об индивидуальной физической подготовке и путях восстановления организма человека. - Липецк: ООО «Максимальные информационные технологии», 2013 – 7с.
4. Семёнова М.А. Организационно-педагогические условия физкультурно-оздоровительной работы в высшей школе на современном этапе. Монография. М.:МГОПУ им.М.А.Шолохова 2006. – 100с.

КРОССФИТ В РОССИИ И В МИРЕ

Мервинская О.В., Беляева О.А.

Институт Физической культуры и спорта Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Полноценная жизнь невозможна без спортивных занятий, которые способствуют укреплению здоровых клеток организма и помогают формировать красивое тело. В связи с этим стремительно набирает обороты направление кроссфит, которое за время своего существования смогло объединить любителей фитнес - тренировок и людей, профессионально занимающихся спортом.

КроссФит представляет собой фитнес компанию, основанную Грегом Глассманом и Лореном Дженай в 2000 году. Идеолог этого направления, Грег Глассман, бывший гимнаст, приступил к разработке своей программы более 20 лет назад, а в 2001 году в Калифорнии им был открыт первый зал для кроссфита. Кроссфит, как новое концептуальное направление фитнеса, есть логическое развитие идей здорового образа жизни в рамках современной западной культурологической парадигмы.

КроссФит представляет собой программу силовых упражнений, которая состоит из «постоянно меняющихся функциональных упражнений высокой интенсивности». Цель кроссфита - физическое развитие

человека по таким направлениям как выносливость, сила, гибкость, скорость, координация, точность, а также повышение работоспособности сердечнососудистой и дыхательной систем, быстрая адаптация к смене нагрузок и т.д. Программа появилась, когда возникла необходимость тренировок, подходящих для любого вида спорта, для людей с различной подготовкой.

Кроссфит можно разделить на «физкультурный» - для большинства людей и «соревновательный» - для элитных атлетов, профессиональных спортсменов. Тренировки включают в себя элементы из интервальных тренировок высокой интенсивности, тяжелой атлетики, легкой атлетики, плиометрики, пауэрлифтинга, гимнастики, гиревого спорта и других видов спорта и физической деятельности.

В программе комбинируются: бег (спринтерские забеги), гребля (на специальных тренажерах), прыжки (со скакалкой или на препятствия), залезание по канату, работа со свободными весами (гантели, гири, штанга), упражнения на кольцах, кантование покрышек (огромных) и многие другие. Обычный тренировочный день в аффилированном зале включает в себя разминку, изучение и отработку новых движений, WOD, работу над ошибками. Причем работа над ошибками проводится как индивидуально, так и коллективно, так как КроссФит пропагандирует работу в слаженном коллективе.

Таким образом, одна из идей, заложенных в основу кроссфита, заключается в постоянном разнообразии и разноплановости физических упражнений, что делает тренировки более эффективными для мышц (позволяет избежать привыкания) и более интересными для атлетов.

Кроссфит имеет большое сообщество, проводятся соревнования онлайн, почти везде начинают проводиться локальные соревнования. Кроссфит практикуется членами более десяти тысяч специализированных залов («Боксов»), половина из них расположена в США, а также теми, кто выполняет ежедневные тренировки («WOD» или «Workout Of the Day») размещенные на сайте crossfit.com.

По программе КроссФит функционируют тысячи сертифицированных залов по всему миру. Многие пожарные службы, силовые структуры, органы правопорядка включают КроссФит в программу подготовки личного состава, например, в США и Канаде. КроссФит входит в программу подготовки Вооруженных Сил Канады, а также Королевского Лейб-Гвардейского Полка Дании. Однако это не значит, что программы рассчитаны лишь на людей с высоким уровнем подготовки: кроссфит можно рекомендовать всем, кто хочет быть в хорошей физической форме. Существует программа CrossFit Kids, разработанная специально для детей. Кроссфит считается одним из самых действенных способов коррекции веса (похудения). Для тех, кто не занимается спортом профессионально, кроссфите привлекателен безопасностью, доступностью и гибкостью программы, которая выполняется каждым в соответствии с потребностями организма человека. По существу, для тренировок совсем не обязательно ходить в зал, основную часть комплексов можно выполнять даже на улице. Система дает максимальный эффект за минимальное время: подтянутую фигуру, увеличение мышечной массы. Тем, кто тренируется индивидуально, можно подобрать соответствующие комплексы, для любителей духа соревнований возможны тренировки в мини-группах на 5-6 человек или в полноценных группах на 10-15 человек.

У кроссфит есть свой взгляд на питание. Диетическая философия кроссфит обычно включает ежедневное потребление калорий приблизительно из 40% углеводов, 30% белка и 30% жира. Это может быть достигнуто путем потребления мяса, овощей, а также орехов и фруктов, немного крахмала и никакого сахара. Считается, что большая часть кроссфит-спортсменов является приверженцами палеодиеты.

У кроссфит очень много последователей и почитателей. Однако, есть и немало противников, обвиняющих систему в сильной нагрузке на весь организм в целом, в непоследовательности и нелогичности упражнений, составляющей комплекс тренировок. Необходимо отметить, что действительно кроссфит может быть жесткий тренингом, поэтому прежде, чем приступить к тренировкам, нужно знать и понимать, какие проблемы со здоровьем есть у человека. Начинать занятия нужно постепенно, впрочем, как и в любом виде спорта. Противопоказаны «с нуля» комплексы в высоком темпе и с тяжелыми весами.

В России Кроссфит уверенно начинает набирать силу. Хотя еще не существует специализированных залов или опытных тренеров, но это вопрос времени, так как количество людей, индивидуально занимающихся Кроссфитом, увеличивается каждый день. Появившийся в нашей стране совсем недавно, наиболее развит кроссфит в Москве. В столице расположена половина российских кроссфит залов. Часть из них открыта при финансовой поддержке компании Reebok.

Здесь же проводятся чемпионаты по кроссфиту, причем программа соревнований не известна участникам до самого старта. Это еще одна нестандартная идея, позволяющая участникам продемонстрировать не только свою физическую подготовку, но и некоторую смекалку (креативность) в качестве адаптивной реакции психики. Более того, даже рядовые тренировки по кроссфиту организованы как состязания – для усиления эффекта самоотдачи и эмоционального заряда.

Структура мирового кроссфита радикально отличается от любого олимпийского вида спорта и непривычна для нашей страны. Наш человек привык, что спорт – это строгая вертикаль управления. Кроссфит развивается иначе. Существует система аффилированных клубов, федераций нет. Каждый клуб создается на частной основе и представляет собой абсолютно самостоятельную структуру, которая тоненькой пуповиной связана с CrossFit HQ – головной конторой. Связь состоит в том, что клубы оплачивают свою аффилиацию, а их тренеры проходят сертификацию в CrossFit HQ. Все соревнования проводятся между клубами-аффилиатами в определенных территориальных зонах. После этих отборов лучшие спортсмены выступают на Open Games, которые являются высшей ступенью в соревновательной иерархии и определяют лучших из лучших вплоть до самого физически подготовленного атлета на планете.

Россия не должна становиться исключением из этой системы, хотя в организации работы нельзя не учитывать национальных особенностей. В США у населения достаточно денег, чтобы оборудовать под клуб любой гараж и получить аффилиацию, а у клиентов достаточно денег, чтобы посещать этот клуб и приносить его хозяину прибыль. У нас, к сожалению, ситуация несколько иная, поэтому развитие кроссфита, должно идти тоже частным образом, но более крупными анклавами.

Итак, кроссфит представляет собой спортивную программу, которая рассчитана на увеличение функциональности организма. Ее разработкой занимались ведущие американские тренеры для улучшения спортивных показателей профессиональных спортсменов, а также работников спецназа и других военизированных отделений. Но на сегодня эта программа адаптирована для обычного человека, который является далеким от профессиональной спортивной деятельности. То есть применять методику может каждый, вне зависимости от пола, возраста и физической подготовленности.

Кроссфит имеет ряд преимуществ перед обычными тренировками в тренажерном зале. Во-первых, упражнения в тренажерном зале состоят из изолированных движений и длительных аэробных сессий, в то время как в кроссфите используются высокоинтенсивные функциональные упражнения, которые повышают мощность, силу, ловкость, скорость, координацию движения, гибкость. Во-вторых, методика кроссфит содержит в себе целый комплекс упражнений состоящих из гимнастических, силовых элементов, а также элементов легкой и тяжелой атлетики. Благодаря всему вышеперечисленному спортсмен, занимающийся кроссфитом, показывает великолепные результаты, как в силовых видах спорта, так и в легкой атлетике. В-третьих, исследование показали, что кроссфит дает позитивные результаты, как в случае тренировки профессиональных спортсменов, так и обычных домохозяек или людей с избыточным весом. Таким образом, данная методика подходит абсолютно всем. Это можно объяснить тем, что потребности любого человека и профессионального атлета отличаются степенью, а не родом. Ведь развитие кардиоваскулярной работоспособности, выносливости, силы и других физиологических характеристик значительно улучшает самочувствие любого человека.

Как новое направление кроссфит заслуживает пристального внимания со стороны спортивной медицины и физиологии.

Список литературы

1. <http://кроссфит-журнал.рф>
2. Кроссфит в России // <http://ru-crossfit.livejournal.com/8206.html>
3. Кроссфит в России набирает обороты // http://sport-weekend.com/krossfit_v_rossii.htm
4. Кроссфит как синтез идей // <http://www.aksport.ru/other2>
5. Кроссфит. Полное руководство по тренировкам на русском / CrossFit Guide // <http://crossfitfan.ru>
6. О развитии кроссфита в России и мире // <http://kachata.net/o-razvitii-krossfita-v-rossii-i-mire/>

ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

¹Супрун А.А., ²Медведева Е.Н., ³Сахарнова Т.К., ⁴Супрун М.Н.

¹Кандидат педагогических наук

²Кандидат педагогических наук, профессор

³Кандидат педагогических наук

⁴Тренер высшей категории

⁴ДЮСШ художественной гимнастики и спортивной аэробики «Гармония», г.Псков

^{1,2,3}Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта
(НГУ им. П.Ф. Лесгафта, г.Санкт-Петербург)

Введение

Художественная гимнастика – это один из самых красивых сложнокоординационных видов спорта. При этом достижение сложности и красоты возможно только при совершенной технике профилирующих элементов, на технической основе которых базируется выполнение других. В настоящее время, тенденциями в художественной гимнастике на современном этапе ее развития является уменьшение количества элементов соревновательных программ видов многоборья и увеличение требований к качеству выполнения этих элементов. Однако до сих пор наиболее распространенными методами оценки техники остаются визуальная экспертная оценка и педагогическое тестирование. Учитывая, что данный подход не всегда дает возможность объективно судить о качестве выполнения двигательных действий, и, следовательно, целенаправленно и корректно осуществлять подбор упражнений технической подготовки, необходим поиск и применение более глубоких научных знаний о технике выполнения элементов гимнастики, а также поиск объективных методов ее оценки. В связи с чем, объективным критерием технического мастерства впервые был предложен коэффициент реципрокности [1,2-5].

Организация исследования

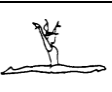
В исследовании принимали участие студентки специализации «художественная гимнастика ВЛГАФК», имеющие различную квалификацию – от 1 взрослого разряда до мастера спорта. Они выполняли по три попытки каждого из предложенных профилирующих упражнений в стандартных условиях. Результаты, полученные в ходе электромиографии, подверглись математическому анализу.

Результаты исследования

Анализируя координационные взаимоотношения системы мышц «агонист-антагонист» при выполнении всех профилирующих упражнений было установлено, что КРМ в среднем варьирует от 40 до 66 % при норме до 15 % (Табл.1)[2].

Таблица 1

Коэффициент реципрокности мышц (КР,%) (n=12)

Статистические показатели								
	Правая сторона	Левая сторона	Правая сторона	Левая сторона	Правая сторона	Левая сторона	Правая сторона	Левая сторона
M±m(%)	43,1±1,3	62,2±5,3	55,4±3,04	51,3±3,08	66,1±5,31	44,5±1,6	52,8±0,97	39,45±1,48
V (%)	28,2	28,3	29,8	28,7	25,4	29,3	25,6	26,1

То есть, в процессе выполнения фазы реализации двигательного действия, фиксации формы движения, все мышцы в равной степени активны, что очень важно с технической точки, как для гимнастки, так и для эксперта, имеющего возможность констатировать степень качества выполнения. Полученные факты указывали на необходимость применения хореографической подготовки в процессе освоения технических элементов. Именно она формирует «мышечный корсет» гимнастки, способность демонстрировать при необходимости оптимальную амплитуду электрической активности мышц антагонистов при отсутствии видимого напряжения.

Исходя из этого, для тренеров были разработаны примерные блоки упражнений хореографии для освоения алгоритма обучения профилирующим элементам (поворотам, равновесиям, прыжкам) с учётом компонентов двигательной памяти гимнасток (Примерные блоки упражнений хореографии для освоения алгоритмов обучения

профилирующих элементов для гимнасток перворазрядниц (повороты, равновесия, прыжки) с учётом компонентов их двигательной памяти):

1. Блок упражнений на формирование точности воспроизведения амплитуды движений руками;
2. Блок упражнений на формирование точности воспроизведения амплитуды движений ногами;
3. Блок упражнений на формирование точности «положений - поз» в пространстве, точности мышечных усилий (равновесная подготовка);
4. Блок упражнений на формирование «мышечного корсета» (точность мышечных усилий);
5. Блок упражнений на развитие активной гибкости в тазобедренном суставе (точность воспроизведения амплитуды движений ногами);
6. Блок упражнений на развитие пассивной гибкости (точность воспроизведения амплитуды звеньями тела).

Таким образом, в основе качественного выполнения профилирующих элементов, обеспечивающего высокую экспертную оценку, лежит целесообразная активация и высокая реципрокность мышц, создающих мышечный тонус и как следствие минимум непреднамеренных колебательных движений, чёткую фиксацию параметров движения и точное воспроизведение кинематических характеристик. Выполнение упражнений с расслабленными мышцами ведет к искажению техники элемента или падению. Это подтверждается установленными корреляционными взаимосвязями КРМ(%)и экспертной оценки за технику исполнения профилирующих элементов (Рисунок 1).

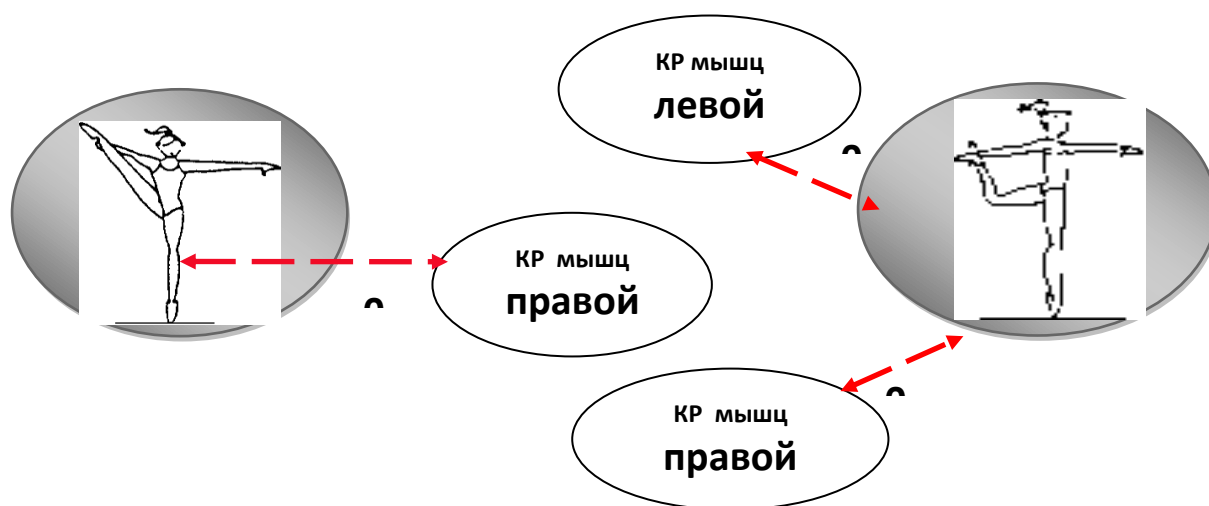


Рис.1. Влияние коэффициента реципрокности мышц на экспертную оценку за технику исполнения профилирующих элементов (n=12) (поворота в аттитуде на 360° и бокового вертикального равновесия с помощью, нога на 180°)

Примечание: КР – коэффициент реципрокности (%); агонист (передняя четырехглавая мышца бедра) - антагонист (большая ягодичная мышца).

Коэффициент реципрокности (%) зависит от таких показателей как: 1) уровня технического мастерства; 2) степени утомления; 3) степени сложности и формы (равновесия, повороты, прыжки) выполняемого упражнения; 4) вида равновесия выполняемого элемента (динамическое, статическое).

Обобщая выше сказанное, можно констатировать, что обучение профилирующим упражнениям в решающей степени зависит от точной, скоординированной деятельности мышечного аппарата гимнастки. Все профилирующие упражнения, такие как сохранение равновесия (статического или динамического) или прыжки, требуют определённой фиксации позы в фазе реализации движения (в соответствии с требованиями правил соревнований).

Решение данной двигательной задачи возможно только при наличии: - навыков реализации соответствующей динамической осанки (прямой, прогнутой, согнутой), - автоматизированного навыка балансирования, способности к быстрой и точной дифференцировке ускорений, скоростей и суставных углов. При этом существенным моментом техники выполнения, как статических, так и динамических равновесий является степень электрической активации работающих мышц и координационные взаимоотношения системы «агонист – антагонист». Именно они определяют реактивность мышечного аппарата, позволяют гимнастке

своевременно предотвращать случайные колебания свободными конечностями, т.е. увеличивают управляемость системы и, следовательно, способствуют быстрому освоению новых сложнокоординационных элементов.

Учитывая, что современная художественная гимнастика характеризуется включением в программы разноструктурных элементов, требующих повышенного уровня освоения статических и динамических равновесий, необходимо делать акцент именно на учёт данных факторов в системе профилирующей (технической) подготовки.

Список литературы

1. Гимнастика: теория и практика: метод. прил. к журналу «Гимнастика»/ авт.-сост. Н.Г. Сучилин; Федерация спортивной гимнастики России. – Вып. 1. – М.: Советский спорт, 2010. – 88 с.: ил.
2. Городничев, Р.М. Спортивная электронейромиография / Р.М. Городничев. – Великие Луки: ВЛГАФК, 2005. – 230 с.
3. Самсонова, А.В. Биомеханика мышц: учебно-методическое пособие / А.В. Самсонова, Е.Н. Комиссарова / Под ред. А.В. Самсоновой / Санкт-Петербургский гос. ун-т физической культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2008. – 127 с.
4. Семенов, Д.В. Технология подготовки гимнастов на этапе начальной спортивной специализации на примере освоения профилирующих гимнастических упражнений: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Семенов. – Великие Луки, 2010. – 158 с.
5. Факторы, предопределяющие успешность освоения и выполнения равновесий в художественной гимнастике / И.А. Винер, Е.Н. Медведева, А.А. Супрун, Ю.В. Розыченкова, Е.А. Пирожкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 6 (88). – С. 16-21.

ПОКАЗАТЕЛИ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ-ГИРЕВИКОВ

Гранкин Н.А.

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт)», г.Тюмень

Среди служебно-прикладных видов спорта, позволяющих эффективно развивать физические и морально-психологические качества курсантов военных училищ, важное место занимает поднятие тяжести в виде гиревого спорта. Специалисты не пришли еще к единому мнению о необходимой и достаточной дифференциации средств и методов, применяемых при развитии физических качеств гиревика [1,2,3,4,5,6]. Значительные резервы повышения результативности соревновательной деятельности курсантов-гиревиков мы видим в формировании ритма дыхания в рамках реализации средств и методов развития общей и специальной выносливости [1,2].

Целью работы явилось определение общей и специальной физической подготовленности курсантов-гиревиков до и после реализации экспериментальной методики воспитания выносливости на основе формирования ритма дыхания курсантов-гиревиков.

Результаты.

Изменение показателей общей и специальной физической подготовленности является основным показателем эффективности реализации различных методик подготовки. Результаты первичного тестирования ОФП свидетельствуют о том, что группы курсантов не имели достоверных различий, так как все различия между группами курсантов-гиревиков по всем исследуемым показателям являются недостоверными ($p > 0,05$). По окончании эксперимента участниками контрольной и экспериментальной групп были показаны следующие результаты общей физической подготовленности: Бег на 30 м: КГ $-5,12 \pm 0,10$ с ($p > 0,05$); ЭГ $-5,02 \pm 0,10$ с. ($p < 0,05$). Прыжок в длину с места: КГ $-228,44 \pm 2,00$ см ($p > 0,05$); ЭГ $-240,06 \pm 1,39$ см ($p < 0,05$).; Челночный бег 3х10: - КГ $-8,43 \pm 0,08$ с ($p > 0,05$); ЭГ $-8,28 \pm 0,06$ с. ($p < 0,05$). с; Подтягивание на перекладине: - КГ $-16,50 \pm 0,52$ раз ($p < 0,05$); ЭГ $-19,31 \pm 0,81$ раз ($p < 0,05$); Сгибание и разгибание рук в упоре лежа: - КГ $-58,13 \pm 2,19$ раз ($p < 0,05$); ЭГ $-66,69 \pm 1,80$ раз ($p < 0,05$); Бег на 1000 м: - КГ $-211,19 \pm 1,04$ с ($p > 0,05$); ЭГ $-205,69 \pm 1,21$ с ($p < 0,05$). с; Бег на 3000 м: - КГ $-757,63 \pm 2,33$ с ($p > 0,05$); ЭГ $-746,69 \pm 2,31$ с ($p < 0,05$).

Прирост показателей за период эксперимента составил : Бег на 30 м: КГ $-1,10\%$; ЭГ $-4,48\%$. Прыжок в длину с места: КГ $-1,70\%$; ЭГ $-7,03\%$; Челночный бег 3х10: - КГ $-0,37\%$; ЭГ $-3,25\%$; Подтягивание на перекладине: - КГ $-10,98\%$; ЭГ $-25,89\%$; Сгибание и разгибание рук в упоре лежа: - КГ $-10,43\%$; ЭГ $-22,87\%$; Бег на 1000 м: - КГ $-1,54\%$; ЭГ $-4,65\%$; Бег на 3000 м: - КГ $-0,67\%$; ЭГ $-2,25\%$. Незначительный прирост

результатов в беговых видах тестовых упражнений у курсантов-гиревиков объясняется специфичностью направленности тренировочного процесса в гиревом спорте.

Анализируя прирост результатов, можно сделать вывод о том, что применение методики оказало положительное влияние на повышение показателей, характеризующих уровень общей физической подготовленности курсантов-гиревиков.

Применение упражнений для развития дыхательных мышц в подготовке курсантов-гиревиков позволило достоверно повысить показатели развития скоростно-силовых способностей, показатели координационных способностей, показатели силовых способностей и показатели выносливости.

По нашему мнению, это объясняется целенаправленным применением специальных дыхательных упражнений, направленных на повышение эффективности дыхания при выполнении физических упражнений. Сочетание оптимального ритма дыхания совместно со специфической двигательной деятельностью оказало влияние на открытие новых резервов, направленных на повышение показателей общей физической подготовленности.

Одним из важных составляющих элементов организации тренировочного процесса курсантов-гиревиков, направленного на достижение максимальных результатов, является специальная физическая подготовка. Её реализация в значительной мере влияет на возможности совершенствования результатов соревновательной деятельности. Выявление факторов, которые способны оказать влияние на повышение показателей специальной физической подготовленности, позволит повысить эффективность процесса подготовки, а также содержания и направленности тренировочного процесса курсантов-гиревиков.

В процессе исследования нами выявлено, что за период проведения педагогического эксперимента у курсантов-гиревиков контрольной и экспериментальной групп произошло повышение показателей специальной физической подготовленности, однако у курсантов-гиревиков контрольной группы повышение показателей было незначительным. Только в упражнении «Толчок двух гирь от груди» курсанты-гиревики контрольной группы не имели достоверных различий с показателями курсантов экспериментальной группы по окончании эксперимента.

Так, в тестовом упражнении «Толчок двух гирь от груди» в контрольной группе при конечных данных $57,95 \pm 3,67$ раз прирост составил 4,99 % ($p < 0,05$); в ЭГ, соответственно, при конечных данных $63,39 \pm 2,14$ раз прирост составил 14,61% ($p < 0,05$). В КГ в показателе, характеризующем количество технически правильных рывков правой рукой в конце эксперимента были получены следующие результаты $42,33 \pm 2,31$ раз, прирост равнялся 4,76 % ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, в конце эксперимента результат равнялся $48,99 \pm 2,27$ раз, прирост составил 20,65% ($p < 0,05$). В КГ в упражнении, характеризующем количество раз выполненных в упражнении «Рывок левой рукой» при данных на конец эксперимента $41,99 \pm 1,82$ раз, повышение показателя составило 4,88%, тогда как в ЭГ при полученных данных $48,03 \pm 1,75$ раз, прирост составил 17,63 %. При выполнении упражнения «Толчок по длинному циклу» в КГ по окончании эксперимента результат был равен $40,99 \pm 1,69$ раз, при приросте 5,30%, а в ЭГ был получен результат равный $48,35 \pm 1,42$ раз, улучшение результата составило 21,40 %.

Совершенствование характеристик дыхательных мышц позволило повысить количество выполняемых специфических упражнений для гиревого спорта. Наличие большого количества нагрузок в статическом и динамическом режиме, присущие гиревикам, требует вовлечения большого количества мышечных групп, что, в свою очередь, повышает требования к обеспечению мышц кислородом. В связи с этим, применение специальных упражнений, направленных на укрепление дыхательной мускулатуры и выработку индивидуального режима дыхания способствуют совершенствованию системы питания мышц и улучшению регуляторных процессов, происходящих в организме спортсмена при выполнении специфических приемов.

Процесс подготовки в гиревом спорте тесно взаимосвязан с правильной организацией управления спортивной подготовкой. Управление спортивной подготовкой, в свою очередь, зависит от ряда факторов. Одним из таких факторов является учет показателей специальной физической подготовленности. При планировании средств специальной физической подготовки тренер обязан учитывать индивидуальные особенности спортсмена, в том числе и показатели, характеризующие деятельность дыхательной системы. Зачастую именно в улучшении показателей дыхательной системы скрыты резервы повышения показателей успешности на соревнованиях. Изучение показателей дыхательной системы и применение специальных упражнений оказывает стимулирующее влияние на прирост показателей специальной физической подготовленности, что подтверждают результаты нашего исследования.

Прирост показателей за период эксперимента составил: Толчок двух гирь от груди: КГ – 4,99% ; ЭГ - 14,61%; Рывок правой рукой: - КГ – 4,76%; ЭГ -20,65%; Рывок левой рукой : - КГ – 4,88%; ЭГ - 17,63%; Толчок по длинному циклу : - КГ –5,30%; ЭГ - 21,40%.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента подтвердили положительное влияние экспериментальной методики на уровень общей и специальной физической подготовленности курсантов-

гиревиков. Применение экспериментальной методики позволило курсантам-гиревикам увеличить количество повторений специфических приемов, тем самым позволив курсантам ЭГ увеличить количество очков, получаемых ими при выполнении специфических приемов во время соревновательной деятельности.

Список литературы

1. Автимичук, О.Е. Значимость ритма в системе профессиональной педагогической и спортивной подготовки / О.Ю. Артимичук, З.М. Кузнецова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. - №2 (35). – С.28-38. <http://elibrary.ru/item.asp?id=21744097>.
2. Ванюшин, Ю.С. Показатели кардиореспираторной системы у спортсменов разного возраста / Ю.С. Ванюшин // Физиология человека. – 1998. – Т. 24. – № 3. – С. 105-108.
3. Захаров, Е.Н. Энциклопедия физической подготовки (Методические основы развития физических качеств) / Под общей ред. А.В. Карасева. – М.: Лептос, 1994.-368 с
4. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
5. Сокунова, С.Ф. Контроль за уровнем развития выносливости спортсменов / С.Ф. Сокунова // Теория и практика физической культуры. – 2002. - №8. – С.56-59
6. Платонов, В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / Платонов В.Н. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 287 с.

ПРОФИЛАКТИКА СТРАХОВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЮСШ И СДЮСШОР

Хвацкая Е.Е., Латышева Н.Е.

ФГБОУ ВПО «НГУ им. П.Ф. Лесгафта, г.Санкт-Петербург», г.Санкт-Петербург

Психологические особенности детского спорта (совпадение с возрастными кризисами – кризисом шести-семи лет и подростковым; специфика мотивации юных спортсменов; ранняя спортивная специализация (профессионализация); взаимодействие в системе «тренер – юный спортсмен – родители юного спортсмена; влияние типологических свойств нервной системы на успешность обучения; сочетание школьной и спортивной ситуации и др.) (создают условия для возникновения ряда трудностей юных спортсменов в сфере адаптации к требованиям спортивной деятельности и их усложнению с учетом этапа обучения в ДЮСШ и СДЮСШОР. При этом, они часто не осознаются и тем в большей степени, чем младше юные спортсмены. Переживание этих трудностей может привести к потере эмоционального благополучия, снижению привлекательности спортивной деятельности для детей, что, в конечном счете, провоцирует отказ от нее (Хвацкая Е.Е., 2010).

Вместе с этим младший школьный возраст и начало подросткового возраста сензитивен для проявления и развития разных страхов (Захаров А.И., 2006; Никольская И.М., Грановская Р.М., 2006 и др.). Так, страх несоответствия определенным нормам (новой социальной роли «спортсмена», далее «перспективного спортсмена» и пр.) и ожиданий со стороны значимых лиц (тренера и родителей) может проявиться в: 1) боязни ошибки; 2) боязни неудачи; 3) боязни осуждения и расположения; 4) боязни потери расположения других людей (страх социальной изоляции). В сочетании с условиями спортивной деятельности они могут усилиться или трансформироваться. Наиболее типичными из них являются: “боязнь условий тренировки” (например, страх тренироваться вместе с большим количеством детей, боязнь зала, страх предмета (снаряда) и т.п.), “боязнь физической нагрузки”, “страх считаться неперспективным” и “боязнь соревнований”. В последнее время актуальны страхи, связанные с поломкой дорогостоящего инвентаря и снаряжения. Следовательно, разработка путей их профилактики и коррекции является важной задачей психологического сопровождения юных спортсменов.

Представим положительно зарекомендовавшую методику решения данной задачи в процессе практической работы с юными спортсменами 5-10 (художественная и спортивная гимнастика, плавание, большой теннис) и 11-15 лет (вольная борьба, баскетбол, волейбол):

1. Отказ от «наклеивания» ярлыков как положительных («самый лучший», «звезда» и пр.), так и отрицательных («неумеха», «неперспективный» и др.), что создает благоприятные условия для овладения и совершенствования техники вида спорта, чувства компетентности у юных спортсменов.

2. Социальная/эмоциональная поддержка спортсмену необходима не только при успехе, но и при ошибке, неудаче вместе с корректирующими указаниями, а также при старании и проявлении волевых усилий. Это нейтрализует, минимизирует страх неудачи, страх быть «неперспективным» и является одним из условий повышения самооценки и уверенности юных спортсменов в своих силах для решения задач подготовки с учетом этапа обучения в ДЮСШ и СДЮСШОР.

3. Формирование адекватного отношения к неудаче, т.е. как источнику опыта при этом нецелесообразно частое применение фразы «Не повезло», т.к. достаточно быстро юные спортсмены начинают использовать такой принцип для самооправдания собственных ошибок и недочетов.

4. Формирование адекватного отношения к успеху, прежде всего, связано со следующей установкой: «Успех – это решение поставленной задачи, а не когда я лучше другого». Такой подход позволяет юным спортсменам чаще чувствовать себя удовлетворенными результатами тренировочной и соревновательной деятельности, не ставит в психологическую зависимость от другого спортсмена (задачу скорректировать – возможно, влиять на другого спортсмена – невозможно).

5. Взаимодействие со спортсменами вне тренировок.

6. Утверждение в правилах команды неприемлемости проявления примитивных межличностных реакций (зависти, агрессии, безразличия, злорадства и пр.)

7. Использование «неспортивных» заданий, требующих совместных действий юных спортсменов.

8. Использование различных критериев оценки (сравнительного, нормативного и личностного) при доминировании личностного позволяет не только регулировать отношения дружелюбности-конкуренции в спортивной группе, но содействует формированию и поддержанию устойчивой собственной мотивации, ощущению себя успешным спортсменом, другими словами положительной самооценке.

9. Информирование об особенностях вида спорта, тренировочной и соревновательной деятельности, правилах соревнований, технике безопасности, овладение элементами страховки, проведении предсоревновательной разминки и пр. направлено на предупреждение или преодоление «обмана ожиданий», страха получить травму и др., позволяет юному спортсмену и его родителям уточнить правильность выбора вида спорта.

10. Постепенное повышение требований является с одной стороны требованием соответствующего дидактического принципа, а с другой стороны, формирует «зону ближайшего развития» юного спортсмена.

11. Создание «ситуации успеха», т.е. подбор задания, упражнения, гарантированного для выполнения конкретным спортсменом, особенно эффективно как при первых тренировках, так и в ситуации серии неудач, поражений в соревновательной ситуации, при стабилизации, остановке спортивных результатов.

12. Широкое включение в учебно-тренировочный процесс психотехнических игр и упражнений. По нашему мнению, психотехнические игры и упражнения являются «универсальным» психологическим инструментом в работе со спортсменами старшего дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста. При этом тренеры, приняв участие в таком задании, как правило, начинают применять данные игры самостоятельно, оценив их «действующими, работающими».

Игра, являясь составляющей здорового развития ребенка, помогает ему раскрепоститься и постепенно справиться с трудностями, которые на данный момент кажутся ему неразрешимыми (например, «игра в соревнование») (Спиваковская А.С., 1988; Лютова Е.К., Мониная Г.Б., 2005). Использование психотехнических игр и упражнений с учетом возраста спортсменов, с одной стороны, удовлетворяет их потребность в игре и, с другой – служит актуализации и развитию соответствующих психических функций, коррекции психического состояния, налаживанию и поддержанию межличностных отношений в группе (Тихвинская Е.О., 2007; Маллаев, Д.М., Гасанова Д.И., 2013).

Список литературы

1. Захаров, А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И.Захаров. – М.: Издательство «КАРО», 2006. - 268с.
2. Лютова Е.К.Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б.Мониная. - СПб.: Издательство «Речь», 2005 - 190 с.
3. Маллаев, Д.М. Теория и практика психотехнических игр : учебно-метод.пособие/ Д.М. Маллаев, Д.И. Гасанова. - М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013. - 150 с. - (Развитие, обучение, воспитание в играх). - ISBN 978-5-691-01929-6 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=234859>
4. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – СПб.: Издательство «Речь», 2006. – 507с.

5. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. - М.: Издательство МГУ, 1988. - 200с.
6. Тихвинская, Е.О. Психология переживаний / Е.О.Тихвинская. - СПб.: Издательство СПбГУ, 2007.
7. Хвацкая, Е.Е. Основы психологии детского спорта / Е.Е.Хвацкая // Здоровье как национальное достояние [Текст]: коллективная монография / под ред. Таймазова А. В., Евсеева С. П., Цветкова С. А., Богданова Е. И., Федотова Ю. Н. - Санкт-Петербург : [б. и.], 2010. - С. 223 -243.

РОЛЬ ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ГАРМОНИЧНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕВОЧЕК 7-8 КЛАССОВ

Клеменчук С.П.

Ст. преп. кафедры хореографии ГБОУ ВО СГПИ

Аннотация: в современных условиях поиск средств для гармоничного воспитания девочек 7-8 классах становится все более актуальной. Автор выделяет телесно-пластическую двигательную активность как естественный «материал», который девочка-подросток может использовать в решении всех психофизиологических проблем данного возраста, стабилизировать эмоциональное состояние, что позволит решить проблему недостающей двигательной активности.

Ключевые слова: гармоничное воспитание, телесно-пластическая двигательная активность, девочки 7-8 классов.

ROLE OF PLASTIC BODILY – MOTOR ACTIVITY OF HARMONIOUS EDUCATION OF GIRLS OF 7-8 CLASSES

Klemenchuk S.P.

Senior lecturer, department of choreography SGPI

Abstract: In modern conditions fundraising for harmonious education of girls grades 7-8 is becoming increasingly important. The author identifies the plastic body-motor activity as a natural "material", which is a teenage girl can be used in solving all the problems of psycho-physiological age, to stabilize the emotional state that will solve the problem of missing physical activity.

Keywords: harmonious education, body-plastic motor activity, girls grades 7-8.

Сегодня, мировая общественность предъявляет новые требования к современному образованию, обеспечивающее развитие физически здоровой, социально-активной и гармонически развитой личности. Проблема гармоничного воспитания возникла не спонтанно, она существует уже более 60 лет. Как отмечают Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, С.Л. Рубенштейн, переход на мировой образовательный уровень и повышения качества обучения, сопровождаются корректированием учебного процесса направленного на формирование целостной научной картины мира, интеграцию личности в систему мировой и региональной культур, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, формирование здорового образа жизни [7, С. 14].

Гармоничное воспитание девочек – подростков актуально тем, что данный период хоть и ограничивается тремя годами (11 – 13 лет), однако, это самый важный период в жизни женского организма, так как активно формируется (увеличение массы тела, роста, интенсивно осуществляются обменные процессы в организме, гормональные изменения), что определенным образом сказывается на состоянии психики девочек, которая имеет свои особенности: легкая возбудимость, непроизвольное внимание, агрессия, беспричинная усталость. Данный период отмечен исследователями в области физического воспитания как спад двигательной активности в силу компьютеризации общественной жизни [2, С. 56]. Как известно, двигательная деятельность в любом возрастном периоде является естественной потребностью человеческого организма, непосредственно воздействующей на функцию всех органов и систем. Еще в 18 веке знаменитый французский врач Тиссо писал, что ни одно лекарство в мире не может заменить действия движения [3, С. 36].

Психофизиологические особенности данного возрастного периода обращают внимание на характерную черту данного возраста – специфическую селективность (увлечение), приобретение женственности, которую необходимо направить на формирование интереса девочек – подростков к полноценному развитию [3, С. 90].

При выборе средств, способствующих гармоничному развитию, остановимся на создающем целостную картину мира в единстве мысли и чувства – это телесно-пластическая двигательная активность. Как отмечает, Сляднева Л.Н., в телесно-двигательной активности, благодаря телесно-двигательной пластичности, «объемно» и целостно концентрируется всё внутреннее состояние человека, вся его субъектность. Данное свойство телесно-двигательной пластичности – ее идентичность субъектности человека. Телесно-двигательная пластичность является таким биомеханическим качеством двигательного действия, через которое оно от механики «прорастает» во внутренний мир субъекта и через него – в мир культуры и искусства, способствующие гармоничному развитию, преобразованию мира [5, С. 3].

Телесно-пластические движения активно используются в хореографии. Вот уже многие тысячелетия оно развивается и выстраивается в специфические направления, в основе которых лежат непреодолимые стремления человека к ритмичному движению, потребность выражению своих эмоций, средствами пластики, гармонично связывать движения и музыку.

Искусство хореографии – вид внеучебной деятельности, синтезированное средство эстетического воспитания широкого профиля, специфика которого определяется организацией разностороннего воздействия личность. В танце нагрузка на организм равномерно распределяется на все группы мышц, а также реализуются задачи эстетического и духовного развития, что особенно важно в существующем положении состояния здоровья. Развитие двигательных навыков, оказывают существенные изменения, мобилизацией, активности физиологических функций человеческого организма: кровообращения, дыхания, нервно-мышечной деятельности. Осознание возможностей своего тела способствует воспитательным задачам и формирует уверенность в себе, предотвращает появление различных психологических комплексов.

Для девочек 7-8 классов танцевальная деятельность привлекательна тем, что художественный образ создается легкими и красивыми движениями тела и является неотъемлемой частью материального субстрата искусства и его смысла, внутреннего строения, чёткости музыкального образа, которые во многом определяются природной материей музыки – акустическими качествами музыкального звука. Воспринимая танец, мы в первую очередь видим привлекательную внешнюю форму: пластику тела, жесты. И только, внутренний смысл (идея) постигается постепенно и опосредовано через движения тела.

Безусловно, что содержание, идея и внешняя форма неразрывно связаны и составляют единое целое: «произведения выразительных искусств не создают подобий предметов, картину жизни не связаны с объективным миром, не отражают его. Выражают в своей форме и окраске определенные переживания, воплощают в себе человеческое мироощущение – понимание и оценку жизни» [6, С. 21].

Формирование чувства ритма является основной составляющей танца, так как он соединяет отдельные танцевальные мотивы в единое целое и создает ассоциации, идею танца, переходящую в формировании художественного образа. Поль Валерии (фр. поэт, эссеист и философ) считал, что «...задача танца в том, что создать и, возбуждая поддерживать определенное состояние посредством периодического движения, которое порождается и регулируется слуховыми ритмами». «Каждое танцевальное произведение представляет строгую последовательность элементов, длящихся приблизительно равное время – тактов. Каждый такт соотносим, соизмерим с предыдущим и последующим, и такое повторение сходных элементов проходит через произведение, выступая как организующая все в единое целое сила» [4, С. 41].

Следовательно, музыкальная основа является ритмическим организующим началом танца. Музыкальное сопровождение отражается в проекции преимущественно человеческих переживаний, тем самым придает особую выразительность танцу, соединяясь с жестами, мимикой и движениями. Таким образом, музыка в танце отображается в трехмерном пространстве: иллюстративное (как средство, усиливающее содержание действия), программное (как характеристика персонажа средствами костюма, грима, музыки и т.д.) и драматическое (как дополнительный стержень действия, являясь отражением всех этапов танца) [6, С. 20].

Танцевальное искусство с каждым годом приобретает всё большую популярность, становится одним из самых действенных факторов формирования гармонически развитой, духовно богатой личности.

Этот вид искусства любят многие дети. Им нравится двигаться под ритмичную танцевальную музыку. Простая, доступная музыка будит их фантазию, увлекает. учится слушать, воспринимать, оценивать и любить музыку.

По словам Б. В. Асафьева, «танец является языком тела. И если мы не можем что-то предать словами, то показать это в динамике собственного тела, через его пластику гораздо легче». Танец явление творческое и искусство выражения полностью зависит от индивидуальности человека. Формирование у девочек – подростков умение воспроизводить эмоциональное состояние и настроение души, доносить его до зрителя с помощью движений –

основная задача телесно-пластической двигательной активности, которая позволяет обеспечить соматопсихическое здоровье и обеспечить процесс гармонизации [4, С. 107].

Таким образом, телесно-пластическая двигательная активность – это естественный «материал», который девочка-подросток может использовать подобно тому, как он использует в речи язык и слово, и только правильное чередование всех средств позволит донести пластический образ до зрителя в ответ на возникновение эмоционального чувства, а также позволит решить проблему недостающей двигательной активности и гармонизировать развитие физическое и интеллектуальное у девочек 7-8 классов.

Список литературы

1. Амвросьев Я.А. Педагогическое обеспечение гармоничного развития школьников – спортсменов/ канд. дис...пед. наук: 13.00.04: Якутск, 2003. – 190 с.
2. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка). М.: Академия, 2009. – 416 с.
3. Клеменчук С.П. Основополагающие принципы и методы эффективного формирования телесной пластичности у девушек 15 – 16 лет. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. Выпуск № 6 (112). СПб. – 2014, С. 90-93
4. Стрельченко В.Ф. Формирование знаний в области физической культуры и активной телесно-двигательной деятельности учащихся 8-9 классов: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 2007. – 56 с.
5. Сляднева Л.Н. Телесная пластичность как биомеханическая реальность. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология Выпуск № 3, Майкоп, 2009.
6. Фокина Елена Николаевна. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Тюмень, 2002. – 195 с.
7. Черкашин И.А. Гармоничное развитие личности школьника-спортсмена // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 1 – С. 86 – 88

СПОРТИВНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Друзьянов И.И., Яковлев Я.И., Ядреев В.В.

Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г.Якутск

Аннотация.

В данной статье рассматриваются труды ведущих ученых в области физической культуры и спорта как методологическая основа для проведения исследования по спортивной ориентации школьников.

Ключевые слова: Физическая подготовленность, школьники, физическая культура, спортивная ориентация.

Цель исследования: Научно-методическое обоснование содержания и организации спортивной ориентации школьников на занятиях по вольной борьбе в условиях общеобразовательной школы.

Актуальность исследования.

В Федеральных законах «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», «Об образовании», в Концепции развития физической культуры и спорта в РФ до 2020 года, а также в Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы» задачей первостепенной значимости является обеспечение здоровья и высокого уровня физической подготовленности подрастающего поколения к социально-бытовой и профессионально-трудовой деятельности.

Сегодня важно не только подготовить ребёнка к самостоятельной жизни, воспитать его нравственно и физически здоровым, но и научить его быть здоровым, способствовать формированию у него осознанной потребности в здоровье, как залога будущего благополучия и успешности в жизни.

Организация физического воспитания в школе базируется на принципах интеграции уроков физической культуры с формами дополнительного физкультурного образования и с оздоровительными мероприятиями в режиме учебного дня. Только в таких условиях можно практически реализовать оздоровительную, образовательную и воспитательную направленность физической культуры и как учебной дисциплины, и как мощного средства развития личности.

На сегодняшний день состояние физического воспитания в школах, начальной спортивной ориентации, оздоровительной физической культуры крайне неудовлетворительное. Возможности дальнейшего развития без

изменения государственного финансирования и внедрения новых идей и подходов к возрастным основам формирования у школьников спортивных умений и навыков весьма ограничены (В.П. Губа, 2007, Л.И. Лубышева, 2009).

Проблеме спортивной ориентации уделяли внимание многие ученые в различных видах спорта. В.Н. Платоновым были охарактеризованы этапы отбора пловцов на протяжении многолетней тренировки. Представлены различные критерии оценки перспективности для занятий плаванием [7].

Г.Н. Максименко проведены исследования по выявлению особенностей системы ориентации и отбора детей в спортивную школу. Приведены эффективные методы отбора для занятий легкой атлетикой [6].

В.Г. Алабиным охарактеризована методика определения спортивной пригодности в различных видах спорта в зависимости от классификации, отражающей специфику движений, а также структуру соревновательной и тренировочной деятельности [1].

В связи с вышеизложенным следует признать наличие научной проблемы, которая определяется несоответствием между созданными социальными условиями для занятий спортом и малым количеством занимающихся, особенно детского населения. Поэтому представляется актуальным разработка технологии вовлечения школьников в спортивную деятельность.

Методы и организация исследования.

Нами составлена программа опытно-экспериментальной работы. Основное исследование проводилось на базе Средней общеобразовательной школы № 2 г. Якутска. В эксперименте приняли участие 60 школьников пятых классов в возрасте 11-12 лет. Сформирована экспериментальная и контрольная группы по 30 детей. В экспериментальной группе осуществлялось спортивная ориентация по разработанной нами технологии в вариативной части школьного урока по физической культуре. В контрольной группе спортивная ориентация проводилась общепринятыми средствами физической культуры, обе группы учатся по общепринятой программе по физической культуре, разница состоит в реализации содержания вариативной части урока.

На констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы нами было проведено анкетирование для определения целей занятия физической культурой (опрос) учащихся.

На вопрос: «Чего вы хотите достичь в результате занятий физической культурой?» наибольшее число опрошенных (21%) выбрали ответ «стать здоровым», 16% - «развить свои физические качества», «стать известным спортсменом» - 3%, «посещаете ли Вы спортивные секции» - 9%, 14% - «сформулировать потребность в регулярных занятиях», «отдохнуть, развлечься» - 7%.

Анализ результатов опроса показал, что большинство опрошенных занимаются физической культурой для укрепления своего здоровья, и только 9% учащихся занимаются в спортивных секциях для развития физических качеств и достижения поставленных целей.

Программа ОЭР по спортивной ориентации включает следующие формы:

- показ видеофильма, например, выполнение различных упражнений, приемов самозащиты, тренировка выдающихся борцов вольного стиля, соревнования (от городских, до олимпийских игр);
- встречи, беседы с известными борцами вольного стиля;
- пропаганда здорового образа жизни;
- игровые методы физического воспитания.

Заключение. Мы предположили, что эффективность спортивной ориентации повысится, если увеличить информационную составляющую этого процесса посредством внедрения дидактического и развивающего модулей на уроках физической культуры, что положительно повлияет на уровень знаний школьников по предмету «физическая культура», повысит их физическую подготовленность, интерес, мотивацию, а также увеличит приток школьников в спортивные секции.

Использование разработанной нами опытно-экспериментальной работы спортивной ориентации школьников на занятиях вольной борьбой способствует улучшению показателей теоретических знаний по физической культуре и физической подготовленности учащихся, поспособствует формированию устойчивой мотивации и активному привлечению детей к систематическим занятиям спортом и формированию ЗОЖ.

Список литературы

1. Алабин В.Г., Алабин А.В., Бизин В.П. Многолетняя тренировка юных спортсменов. – Харьков: Основа, 1993. - 243 с.
2. Ахметов С.М. Методика физической подготовленности школьников в зависимости от уровня их физического развития: автореф. дис. канд. пед. наук. - Краснодар, 1996. - 24 с.
3. Бойченко С.Д. Теоретические и методические основы специализированной подготовки в единоборствах на этапе начальной спортивной специализации: автореф. дис. докт. пед. наук. - Минск, 1993. -46 с.

4. Волков В.М., Филин В.П. Спортивный отбор. - М.: Физкультура и спорт, 1983.- 175 с.
5. Добровольский С.С., Тютюков В.Г. Методические перспективы реализации новых технологий обучения движениям и совершенствования в школе // Теория и практика физической культуры. - 1997. - № 6. - С. 10-11.
6. Максименко Г.Н., Гребенкин В.С. Современная система подготовки легкоатлетов. – Луганск: Знание, 2000. - 244 с.
7. Никитушкин В.Г. Совершенствование системы подготовки юных спортсменов // Теория и практика физической культуры. - 1993. - № 8. -С. 40.
8. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения // Учебник тренера высшей квалификации. – Киев: Олимпийская литература, 2004. - С. 257-312.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВНЕУЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Калимуллина А.Н.

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, г.Набережные Челны

Актуальность.

Сегодня традиционное проведение физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий в рамках внеурочного время обновляется за счет разработки и внедрения широкого спектра инновационных форм, методов и педагогических технологий. Специалистами идет поиск путей и способов их совершенствования с учетом будущей профессиональной деятельности студентов как форма самосовершенствования личности [1,2,3,6,8].

Физкультурно-спортивная деятельность, которая реализуется в рамках проведения физкультурно-спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятий и участием в соревнованиях различного уровня должен выступать активно действующим инструментом развития у будущих бакалавров необходимых коммуникативных умений. А также выступать как средство созидания гармоничного развития личности и способствовать повышению качества их профессиональной подготовки в целом и конкурентоспособности на рынке труда [5, 7, 9].

Цель исследования: выявить отношение студентов, обучающихся по направлению «Туризм» к внеучебной физкультурно-спортивной деятельности как фактора формирования.

Методы и организация исследования: анализ и обобщение литературных источников, анкетный опрос, тестирование, педагогический эксперимент, математическая обработка результатов. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе НФ ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма». В эксперименте приняли участие студенты 1-4 курсов, обучающиеся по направлению «Туризм».

Результаты исследования и их обсуждение. Программа формирования профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по бакалавриату «Туризм» в рамках реализации внеучебных мероприятий по физкультурно-спортивной деятельности, составлена на основе проведения социологического опроса и учета действующих учебных программ и на основе обобщения опыта работы специалистов. Разработанная нами программа имеет три целевые установки: информационную, т.е. формирование системы знаний, включающей анализ существующих мнений по проблеме организации и проведения физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий со студентами во внеучебное время; методическую, где представлены практические рекомендации по организации и проведения мероприятий; познавательную, направленную на самообразование студентов. В основе принципа работы программы лежит определение отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности, организации физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий, физической и функциональной подготовленности. Важным условием выполнения поставленных задач является систематическое проведение физкультурно-спортивных и оздоровительных и спортивных мероприятий. А также данные задачи могут быть успешно решены путем регулярного контроля (диагностики) за физическим состоянием студентов.

Опрос, проведенный в течение четырех лет, позволил определить динамику отношения студентов к своему состоянию здоровья и физической подготовленности, зависимости физического здоровья от занятий различной

двигательной активностью. Нами установлено, что большинство студентов экспериментальной группы на 1 курсе оценили свое здоровье как отличное – 12,5 %, хорошее – 66,7 %, удовлетворительное – 16,7 %, неудовлетворительное – 4,2%. Эта самооценка здоровья студентов экспериментальной группы от курса к курсу меняется в сторону положительного прироста за счет уменьшения доли ответов «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». К четвертому курсу студенты экспериментальной группы состояние здоровья оценили следующим образом: «отличное» – 16,7 %, «хорошее» – 70,8 %, «удовлетворительное» – 12,5 %, «неудовлетворительное» – 0%. Студенты контрольной же группы на первом курсе оценили свое состояние здоровья «отлично» – 20,0%, «хорошо» – 68%, «удовлетворительно» – 8,0% и «неудовлетворительно» – 4,0%. К четвертому курсу в контрольной группе показатели изменились. Оценка своего состояния здоровья на «отлично» уменьшается на 16%, «хорошо» на 4%. Не изменились результаты неудовлетворительной оценки, 28% студентов удовлетворены своим здоровьем. Состояние здоровья занимающихся студентов оценивается состоянием физической подготовленности. Большинство студентов 4 курса экспериментальной группы дают отличную и хорошую оценку уровня своей физической подготовленности. А в контрольной группе самооценка физической подготовленности к 2014 году изменилась в большей степени в сторону неудовлетворенности. Тем не менее, к 4 курсу в обеих исследуемых группах наблюдается незначительное снижение уровня физической подготовленности. Оценка студентами экспериментальной группы своего состояния физической подготовленности уменьшилась соответственно на 4,3 % и 8,4 % по показателям «отлично» и «удовлетворительно». При этом уменьшилась доля студентов, которые оценили свою физическую подготовленность неудовлетворительно (с 8,3 % до 4,2 %). Студенты экспериментальной группы отмечают свою физическую подготовленность на «хорошо». Этот показатель стабилен в течение всего времени обучения и к 2014 году выходит на начальный показатель эксперимента – 62,5 %. Результаты контрольной группы, согласно анкетному опросу, представлено ниже. Показатели «отличной» и «хорошей» физической подготовленности за время эксперимента становятся меньше на 4,2 % и 4 % соответственно, «удовлетворительной» – держатся на той же отметке – 12 %. Однако оценку «неудовлетворительно» ставят на 8% студентов больше. Среди студентов экспериментальной группы зависимость физического здоровья от занятий физическими упражнениями находится на первом месте. Наблюдается прирост положительных ответов на данный вопрос в экспериментальной группе по сравнению с показателями контрольной группы в течение всего периода эксперимента. В период обучения у бакалавров экспериментальной группы ведущими являются соревновательные мотивы. По желанию «хочу заниматься» большее предпочтение отдается циклическим видам спорта. К 2012 году на вопрос «без спорта не могу», отметили 62,5% студентов, что на 8,3% больше по сравнению с началом эксперимента. На 4,1% уменьшился и показатель «безразличных» ответов по отношению к спортивным занятиям. В основном студенты осознают необходимость занятия спортом и них 37,5 % занимаются спортом 5 и более раз в неделю. К 4 курсу этот показатель увеличивается до 70,8 %. Студенты контрольной группы не проявили большого желания к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Таким образом, результаты наших исследований свидетельствуют о повышении эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов по направлению «Туризм» как основы формирования профессионально- значимых качеств будущих специалистов. Физкультурно-спортивная деятельность, в которую вовлекаются студенты, является одним из эффективных механизмов слияния общественного и личного интересов, формирования необходимых профессиональных навыков и умений для будущей профессиональной деятельности и повышения мотивации к здоровому образу жизни.

Список литературы

1. Автимичук, О.Е. Значимость ритма в системе профессиональной педагогической и спортивной подготовки / О.Ю. Артмичук, З.М. Кузнецова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. - №2 (35). – С.28-38. <http://elibrary. Ru/item.asp?id=21744097>.
2. Валетов, М.Р. Формирование здоровьеориентированной направленности личности студентов в процессе физического воспитания: Автореф. дис. . канд. пед. наук. Челябинск, 2006. - 23 с.
3. Веленский М.Я., Беляева В.А. Физическая культура в самовоспитании личности будущего учителя: Учебное пособие /Под общей ред. Слостенина В.А. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. -57с.
4. Железняк Ю.Д. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту в системе педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2002. - №5. – С. 47-52.
5. Карпов В.Ю., Щеголев В.А., Щедрин Ю.Н. Социально-личностное воспитание студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности: Учебное пособие. - СПб.: СПбГУ ИТМО, 2006. - 248 с.
6. Карпушин Б.А. Педагогика и профессиональная подготовка студентов вузов физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2001. - №10. – С. 11-14.

7. Кубасов В.И., Лабский В.М., Любиев А.И. Главные направления для программы по физическому воспитанию студентов: <http://users.kpi.kharkov.ua/sport/metod.html>.
8. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 120с.
9. Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами. Письмо Министерства образования РФ от 20 марта 2002 года № 30-55-181 (Д): <http://soviet.fizteh.ru/materials/minobrinauki/>.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТСТАЮЩИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ 12-14 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Шатунов Д.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г.Казань

Актуальность.

Проблема, связанная с формированием нарушений двигательной сферы глухих и слабослышащих существует уже долгие годы. Авторы на протяжении многих лет [2, 5] указывают на наличие низких показателей при проявлении физических качеств и физических способностей, при чем значения данных показателей зависят от степени слуховой депривации.

На протяжении всего времени авторы предлагали различные методики формирования и коррекции отстающих показателей физической подготовленности детей и подростков с нарушением слуха, параллельно доказывая их эффективность [1, 3, 4].

На сегодняшний день в физическом воспитании глухих предложено достаточное количество коррекционных методик. Но несмотря на их многообразие они практически не содержат в себе процесса обучения технике выполнения физических упражнений. Основное внимание в коррекционных школах I, II вида отводится на общую двигательную активность, которая с возрастом для слабослышащих и глухих школьников становится не эффективна, поскольку воспитанники попросту теряют к ней интерес. Не освоенная школьниками техника основных двигательных действий создает дополнительные сложности и не желание выполнять физические упражнения[5].

Исходя из вышеизложенного целью работы является формирование отстающих показателей физической подготовленности подростков 12-14 лет с нарушением слуха.

Методы исследования: тестирование физической подготовленности, педагогическое наблюдение, формирующий педагогический эксперимент.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют нам говорить, что показатели физической подготовленности школьников с патологией слуха имеют значимую разницу ($p < 0,05$) с соответствующими показателями здоровых школьников. А именно это выражается в скоростно-силовой подготовленности (прыжок в длину с места и метание набивного мяча из положения сидя), в быстроте и двигательной координации (бег 30 метров, челночный бег и бег змейкой), в гибкости и статическом равновесии (наклон вперед из положения сидя и проба Ромберга). Однако результаты тестирования динамической силы и общей выносливости (подтягивание на перекладине, подъем туловища в сед из положения лежа и шестиминутный бег) достоверно не значимы ($p < 0,05$).

Изучение научно-методической литературы, а также результаты исследования свидетельствуют нам о необходимости внедрения в условиях коррекционной школы I, II вида специальной методики формирования физической подготовленности у школьников 12-14 лет с нарушением слуха, которая основана на обучении технике основных упражнений легкой атлетики и баскетбола благодаря специфичным для детей данной категории технологиям.

Разработанная методика осуществлялась на протяжении двух лет два раза в неделю на уроках физической культуры в течении 15-20 минут в рамках вариативного блока, а также при помощи внеурочных форм физического воспитания в условиях школы-интерната I, II вида.

Методика формирования отстающих показателей физической подготовленности подростков 12-14 лет с нарушением слуха

На уроках легкой атлетики мы применяли бег и прыжки через ограничители. В качестве ограничителей мы использовали конусы, фишки, поролоновые прямоугольники.

Данные средства способствуют развитию двигательной координации и двигательному мышлению. При помощи искусственных препятствий подростки вынуждены выполнять упражнения по заданной амплитуде и траектории движений.

На уроках легкой атлетики нами использовались старты, прыжки и метания по включению красной лампочки, которая расположена вблизи от занимающихся. Парные и групповые старты выполнялись подростками из различных исходных положений, что ранее на практике осуществить не получалось. Кроме того лампочки, встроенные в стартовые колодки позволили осуществлять полноценное обучение технике бега с низкого старта.

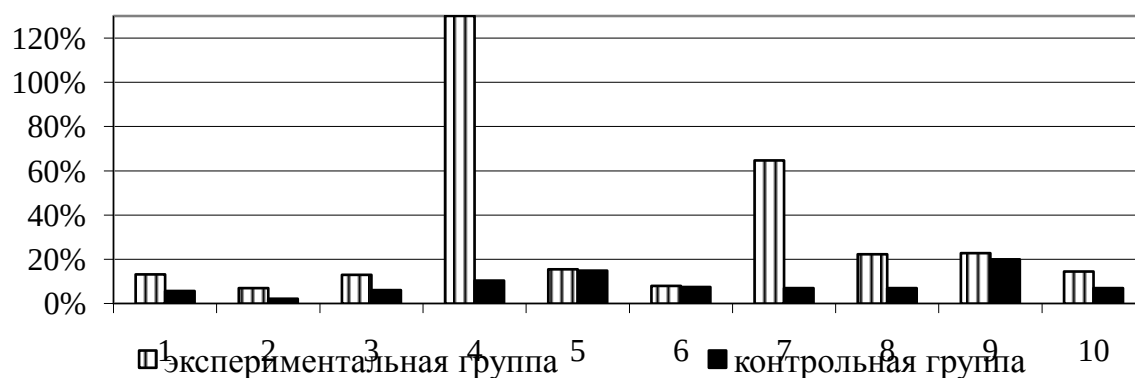
Преимущество данных средств выражается в повышении концентрации внимания школьников, увеличении моторной плотности урока и в эффективном формировании скоростно-силовых способностей и быстроты.

С целью формирования двигательной координации, быстроты, становления качеств личности, положительного психоэмоционального воздействия нами применялись коррекционно-оздоровительные подвижные игры и эстафеты с мячом. А также осуществлялось обучение техническим элементам баскетбола.

Формирование показателей гибкости осуществлялось при помощи элементов стретчинга. Данный раздел максимально способствовал коррекции гибкости, а также положительно воздействовал на нервную систему.

Экспериментальное обоснование методики формирования отстающих показателей физической подготовленности подростков 12-14 лет с нарушением слуха

На Рисунках 1, 2 наглядно продемонстрирован прирост показателей физической подготовленности учащихся 12-14 лет экспериментальной и контрольной группы за время эксперимента в процентах.



Примечание здесь и на следующих рисунках: 1 – бег 30 метров; 2 – челночный бег 3×10 м.; 3 – прыжок в длину с места; 4 – наклон вперед из положения сидя; 5 – подтягивание; 6 – шестиминутный бег; 7 – проба Ромберга; 8 – метание набивного мяча из положения сидя (1 кг.); 9 – подъем туловища в положение сед; 10 – бег змейкой (10 м).

Рис.1. Прирост показателей физической подготовленности девушек экспериментальной и контрольной группы среднего школьного возраста за время эксперимента (%).

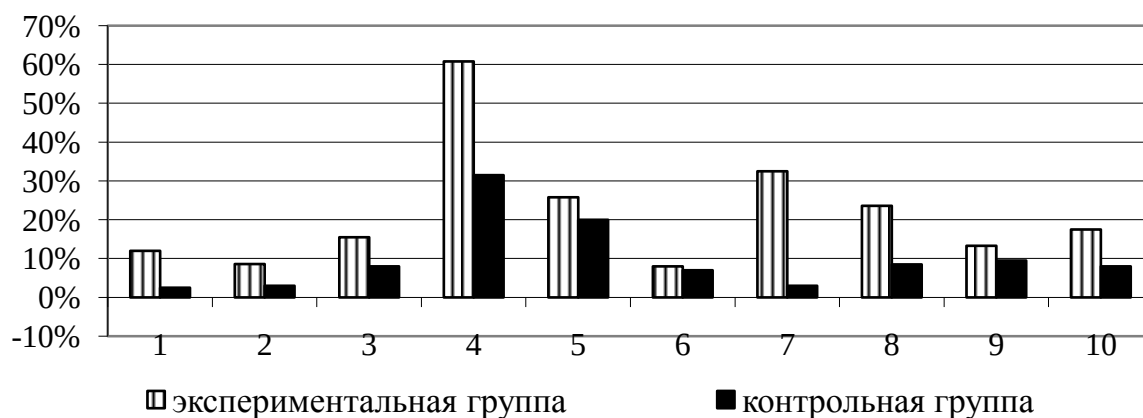


Рис.2. Прирост показателей физической подготовленности юношей экспериментальной и контрольной группы среднего школьного возраста за время эксперимента (%).

По истечению двух учебных лет формирующий эксперимент привел к следующим результатам: в экспериментальной группе девушек среднего школьного возраста показатели физической подготовленности

выросли от 7% до 130%; в экспериментальной группе юношей – от 8,6% до 60,8%; в контрольной группе девушек – от 2,5% до 20%; в контрольной группе юношей – от 3% до 31%.

Таким образом, экспериментальное обоснование методики формирования отстающих показателей физической подготовленности подростков 12-14 лет с нарушением слуха предопределяет свою эффективность.

Список литературы

1. Голозубец, Т.С. Методика адаптивного физического воспитания глухих детей младшего школьного возраста с использованием креативных средств физической культуры :дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Голозубец – Хабаровск, 2005. – 172 с.
2. Горбунова, О.В. Развитие координационных способностей у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями средствами оздоровительной аэробики:автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Горбунова. – Хабаровск, 2008. – 21 с.
3. Дмитриев, А.А. Физическая культура в специальном образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А.Дмитриев. – М., 2002. – 23 с.
4. Ермолаева, А.А. Структура учебной программы физического воспитания младших школьников с акцентированием оздоровительной направленности легкоатлетических упражнений :автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Ермолаева. – Волгоград, 1999. – 22 с.
5. Шатунов Д.А. Формирование исследуемых показателей физического здоровья, физической подготовленности и снижение тревожности у школьников 12-14 лет с нарушением слуха в рамках разработанной модели физического воспитания / Д.А. Шатунов // Фундаментальные исследования. – Москва, 2015. – № 2 (23). – С. 5207-5213.

СЕКЦИЯ №5.

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

ТЕХНОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ КАЧЕСТВА КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МОДУЛЮ ПМ.02 ВЫПОЛНЕНИЕ СЕРВИСНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ БЫТОВЫХ МАШИН И ПРИБОРОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СПО 13.02.11 ТЕХНИЧЕСКАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ И ОБСЛУЖИВАНИЕ ЭЛЕКТРИЧЕСКОГО И ЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКОГО ОБОРУДОВАНИЯ (ПО ОТРАСЛЯМ) (БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ)

Замотай А.В., Олифиренко Н.А., Хлыстунова Т.Н.

ГБПОУ ЯНАО «Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий», г.Ноябрьск

Основной целью профессионального образования является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальной и профессиональной мобильности, удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования».

Как следствие преобразований в системе профессионального образования, возникает проблема формирования принципиально новых подходов к контролю учебных достижений обучающихся. Особая роль отводится контрольно-измерительным процедурам, соответствующим требованиям ФГОС, разработке оценочных диагностических средств для комплексной проверки сформированности профессиональных и общих компетенций. Причем, освоение профессиональных модулей будет оцениваться не преподавателем, а экспертной независимой комиссией, что лишает студента всякой возможности получить оценку, не освоив модуль. Это в корне меняет мотивацию студента к обучению.

Одной из важнейших задач преподавателей НКПиИТ сегодня является освоение и реализация эффективных технологий обучения и воспитания, создание нового поколения комплексного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, отвечающего требованиям стандарта нового поколения.

Результатом освоения профессионального модуля является готовность обучающегося к выполнению вида профессиональной деятельности Выполнение сервисного обслуживания бытовых машин и приборов и

составляющих его профессиональных компетенций, а также общие компетенции, формирующиеся в процессе освоения ОПОП в целом.

Формой аттестации по профессиональному модулю является экзамен (квалификационный). Итогом экзамена является однозначное решение: «вид профессиональной деятельности освоен/не освоен».

Итоговая аттестация по ПМ (экзамен (квалификационный)) в идеале проводится как процедура внешнего оценивания с участием представителей работодателя. Внешнее оценивание данного ПМ проводит представитель работодателя (социальный партнер) – начальник РЭС ОАО ЭнергоГазНоябрьск В перспективе она может быть дополнена процедурой добровольной сертификации (независимой внешней оценки).

Одним из основных объектов контрольно-оценочной деятельности, с позиций измерения результата образовательного процесса, являются учебные достижения как фундаментальная основа формирования профессиональных компетенций обучающихся.

В отечественной педагогике считается признанным тот факт, что эффективное управление качеством образования невозможно без объективной и оперативной информации об учебных достижениях обучающихся.

В связи с этим возникает необходимость применения качественных материалов, которые позволяют достоверно оценивать учебные достижения обучающихся. Экспертиза качества тестовых материалов и заданий является обязательным этапом процедуры разработки КОС.

Экспертиза качества тестовых материалов и заданий представляет собой специфический вид деятельности. В процессе экспертизы тестовые материалы и задания оцениваются через соответствие критериям и показателям оценки качества. С позиций системного и квалиметрического подходов экспертиза качества материалов представляет собой целостную сферу деятельности, включающую процедуры анализа, измерения и собственно оценки качества объектов. В основе технологии экспертизы выделяются оценочные акты, функциональная схема которых может быть представлена следующим образом: субъекты экспертизы, используя необходимые средства и знания, производят процедуры оценивания над объектом в целом или над его отдельными свойствами с определенной целью и получают в итоге некоторый результат (собственно оценку).

Под комплексной экспертизой качества материалов КОСа понимается процесс системного исследования совокупности внутренних и внешних свойств материалов КОСа методами и приемами комплексного оценивания с целью определения интегрального показателя их качества.

Согласно требованиям, предъявляемым педагогическим и информационным технологиям, технология комплексной экспертизы должна отвечать следующим признакам:

- наличие методологической основы;
- системность – логика процесса оценивания и взаимосвязь его частей.
- наличие критериальной базы оценивания качества тестовых материалов.
- алгоритмизация последовательности действий и операций в процедурах оценивания;
- взаимосвязанная деятельность субъектов оценивания качества тестовых материалов;
- воспроизводимость – возможность воспроизведения технологии и повторения результатов оценивания;
- эффективность – оптимальность соотношения затрат и результатов применения технологии;
- адаптивность – возможность адаптации технологии при изменении внешних и внутренних условий с гарантией повторения результатов оценивания.

Предварительная экспертиза проводится с целью проверки материалов КОС на соответствие требованиям макета. Комплект КОС по ПМ рассматривается на заседании методической кафедры Материалобработки и разработки полезных ископаемых. Комплект КОС по профессиональному модулю рекомендуются к утверждению на экспертном совете колледжа и оформляется протоколом заседания МК.

Техническая экспертиза проводится независимым экспертом учебного заведения, имеющим сертификат на проведение данной процедуры оценивания, и позволяет провести проверку тестовых материалов и заданий на соответствие формальным требованиям по следующим критериям: структурная полнота, краткость формулировки, понятность формулировки, технологичность и эргономичность, дифференцируемость, нормативность, целенаправленность и параллельность вариантов (в случае применения нескольких вариантов тестов). Итоги экспертизы оформляются документом - экспертным заключением, в котором итоговое заключение: «Комплект КОС ПМ может быть направлен на содержательную экспертизу».

На этапе содержательной экспертизы качества КОС проводится оценивание свойств, характеризующих их качество. Объектами оценивания в данном случае выступают содержательная валидность, функциональная валидность, уровни подготовки, на проверку которых направлено применение тестовых материалов и заданий, показатели оценки результата сформированности соответствующих ОК и ПК, содержание практики (виды работ)

на соответствие требованиям к практическому опыту и умениям, объем времени для выполнения экзаменационного задания и т.д. Итоги экспертизы оформляются экспертным заключением, подтверждающими факт согласования комплекта КОС, входящего в состав ОПОП, с представителями профессионального сообщества. Итоговое заключение работодателя (в данном случае начальник РЭС ОАО ЭнергоГазНоябрьск Ширяев О.А.) звучит так: Комплект контрольно-оценочных средств профессионального модуля может быть рекомендован к утверждению и использованию в образовательном процессе при подготовке специалистов по специальности СПО 13.02.11 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)

Таким образом, современное среднее профессиональное образование должно дать выпускнику не только сумму знаний, но и совокупность компетенций, составляющих достаточно новое качество специалиста – компетентность.

Список литературы

1. Актуальные проблемы повышения качества образования на современном этапе: сборник научных трудов / Кузбасская государственная педагогическая академия, Факультет педагогики и методики начального образования. – Новокузнецк: Издательство КузГПА, 2009. – 316 с.
2. Ашлапова Т.В., Есенков Ю.В. Система контроля качества подготовки специалистов // Среднее профессиональное образование. - 2004. - №6. - С.22-24.
3. Беспалько, В.П. Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении - М.: Педагогическое мастерство, 2009. - 116 с.
4. Болонский процесс и качество образования: итоговые материалы семинаров и конференций, выступления, статьи: учебно-методическое пособие / Федеральное агентство по образованию, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского; [сост. А. В. Петров и др.]. – Н. Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2005. – 108 с.
5. Збаровский В.С. Технология профессионального обучения. Учебное пособие. — Санкт-Петербург, 2008. - 51 с.

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гусакова Н.Е., Боровец О.С., Тычинина Г.А., Мантулова В.И.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр технологического образования Белгородского района Белгородской области», пгт.Разумное

В современных условиях предъявляются новые требования к профессиональной подготовке специалиста в сфере рабочих специальностей и служащих.

Динамическое развитие общества, рост конкуренции и другие социальные предпосылки определяют запрос на подготовку профессионала. Коммуникабельность, толерантность, социальная и профессиональная мобильность, информационно-техническая культура, способность к профессиональному самосохранению и профессиональному саморазвитию, креативность, адекватная самооценка – вот неполный перечень требований, предъявляемых к личности молодого специалиста.

Профессиональное образование должно не только дать обучающимся знания, но и обеспечить формирование и развитие их познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Наиболее эффективными методами, способствующими повышению качества учебного процесса, являются интерактивные методы.

Широкое использование активных методов обучения при их детальной разработке позволяют развить важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его деятельное желание постоянно овладевать знаниями и применять их на практике.

В отличие от обычных традиционных методов обучения, активные методы, как правило, предполагают управляемый вариант обучения через использование групповых форм работы.

При активном обучении центральное место занимает ученик. Преподаватель не объясняет тему занятия, а только обеспечивает правильный процесс прохождения обучения, выступая в большей степени как руководитель.

Изучая литературу по проблеме, мы выявили следующие классификации активных методов обучения, которые и применяем на практике: Д.Н. Кавтарадзе к активным методам обучения относит дискуссии, ролевые, имитационные и деловые игры, В.А. Ситаров - деловые игры, метод погружения, метод опережающего обучения, метод микрооткрытий.

С.Д. Смирнов включает в активные методы сензитивный тренинг (тренинг чувствительности), дискуссионные, игровые и проблемные методы.

Ученый выделяет разные виды игр: учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, инновационные и др.

В центре технологического образования применяются многочисленные модификации активных методов. В наших условиях процесс развития личности идёт, прежде всего, на учебных и практических занятиях, и поэтому задача преподавателей состоит в том, чтобы обеспечить включение каждого ребёнка в разные виды деятельности, сочетание которых определяется целью учебного занятия и отдельных его частей. Именно правильно выбранная цель определяет отбор методов и форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. В практике учреждения применяются такие формы учебных занятий как урок, лекция, учебная игра, зачёт, самостоятельная работа, защита рефератов, докладов, практическое вождение и др. Преподаватели нашего учреждения, исходя из конкретной ситуации, отбирают технологию, модифицируют её с учётом реальных условий. Так преподаватели Боровец О.С., Гусакова Н.Е. применяют технологию проектного обучения. Суть данной технологии заключается в том, что обучающиеся под руководством педагога создают проект, исходя из конкретного предмета, темы. Проектная технология позволяет закрепить полученные знания, применить их в нестандартной ситуации, в практической деятельности, а самое главное – развивать творческие и исследовательские способности обучаемых.

На уроках по профессиям «Делопроизводство» и «Швей» широко используются такие активные методы как лекция-провокация, лекция-дискуссия, имитационные упражнения, деловые игры и др.

Лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками) позволяет формировать у обучающихся умения оперативно анализировать учебный материал и профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию. В процессе подготовки лекции необходимо заложить в ее содержание, определенное количество ошибок содержательного, логического, мировоззренческого, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними обучающихся только в конце лекции. Преподаватель излагает лекцию таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты, и их не так легко можно было заметить студентам. Задача обучающихся заключается в том, чтобы по ходу отмечать в конспекте замеченные ошибки и называть их в конце лекции.

Лекция-беседа и лекция-дискуссия представляют собой диалог преподавателя с классом, свободный обмен мнениями, идеями по исследуемому вопросу. Преимущество перед обычной лекцией состоит в том, что она привлекает внимание слушателей к наиболее важным вопросам темы, определяет содержание, методы и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории. Участие обучающихся можно обеспечить различными приемами, например, обращаясь с вопросами к аудитории информационного или проблемного характера.

Имитационные упражнения - активный метод обучения, отличительная особенность которого - наличие заранее известного преподавателю (но не обучающимся) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы. В имитационных играх воспроизводятся хозяйственные правовые, социально-психологические, педагогические и другие механизмы (принципы), определяющие поведение людей, их взаимодействие в конкретной имитационной ситуации.

Учебные игры развивают и закрепляют у обучающихся навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и вести управление коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение. Кроме того, игра формирует и развивает различные психологические свойства и качества человека: профессиональную направленность, умственную самостоятельность, знания, умения и навыки в будущей профессиональной сфере деятельности, креативные, организаторские, коммуникативные способности, волевые качества. Участвуя в учебных играх, обучающиеся приучаются

решать профессиональные задачи в сложных, близких к реальным условиям, проходят своеобразную психологическую закалку.

Деловая игра - еще один из ведущих методов активного обучения. Деловая игра — это создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. Другими словами, деловая игра - это репетиция профессиональной деятельности обучаемого.

В деловых играх сознательно создается напряженная конфликтная ситуация, вынуждающая учащихся принимать решения для достижения поставленной цели в условиях неполноты предоставляемой им информации, ограниченности временных ресурсов.

Несомненным достоинством деловых игр является то, что они соединяют теорию и практику, способствуя формированию теоретических профессиональных знаний и практических умений. Игры повышают интерес к изучаемому предмету, так как они сопровождаются положительными эмоциями. Применение игровых технологий на уроках, создание ситуаций, близких к производственным, значительно повышает интерес обучающихся к занятиям и расширяет знания о профессии.

Технология деловой игры в центре технологического обучения строится с учетом рекомендаций Г.К. Селевко. По его мнению, организация деловой игры состоит из следующих этапов:

1. Этап теоретической подготовки, который включает в себя определение целей, которые необходимо достичь в ходе проведения игры.
2. Организационно-подготовительный этап (формирование игровых групп, выдача заданий)
3. Этап введения в игру, который включает в себя инструктаж о порядке проведения игры, игровом взаимодействии ее участников, о соблюдении организованности и дисциплины, правил поведения и т.д.
4. Игровой процесс.
5. Этап анализа и обобщения

В игре участники вынуждены использовать разнообразные сенсорные каналы: аудиальный, визуальный и кинестетический. Этому способствует «управляемое эмоциональное напряжение», интенсифицирующее процесс обучения и вызывающее включенную активность. Обучение становится радостным.

Таким образом, ведущие активные методы обучения, используемые в центре технологического образования, обеспечивают достижение ряда образовательных целей:

Во-первых, данные методы способствуют стимулированию мотивации и интереса в области предмета изучения.

Во-вторых, активные методы обучения способствуют развитию навыков критического мышления и анализа, взаимодействия и коммуникации, конкретных умений, готовности к специальной работе в будущем.

Кроме того, благодаря активным методам обучения создаются условия для саморазвития или развития благодаря другим участникам, осознание уровня собственной образованности, приобретение навыков, лидерских качеств.

Создав мотив успешности для участников процесса, стимулируя активность каждого обучающегося и подкрепляя успешность его деятельности, педагог способен через активные методы реализовать управляемый учебный процесс, что сегодня является знаменем инновационной деятельности в образовании.

Список литературы

1. Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Петрова Т.И. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании: учеб. пособие /З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. -176с.
2. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. М.: Творческий центр Сфера, 2005.
3. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. - М., 2005.
5. Селевко Г.К. Групповые формы учебной деятельности //Школьные технологии. - 2005.-№ 1.
6. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников. – М.: 1975.
7. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. Научное издание. – М: Международная педагогическая академия, 1998.-266с.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Стародубцева И.Ф., Кириосова Е.Н.

Юго-Западный государственный университет, г.Курск

В современном социально-гуманитарном знании гендерная проблематика занимает достаточно заметное место. Актуальность подобных исследований в сфере музыкального образования связана с необходимостью учета гендерных различий в учебно-воспитательном процессе и потребностью педагогов в действенных способах повышения эффективности обучения. В то же время знаниями в области гендерной психологии обладает довольно узкий круг специалистов, интересующихся данными вопросами, а представители музыкально-педагогической среды нередко опираются на несистематизированные эмпирические наблюдения, традиционные подходы и не владеют гибкими, научно подкрепленными методиками.

Современное толкование термина «гендер» (англ. *gender*, от лат. *gens* «род») указывает в первую очередь на социальные ожидания относительно межполовых различий в психофизиологических особенностях и моделях поведения личности. Гендер конструируется через определенную систему социализации, разделения труда и принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы, которые в определенной степени определяют психологические качества (поощряя одни и негативно оценивая другие), способности, виды деятельности, профессии людей в зависимости от их биологического пола. Таким образом, гендер предстает не в качестве неизменной и универсальной конструкции, а как комплексное переплетение отношений и процессов [2].

Путем воспитательного воздействия семья, система образования, культура в целом внедряют в сознание детей определенные нормы и правила, исторически закрепленные гендерные стереотипы – общепринятые установки и представления о поведении женщин и мужчин, сложившиеся в данном социуме.

Педагогическая наука подтверждает, что гендерные различия – психические, физиологические, интеллектуальные, поведенческие и другие – весьма значительны, и их необходимо учитывать в воспитании и обучении, в том числе в процессе музыкальной подготовки.

Исследователями доказано, что генетические коды мальчиков и девочек отличаются между собой: очевидные физиологические различия обнаружены в сфере зрения, слуха, осязания, протекания познавательных и эмоциональных процессов и т. д. Так, при изучении динамики формирования головного мозга у мальчиков и девочек младшего школьного возраста психофизиологи выявили различную скорость созревания полушарий: у девочек значительно быстрее развиваются функции левого полушария, ответственного за осознываемые произвольные акты, словесно-логическую форму памяти, рациональное мышление. У мальчиков быстрее созревает правое полушарие, лидирующее в реализации произвольных, интуитивных реакций, иррациональной мыслительной деятельности, образной памяти.

Характер функционирования отделов мозга определяет и эмоциональную асимметрию. Левое полушарие преимущественно связано с положительными и приятными эмоциями, оптимистическим настроением. Правое – с отрицательными эмоциями, оценкой неприятного и тревожного в информации [4, с. 283]. Вследствие этого девочки лучше осознают свое поведение и умеют им управлять, чаще открыто радуются. В проявлениях мальчиков легче и ярче проявляются отрицательные эмоции, некоторая агрессивность. Следовательно, «мужские» программы подготовки должны быть более рациональными, строгими и лаконичными, чем «женские», и обучение мальчиков и девочек следует строить различным образом.

Особенно важно понимание гендерной специфики для музыкального воспитания мальчиков и юношей. Учителя и родители нередко наказывают их за обоснованную природой активность, и, как следствие, психологи отмечают, что школьные неврозы в 90 % констатируемых случаев наблюдаются именно у мальчиков.

По результатам многолетних наблюдений Д.К. Кириосовой, вследствие большой подвижности мальчиков в возрасте от 7 до 12 лет, а также широкого круга их интересов, ребят сложнее заинтересовать музыкальными занятиями: «заставить мальчика учиться музыке многократно труднее: и в силу социальных привычек – музыка не входит в число традиционных мужских увлечений – и в силу объективных трудностей обучения. Мальчик, которому неинтересно и трудно учиться, скорее бросит занятие, которое его тяготит, нежели девочка. Если отвлечься от обожающих музыку крупных талантов, а подумать о будущих меломанах и музыкантах-любителях, то к ним иногда приходится принять меры принуждения. Такт и мудрость служат здесь единственным ограничителем действий педагога и родителей ученика» [3, с. 404]. Поэтому педагог должен найти особые пути, чтобы увлечь детей и подростков музыкой.

Использование присущих данному гендеру положительных сторон и нивелирование проблемных моментов должны позволить педагогу выстроить комфортную образовательную среду и добиться

результативности обучения. Среди педагогических условий, повышающих эффективность реализации гендерного подхода к профессиональному воспитанию юных музыкантов, важнейшими являются учет психофизиологических особенностей мужского гендера, проявляющихся в степени выраженности межполушарной асимметрии; знание специфики возрастных периодов; бережное отношение к игровому аппарату и голосу подростка, особенно во время мутации. Так, по мнению М.И. Белоусенко и И.Ф. Стародубцевой, если «ломка голоса» протекает болезненно, занятия вокалом лучше прекратить на весь мутационный период [1, с. 218].

Сравнительное изучение показателей сформированности звуковысотного слуха, ритмического чувства, памяти и других музыкальных способностей и параметров музыкальности, компонентов музыкальной одаренности, гибкости творческого мышления, проявлений вербальной и невербальной креативности, перцептивных, когнитивных свойств, подвижности нервной системы (исследования М.С. Старчеус [5], М.Т. Таллибулиной [6] и др.) показали, что обучение одаренных детей и подростков должно вестись с учетом не только возрастных особенностей, но и в соответствии с логикой становления их гендерной идентичности. Так, например, существенным для музыкальной педагогики в области инструментального исполнительства являются выводы психофизиологов о том, что до 7 лет психомоторные (игровые) показатели у мальчиков выше, чем у девочек. Далее постепенно мальчики начинают уступать, и до 25 лет девушки намного превосходят юношей, но после этого возраста теряют свое преимущество [4, с. 283].

В подростковом возрасте у одаренных мальчиков высокая продуктивность музыкальной деятельности достигается разными путями: либо благодаря эмоциональной стороне музыкальности (интонационному слуху, способности к эмпатии), либо благодаря когнитивным музыкальным способностям (музыкальная память и мышление). Причем музыкальность одаренного мальчика предполагает творческую активность, актуализацию креативного ресурса, тогда как у одаренных девочек роль креативности в структуре одаренности невелика, однако имеет значение выраженность невербального интеллекта и музыкальной памяти. У мальчиков-подростков степень оригинальности креативных идей и ритмическую способность определяют сила и подвижность нервной системы. У девочек сила нервных процессов имеет значение для эмоционально-интонационного (мелодического) слуха, чувства метра, а также степени разнообразия креативных идей (гибкость креативного мышления), при этом показатели музыкального мышления коррелируют с невысокой подвижностью (инертностью) нервных процессов.

Этими качествами во многом определяется успешность в конкретных видах музыкально-творческой деятельности. Известно, что среди выдающихся композиторов относительно невелико количество представительниц женского пола – и тем более авторов сочинений крупных форм (преимущественно это камерная музыка, созданная в русле господствующей художественной традиции). В отечественной музыкальной культуре к числу немногих исключений можно отнести творчество С.А. Губайдулиной и Г.И. Уствольской.

Исследователями отмечено преобладание в дирижерско-хоровой специализации девушек: «Они более трудолюбивы и успешнее справляются с большим объемом учебных программ, необходимых по этой специальности. Они более пластичны и анатомически зрелы, чем юноши-сверстники, быстрее овладевают двигательными навыками <...> и до определенного уровня откровеннее в эмоциональной отдаче», – пишут В.М. Подуровский и Н.В. Суслова [4, с. 284].

По наблюдениям педагогов, юноши часто угловаты, менее трудолюбивы и трудоспособны, но демонстрируют более широкий «разброс достижений». Это подтверждают результаты одного из постоянных московских конкурсов студентов-дирижеров: среди участников юноши обычно составляют 20-25 %, призовые места занимают примерно одинаковое количество юношей и девушек, но первые места получают, как правило, юноши. «Они эволюционируют динамичнее, чаще совершают ошибочные действия, которые одновременно разнообразнее и интереснее <...>. Девушки-подростки обидчивы и очень “переживают за оценки”, в них труднее мобилизовать подсознание. Они стеснительны в проявлениях чувств, особенно внешнего ряда, что необходимо в дирижировании. И хотя в целом их работы выглядят привлекательно, они скорее останавливаются в своем профессиональном развитии» [4, с. 284-285].

Учет гендерных аспектов музыкального образования является важным условием повышения его эффективности и способствует формированию эмоционального отношения, интереса и любви к музыке, эстетического вкуса и художественных потребностей обучающихся. Мастерство педагога-музыканта включает в себя знание психофизиологических особенностей детей и подростков и бережное отношение к их исполнительскому аппарату. При построении процесса обучения на основе гендерного подхода следует помнить, что при одних и тех же методах обучения, под руководством одного и того же преподавателя мальчики и девочки приходят к знаниям и умениям разными путями, используя различные стратегии мышления.

В настоящее время активно дискутируется вопрос о достоинствах и недостатках совместного или раздельного обучения мальчиков и девочек в общеобразовательной школе. Он актуален и с точки зрения музыкального образования, в свете современных данных о существующих психофизиологических различиях в характеристиках одаренных школьников разного пола и возраста. Возможно, усиление внимания к гендерным аспектам образования позволит создать научную базу для активизации практико-ориентированных исследований мужской и женской музыкальной одаренности.

Список литературы

1. Белоусенко М.И., Стародубцева И.Ф. Значение гигиены голоса в профессиональном становлении музыканта-вокалиста // Современные проблемы высшего образования: материалы VII Международной научно-методической конференции. – Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2015. – С. 217-220.
2. Гендер // Тезаурус терминологии гендерных исследований. – URL: http://www.owl.ru/gender/Lexsim_files/0023.htm (дата обращения: 29.09.2015).
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
4. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
5. Старчеус М.С. Музыкальная одаренность // Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
6. Таллибулина М.Т. Гендерный подход в психологии одаренности (на примере музыкальной одаренности). – URL: <http://govuadocs.com.ua/docs/2024/index-35774.html> (дата обращения: 29.09.2015).

ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Смагина Е.А.

г.Орел

В статье анализируются преимущества интегративно-дифференцированного подхода к формированию профессиональных компетенций в проектной деятельности у будущих бакалавров педагогического образования по профилю "Иностранный язык", выявляются его особенности и определяется его роль в становлении данных компетенций.

Ключевые слова: проектная деятельность, компетенции, бакалавр педагогического образования, иностранный язык, интегративно-дифференцированный подход

Проектирование (от лат. «projectus», т.е. «брошенный вперед») как «теоретический способ создания технических артефактов и объектов иной природы» [7] проявлялось в жизнедеятельности социума как желание человека усовершенствовать окружающий мир, используя полученные путем исследования знания о нем. И в этом смысле проектирование можно определить как процесс создания проекта (или прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния) «предшествующего воплощению задуманного в реальном продукте» [там же].

Как особый вид инженерной деятельности проектирование сформировалось в начале XX века, выделение же его как самостоятельной области инженерной деятельности и постепенное преобразование его в системное проектирование произошло во второй половине XX столетия.

Системные экономические и социальные преобразования последних десятилетий привели к тому, что проектная деятельность прочно вошла во все сферы жизни человека, а не только в промышленное производство. Изменилось само содержание проектной деятельности, которая стала самостоятельным аспектом социального развития человека, предусматривающим, прежде всего, «умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества» [11, с. 134].

Сущность проектной деятельности заключается в создании новых объектов с заданными качествами и предполагает активное творческое преобразование существующей реальности. Актуальность проектной деятельности обусловлена ее инновационной природой: владение логикой и технологией проектирования

позволяет более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции и обеспечивает конкурентоспособность специалиста.

На сегодняшний день владение проектной деятельностью стало неотъемлемым требованием, предъявляемым к широкому кругу профессий. По мнению ученых, проектная деятельность является собой «метатеchnологию», охватывающую не только производство, социальную сферу и политику, но и высшую и среднюю школу [14].

При этом педагогическое проектирование рассматривается как одна из ключевых составляющих педагогической деятельности и охватывает различные компоненты образовательного процесса (образовательные системы (муниципальные, региональные, федеральные), содержание образования, педагогические технологии, управление педагогическим процессом, планирование и контроль развития образовательного учреждения и др.) В педагогике способность осуществлять проектную деятельность определяет высокую квалификацию преподавателя [там же].

В качестве основного определения педагогического проектирования мы избираем трактовку В.П. Беспалько, который предложил рассматривать его как педагогическую деятельность, предопределяющую создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения [1]. При этом, вслед за Л.И. Гурье, мы рассматриваем педагогическое проектирование как особый многофункциональный вид деятельности, в основе которой лежит «замысел о совершенствовании педагогической деятельности, о будущем образе культуросообразной, личностно ориентированной образовательной системы и соответствующих ей педагогических процессов» [6, С. 21].

Ключевой чертой педагогического проектирования является конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания, что отличает проектную деятельность от других видов научно-педагогической деятельности [1].

Проектная деятельность – явление не новое в отечественной педагогике, однако современные требования, предъявляемые в высшему профессиональному педагогическому образованию, детерминируют потребность в поиске новых подходов к формированию профессиональных компетенций будущих специалистов.

Следует отметить, что на сегодняшний день ученые зачастую избирают не один, а несколько подходов в качестве основания для проведения психолого-педагогических исследований. Можно констатировать, что «... ныне налицо тенденция, когда развитие и восприятие новых идей происходит не на традиционных дисциплинарно - предметных платформах, а на стыке этих платформ, через взаимодействие предметных категорий» [9, С. 19].

Предпринятый теоретический анализ современной научной литературы позволил вычлениить современные концепции и подходы к процессу организации высшего профессионального образования и сделать вывод о том, что наиболее продуктивными и оптимальными из них считаются те, в основе которых лежит принцип интегративности. Это объясняется тем фактом, что данные концепции базируются на идеях комплексности и целостности, а также отражают важные междисциплинарные взаимосвязи.

На сегодняшний день можно говорить об интегративно-педагогических концепциях, которые являются собой «совокупности систематизированных взглядов, положений и идей, определяющих направленность и содержание интегративно-педагогической деятельности в той или иной сфере, на том или ином уровне реализации образовательно-воспитательных целей и задач» [12, С. 34].

Эффективность интеграции подходов обусловлена тем, что «каждая интегративная часть не теряет своей внутренней самостоятельности, но ее содержание углубляется и обогащается за счет установления связей между характеристиками всех составляющих целое частей» [9, С.76].

Установлено (В.А. Крючков, А.В. Полушкина, Г.Г. Попова и др.), что подлинный синтез методологических подходов обеспечивается только при условии их полной непротиворечивости друг другу. Иными словами, каждый из научных подходов должен взаимодополнять друг друга, а их интегративное единство должно обеспечивать всестороннее и целостное рассмотрение педагогической проблемы. Следует подчеркнуть, что интеграция каждого подхода в систему должна быть обусловлена его эффективностью в плане решения какой-либо этой проблемы, а число подходов в системе определяется спецификой образовательных задач.

Исходя из вышесказанного, в качестве центрального подхода нами был избран интегративно-дифференцированный подход (А.В. Гвоздева, Ю.А. Комарова, В.А. Крючков и др.) который представляет собой «систему, основанную на интеграции и дифференциации как ведущих принципах создания инновационных обучающих систем, характеризующуюся комплексностью, синтезом, обобщенностью ее элементов, универсализацией и специализацией содержания образования» [4, С. 4].

Интегративно-дифференцированный подход охватывает все компоненты образовательного процесса, обеспечивая взаимосвязь всех элементов содержания профессиональной подготовки, и, таким образом, создает

необходимые условия для развития способности студентов к самообучению. Таким образом, данный подход, по нашему мнению, максимально соответствует задаче эффективного формирования компетенций в проектной деятельности бакалавров педагогического образования, поскольку, согласно Федеральному государственному стандарту нового поколения, проектная деятельность включает моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры. Такой подход обеспечивает, с одной стороны, преемственность и целостность профессионального развития студентов, а с другой – их индивидуальный и личностный рост.

С учетом специфики формирования компетенций в проектной деятельности у бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык» в интегративный компонент центрального подхода мы считаем необходимым включить системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативно-прагматический, когнитивно-коммуникативный, контекстный и технологический подходы. Выбор совокупности подходов осуществлялся в соответствии с их необходимостью и достаточностью для решения проблемы формирования профессиональных компетенций в проектной деятельности будущих бакалавров педагогического образования профилю «Иностранный язык» в вузе.

Системный подход рассматривается исследователями как особое направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование и анализ объекта как системы, выявление ключевых системных свойств и качественных характеристик у составляющих систему компонентов (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, А.В. Брушлинский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов, Э.Г. Юдин и др.).

Обращение к системному подходу позволяет рассматривать процесс формирования формируемых компетенций бакалавра педагогического образования как единую систему с многообразными преемственными связями и обеспечить взаимодействие всех ее подсистем что, в свою очередь, будет способствовать интегративному формированию и развитию всех компонентов ключевых компетенций.

Идеи системного подхода коррелируют с сущностью компетентностного подхода, преимущество которого заключается в его интегративном, междисциплинарном характере (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, К.Э. Безукладников, А.М. Митяева, Н.С. Мурадова, Е.Н. Соловова, Ю.Г. Татур, Л.В. Фарисенкова, А.В. Хуторской и др.). Компетентностный подход интегрирует различные конкретнаучные и общедидактические концепции и придает им практический характер и позволяет рассматривать все компоненты учебного процесса комплексно.

Интегративный характер компетентностного подхода приводит к тому, что он реализуется на разных уровнях образовательного процесса: методологическом, поскольку этот подход обладает «объяснительной силой при определении целей и задач обучения»; теоретическом, т.к. он включает совокупность понятий, постулатов и принципов, составляющих теоретическую основу учебного процесса; практическом, т.к. он предопределяет разработку приемов и технологий обучения, реализующих на практике принципы компетентностного подхода [2, С.15].

Компетентностный подход дает возможность взглянуть на проблему овладения проектной деятельностью бакалаврами педагогического образования по профилю «Иностранный язык» комплексно и учесть как психологические, когнитивные, лингвистические, коммуникативные, социокультурные, так и методические факторы.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, К.К.Платонов и др.) нацелен на выявление специфики тех видов деятельности, с которыми связаны формируемые компетенции.

Поскольку компетенции в проектной деятельности подчинены решению задач продуктивной профессиональной деятельности педагога в целом, объектом формирования компетенций в проектной деятельности у студентов должна стать профессиональная деятельность и способы ее осуществления посредством проектной деятельности.

При таком подходе гностические цели обучения подчиняются задачам более широкого плана и, в первую очередь, важнейшей установке на накопление студентами социального и профессионального опыта и приобретения профессиональной компетентности. При этом обучение на основе освоения различных видов деятельности превращается в развивающий, ситуативно-обусловленный, а также активный учебно-познавательный процесс, перемещающий акцент с информирования на "самоовладение" (в терминологии А.В. Кунавцева) знаниями и умениями в процессе обучения».

Направленность всех компонентов предлагаемой педагогической модели на личностное и профессиональное развитие студентов обеспечивается личностно-ориентированным подходом (Н.А. Алексеев, В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, В.В. Сафонова, В.В. Сериков, Е.Н. Соловова, И.С. Якиманская и др.).

По мнению многих ученых личностная парадигма образования является современной потребностью времени. Сущность данного подхода состоит в признании обучающегося в качестве активного субъекта

образовательного процесса, что достигается за счет учета и привлечения личностных особенностей учащихся. Данный подход предполагает повышение личностной значимости образовательного процесса за счет удовлетворения познавательных и профессиональных потребностей студентов и создание условий для их личностного развития.

Поскольку в нашем исследовании мы рассматриваем подготовку бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык», то следует учитывать, что приобретение компетенций в проектной деятельности будет проходить в процессе реализации профессионально-коммуникативной деятельности в учебном контексте, становится необходимым учесть положения коммуникативно-прагматического подхода (Н.Д. Арутюнова, Н.Ф. Алефиренко, Н.И. Формановская и др.).

Данный подход, объединяя в себе два аспекта, предполагает учет как собственно коммуникативных, так и прагматических компонентов языковых и речевых явлений. Подчеркивая мотивированный характер коммуникации, ее зависимость от особенностей прагматического плана и от условий общения, коммуникативно-прагматический подход рассматривает языковые единицы во взаимосвязи с субъектами коммуникации и их коммуникативно-деятельностными мотивами.

Применение коммуникативно-прагматического подхода дает возможность включить в педагогическую модель такие формы организации обучения, которые обеспечивают при выполнении учебных действий наличие реального коммуникативного мотива и мотива моделируемой профессиональной деятельности, тем самым, позволяя студентам включаться в значимые для них коммуникативные процессы и овладевать профессиональной деятельностью.

Когнитивно-коммуникативный подход (Я.М. Колкер, Р.П. Мильруд, Е.С. Устинова, А.Н. Шамоу и др.) позволяет, с одной стороны, учитывать когнитивные процессы, лежащие в основе проектной деятельности, а с другой – реализацию коммуникативной направленности процесса обучения бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык».

Особенность когнитивно-коммуникативного подхода состоит в выдвигании на первый план неразрывной связи между сознанием и коммуникацией, что подчеркивали такие выдающиеся ученые, как М.М. Бахтин, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.

Важность данного подхода для формирования компетенций в проектной деятельности объясняется тем, что успешное осуществление этой деятельности требует не только владения знаний, системой сформированных умений и навыков, но и осознания своих когнитивных процессов, осмысленного выбора наиболее адекватных когнитивных стратегий преодоления трудностей и достижения целей, эффективной самоорганизации и саморегуляции.

Обращение к когнитивно-коммуникативному подходу обусловлено еще и тем, что в настоящий момент в связи с сокращением количества учебного времени, отводимого на аудиторную работу, особую актуальность приобретает потребность в организации эффективного учебного процесса, для чего необходимо целенаправленно активизировать и стимулировать когнитивные процессы студентов для успешности их проектной деятельности, а также коммуникативной деятельности на иностранном языке и, в целом, будущей профессиональной деятельности.

Данный подход выдвигает на первый план такое интеллектуальное развитие студентов, при котором они вырабатывают совокупность умственных способностей и стратегий, позволяющих управлять процессами речемыслительной деятельности.

Необходимость организации учебного процесса в контексте профессиональной деятельности посредством воссоздания реальных производственных задач, процессов, типичных затруднений является ключевым постулатом контекстного подхода (Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, В.В. Кругликов, Н.Б. Лаврентьев и др.).

Основой реализации контекстного обучения в системе высшего педагогического образования являются совмещение иноязычной речевой деятельности студента с деятельностью проектной. В этих условиях иностранный язык и иноязычная речевая деятельность усваивается как необходимое средство осуществления проектной и, в целом, профессиональной деятельности педагога.

При этом контекстный подход предполагает моделирование не только предметного и технологического контекстов, но и социального и психологического [14].

Моделирование в образовательном процессе всех типов связей, в которые включается проектная деятельность при осуществлении профессиональной деятельности, способствует становлению соответствующих компетенций как «социально-профессиональной и деятельностной характеристики» личности (термин В.Ф. Тенищевой). При таком подходе появляется возможность преодоления фрагментарности знаний и их оторванности от будущей практической деятельности; более того, овладение проектной деятельностью

происходит не только на уровне значений, но и личностных смыслов в результате его «вплетения» в технологию осваиваемой деятельности.

Поскольку формирование компетенций в проектной деятельности лингвиста есть, по сути, формирование способности и готовности будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности посредством проектирования, то для нашего исследования особенно важно, что в контекстном обучении «студент находится в активной деятельностной позиции», при которой «включается весь потенциал учебной активности студента - от уровня восприятия материала до социальной активности по принятию совместных решений» [14, С. 32]. Таким образом, обучение на основе контекстного подхода, с одной стороны, придает реальную значимость процессу овладения компетенциями, а с другой – обеспечивает целостное понимание студентами сущности будущей профессиональной деятельности и межпредметное осмысление ряда дисциплин.

Конструирование учебного процесса в соответствии с заданными исходными установками (социальным заказом, образовательными ориентирами, целями и содержанием образования) обеспечивает технологический подход к обучению (С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, В.Н. Боголюбов, А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, П.И. Образцов, Л.Г. Семушина, М.П. Сибирская, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур, А.И. Уман, О.Н. Филатов, Д.В. Чернилевский, М.А. Чошанов и другие.).

Реализация данного подхода предполагает: обеспечение реального вклада каждого учебного предмета в методологическую, теоретическую, технологическую подготовку выпускника к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности; целостное и направленное формирование потребностей и умений использования его научного содержания, обеспечение мотивации к изучению всех дисциплин; развитие интеллекта на основе целостного подхода к обучению.

Подытоживая рассмотрение указанных подходов, подчеркнем, что каждый из них, будучи нацеленным на решение конкретных задач, имеет свою методологическую ценность.

Интеграция рассмотренных подходов отражает сущность формирования компетенций в проектной деятельности у бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык» в вузе, а их реализация в системе высшего педагогического образования дает возможность спроектировать целостную концепцию развития данных компетенций в ходе подготовки будущих педагогов в вузе.

При этом идея интеграции в рамках интегративно-дифференцированного подхода предполагает «целесообразное, сбалансированное объединение дидактических компонентов, педагогических усилий и ресурсов» с целью достижения цели, тогда как идея дифференциации способствует созданию разнообразных внутренних и внешних дидактических условий для достижения той же цели [8, С. 17]. Реализация дифференциации, таким образом, должна, на наш взгляд, предполагать учет индивидуально-психологических особенностей студентов и их коммуникативный, познавательный и профессиональный опыт.

В заключение подчеркнем, что интегративно-дифференцированный подход должен занимать ведущее место в иерархии подходов к формированию профессиональных компетенций в проектной деятельности у будущих бакалавров педагогического образования по профилю "Иностранный язык", поскольку именно данный подход в силу своей комплексности представляется максимально нацеленным на эффективное формирование компетенций в проектной деятельности в условиях овладения будущими педагогами иностранными языками.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989.
2. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика. Дис. д-ра пед. наук. Пермь, 2009. 403 с.
3. Васильева В. Д., Петрунева Р. М. Проектная деятельность и проектная культура будущего инженера. Известия волгоградского государственного технического университета. 2010. Выпуск № 7, том 7. С. 35 - 44.
4. Гвоздева А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку. Автореф... дис. канд. пед. наук. Курск, 2009. 19 с.
5. Гладкова М.Н. Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения педагогическим дисциплинам. Автореф... дис. канд. пед. наук. Москва, 2005. 19 с.
6. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем. Казанский государственный технологический университет. Казань, 2004. 212 с.
7. Густомясова Т. И. Особенности реализации проективного подхода в педагогике // Концепт. Современные научные исследования. 2013. Выпуск 1. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53110.htm>.
8. Коршунова О.В. Интегративно-дифференцированный подход к обучению в сельской школе (на примере предмета «Физика»). Автореф. дис... доктора пед. наук. Киров, 2006. 42 с.

9. Крючков В.А. Интеграция содержания учебного процесса как способ совершенствования коммуникативной компетентности учителя-практика / Дис... канд. пед. наук. Рязань, 2003. 290 с.
10. Образцов, П.И. Новый вид обеспечения учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 54-55.
11. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
12. Попова Г.Г. Интегративный подход к конструированию содержания образования в образовательных учреждениях системы НПО // «Наука, образование, общество». Выпуск 2011-01. С. 34-39.
13. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. 1984. С. 86-99.
14. Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции. Дис... док. пед. наук. Москва, 2008. - 404 с.
15. Янченко И. В. Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза // Молодой ученый. 2013. №2. С. 422-424.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ

Сулова О.В.

Челябинский государственный университет, г.Челябинск

Современное общество выдвигает высокие требования к дипломированному специалисту. В условиях изменения социально экономического устройства общества, стремительного расширения международных контактов, современный специалист любой отрасли должен обладать определенным набором компетенций, позволяющих ему выполнять свою работу качественно. Не исключением являются и специалисты-переводчики.

Профессиональная деятельность переводчика является сложным комплексом действий, определяемых его способностью к реализации этой деятельности (знаниями, умениями, навыками, личностными качествами), а профессия «переводчик» требует детального и разностороннего изучения.

Изучением профессиональной деятельности переводчика занимаются многие отечественные и зарубежные ученые: В.Г. Гак, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева, Ю. М.Я. Цвиллинг, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяев и др. Для нас наибольший интерес представляют положения, рассматривающие профессиональные умения и качества переводчика, необходимые для обеспечения эффективной коммуникации в ситуациях его профессиональной деятельности. Для того чтобы определить специфику профессиональной деятельности переводчика, обратимся к рассмотрению особенностей профессиональной переводческой коммуникации.

Многие исследователи описывают переводчика как специалиста, обеспечивающего межкузыковую коммуникацию (Миньяр-Белоручев).

Специфика переводческой деятельности, прежде всего, состоит в том, что переводчик выполняет важнейшую социальную функцию посредника между разноязычными и разнокультурными социальными общностями. Речь идет о подготовке специалиста в области не только межкузыковой, но — интерлингвокультурной коммуникации [4, С. 64].

Перевод служит средством межкультурных контактов. Взаимодействие культур при переводе предполагает стремление предоставить в распоряжение воспринимающих перевод факты и идеи, свойственные чужой культуре, с целью расширить их кругозор, дать им возможность понять, что у других народов могут быть иные обычаи, что надо знать и уважать другие культуры [2, С.130]. В ряде работ отмечается, что перевод занимает промежуточное положение между языком и культурой (В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, В.И. Хайруллин и др.). Поскольку перевод предполагает преодоление языковых и культурных барьеров, его относят к межкультурной коммуникации. Таким образом, переводчик — это посредник, организующий взаимодействие не только между разными языками, но и разными культурами.

Многие ученые утверждают, что деятельность переводчика носит коммуникативный характер (В.Г. Гак, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева и др.). В процессе профессиональной деятельности переводчик выполняет определенные функции: когнитивно-информационную, проектировочную, организаторскую, посредническую, гностическую, креативную. Когнитивно-информационная функция связана с

процессом приема и передачи информации знаковыми средствами. Проектировочная функция вовлекает в себя выбор коммуникативных действий, необходимых для решения профессиональных задач. Организаторская функция проявляется в процессе взаимодействия с клиентами и коллегами по работе, когда переводчик стремится выполнить определенную задачу, применяя индивидуальные способы преодоления трудностей и адекватным способом организуя информацию, собственную деятельность и поведение в ходе профессионального общения [1].

Посредническая функция заключается в удовлетворении внешней потребности общения между людьми, разделёнными лингвоэтническим барьером. Здесь необходимо упомянуть о таком качестве переводчика, как контактность и кооперативность. Эти качества необходимы как для налаживания взаимодействия с обслуживаемыми переводчиком коммуникантами, так и для эффективного сотрудничества с коллегами-переводчиками (например, в составе бригады синхронистов) и персоналом организационных служб (В.Н. Комиссаров). Гностическая функция основывается на способности переводчика адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и давать реальную самооценку [5]. Следует добавить, что переводчик должен обладать неослабевающей способностью к самообучению, испытывать естественное удовлетворение от получения новых знаний, уметь черпать информацию из самых различных источников, извлекать опыт из общения с людьми, быть общительным и открытым для впечатлений и знаний. И, наконец, как замечают многие исследователи, правомерно выделение креативной функции, поскольку переводчик имеет право на вынесение самостоятельного, окончательного решения, во многих ситуациях специалист вынужден принимать субъективные решения, основанные на переводческой интуиции (В. Вилс, В.Н. Комиссаров и др.).

Таким образом, для выполнения данных функций переводчик-профессионал должен обладать определенным набором компетенций, к основным из которых специалисты относят языковую, предметную, лингвострановедческую, технико-трансляционную и коммуникативную. Каждая из этих видов компетенций предполагает определённый круг знаний и умений и навыков.

Языковая компетенция заключается в знании систем обоих языков и владении их нормами, предметная – в достаточных знаниях о предмете коммуникации и возможностях языковой реализации этих знаний. Лингвострановедческая компетенция предполагает знание обычаев, культурно-бытовых реалий, литературы, музыки, истории, экономики, политического устройства общества, технико-трансляционная компетенция заключается во владении техникой перевода конкретного типа текста и предполагает знание приёмов перевода и условий их применения при переходе от текста заданного типа на иностранном языке к тексту такого же типа на языке перевода, коммуникативная компетенция заключается в знании механизмов и законов коммуникации вообще и двуязычной в частности, во владении нормами коммуникативного поведения.

Остановимся подробнее на составляющих коммуникативную компетенцию знаниях, умениях и способах действий. Любая коммуникативная деятельность требует умений социального взаимодействия с партнерами по общению. Социальный компонент деятельности переводчика проявляется как необходимость учета социальных ролей переводчика и клиентов, профессиональной, религиозной, возрастной, гендерной принадлежности представителей другой культуры. Общение переводчика с группой должно быть дифференцированным с учетом этих социальных ролей, состава групп, т.к. языковое поведение обусловлено причинами внешнего, социального порядка.

Проявление социального компонента деятельности переводчика осложняется тем, что, он противопоставлен большинству (группе), является носителем иной культуры, иного вероисповедания, иной профессии, иной возрастной группы, но должен, тем не менее, подстраиваться под группу, учитывая ее социальные характеристики. В этом случае переводчик должен быть «сильной языковой личностью» (термин социолингвистики), которую характеризуют определенные качества. Его коммуникативная компетенция требует учета «социолингвистических данных адресата». Главные отличия социальных ролей переводчика и адресатов в рамках взаимодействия можно описать следующим образом.

В своем взаимодействии субъекты не равны с точки зрения ответственности, которую они несут за результат, приложенных усилий, позиций по отношению друг к другу.

Этический компонент профессиональной деятельности переводчика основывается на доброжелательном отношении к членам группы, оказании внимания всем и каждому, проявлении вежливости во всех ситуациях общения, строгому следованию нормам этикета в формах вежливости, культуре поведения и внешнего вида, корректности вопросов и ответов, сдержанности в суждениях. В поведении переводчика ничего не остается незамеченным и неоцененным. Изучение правил этикета, выявление особенностей этикета разных стран, тренинговые методы дают возможность выработки устойчивой системы навыков поведения с учетом требований профессионального этикета.

Организационный компонент касается четкой организации процесса взаимодействия, следования временным рамкам на каждом этапе. Организационный компонент в работе переводчика предполагает его самодисциплину и организаторские способности.

И, наконец, рефлексивный компонент предполагает наличие у переводчика стойкой способности к рефлексии, анализу деятельности, процессов, происходящих в группе, ошибок и достижений для формирования профессионального опыта и повышения профессионального мастерства [6].

Переводчик должен быть знатоком и мастером коммуникации, экспертом по общению между конкретными коммуникативными сообществами. При подготовке переводчиков главное внимание, как правило, уделяется овладению иностранным языком как системой, что вполне обосновано. Техничко-трансляционной компетенцией студент овладевает на занятиях по теории и практике перевода, лингвострановедческой – на занятиях по этнографии, географии, истории, экономике, литературе, истории изучаемой страны.

Таким образом, представляется необходимым включение в набор дисциплин учебного плана для подготовки переводчиков гуманитарной дисциплины, позволяющей студенту овладеть законами, механизмами и нормами коммуникативного поведения как родного, так и инокультурного социума.

Список литературы

1. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика [Текст] : учеб. пособие по уст. и письм. пер. для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 287 с.
2. Комиссаров, В. Н. Культурно-этнографическая концепция перевода [Текст] / В. Н. Комиссаров // Картина мира: Лексикон и текст : сб. науч. тр. МГЛУ. – М. : [б. и.], 1991. – Вып. 376. – С. 126-131.
3. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС. — 2001. — 424 с.
4. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст] / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.
5. Цвиллинг, М. Я. Требования к личности устного переводчика и проблема профессиональной подготовки [Текст] / М. Я. Цвиллинг // Перевод и лингвистика текста : сб. ст. – М. : [б. и.], 1994. – С. 128-135.
6. Черезова, М. В. Психолого-педагогический анализ профессиональной деятельности гида- переводчика / М. В. Черезова // Культура народов Причерноморья : науч. журн. – Симферополь : Межвузцентр „Крым”, 2009. – № 155. – С. 142 – 145.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данилов Д.А., Корнилова А.Г.

Северо-Восточный Федеральный университет, г.Якутск

Происходящие в обществе неопределённо-изменчивые условия свидетельствуют о нестабильности во всех сферах жизнедеятельности человека. И в условиях динамичности, нестабильности и неоднозначности, присущих современному миру, стратегия образования направлена на подготовку личности, устойчивой к внешним манипуляциям, способной выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы. Также молодому специалисту в условиях непрерывного потока информации и постоянной смены технологий, возможно и переучиваться, переквалифицироваться в другого специалиста. В основе реализации данных требований лежат такие качества личности, как самоорганизация, самостоятельность, определяющие субъективное развитие индивида.

В реальной практике наблюдается у многих отсутствие такого качества как самоорганизация, что в определенной степени обусловлено социально. Данное личностное качество позволяет осуществлять деятельность, адекватную общественной ситуации, на основе самостоятельности, самоорганизации, что проявляется в критичности мышления, самоконтроле, ответственности и творчестве. Интерес к данной проблеме в педагогике определяется изменившимися потребностями общества на личность активного, исследовательского типа.

Самоорганизация и самостоятельность представляют собой системное качество индивида как результат взаимодействия его воли, рефлексии и активности, что основано на росте самосознания и миропонимания личности, выражающемся в уровне её интеллекта и ценностных ориентациях, как подчеркивается в трудах А.Г.

Асмолова [1] и Л.С. Выготского [3]. Формирование и развитие самоорганизации и самостоятельности личности представляет собой жизненное усилие по выходу за свои природные, социальные и психологические рамки.

Самоорганизация студента обеспечивается реализацией педагогических потенциалов активизации его личностного роста. Самоорганизация личности студентов – динамичный процесс, который поддерживается определённым состоянием необходимых объективных условий, характеризующих педагогическое его сопровождение. Несмотря на то, что в педагогической теории издревле обращалось внимание на необходимость поддержки самостоятельного развития обучающегося, традиционно образование стремилось втиснуть его в наперёд заготовленные рамки, вести по проторенной дорожке. В результате, как отмечает М.К. Мамардашвили, из года в год разрушалось воспитание воли и способности к самостоятельным усилиям, самоорганизации, что ведет к убыванию умения ориентироваться в жизни [4].

В настоящее время самоорганизация в учебной деятельности не занимает своего места, является как бы побочным явлением, поскольку возникает не всегда. Но в социальном пространстве учебного заведения существует возможность создания среды для самоорганизации личности, что ставило перед нами разработать ее модель. При разработке модели такой среды нами последовательно решались две задачи: поиск педагогических условий, в которых могло бы происходить становление самоорганизации студента; определение модели учебной деятельности, вовлекаясь в которую студент мог бы наиболее полно проявить свою самостоятельность, самоорганизацию.

В решении данных задач мы руководствовались идеями личностно-ориентированного обучения. В них выделяются такие его положения, как: аксиологическое (введение обучающихся в мир ценностей и оказание помощи в их восхождении к ценностям общества), когнитивное (обеспечение научными знаниями), деятельность-творческое (формирование и развитие у обучающихся способов деятельности, творческих способностей) и личностное (обеспечение познания себя, овладения способами самоорганизации, саморегуляции, самосовершенствования).

Одновременно с этим мы опирались на концепцию «вторичного обучения» Г. Бейтсона [2] и М. Мида [5], согласно которой то, каким образом люди учатся думать, в большей степени определяется не столько содержанием знаний, а способами подачи материала, которые порождают потребности в самостоятельности у студентов. Все это достигается сопровождением учебной деятельности студентов. В сопровождении сопряжены поддерживающая (гуманистическая) и стимулирующая (мотивирующая) функции преподавателя.

Поддерживающая функция преподавателя характеризуется как педагогическое сопровождение личностного развития студентов с ориентацией их на гуманистические ценности.

В основе гуманистического мировоззрения в системе образования лежит идея саморазвития, самоорганизации личности, что представляет собой педагогический принцип признания способности личности к самоорганизации, к самосовершенствованию. Данный постулат получает в работе Г. Олпорта [6] дальнейшее развитие как принцип уважения личности обучающегося, развития в нем созидательной активности и оказания ему помощи в овладении способами самовыражения и самосовершенствования. И преподаватели работают над совершенствованием осуществляемой учебной деятельности.

Изучение и анализ передовой практики показывает, что наряду с традиционными лекциями, семинарами положительные результаты для самоорганизации обучающихся дают апробированные формы и методы педагогического сопровождения:

- индивидуальные и групповые беседы, инструктаж, коррекция, аутотренинг, профессиональные консультации;
- социально-психологический тренинг межличностного общения, имитационные, профориентационные и деловые игры, учебные дискуссии в диалоговом режиме;
- поисково-творческая и проектно-исследовательская деятельность, реализуемая как на занятиях, так и во внеучебной работе и др.

При изучении передового опыта также выявлены другие положения, связанные с формами и методами педагогического сопровождения, которые зависят от компетентности преподавателей, что проявляется в использовании ими как стратегического, так и тактического и технологического типов сопровождения. При стратегическом типе педагог на основе анализа продуктов учебной, познавательно-трудовой деятельности студентов создает развернутую программу своих последовательных действий по сопровождению. Используя тактический тип сопровождения, он включает реализацию развернутой программы во всех сферах жизни студенческого коллектива. При технологическом типе сопровождения он находит конкретные методы, способы, средства, способствующие ориентации студентов на самоорганизацию. В целом, использование данных типов сопровождения способствует расширению учебных занятий субъектной направленности, обеспечивающей самоорганизацию студентов в учебной деятельности.

Рассмотренные идеи и положения педагогического сопровождения подчеркивают, что формирование саморазвития, творческого потенциала личности возможно только при смене приоритетов в образовании – с усвоения готовых знаний в ходе учебных занятий на самостоятельную познавательную деятельность обучающегося с учетом его способностей, особенностей и возможностей. Активизация познавательной самостоятельности студентов как положение педагогического сопровождения представляет собой систематическое и целенаправленное субъектно-согласованное взаимодействие преподавателя и студента, направленное на совершенствование содержания форм, методов, приемов и средств обучения и самообучения с целью возбуждения познавательного интереса, повышения активности, самостоятельности обучающихся.

На основе рассмотренных концептуальных идей и положений опытная работа проводилась в Педагогическом институте Северо-Восточного Федерального университета. При разработке самоорганизации в учебной деятельности мы исходили из процесса самоучения. Его суть заключается в умении ставить учебные цели (отделять известное от неизвестного; что искать в справочнике; о чем надо спрашивать преподавателя и т.д.), что характеризуется как идеальная модель деятельности обучающегося, умение учить себя самостоятельно. С этим связано использование в опытной работе как основные формы организации обучения проблемных лекций, самостоятельной работы с дидактическим средством самообучения, разработанным преподавателем, проектной деятельности, модулей как блоков лабораторных работ по определённой теме.

В процессе опытной работы как одно из средств формирования самоорганизации студентов в познавательной деятельности использовано проблемно-эвристическое обучение. Суть его заключается в том, что снимается разделение между усвоением и применением знаний: студент получает, открывает, усваивает новые знания, самостоятельно решая проблемные учебные задачи различного уровня сложности. Метод создания проблемных ситуаций предусматривает творческую активность и самостоятельность студента.

Также использована технология модульного обучения. Это дидактический процесс, который включает формулирование целей, определение, структурирование блоков и их содержания с выделением базового и элективного уровней усвоения. Базовый уровень включает обязательные структурные единицы, элективный уровень – по выбору студента. Студенту предоставляется возможность свободного выбора форм, видов познавательной деятельности в соответствии с его возможностями, склонностями и потребностями. Модульно-проективная технология позволяет студенту самому управлять организацией и содержанием учебно-познавательного процесса, т.е. интенсифицировать самостоятельную творческую работу.

И в программе опытной работы предусмотрено постепенное уменьшение объёма заданий репродуктивного уровня и одновременный рост объёма заданий продвинутого уровня, а также изменение роли преподавателя в учебной деятельности студента (от организации до консультаций). В соответствии с этим меняется характер учебной деятельности студентов на каждом из этапов сопровождения самоорганизации, которые были выделены, исходя из уровней сформированности самостоятельности личности.

Таким образом, педагогическое сопровождение направлено на то, чтобы вызвать у обучающихся активность и инициативу, так как любая успешная деятельность возможна только через самостоятельную реализацию субъектом его активности, сочетание педагогического сопровождения с развитием инициативы и самостоятельности студентов.

В целом, как показала опытная работа, технология активизации познавательной самостоятельности, самоорганизации студентов реализуется по определенным правилам: признание обучающегося субъектом учебной деятельности, включая целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности; организованная подача материала с использованием исследовательских, эвристических и проблемных методов обучения; использование учебного материала, опережающего развитие обучающегося, для стимулирования, направления и ускорения развития природных и приобретенных данных личности и т.д.

В результате анализа педагогического сопровождения самостоятельности студентов в учебной деятельности определены оптимальные педагогические условия, способствующие самоорганизации студентов:

- осознание педагогом самого себя как партнёра и принятие им фасилитирующей функции по стимулированию самоорганизации у студентов;
- актуализация ценностно-смысловой сферы личности студента за счёт наполнения содержания образования личностным смыслом;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия участников педагогического процесса за счёт использования потенциала диалога и стимулирования восхождения активности студента в образовательном процессе от ситуативно-зависимого поведения к надситуативной активности и свободе.

В результате реализации разработанной программы опытной работы по педагогическому сопровождению самоорганизации студентов в учебной деятельности значительно, в два-три раза по сравнению с началом

опытной работы, выросло число самостоятельных в познавательной деятельности студентов, свободных в осуществлении своей учебной деятельности и способных держать ответ за её результаты, т.е. у кого произошла перестройка их ценностных отношений к учебе и жизни.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа — М.: Смысл, 2001. — 416 с.
2. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии: пер. с англ. — М.: Смысл, 2000. — 476 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека — М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 136 с.
4. Мамардашвили М.К. Если осмелиться быть // Сознание и цивилизация. Тексты и беседы — М.: Логос, 2004. — С. 104–137.
5. Мид. М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Культура и мир детства: Избранные произведения — М.: Наука, 1988. — Гл. VI. — С. 322–361.
6. Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности // Становление личности. Избранные труды. — М.: Смысл, 2002. — С.166–216.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ К РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕМАТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Сохань А.А., Хорунжая Н.В.

Пятигорский государственный лингвистический университет, г.Пятигорск

Подготовка будущих переводчиков в специализированном вузе требует постоянного мониторинга возможных сфер их будущей деятельности с целью определения наиболее востребованных тем. Предсказать все возможные ситуации общения с немецкоязычными партнерами практически невозможно; кроме того, некоторые темы могут со временем терять актуальность, уступая свое место другим. Но практика показывает, что всегда актуальной является медицинская тематика: перевод научных и научно-популярных текстов, аннотаций к лекарственным препаратам, инструкций к медицинской технике, медицинской документации и, конечно, устный перевод, в частности, когда клиенту необходима медицинская помощь. Поэтому теме «Медицина» следует уделять достаточно внимания как на практических занятиях по немецкому языку, так и на практическом курсе перевода.

Тексты медицинской тематики имеют свои особенности, причем и на синтаксическом, и на лексическом уровне. В отличие от других тематических областей медицина характеризуется возможностью параллельного употребления терминологических обозначений, изначально заимствованных из латинского языка и являющихся в мире медицины своего рода профессиональным стандартом, и непосредственно немецких лексических единиц, которые хотя и имеют сложную структуру, но являются более прозрачными для немецкоговорящих реципиентов в плане понимания. Речь идет о сложных словах или композитах, которые следует проработать на предпереводческом этапе. Например, перед чтением текста «Fettleibigkeit» (Ожирение) студентам предстоит соединить компоненты сложных слов и затем найти их в контексте:

Diät	zufuhr
Energie	gefühl
Appetit	verkalkung
Fett	gewicht
Hunger	gewebe
Normal	beratung
Arterien	zügler

Следующим шагом может быть использование данных слов в подстановочных упражнениях когда существительными из приведенной схемы нужно дополнить предложения. Кроме того, сложные существительные, как и другие части речи, могут прорабатываться на основе словарных дефиниций. Студенты

должны найти в тексте или выбрать из предложенного списка слова, соответствующие приведенным определениям, как например, при работе с текстом «Diabetes»:

1. Schutzstoffe gegen Krankheitserreger
 2. Plötzlich auftretender, sarker Hunger
 3. Kleinste lebendige Einheit
- Zelle, Heißhunger, Antikörper...

Для оптимизации дальнейшей работы на предпереводческом этапе могут использоваться элементы перевода. В частности, при прочтении текста «Diabetesmellitus» студентам предстоит найти немецкие эквиваленты для таких выражений как: вести к повышению уровня сахара в крови, измерять уровень сахара в крови натошак, служить методом ранней диагностики, регулярная физическая активность и др. Кроме обнаружения контекста, студентам можно предложить составить свои примеры, объяснить по-немецки смысл данных выражений, использовать их в подстановочных упражнениях.

Учитывая, что тематическая лексика, как правило, многократно используется в тексте, студенты могут выписать сложные слова и словосочетания с предлагаемым компонентом. Например, в теме «Diabetes» компонент „Insulin“ встречается, в частности, в таких словах как Insulinmangeldiabetes, Insulinresistenz, insulinproduzierend, Insulinproduktion, Insulinfreisetzung, и в словосочетаниях eine jahrelange Überproduktion von Insulin, Insulin benötigen, Insulin bilden, der erhöhte Bedarf an Insulin, mit Insulin behandeln, и т. д. Данные списки могут быть расширены в процессе самостоятельной работы студентов со словарями и последующим обсуждением материала в группе.

На переводческом этапе также в некоторых уроках осуществляется работа с лексическими единицами, представленными сложными словами. Так, например, в теме «Computer-Tomographie» студентам предлагается задание на поиск эквивалентов к следующим терминам: Röntgenverfahren, Querschnittsbild, Körperabschnitt, Röntgenstrahl, Röntgenröhre, Graustufen-Bild, Röntgenfilm, Spiral-Computer-Tomographie, Knochenstruktur, Ultraschall-Untersuchung, Herzkatheter-Untersuchung, Kontrastmittel. Найденные эквиваленты используются затем при выполнении перевода предложений с русского языка на немецкий. Целесообразно также использовать возможные синонимы с учетом контекста и валентности рассматриваемых лексических единиц.

Работа с композитами предоставляет широкие возможности для тренировки приемов трансформации, например, композиты могут быть преобразованы в словосочетания по образцу: Normalgewicht – das normale Gewicht – das Gewicht, das der Norm entspricht – das Gewicht, das für einen Patienten gesundheitlich empfehlenswert ist и т. д.

Медицинская терминология благодаря постоянному развитию медицины, как одной из важнейших областей человеческой деятельности, подвержена активной трансформации. Наряду с непрекращающимся процессом пополнения словарного состава немецкого языка новыми лексическими единицами в области медицины существует и такое явление как терминологический параллелизм, который, в свою очередь, представляет определенную трудность для переводчика. Так, например, практически всегда встает вопрос о выборе наиболее подходящего для перевода термина из синонимической пары, где один термин имеет греко-латинское происхождение, а другой – собственно немецкое. С подобным явлением мы сталкиваемся, в частности, при обозначении различных заболеваний: Herzrhythmusstörung - Arrhythmie, Lungenentzündung - Pneumonie, Fettleibigkeit - Adipositas, Prostatitis – die Entzündung der Vorsteherdrüse. Между такими единицами существуют сложные стилистические взаимоотношения, отдельные термины меняют стилистический регистр и даже устаревают (5).

Определенную трудность представляет и перевод аббревиатур, распространенных как в письменной официальной, так и в неофициальной речи медицинских специалистов. Некоторые из них используются в качестве условных обозначений, превращаясь в самостоятельные лексические единицы, а врачи при их употреблении не задумываются о расшифровке. Таким образом, аббревиатуры требуют особого внимания в процессе переводческой деятельности. Например, привычно применяемая врачами аббревиатура BMI, являющаяся инициальным сокращением заимствованного Body-Mass-Index (индекс массы тела), в других контекстах может обозначать «федеральное министерство внутренних дел»; сокращение Aak (от Autoantikörper) используется также для обозначения «плоскодонной баржи» или «небольшого судна прибрежного плавания»; сокращение AE употребляется в медицине в нескольких значениях (Appendektomie, Antitoxin-Einheit, Alkoholembryopathie, atopisches Exzem), в других же контекстах может также обозначать Arbeitseinheit, astronomische Einheit, American Express, Ablenkeinheit (2). В качестве одного из переводческих приемов при переводе специальных научно-технических текстов используется передача иностранного сокращения эквивалентным русским сокращением или даже создание аббревиатуры из эквивалентных русских терминов. Например, аббревиатура AIDS (англ. Acquired Immune Deficiency Syndrome) также используется в немецком

языке, несмотря на вполне адекватную расшифровку «Syndrom des erworbenen Immundefizites», а в русском языке передается инициальным сокращением от «синдром приобретенного иммунодефицита», то есть СПИД (2).

Перевод медицинского текста может потребоваться в самых разнообразных ситуациях и самым разным людям: врачу, научному сотруднику, работающему над статьей или диссертацией, сотруднику фармацевтической компании или коммерческой медицинской организации, пациенту, проходящему лечение за рубежом и т.д. Медицинский перевод практически всегда сопряжен с большой личной ответственностью, поэтому требуется и соответствующая профессиональная подготовка переводчика, и наличие специальных навыков, и большого опыта.

Список литературы

1. Сохань А.А., Хорунжая Н.В. Aktuell. Пособие по практике немецкого языка и переводу, Пятигорск: ПГЛУ, 2015. – 215 с.
2. www.alba-translating.ru/index.php/ru/articles/2012/gumenyuk-dabagyan.html
3. www.bzga.de
4. www.netdoktor.de
5. www.thinkaloud.ru/science/solnts-med.pdf

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ПОЗИЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Проконова А.С.

Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г.Хабаровск

Требования не только к профессиональной компетентности, но и к личностным качествам будущих педагогов постоянно повышаются. Учитель изобразительного искусства, помимо обучения своих будущих учеников основам преподаваемого предмета, должен способствовать социализации и формированию общей культуры личности каждого воспитанника. Современная общеобразовательная школа желает видеть в выпускнике факультета искусств педагога ИЗО, способного ориентироваться в мире художественных ценностей, знающего историю европейского и отечественного искусства, разбирающегося в специфике различных видов изобразительного искусства и умеющего передать ценностное отношение к искусству и культурному наследию своим ученикам [6; стр. 411-417].

Одними из важнейших качеств, на наш взгляд, необходимых для профессионального и культурного становления будущего учителя изобразительного искусства, является визуальная культура. Для того, чтобы дать характеристику данному феномену, относительно профессиональной подготовки специалистов в области изобразительного искусства, нам необходимо первоначально обратиться к трактовкам профессионально-педагогической культуры, которая изучалась многими исследователями-педагогами (З.Ф. Абросимова, А.В. Барабанщиков, Н.М. Багвенков, И.В. Гребенщиков, И.Т. Гусев, С.В. Захаров, И.Ф. Исаев, С.Н. Козлов, Г.Н. Левашова, Л.А. Нейштадт, В.И. Писаренко, Ю.М. Рябов, В. А. Сластенин и др.). В специальных словарях по педагогике педагогическая культура представлена как интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования [7; стр. 576]. То есть, процесс становления, педагогической культуры неразрывно связан с профессиональной деятельностью педагога.

Обратимся к анализу профессиональной культуры с позиции исследователей в области педагогики. Одним из первых данный феномен начал рассматривать известный педагог В.А. Сухомлинский, отметивший, что среди наиболее значимых черт учителя следует подчеркнуть привязанность к детям. Ученый считал, что основой высокой педагогической культуры является воспитание чувств учителя [10; стр. 15]. В процессе профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства воспитание чувств очень важно, поскольку искусство, во всей его многогранности, предполагает эмоциональное взаимодействие с человеком.

Особый вклад в исследование данного вопроса на вузовском уровне внесли работы А.В. Барабанщикова и С.С. Муцынова. Впервые проблема педагогической культуры преподавателя вуза было поставлена в 1980-х годах А.В. Барабанщиковым, под которой он понимал определённую степень овладения им педагогическим опытом человечества, степень его совершенствования в педагогической деятельности, уровень развития его личности [2;

стр. 71]. То есть, развитие профессиональной культуры преподавателя происходит по мере овладения ценностным общечеловеческим опытом.

Определение профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза дано И.Ф. Исаевым и охарактеризовано как «мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей» [3; стр. 23-24]. Содержание профессионально-педагогической культуры раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций [3; стр. 114-115]. Таким образом, педагогическая культура в исследованиях представлена как интегративное качество личности педагога-профессионала, обеспечивающее наиболее эффективную педагогическую деятельность, являющееся обобщённым показателем профессиональной компетентности преподавателя и целью профессионального самосовершенствования.

Отдельные аспекты рассмотрения проблемы педагогической культуры нашли отражение во взаимосвязи с анализом педагогической деятельности, изучением педагогических способностей, педагогического мастерства учителя и преподавателя вуза в работах З.Ф. Абросимовой, И.В. Гребенщикова, Н.Н. Павелко, Н.Н. Тарасевич, и др. Ученые пришли к выводу, что педагогическая культура учителя основывается на постоянном совершенствовании профессиональных и личностных качеств специалиста, предполагает высокий уровень профессиональной деятельности. [1; стр. 11]. Н.Н. Павелко характеризует профессионально-педагогическую культуру как системное образование – «единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленных на творческую реализацию в разнообразных видах человеческой деятельности» [5; стр. 159]. То есть, проблема педагогической культуры рассматривается как совокупность профессиональных знаний, умений и личностных качеств.

Одним из параметров педагогической культуры педагога-художника является визуальная культура, которая специализирована для педагогики в области изобразительных искусств. Развитие визуальной культуры педагогов-художников заключается в том, что будущий специалист изобразительного искусства приобретает не только способности анализировать и понимать искусство, но и ориентироваться в современном окружающем визуальном пространстве. Накопленный научно-педагогический потенциал исследований в области визуалистики представляет значительный интерес для современной практики обучения будущих учителей ИЗО. Следует обратить особое внимание на то, что феномен визуальной культуры сравнительно недавно стал фигурировать в профессионально-педагогических исследованиях, посвященных проблеме подготовки специалистов высшего образования. Соответственно, исследований в данной области, применительно к профессиональному обучению педагогов-художников, в настоящее время ещё не достаточно много.

Обратимся сначала к зарубежному педагогическому опыту в области исследования визуальной культуры. Впервые понятие «визуальная культура» относительно процесса образования появилось 1969 году в титульном названии книги Калеба Гаттеню, посвященной психологии образования. Основная идея автора состояла в том, что стремительное развитие телевидения приводит к радикальному изменению современной парадигмы образования [11; стр. 7]. Современная европейская и американская педагогика высшего художественного образования считает главной компетенцией учащегося именно визуальную культуру (Т. Дж. Митчелл, К. Фридман, М.Э. Холли, Дж.Д. Херберт и др.). Они полагают, что воспитание визуальной культуры эффективно под руководством преподавателя. Керри Фридман, профессор художественного образования в Северном Университете Иллинойса, пишет об условиях развития визуальной культуры учащихся в вузе: «Если люди получили от преподавателя просто «инструкцию», они могут никогда не увидеть и не осознать те изображения и художественные объекты, которые видят ежедневно. Когда же студенты совершенствуют более глубокое понимание собственного визуального опыта, они могут критично взглянуть на внешние проявления и начать размышлять над важностью визуального искусства в рамках культуры, социальной сферы, и даже в художественном самоутверждении» [12; стр. 188]. То есть, визуальная культура является неоспоримым залогом совершенствования аналитических способностей педагога-художника, его художественного видения и собственной оценки окружающей визуальной среды, позволяющей различать ее ценностные и деструктивные влияния на подрастающее поколение.

Среди отечественных исследователей визуальной культуры личности с позиции профессиональной педагогической подготовки специалистов, следует указать В.А. Цигарева (диссертация «Метод семиотического анализа объектов визуальной культуры в духовно-нравственном воспитании молодежи», 2008 г.), О.В. Мехоношину (диссертация «Развитие визуальной культуры студентов художественно-педагогических специальностей при изучении искусства шрифта», 2011г.); в области музейной педагогики Л. Ванюшкину (монография по музейной педагогике «Освоение культурного наследия», 2011 г.). Согласно О. В. Мехоношиной, визуальная культура – это определённая система, доминирующая в современном мире, которая «может быть рассмотрена как система эстетического взаимодействия человека с визуальными художественными образами, их

восприятие, проекция на личностный опыт, оценка, пробуждение ассоциаций, способность к созданию выразительных визуальных образов, обладающих эстетической ценностью» [4; стр. 9]. Данная характеристика, на наш взгляд, видится сопоставимой с процессом профессиональной подготовки педагогов-художников. Исследование О.В. Мехоношиной ценно тем, что на его основе разработано методическое пособие по визуальному обучению студентов художественных специальностей. Тем не менее, на наш взгляд, для развития визуальной культуры будущих педагогов-художников, не достаточно изучения искусства шрифта. В процессе развития визуальной культуры, как частной области целостной профессиональной педагогической культуры, происходит обогащение обучающегося ценностями мирового художественного опыта, оказывающими созидательное воздействие на его личностно-профессиональную культуру.

Исходя из рассмотренного опыта исследований визуальной культуры, анализа современной культурной ситуации мы можем сделать заключение о том, что назрела потребность в подготовке специалиста изобразительного искусства, обладающего развитой визуальной культурой. Визуальная культура будущих педагогов-художников, на наш взгляд, может быть охарактеризована как специфическое профессиональное качество специалиста художественного образования, под которым мы понимаем способность к эстетическому восприятию и профессиональному анализу образов искусства и окружающей действительности. Она основана на знании различных художественных традиций, умении анализировать произведения классического и современного искусства. Специалист с развитой визуальной культурой может осмысливать окружающее культурное пространство, понимает, как современная массовая культура, подпитываясь идеями классического искусства, огрубляя и примитивизируя их, оказывает деструктивное влияние на личность. Развитая визуальная культура будущего специалиста ИЗО должна включать в себя не только высокий уровень визуального мышления, но и памяти, воображения, которые также необходимы в его дальнейшей деятельности.

Влияние на процесс развития визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства оказывает ряд импульсов, которые значимы для самой личности обучающегося, называемые факторами. Фактор – движущая сила, причина какого-либо процесса или явления; существенное обстоятельство в каком-либо процессе [8; стр. 530]. Факторы оказывают мотивирующее воздействие на личность. В педагогическом процессе движущая сила, побуждающая к необходимости развития профессионально-личностных качеств, возникает как под воздействием внешних организованных педагогом высшей школы условий, так и благодаря внутренней мотивации.

1. Культурный фактор. Поскольку визуальная культура личности является важнейшей составляющей общей культуры будущего специалиста изобразительного искусства, формирующейся за счет погружения его в культурную среду, постижения культурных ценностей, возникает фактор культурной мотивации к самосовершенствованию в духовном и профессиональном контексте. Визуальная культура педагогов-художников – это явление культурного порядка. Данный фактор подразумевает погружение личности будущего педагога в пространство культуры (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, А. Г. Шпенглер, Г. Шпет и другие), которое формируется из значимых для него позиций: музеи, художественные союзы, галереи, арт-площадки, когда происходит непосредственное знакомство с подлинными произведениями классического и современного искусства. Реализация человека в культуре представляет собой многоэтапный процесс, органичной частью которого является индивидуально-личностное самоопределение и как следствие – мотивация к дальнейшему развитию собственной визуальной культуры.

2. Социальный фактор подразумевает социальную, этническую среду, оказывающую влияние на становление будущего специалиста ИЗО и развитие его визуальной культуры. Каждый студент, являясь представителем определенной социальной среды, приобретает определенные личностные качества, получает знания, приобретает опыт и ценности. Нормализация, унификация и обусловливание ведущих социальных потребностей (коммуникация, обмен опытом, и т.д.) в процессе социального взаимодействия, образует основание для организации постоянных связей между людьми в пространстве культуры [9; стр. 36]. То есть, как показывает исторический опыт, культурная самобытность определенного социума формируется с помощью взаимодействия его представителей, как внутри социальной группы, так и выходя за ее пределы, с другими группами. Речь может идти как об этнических социальных группах, так и о социальных институтах, субкультурах и т.д. Учитывая данное обстоятельство, педагогам высшей школы необходимо брать во внимание, что у каждого студента, как представителя определенного социума, изначально сформирована своя видимая картина мира. Соответственно, и развитие визуальной культуры будет у каждого студента идти своим путем. Но при этом, в процессе педагогического общения с другими студентами, имеющими иные культурные ценности, происходит обмен опытом, взаимообогащение, непосредственно оказывающее влияние на развитие визуальной культуры будущих специалистов.

3. Психолого-педагогические факторы в отличие от культурных и социальных, возникающих часто еще до поступления студента в вуз, формируются в образовательном процессе:

1) Осознание студентами ценности развития визуальной культуры как профессионального качества, необходимого будущему педагогу-художнику, на наш взгляд, является одним из важных факторов. Если развитие визуальной культуры значимо для студента, то он будет стремиться к ее совершенствованию. Соответственно и отношение будущего специалиста к знаниям и умениям приобретет иной, ценностный смысл. Педагог высшей школы, обнаружив у студента это стремление, должен принимать меры для дальнейшего стимулирования процесса.

2) Другим значимым педагогическим фактором являются непосредственно сами меры, принимаемые высшей школой. К ним можно отнести создание педагогических условий, внедрение в учебный процесс образовательных технологий, применение подходящих методов обучения, использование средств и т.д. Все эти меры должны способствовать более эффективному развитию визуальной культуры будущих педагогов-художников. Миссией педагога высшей школы является воспитание глубоко образованного в области изобразительного искусства специалиста, умеющего анализировать визуальные образы, уметь выявлять их эстетические качества и передавать свой опыт ученикам.

Развитие визуальной культуры обеспечивает полноценное становление личности будущего педагога-художника, способного воспитывать своих учеников, понимать, в каком культурном слое находятся их эстетические представления, передавать им опыт ценностного отношения к изобразительному искусству.

Список литературы

1. Абросимова, З.Ф. Педагогическая культура учителя: Учеб. Пособие / З.Ф. Абросимова, Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 1999. – 68 с.
2. Барабанщиков, А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов: к вопросу о сущности педагогической культуры / А.В. Барабанщиков // Сов. педагогика, 1981 - № 7
3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев, М: Академия, 2002г. – 208с.
4. Мехоношина, О.В. Развитие визуальной культуры студентов художественно-педагогических специальностей при изучении искусства шрифта / Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук // О.В. Мехоношина, М: РАО Институт художественного образования, 2011г. – 22 с.
5. Павелко, Н.Н. Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности учителя: Монография / Н.Н. Павелко. Краснодар, 2004. – 306 с.
6. Прокопова, А.С. Развитие представлений и воображений будущих педагогов-художников в процессе обучения / журнал Новые идеи нового века – 2015: материалы Пятнадцатой Международной научной конференции в 3 т. Т 2 // А.С. Прокопова, Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. университета, 2015. – стр. 411-417.
7. Рапацевич, С.Е. Современный словарь по педагогике / С.Е. Рапацевич, Минск: Современное слово, 2001г. – 927с.
8. Словарь иностранных слов. – 7-е издание, перераб. – М.: Русский язык, 1979 – 624 с.
9. Сухая, В.В. Факторы социокультурных трансформаций искусства в философии культуры П. Сорокина – автореферат диссертации на соискание степени кандидата наук / В.В. Сухая, М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006.
10. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения в 5 т. – т. 1 Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский, Киев: Радянська школа, 1980 г. – 719 с.
11. Чулков, О.А. Визуальная культура / О.А. Чулков, СПб: ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова, 2014. – 130 с.
12. Dikovitskaya, M. Visual Culture : The Study of the Visual after the Cultural Turn / Dikovitskaya M. – Massachusetts : MIT Press, 2005. – 316 p.

РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Лепешкина А.Б.

Томский государственный педагогический университет, г.Томск

Вопросами экономико-управленческих компетентностей специалиста в целом занимались не только отечественные, но и зарубежные авторы. Предпринимались попытки комплексного подхода к проблеме формирования экономико-управленческих компетенций с опорой на общепсихологическую теорию деятельности (А.Г. Ковалев, М. Кязрст, В.М. Шепель, В.Ф. Рубахин и др.) [4].

В американской теории «компетентного работника» важнейшим компонентом его квалификации является способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда, а также к той экономической и политической ситуации, которая действует на данный момент времени. Большое место отводится разработке методов и способов формирования экономико-управленческой компетенции работника в той или иной области современного производства [4].

Развитие экономико-управленческих компетентностей личности происходит и обуславливается всем процессом образования и является интеграцией интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических, экономических и управленческих аспектов знаний [5].

Вышеизложенное позволяет определить понятие «экономико-управленческая компетентность» как обладание знаниями, навыками и умениями в области экономики и менеджмента и способностью их адекватного применения в конкретных общественно-исторических условиях [1]. В процессе формирования экономико-управленческих компетентностей будущих специалистов среднего профессионального образования можно выделить следующие этапы.

Первый этап – экономическая подготовка студентов, передача им базовых знаний, подготовка к производственно-экономической деятельности в условиях разных видов собственности, многообразия форм организации труда, ознакомление с основами финансово-экономической сферы деятельности.

Второй этап – углубленная подготовка по блоку управленческих вопросов и проблем на современном этапе развития производства.

Таким образом, экономико-управленческие компетентности носят интегративный характер, представляя собой совокупность уровневых признаков, относящихся к знаниям, их применению, навыкам, опыту, ценностям учащихся [2]. Перечислим их:

- 1) знание основных экономических понятий;
- 2) понимание важности экономических компонентов в жизни общества и личности;
- 3) знание и понимание законов рационального хозяйствования на уровне государства и отдельной семьи;
- 4) умение устанавливать соответствие между потребностями и ресурсами, желаниями и возможностями; трудом и вознаграждением за него; доходами и расходами;
- 5) способность грамотно рассчитывать затраты, необходимые для получения желаемого результата;
- 6) уважение к собственному и чужому труду, бережное отношение к его плодам;
- 7) умение рационально организовывать свою деятельность, эффективно использовать и правильно распределять время;
- 8) усвоение экономических ценностей, убеждений, ориентации;
- 9) сформированность экономических интересов и разумных потребностей;
- 10) овладение различными социально-экономическими ролями;
- 11) умение работать в команде;
- 12) готовность осуществить выбор социально одобряемого экономического поведения.

Очень важно, чтобы в процессе обучения студенты получали не только определенный объем знаний, но и опыт деятельности. Компетентностный подход выдвигает на передний план не информированность учащегося, а умение разрешать жизненные проблемы, выполнять различные социально-экономические функции [3]. Следует уделять особое внимание не традиционным урокам, а таким видам работы, которые активизируют самостоятельную деятельность учащихся, включают их в непосредственное решение экономико-управленческих проблем, помогают развивать личностные качества, которые впоследствии станут основой их жизненного успеха. Исходя из выше изложенного, можно представить ресурсную структуру формирования экономико-управленческих компетенций студентов колледжа (рисунок 1).

Зарубежный опыт развития экономико-управленческих компетенций свидетельствует о том, что

подготовка специалистов в основном ведется в профильных образовательных учреждениях. Так, одной из распространенных организационных форм развития экономико-управленческих компетенций в США являются школы бизнеса. Они представляют собой структурные подразделения в университетах — своего рода факультеты, где студенты специализируются в области организации, управления и экономики производства. Школы бизнеса обладают богатой материально-технической базой, в них сосредоточены квалифицированные кадры преподавателей и исследователей. Уровень фундаментальной подготовки в таких школах, как правило, весьма высок. Именно здесь готовят наиболее квалифицированные кадры, обладающие знаниями в области экономики и управления [6].

В Великобритании кадры экономического профиля готовятся практически во всех университетах и большинстве политехнических колледжей. Схема подготовки унифицирована: три года обучения ведут к получению степени бакалавра, один дополнительный год — к степени магистра и не менее трех дополнительных лет — к степени доктора философии.

Во Франции подготовка кадров с экономико-управленческими компетенциями осуществляется в университетах, а также в коммерческих и управленческих школах. За последние годы резко возросла численность обучаемых в коммерческих и управленческих школах. Основная часть таких школ финансируется и курируется торгово-промышленными палатами.



Рис.1. Ресурсная структура экономико-управленческой компетентности студента

В Японии подготовка специалистов с обладанием экономико-управленческих компетенций

осуществляется в университетах, колледжах, учебных центрах фирм, профессиональных обществ и ассоциаций, но основная доля готовится в университетах и институтах. Учебные центры занимаются главным образом, переподготовкой, повышением квалификации и «доводкой» молодых специалистов.

Подводя итог можно выделить, что в среднем профессиональном образовании вводятся профессиональные модули, состоящие из междисциплинарных курсов. По профессиональному модулю будет сдаваться квалификационный экзамен в присутствии представителей работодателя. Необходимо будет ежегодно пересматривать вариативную часть ОПОП (основной профессиональной образовательной программы по специальности) с учетом регионального компонента, а также в соответствии с новыми экономическими реалиями и перспективами. Функции преподавателя при такой организации работы студентов сводятся не к привычной передаче обучаемым знаний, а к информационно-контролирующей и консультационно-координирующей деятельности.

Список литературы

1. Методика преподавания экономических дисциплин: Учеб. пособие / Н. Хужаев, П.З. Хашимов, Т.Т. Джураев, О.Б. Гимранова: Ташкент. Изд-во «Ташкентский Государственный Экономический Институт», 2009 – 140 с.;
2. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебник для студ. высш. учебных заведений: в 2 т. Т. 1: Дидактика / Н.А. Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 432 с.;
3. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с. ISBN 978-5-7695-5147-5;
4. Педагогические основы экономического воспитания в трудовой подготовке школьников: Сб. науч. тр. / редкол.: Ю.К. Васильев, И.А. Сасова (отв. редакторы) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1986. – 99 с.;
5. Хвесеня, Н.П. Методика преподавания экономических дисциплин: учеб.-метод. комплекс / Н.П. Хвесеня, и др. – Минск: Изд-во «БГУ», 2009. – 116 с.;
6. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Эрганова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Свинарева О.В.

Рязанский филиал Московского университета МВД России, г.Рязань

Педагогическое сопровождение играет важную роль в процессе адаптации обучаемого к условиям образовательной организации высшего профессионального образования. Сопровождение происходит от глагола сопровождать, т.е. следовать, провожать, находиться с кем то рядом [2, с. 272; 3, с. 774].

Педагогическое сопровождение имеет сложную структуру, в которой выделяются следующие уровни:

1) фундаментальный (надпарадигмальный) уровень, на котором предполагается формальное присутствие профессионального педагога, отвечающего за реализацию образовательного процесса, во взаимодействии с обучающимися;

2) идеологический (парадигмальный) уровень, где раскрываются специфика целей, ценностей, отношений, содержания воспитания и обучения. Данный уровень характеризуется наличием двух парадигм, господствующих в современной мировой педагогической практике:

– авторитарная педагогическая парадигма – рассматривает педагогическое сопровождение как формально ответственное, ограниченное процессом обучения без заботы о развитии гуманно ориентированной личности, не связанное с возможностью оказания обучающимся помощи в трудных жизненных ситуациях.

– гуманистическая (феноменологическая) педагогическая парадигма ориентирована на отношение к человеку как к главному феномену культуры, как к субъекту образования, обеспечивает личностно развивающее содержание образования, демократической контекст учебно-воспитательного процесса, представлена либеральным и рационально-этико-экзистенциальным направлениями.

Либеральная ветвь основывается на принципе «Пусть обучаемый поступает, так, как хочет, лишь бы педагог не утруждался или не был наказан».

Рационально-этико-экзистенциальное направление гуманистической педагогической парадигмы [4] предполагает нацеленность педагога на удовлетворение всех базовых потребностей личности, восприятие ее в совокупности когнитивной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-прикладной, морально-нравственной, отношенческо-коммуникативной, экзистенциально-бытийной сфер, обеспечивает оптимальные условия для рефлексивной, творческой деятельности.

3) направленческий (функциональный) уровень, где раскрывается специфика деятельности субъектов с учетом различных параметров;

4) процессуальный (технологический) уровень, обеспечивающий реализацию задачной структуры педагогической деятельности;

5) методический (сущностный) уровень, где конкретизируются методы, формы педагогической деятельности, связанной с конкретной педагогической ситуацией.

В рационально-этико-экзистенциальном направлении гуманистической парадигмы проявляется связь педагогики с психологией, психотерапией, социальной работой, коррекционной педагогикой, валеологией и проч.

Научная мысль Западной Европы и США трактует педагогическое сопровождение с позиции психологи, как помощь в индивидуальном развитии человека, в его сложной жизненной ситуации (К. Валстром, К. Маклафлин, П. Зваал, Д. Романе и др.) [8, с. 57; 5].

Гуманистический подход в западноевропейском образовании сохраняет ярко выраженные психологические основы, в которых выявляется акцент на вспомогательной сущности работы психологов, на содействии личности прежде всего в трудной жизненной ситуации.

В российской системе школьного образования сформирована и успешно развивалась социально-психологическая служба школ, которая реализовывала концепцию психологического сопровождения личности обучаемого при взаимодействии школьного педагога-психолога и социального педагога, работников конкретной образовательной организации в содружестве с родителями.

М.Р. Битянова, разработала теоретическую модель, названную «парадигмой сопровождения», подчеркнув ее деятельностную направленность, ориентацию не на объект, а на работу психолога с обучаемым. Сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [1, с. 20].

Обращаясь к системе высшего образования необходимо отметить конструктивистский подход Д.А. Торопов, который заключается в том, что за счет создания уникальных учебных полей у студента появляется возможность создавать, конструировать свое собственное понимание окружающего, собственную учебную среду. В ней преподаватель не лектор, но консультант, эффективно организующий образовательную среду, широко использующий мультимедийные технологии [6, с. 21]. Аналогичные особенности выделяют в компетентностном подходе И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.

Педагогические составляющие сопровождения обучающихся лежат в основе системы «педагогическая парадигма – педагогическая (воспитательная) система», которой свойственны явления интегративности, системности, открытости, аксиологичности, личностно развивающее начало, которые представлены в таких педагогических системах, как адаптивная (Е.А. Ямбург, Т.И. Шамова и др.), саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко), самоопределения (А.Н. Тубельский), педагогика ненасилия (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.), педагогика понимания (Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская), экзистенциальная педагогика (М.И. Рожков), педагогика смысложизненных ориентаций (И.В. Ульянова) и др.

В педагогике смысложизненных ориентаций, сублимирующей онтологическое, здоровьесберегающее, гендерно-психологическое, этико-эстетическое, профориентационное, профилактическое направления, педагогическое сопровождение понимается как содействие личности посредством воспитания, обучения, социализации в образовательном процессе и за его пределами со стороны компетентных взрослых (учителей, преподавателей, педагога-психолога, социального педагога, родителей, тренеров и др.) в формировании гуманистических смысложизненных ориентаций, выборе позитивного жизненного пути и успешном продвижении по нему на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития [8].

В рамках гуманистической (рационально-этико-экзистенциальной) педагогической парадигмы педагогическое сопровождение личности представляет собой оказание целесообразной и целенаправленной помощи со стороны педагогов, стимулирование персональной активности, самоорганизации, гуманного житнетворчества с опорой на свободное развитие [7].

Говоря о воспитывающе-обучающей, социализирующей сторонах педагогического сопровождения, отечественные специалисты трактуют его на уровне: педагогической системы, педагогической концепции, педагогической деятельности, педагогической работы, педагогического процесса, педагогической технологии.

Таким образом, педагогическое сопровождение носит комплексный характер, представляет собой совокупность содержательных, структурных, процессуальных, деятельностных характеристик, разнообразие форм (институциональной, временной, пространственной). В контексте гуманистической парадигмы (рационально-этико-экзистенциальном направлении) педагогическое сопровождение приобретает статус центрального процесса во взаимоотношениях педагога и обучающихся, который концентрируется на позитивных сторонах личности, укрепляя ее веру в собственные силы, возможность преодоления трудных ситуаций, жизненные перспективы.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М., 2001. – 298 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М., 1978. – 699 с .
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. - М., 1997. – 960 с.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
5. Стайл Ш. Позитивная психология. Что делает нас счастливыми, оптимистичными и мотивированными / пер. с англ. М. Чомахидзе-Доронина; научн. ред. Т. Базаров. – М. :Претекст, 2013. – 281 с.
6. Торопов Д.А. Инновации в профессиональном образовании Германии // Педагогика. –2012. – 37. – С. 113-120.
7. Ульянова И.В., Свинаярева О.В. Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4; URL: www.science-education.ru/127-20857 (дата обращения: 01.10.2015).
8. Ульянова И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысло-жизненных ориентаций школьников: монография. - М. :РосНОУ,2015. - 416 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТИВНЫХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

Сухорукова Л.Г.

Социально-педагогический колледж – структурное подразделение муниципального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Волжский Институт Экономики, Педагогики и Права», г.Волжский, Волгоградской обл.

В статье рассмотрены требования к формированию и развитию у студентов СПО специальности 072501 Дизайн (по отраслям) художественно-конструктивных знаний, умений и навыков при изучении дисциплин профессионального цикла. Аспекты углубления сферы педагогической деятельности , разработке методик и усовершенствования системы заданий, технологии обучения. Что в свою очередь позволяет повысить уровень профессионального обучения основам дизайна и развитию творческих способностей студентов СПО.

Ключевые слова: дизайн, художественно-конструктивные знания, умения и навыки, общехудожественное и общедизайнерское мышления.

В настоящее время в теории и практике дизайна накоплен достаточно обширный материал, составляющий фундамент построения художественно-конструкторского образования и профессиональной подготовки будущих дизайнеров. На первый курс приходят студенты, которые многого не умеют и педагогическому коллективу СПО за четыре года нужно подготовить высококвалифицированных специалистов, обладающих разносторонними знаниями и умениями, которые могли бы конкурировать в современных условиях. Учебные дисциплины, изучаемые студентами разнообразны, но основной упор делается на предметы профессионального цикла. Для закрепления полученных знаний и навыков предусмотрены пленэрная, производственная практики.

Объектом исследования является учебный процесс, направленный на формирование художественно-конструкторских умений будущих дизайнеров в их профессиональной подготовке. Учебный процесс имеет целью подготовку настоящих профессионалов: дизайнеров архитектурной среды, художников-оформителей. Для этого ведется разработка, научно-теоретическое обоснование и экспериментальная проверка содержания эффективных форм и методов, направленных на формирование, стимулирование инициативы, креативности в мышлении, развитие творческого подхода в решении поставленных задач будущих дизайнеров. С целью

овладения указанным видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями обучающийся в ходе освоения учебной дисциплины должен: иметь практический опыт воплощения авторских проектов в материале; уметь:

- выбирать материалы с учетом их формообразующих свойств;
- выполнять эталонные образцы объекта дизайна или его отдельные элементы в макете, материале;
- выполнять технические чертежи проекта для разработки конструкции изделия с учетом особенностей технологии;
- применять практические навыки создания проектов архитектурно-дизайнерских композиций различных ландшафтных и градостроительных объектов на высоком профессиональном уровне.

В процессе обучения решаются следующие задачи:

- формирование общехудожественного и общедизайнерского мышления, творческих способностей и графических навыков;
- развитие графических навыков на основе теории изобразительного искусства;
- развитие художественно-конструктивных знаний, умений и навыков при выполнении заданий по дизайну;
- развитие объёмно-пространственного мышления;
- знание линейной и воздушной перспективы, рабочих качеств изобразительных материалов, различных графических средств и инструментов;
- освоение графических приёмов изображения набросков и рисунка фигуры человека;
- воспитание образного композиционного мышления, эстетического вкуса, чувства пропорций.

Студент должен знать:

- теоретические основы проектирования средовых объектов.
- ассортимент, свойства, технологические, эксплуатационные и гигиенические требования, предъявляемые к материалам;
- методы средового подхода к формированию пространственной среды.

Формы реализации работы.

Для решения этих задач был проанализирован широкий спектр научных исследований с целью совершенствования системы обучения профессиональному мастерству специалистов данного профиля СПО, в соответствии с целью и требованиями государственного стандарта.

Базовым для разработки исследуемой проблемы являются труды специалистов в области дизайна, затрагивающие те или иные аспекты формирования и развития у студентов художественно-конструктивных знаний, умений и навыков (А.В. Ефимов, Г.Б. Минервин, А.П. Ермолаев, В.Т. Шимко, Н.И.Щепетков, А.А. Гаврилина, Н.К. Кудряшев, Н.П.Костерин, Ю.Г. Божко, О. В. Глазычев, К.М. Кантор, и др.)

Критерии и показатели сформированности художественно-конструктивных знаний, умений и навыков при изучении дисциплин профессионального цикла:

- критерий построения перспективных изображений объектов на изобразительной плоскости (показатели: сформированность объёмно-пространственного мышления; освоение знаний по теории перспективы);
- критерий аналитического подхода в изображении объектов (показатели: наличие навыков конструктивного рисования; умение анализировать внутреннюю форму и скрытую от взора конструкцию изображаемых объектов);
- критерий светотональной моделировки формы и объема изображаемых объектов (показатель: освоение знаний теории светотени в академическом рисунке; умение представлять движение световых потоков по поверхности изображаемых объектов);
- критерий создания изображений объектов с верно найденными пропорциями (показатель: умение визуально оценивать пропорциональные отношения формы изображаемых объектов; эстетического чувства гармоничных пропорциональных отношений);
- критерий верной передачи пластической формы, внутренней конструкции, сочленений объемов и механики движения изображаемых объектов (показатель: знание пластической анатомии человека и животных; сформированность знаний объемной формы, конструкции, функционирования и технологии изготовления объектов дизайна);
- критерий оригинальности графической техники (показатель: навыки применения в графических работах различных художественных материалов; умение находить для решения художественных задач наиболее подходящие техники исполнения);
- критерий технического исполнения художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов в материале;

-критерий многовариантности композиционного поиска (показатель: наличие вариантов клаузур по дизайн проектам).

Формы реализации профориентационной работы.

1. Самостоятельные профдизайнерские исследования при выполнении курсовых, контрольных работ и индивидуальных заданий.

2. Прохождение практики на предприятиях и организациях.(Роспись стен помещений игровой, спальни Дома малютки и детского сада №9 , оформление стены –славы городов героев по ул. Сталинградской и другие работы охватывающие средовое оформление г.Волжского);

3. Посещение выставок и мастер-классов:

Выставка Покрашенко М.И. «Полет махаона» г.Волжский, Картинная галерея.

Мастер-класс Покрашенко М.И. «Секреты композиции. Скрытая структура квадрата.»

Открытие выставки «Лето на хвосте», Антоненко М., Рухлина Н. г.Волжский, Картинная галерея.

Мастер-класс Антоненко М., Рухлина Н. «Декоративный натюрморт». Мастер-класс Чепкасова Б.А. «Создание живописных работ с использованием мастехина.» Выставочный зал им. Г.В. Черноскутова.

4. Встречи с профессионалами – посещение мастерских ведущих художников города, дизайнеров. (Кияненко А.Н., Махов В.Ю., Покрашенко Н.И.и д.р.)

5. Участие обучающихся в выставках, как эффективной форме творческой реализации и самоопределения. Ежегодные выставки студенческих работ «Татьянин День», тематические выставки в здании администрации г.Волжского.

6. Участие студентов в региональных и международных конкурсах:

«Нет войне», конкурс иллюстраций «Сказки народов России и мира глазами детей» и д.р., поднимают авторитет учебного заведения и личный рейтинг студентов-участников.

Результаты исследования привели к следующим заключениям:

- научно обоснована и доказана зависимость качества дизайн-образования студентов от сформированности их художественно-конструкторских умений, навыков.

- разработана и экспериментально проверена методическая система, способствующая формированию художественно-конструкторских умений будущих дизайнеров;

- определены и апробированы те методы и методические приемы (познавательные, тестовые, личный показ), формы деятельности (групповые и индивидуальные), при использовании которых наиболее эффективно решается задача формирования художественно-конструкторских умений;

- выявлена возможность и доказана целесообразность использования техники бумагопластики при выполнении макетов дизайн-продукта как средства, способствующего формированию художественно-конструкторских умений;

- определены критерии оценки уровня художественно-конструкторских навыков студентов.

Список литературы

1. Бесчастнов, Н.П. Сюжетная графика: учебное пособие / Н.П. Бесчастнов; - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. - 432 с. - ISBN 978-5-691-01873-2;То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=116588>
2. Глазова, М.В. Изобразительное искусство. Алгоритм композиции / М.В. Глазова, В.С. Денисов. - М. : Когито-Центр, 2012. - 220 с. - ISBN 978-5-89353-362-0;То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=144944>
3. Ефимов, А.В. Дизайн архитектурной среды [Текст]/ А.В. Ефимов, Г.Б. Минервин, А.П. Ермолаев, В.Т. Шимко, Н.И. Щепетков, А.А.Гаврилина, Н.К. Кудряшев. – М.: Архитектура-С, 2009. – 504с., ил.
4. Макарова, М.Н. Рисунок и перспектива. Теория и практика : учебное пособие / М.Н. Макарова. - М. : Академический проект, 2012. - 384 с. - (Gaudeamus). - ISBN 978-5-8291-1415-2 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=220475>
5. Мелодинский, Д.Л. Школа архитектурно-дизайнерского формообразования. Учебное пособие – М.: Издательство «Архитектура С», 2008.
6. Шимко, В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: Учеб. пособие [Текст]/ В.Т. Шимко. – М.: Издательство «Архитектура - С», 2008. – 160с.,
7. <http://biblioclub.ru/> - ВИЭПП
8. <http://elibrary.ru/> - Научная электронная библиотека eLibrary.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГА ИННОВАЦИОННЫМИ СРЕДСТВАМИ (ЭЛЕКТРОННЫЙ КЕЙС-БУК)

к.п.н., доцент Богряшова Н.Н., к.т.н., доцент Ульяшин Н.И.

ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г.Екатеринбург

Вхождение России в мировую экономику выявили оппозицию профессионального образования реальным инновационным запросам общества, вскрыли его системные недостатки – консерватизм, неспособность гибко и динамично реагировать на вызовы внешней среды, на стремительные изменения в экономике и социальной сфере.

В настоящее время в системе подготовки рабочих существует ряд основных проблем: деформации структуры и объема подготовки кадров, явно не соответствующие реальным потребностям рынка труда; отсталая и статичная материально-технологическая база большинства учреждений СПО, не отражающая динамику инновационных изменений в отечественном и мировом производстве; отставание содержания профессионального образования от потребностей инновационного развития страны и запросов рынка труда, от тенденций мирового социально-экономического развития.

Таким образом, актуальный уровень профессионально-педагогической компетентности педагогов профессиональной школы не соответствует требованиям государства, общества и экономики, особенно четко проявившимся в связи с изменениями условий на рынке труда; масштабы подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения недостаточны для удовлетворения потребностей системы профессионального образования.

Очевидно, что инновационное развитие и повышение конкурентоспособности страны возможны только как следствие синергетического эффекта радикальных изменений системы профессионального образования, предусматривающих придание ей должного качества и эффективности, динамичности и гибкости, всеобщего и непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров.

Современные учреждения СПО нуждаются не столько в усовершенствовании систем подготовки рабочих кадров, сколько во внедрении инноваций: в обеспечении смены поколений материально-технологической базы, нового содержания, технологий, форм и методов профессиональной подготовки обучающихся, а также педагогического менеджмента.

В последние годы россияне столкнулись с конкуренцией на рынке средне- и высококвалифицированного рабочего труда. Основными конкурентами становятся отдельные этнические группы из ближнего и дальнего зарубежья.

Сегодня при подготовке педагогов и мастеров профессионального обучения реализуются лучшие традиции российского профессионально-педагогического (индустриально-педагогического, инженерно-педагогического) образования; одна из важнейших традиций – интеграция отраслевой (специальной), психолого-педагогической и рабочей профессии как структурных составляющих содержания подготовки.

Для анализа содержания дисциплин (модулей) произведено:

- выявление структурно-логических схем по блокам;
- определение взаимосвязей наиболее важных тем внутри каждого блока на основе составления моделей и модульных единиц, их группировка (на основе логико-содержательных схем);
- проведение последовательной процедуры спецификации модульных единиц при выделении доминирующих компонентов их содержания.

Успешность реализации способа действия зависит полностью от субъекта деятельности – будущего педагога профессиональной школы. При этом должны быть выполнены организационно-педагогические условия. Обучение способу действия должно быть целенаправленным и постепенным. Необходимо сначала обучать элементам процесса формирования способа действия, затем комбинировать эти элементы и в дальнейшем включать студентов в практическую реализацию способа действия, что позволит сформировать профессиональные компетенции на качественно новом уровне.

Обучение должно быть основано на активности студента. Умение определять способ действия связано с развитостью профессионального мышления будущего педагога профессиональной школы. Его можно развивать только на основе активной деятельности студента, имитирующей состояние профессионального мышления [2].

Процесс подготовки будущих педагогов профессиональной школы на основе производственно-технологического компонента профессионально-педагогической деятельности подразделяется на уровни. В основе уровней лежат этапы овладения студентами производственно-технологического компонента

профессионально-педагогической деятельности. На каждом уровне определены критерии, по которым можно оценивать готовность к реализации производственно-технологических функций профессионально-педагогической деятельности. Но в то же время мы вводим обобщенные показатели, характеризующие профессионально-педагогическую подготовленность выпускника.

Содержание подготовки педагогов профессиональной школы в системе профессионально-педагогического образования кардинально отличается от подготовки инженеров, техников, учителей. В данной статье особое внимание уделяется отраслевой (специальной) структурной составляющей содержания подготовки, в частности, производственно-технологическому компоненту профессионально-педагогической деятельности. При этом содержание производственно-технологического компонента должно быть поэтапно направлено на обеспечение следующих требований:

- 1) содержание обучения должно быть ориентировано на формирование общекультурных и профессиональных компетенций;
- 2) содержание обучения должно предусматривать формирование способов действия, характерных для профессионально-педагогической деятельности бакалавра профессионального обучения;
- 3) содержание производственно-технологического компонента детерминировано средствами дидактико-технологического обеспечения.

Дидактико-технологическое обеспечение, представляет собой систему нормативных документов, методических, технологических и контрольно-измерительных материалов подготовки педагогов профессиональной школы [3].

Под структурой дидактико-технологического обеспечения мы понимаем: во-первых, данный комплекс разработан и создан как интеграционная структура дидактических средств для отбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления профессионально-педагогической информации; во-вторых, все элементы научно-методического комплекса имеют единую целевую основу и программно-аппаратную среду; в-третьих, при проектировании и разработке дидактико-технологического комплекса предусматривается возможность его использования в рамках сетевого взаимодействия вуза со специально организованной образовательной средой (площадкой).

Состав и структура дидактико-технологического обеспечения зависит от содержания производственно-технологической области, которое отражает нормативный, учебно-методический и контролирующий компоненты. При разработке дидактико-технологического инструментария был проведен анализ содержательного поля будущей профессионально-педагогической деятельности выпускника для последующего выполнения им производственно-технологических функций в рамках компетентностного подхода.

Процесс подготовки педагога профессиональной школы средствами дидактико-технологического обеспечения определен следующими функциями: овладение операциями деятельности; ознакомления и формирования способа действия; активного овладения способом действия и ознакомления с отдельными видами работ производственно-технологического характера; активного изучения деятельности и овладения производственно технологическими работами [1].

При разработке дидактико-технологического обеспечения для подготовки педагога профессиональной школы был проведен анализ содержательного поля профессиональной деятельности будущего выпускника для последующего выполнения им производственно-технологических функций в рамках компетентностного подхода. С этой целью были проанализированы и изучены: структурно-функциональная деятельность педагогов профессиональной школы, профессиональная характеристика, единый тарифно-квалификационный справочник, квалификационная характеристика, корпоративные стандарты.

Также были определены блоки ведущих идей и понятий, составляющих теоретическую базу содержания производственно-технологического компонента подготовки будущих педагогов профессиональной школы, обучающихся в профессионально-педагогическом вузе.

Одним из инновационных средств дидактико-технологического обеспечения становится электронный кейс-бук.

Кейс-бук (с англ. case-book) – это интерактивное дидактико-технологическое средство подготовки будущих педагогов профессиональной школы, которое можно использовать в различных дидактических аспектах (особое внимание данное средство заслуживает при сетевом взаимодействии).

Метод кейсов - технология обучения, использующая описание реальных социально-экономических, производственных ситуаций, при котором обучающиеся исследуют ситуацию, разбираются в сути проблем (производственных вопросов), предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Внедрение кейсов в процессы производственного обучения в настоящее время является весьма актуальной задачей. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное в виде

инструкционно-технологической карты, предназначенное для обучения и контроля будущих педагогов профессиональной школы, а также определения уровня сформированной компетенции или части компетенции, в соответствии с установленными критериями. Кейсовая технология (метод) обучения – это обучение действием, где усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности будущих педагогов профессиональной школы по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями, владениями, а также формирование производственно-технологического компонента профессионально-педагогической деятельности.

Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у обучающегося вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Технология работы с кейсом в учебных мастерских имеет свои специфические особенности, связанной с построением уникального учебно-производственного процесса. Сложность заключается в организации индивидуальной самостоятельной работы обучаемых с материалами кейса – учебно-производственными ситуациями (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия); работа в малых группах по согласованию видения ключевой учебно-производственной проблемы и ее решений; презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках заключительного инструктажа).

Кейс – стадии на учебно-производственных занятиях могут быть представлены в виде следующих этапов: формулировка учебно-производственной задачи; выявление причины ее возникновения; переформулировка целей; выделение предположений и путей решения конкретной задачи, для каждой задачи определяется комплекс мероприятий – шагов по ее решению определяются необходимые производственно-технологические ресурсы и время для выполнения поставленных задач, для каждого блока задач определяется конкретный продукт и критерии эффективности решения задачи.

Кейсы готовятся в пакете, включающем в себя: вводный кейс (сведения о наличии проблемы, ситуации, явления; описание границ рассматриваемого явления); информационный кейс (объем знаний по какой-либо теме (проблеме), изложенный с той или иной степенью детальности); стратегический кейс (развитие умения анализировать среду в условиях неопределенности и решать комплексные проблемы со скрытыми детерминантами); исследовательский кейс (аналогичен групповым или индивидуальным проектам — результаты анализа некоторой ситуации представляются в форме изложения); тренинговый кейс (направлен на упрочение и более полное освоение уже использованных ранее инструментов и навыков).

Мы предлагаем кейс с заданиями в виде электронного дидактико-технологического обеспечения. Электронный кейс-бук спроектирован как электронное учебное пособие, представленное в виде ситуативных задач (с применением метода кейсов), на основе структурно-функционального подхода.

Одной из главных особенностей применения и использования электронного кейс-бука становится рациональное сочетание теоретических и производственных аспектов различных видов учебно-производственной деятельности, необходимой для формирования профессиональной компетентности и готовности к инновационной деятельности.

Список литературы

1. Осипова, И.В. Моделирование процесса подготовки студентов по рабочей профессии / И.В. Осипова, Н.Н. Уляшина // Профессиональное образование. Столица. – 2009. - №1. – С. 26-27.
2. Уляшина Н.Н. Проблемы формирования производственно-технологического компонента профессионально-педагогической деятельности при подготовке бакалавров профессионального обучения / Н.Н. Уляшина, Н.И. Уляшин // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты Материалы II Международной научно-практической конференции. 2014. С. 220-226.
3. Уляшин Н.И. Общая характеристика процесса подготовки студентов по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе / Н.И. Уляшин, И.В. Осипова, Н.Н. Уляшина // Высшее образование сегодня. 2013. № 4. С. 51-53.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кораблева Л.А.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Волжский институт экономики, педагогики и права»

В настоящее время осуществлен переход на новую систему образования на основе нового Федерального Государственного Образовательного Стандарта среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)». В ней выделяют основные тенденции развития среднего профессионального образования, среди которых – увеличение объема самостоятельной работы студента, широкое использование активных и интерактивных форм занятий, усиление общепрофессиональной подготовки, а также преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования. Новая система образования ориентирована на выработку у студентов общих и профессиональных компетенций, которые направлены на формирование личностных качеств, необходимых каждому образованному человеку, а также на формирование знаний, умений и навыков, соответствующих основным видам профессиональной деятельности. Возникла необходимость развития творческой личности будущего специалиста. Одним из путей такого развития является учебно-исследовательская деятельность студентов.

Основными задачами учебно-исследовательской деятельности студентов являются:

- формирование у студентов интереса к учебному творчеству и навыкам коллективной исследовательской работы, умение работать в команде;
- развитие у студентов учебного, творческого и исследовательского мышления, самообразования и самостоятельности, расширение теоретического кругозора;
- осуществление поиска и использование информации необходимой для эффективного выполнения учебных задач, профессионального и личностного развития;
- участие студентов в учебных исследованиях, художественном творчестве и реальных разработках дизайн-проектов;
- ориентирование в условиях смены технологий в профессиональной деятельности;
- углубление и закрепление полученных при обучении теоретических и практических знаний;
- развитие культурной, творческой и всесторонне развитой личности, выявление наиболее талантливых студентов, использование их творческого и интеллектуального потенциала для решения профессиональных задач.

Занятия учебно-исследовательской деятельностью способствуют готовности будущих специалистов быть востребованными на рынке труда в современных условиях, а так же реализации творческого потенциала каждого молодого человека. Она позволяет актуализировать знания по определенной теме, сформировать умение работать с информацией, расширить способы деятельности, развивать самостоятельность, контроль и самоконтроль.

Назначение исследовательской работы – расширить рамки программного материала по дисциплинам с учетом особенностей профессиональной направленности. В процессе исследовательской работы студенты приобретают следующие умения: общаться с разными людьми во время проведения анкетирования и тестирования; выполнять измерения и представлять их в виде таблиц, графиков, диаграмм; описывать и интерпретировать результаты наблюдений; делать выводы и обсуждать результаты; выступать на научных конференциях разного уровня.

Активизации учебно-исследовательской деятельности способствует познавательная активность личности и диалог студента с преподавателем. А также инициативная позиция преподавателя на каждом этапе обучения. Характеристикой этой позиции являются: высокий уровень педагогического мышления, стремление к проблемному обучению, к ведению диалога со студентами, способность к самооценке своей деятельности. Именно он создает основу для систематической, поисковой, исследовательской деятельности, обеспечивая условия для самооценки личности. Проводит индивидуальную работу со студентами с учетом их опыта отношений, способов мышления, ценностных ориентаций, познавательных, коммуникативных, профессиональных видов деятельности. Создает ситуации, предусматривающие:

- знакомство с материалом, который обычно не включается в стандартный учебный план;
- поощрение глубокой самостоятельной проработки выбранной темы;
- акцентирование более сложных видов деятельности, требующих определенного уровня сформированности абстрактных понятий и мыслительных процессов достаточно высокого уровня;
- более высокие требования к самостоятельности в решении задач.

Главная задача педагога – уделить больше внимания студентам, увидеть и выделить в коллективе новые таланты.

Учебно-исследовательская деятельность — особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Приобщение студентов-дизайнеров к научному исследованию осуществляется на всём протяжении обучения. Студенты включаются в научную деятельность через знакомство с методами учебного исследования, подготовку сообщений и докладов, индивидуальные предметные задания, проектную деятельность, написание рефератов, которое по праву, можно назвать научным трудом, т.к. строится оно на основе нескольких статей и научных источников, что ведет к дальнейшему развитию творческой и познавательной работы. В содержание реферата может быть включен собственный опыт по данному вопросу, что только увеличивает научную ценность. Введение элементов творческого поиска при выполнении лабораторных и практических работ в рамках учебных дисциплин общепрофессионального цикла; семинары-дискуссии, проводимые с целью выявления мнения студентов по изучаемым актуальным вопросам. В диалоге хорошо усваивается новая информация, видны убеждения, обсуждаются противоречия. Для обсуждения берутся конкретные актуальные вопросы, с которыми обучающиеся предварительно ознакомлены. При обсуждении выявляются прикладные аспекты, которые можно рекомендовать для включения в курсовые и дипломные работы.

В период прохождения производственной практики организуется большая исследовательская деятельность студентов. Практика является связующим звеном между учебным процессом и работой на предприятии. Индивидуальные исследования студентов составляют основу предпроектных поисков.

Выполнение курсовой работы рассматривается как вид учебной работы студентов по дисциплинам профессионального цикла или профессиональному модулю профессионального цикла, с целью:

- систематизации и закреплении полученных теоретических знаний и практических умений по общепрофессиональным дисциплинам, междисциплинарным курсам профессиональных модулей;
- углубления теоретических знаний в соответствии с заданной темой;
- формирования умений применять теоретические знания при решении поставленных вопросов;
- формированием умений использовать справочную, нормативную, методическую и правовую документацию;
- развития творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- подготовки к итоговой государственной аттестации выпускника.

Вершиной учебно-исследовательской деятельности студента является выполнение выпускной квалификационной работы. Согласно ФГОС нового поколения ВКР — это самостоятельная учебно-исследовательская работа студента, выполненная им на выпускном курсе, оформленная с соблюдением необходимых требований и представленная по окончании обучения к защите перед государственной аттестационной комиссией.

Все перечисленные виды учебно-исследовательской деятельности являются важным фактором при подготовке будущего специалиста, творческого человека. Студенты приобретают навыки, которые пригодятся им в течении всей жизни: самостоятельность суждений, стремление к пополнению собственного запаса знаний, умению вдумчиво и целенаправленно работать, а также получать от этого процесса удовольствие, применять, обновлять и дополнять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру и развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней.

Список литературы

1. Петрова, С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов [Текст] / С.Н. Петрова // Молодой ученый. – 2011. – №10. – С.91-94.
2. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. [Текст] / А.И. Савенкова // М., 2006. — 480с.
3. Самсонова Е.В. Применение исследовательского подхода к обучению как неотъемлемое условие формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов [Текст] / Е. В. Самсонова // Молодой ученый. — 2013. — №4. — С. 600-603.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

БАКАЛАВРИАТ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ВУЗАХ – ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Ежова О.Н., Попов И.В.

Самарский юридический институт ФСИН России, г.Самара

Одной из задач, стоящих перед Федеральной службой исполнения наказаний (ФСИН), в соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г., является повышение эффективности управления уголовно-исполнительной системой (УИС), использование инновационных разработок и научного потенциала.

Область применения различных технических средств в уголовно-исполнительной системе (УИС) в настоящее время очень широка.

Начиная с 2010 г. была проделана большая работа, направленная на внедрение в деятельность УИС современных информационных технологий.

В ФСИН России создана ресурсная основа для формирования единого трехуровневого информационного пространства, в УИС функционируют свыше 60 цифровых каналов передачи данных из территориальных органов в подразделения, создана автоматизированная система делопроизводства УИС (все учреждения и органы УИС оснащены автоматизированными рабочими местами). В настоящее время информационный ресурс УИС составляет свыше 250 форм отчетных документов.

Начиная с 2010 г., в деятельность УИС внедрен программный комплекс автоматизированного картотечного учета спецконтингента (ПК АКУС), который используется во всех исправительных колониях и колониях-поселениях (ПТК АКУС ИК (КП)), следственных изоляторах (ПТК АКУС СИЗО), в уголовно исполнительных инспекциях (ПК АКУС УИИ).

Автоматизирована информационная система обработки подразделениями УИС статистической отчетности, сформирована центральная база данных статистической отчетности; в территориальных органах созданы собственные локальные вычислительные сети.

В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед сотрудниками УИС, является защита оперативно-служебной информации от несанкционированного доступа, копирования, модификации или её уничтожения.

Под информационной безопасностью в УИС следует понимать состояние защищенности информационных ресурсов, технологий их формирования и использования, а также прав субъектов информационной деятельности.

При построении системы управления информационной безопасностью в УИС возникает целый ряд вопросов, относящихся к администрированию механизмов безопасности, непосредственно не относящихся к безопасности программных средств и данных. На первый план выходит человек со своими потребностями в доступе к полноценной информации и его защита от ее негативного воздействия. Эффективное управление сферой информационной безопасности не только ограждает от информационных угроз сотрудников УИС комплексом специальных средств, но и закладывает фундамент информационно безопасного взаимодействия в социальной среде.

Следует отметить, что организационная защита – это регламентация деятельности и взаимоотношений исполнителей на нормативно-правовой основе, исключающей или существенно затрудняющей неправомерное овладение конфиденциальной информацией и проявление внутренних и внешних угроз. Электронные документы должны храниться на электронных носителях, которые обеспечили бы их сохранность, однако и у электронных носителей есть определенный срок годности, поэтому возникает проблема сохранности информации, особенно для УИИ и СИЗО, где в связи с большим потоком осужденных, подозреваемых и обвиняемых особенно большой объем информации. Поэтому важнейшим условием подготовленности будущих юристов к самореализации в определенных видах профессиональной деятельности является, прежде всего, оптимальный набор учебных дисциплин.

С 2016 г. многие вузы ФСИН России переходят на обучение в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата).

Анализ базовой и вариативной части примерного учебного плана подготовки бакалавров позволяет нам сделать вывод, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные компетенции, среди которых отсутствуют компетенции, позволяющие обеспечивать защиту информации.

Выпускник, освоивший программы бакалавриата, вне зависимости от присваиваемой квалификации должен обладать следующими компетенциями, которые позволят ему обеспечивать информационную безопасность:

способностью использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности (общекультурная компетенция (ОП-4));

способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (общепрофессиональная компетенция (ОПК-5));

способностью противостоять действиям, наносящим ущерб интересам государства, общества, физических и юридических лиц (ОПК-3).

Выпускник, освоивший программу бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр», должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата в сфере правоохранительной деятельности:

готовностью к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства (ПК-8);

способностью выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения (ПК-10);

способностью осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению (ПК-11);

Выпускник, освоивший программу бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр», должен обладать профессионально-прикладными компетенциями (ППК), соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата в сфере правоохранительной деятельности:

способностью выявлять причины и условия совершения правонарушений и определять меры, направленные на их предупреждение (ППК-12);

способностью давать оценку противоправному поведению и содействовать его пресечению (ППК-13);

способностью проводить оперативно-розыскные мероприятия и процессуальные действия в точном соответствии с законом (ППК-14).

При проектировании программы бакалавриата образовательная организация обязана включить в набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата вне зависимости от присваиваемой квалификации все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также профессиональные или профессионально-прикладные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована данная программа бакалавриата. Образовательная организация может дополнить набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности.

Раньше, согласно ФГОС «Бакалавр юриспруденции» 030900 выпускник должен был обладать такой общекультурной компетенцией как «способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-10)», а также профессиональной компетенцией «способность выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения (ПК-10)».

Формирование этих компетенций происходило в рамках изучения дисциплины «Информационная безопасность».

При этом целью изучения курса «Информационная безопасность» является приобретение выпускниками знаний основных правовых аспектов обеспечения информационной безопасности, умений и навыков использования технических средств и программно-аппаратных методов защиты информации в органах и учреждениях ФСИН России.

Это включает в себя знания, умения и навыки проведения обысковых мероприятий с помощью различных поисковых приборов, использования средств связи при повседневной оперативно-служебной деятельности, средств наблюдения и иных технических средств исходя из специфики органов и учреждений УИС. При этом

наличие данной дисциплины в ФГОС последнего поколения является просто необходимым для успешного освоения общеобразовательной программы.

Список литературы

1. Грязнов С.А., Ежова О.Н. Профессиональная подготовка сотрудников УИС как условие пенитенциарной безопасности. Вестник Самарского юридического института. Самара. – 2013. – №3. – С. 145–150.
2. Шепелева О., Новикова А. Качество юридического образования: стереотипы и реальные проблемы // Юрическое образование: поиск новых стандартов качества. Материалы исследования. – М.: Институт «Право общественных интересов» (PILnet), 2013. – С. 15.
3. Указ Президента Российской Федерации от 26 мая 2009 года № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // СПС «Гарант» (дата обращения: 23.09.2015).

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МИНИ-КЕЙСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Артюкова О.А., Лемешко Т.Н.

Тихоокеанский государственный медицинский университет, г.Владивосток

Перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов, обладающих не только высоким профессиональным потенциалом, но и готовых к самостоятельному творческому поиску, росту и саморазвитию, способных легко интегрироваться в современных динамичных условиях жизни. Практика показала, что позитивные преобразования в обществе не могут быть достигнуты в рамках традиционной модели обучения. Для осуществления целей образования, выдвинутых на данном этапе, необходима смена фундаментальных основ обучения, разработка эффективных обучающих технологий. Целью нашей работы является обобщение опыта использования интерактивных технологий обучения с применением элементов case-study (мини-кейсов) и оценка их роли в формировании профессиональных компетенций у студентов различных специальностей (Лечебное дело, Педиатрия, Медицинская биохимия, Медико-профилактическое дело, Фармация, Стоматология) в процессе освоения фундаментальной дисциплины «Биологическая химия».

К современным педагогическим тенденциям относят интеграцию в образовательный процесс кейс-технологий. Исходя из целей и задач процесса обучения применяют различные типы кейсов. В учебный процесс внедряют практические кейсы, в которых подробно и детально отражена определенная жизненная ситуация; их используют для закрепления знаний и умений студентов, навыков поведения или принятия решений в конкретной ситуации. Обучающие кейсы отражают типичные ситуации, которые наиболее часто встречаются в практической деятельности специалиста определенной профессиональной направленности, их используют преимущественно для реализации учебных и воспитательных задач. Исследовательские кейсы моделируют новые знания о ситуации и поведении в ней, они способствуют обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Кейсы могут быть классифицированы как сюжетные или бессюжетные (представлены только цифровые данные). Кейс-технология реализует свой потенциал на базе соответствующего методического обеспечения только в том случае, когда разработаны качественные кейсы и предусмотрены все возможности использования этой технологии в разных видах учебной деятельности (лабораторно-практические занятия, аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа, рубежный и промежуточный контроль) [1].

Важнейшим структурным элементом предметной подготовки в медицинском вузе при изучении биохимии на базовом уровне являются лабораторные работы. Именно эксперимент дает наглядное представление об изучаемых явлениях и процессах; учит студентов умению наблюдать, оценивать полученные результаты, делать выводы и обобщения [3]. К сожалению, традиционная схема проведения лабораторных работ зачастую не позволяет в полной мере реализовать их дидактический потенциал, так как не до конца разрешена проблема повышения прочности знаний студентов, получаемых при их выполнении. По нашему мнению наиболее рациональным подходом к применению элементов кейс-технологий в учебном процессе при освоении фундаментальных дисциплин студентами младших курсов является создание мини-кейсов - небольших по объему комплексных ситуационных заданий [2]. Мини-кейс должен удовлетворять ряду требований:

соответствовать четко поставленной цели; иметь определенный уровень трудности; отражать типичные метаболические процессы; иллюстрировать наиболее актуальные вопросы биохимии; провоцировать дискуссию; развивать аналитичность мышления. Использование мини-кейсов способствует устранению принципиальных недостатков методики организации и проведения лабораторных работ.

Выполнение задания с элементами кейса предусматривает проведение биохимического анализа (соответствует современным методам клинической лабораторной диагностики) с использованием комплекта модельных образцов биологических жидкостей с неизвестной концентрацией аналита. Обучаемые получают комплект ситуационных заданий, решение которых основывается на интерпретации полученных результатов и набор вопросов, ориентирующих на решение поставленной проблемы. Цифровые данные в заданиях мини-кейса частично могут браться из практики клинических биохимических лабораторий. При проведении лабораторно-практических занятий студенты могут выполнять задания мини-кейса как индивидуально, так и в составе малых групп (по 2-3 человека). В рамках использования мини-кейсов открываются возможности для творчества самого преподавателя, преодолевается консерватизм и педагогический традиционализм в трансляции знаний [4]. Как интерактивный метод обучения, мини-кейс является привлекательным для студентов (игровой метод), он облегчает усвоение теоретического материала и овладение практическими навыками. Анализ ситуаций оказывает сильное воздействие на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к обучению. В качестве примера можно привести ситуационное задание из мини-кейса для практического занятия по теме «Биосинтез и распад пуриновых и пиримидиновых нуклеотидов»:

Задание 1. У больного М., 45 лет, в течение последнего года появились приступообразные боли в суставах большого пальца правой стопы. Сильная боль появляется внезапно, часто ночью; длится несколько дней. Объективно: температура тела 37,2°C; большой палец правой стопы отечен, болезненный при пальпации; цвет кожи синюшно-багровый. Проведите анализ мочи на мочевую кислоту. Оцените результат. Каково Ваше мнение о причинах развития патологии и возможностях коррекции нарушения метаболизма?

Задание 2. В клинику поступила больная Г., 58 лет, с жалобами на сильные боли в суставах (коленных, локтевых, кистей рук). Объективно: температура тела 38°C; при проведении клинического анализа крови выявлен лейкоцитоз и повышение СОЭ. Определите концентрацию мочевой кислоты в крови и моче. Проанализируйте причины суставного синдрома. Имеет ли место подагрический криз?

Авторами накоплен значительный опыт использования мини-кейсов не только на стадии обучения студентов, но и при проведении промежуточного контроля (экзамена) по дисциплине. В период подготовки к экзамену студенты получают комплект ситуационных заданий (мини-кейсов), которые должны самостоятельно проанализировать и подготовить варианты решения. Для этой цели применяются бессюжетные мини-кейсы, представляющие результаты комплексного биохимического обследования гипотетического «больного». Экзаменуемым студентам предлагается дать интегрированную оценку изменений метаболизма у обследуемого пациента. Примером использования мини-кейса для промежуточного контроля по дисциплине является следующее задание:

«Анализ крови больного проведен на биохимическом анализаторе. Оцените полученные результаты исследования. Каково Ваше мнение о причинах развития патологии и возможностях коррекции нарушения метаболизма?

Таблица 1

Показатели	Результаты	Единицы измерений	Нормативные данные
АлТ	22	ИЕ/л	10-60
АсТ	22	ИЕ/л	10-42
γ-глутамилтрансфераза	7,0	ИЕ/л	7-64
Мочевина	5,6	ммоль/л	2,5-6,4
Холестерин	10,8	ммоль/л	3,62-8,02
Креатинин	105	ммоль/л	53-115
Общий билирубин	12,1	ммоль/л	3,4-17,1
Глюкоза	3,22	ммоль/л	3,88-5,83
Общий белок	73	г/л	60-83
ЛПНП	6,0	г/л	3,0-4,5

Опыт применения мини-кейсов свидетельствует о том, что формирование профессиональных компетенций и профессионально-личностных качеств обучаемых при изучении фундаментальных дисциплин происходит более эффективно в процессе применения элементов кейс-технологий, способствующих саморазвитию и

самообразованию будущего врача. Указанные интерактивные технологии обучения могут применяться в учебном процессе комплексно, как целостная совокупность дидактических, психологических и методических процедур.

Список литературы

1. Бараховская Т.В., Щербакова А.В. Методы активного обучения студентов на кафедре факультетской терапии // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 7. - с. 21-22.
2. Жаднова И.В., Артюхина А.И. Возможности кейс-технологии в подготовке медицинских лабораторных техников // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. №3(30). - с.72-76.
3. Гаджикурбанова Г.М. Анализ подходов к классификации кейсов //Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). - с. 9-11.
4. Погорелова И.Г., Жукова Е.В., Калягин А.Н. Использование кейс-метода в высшем медицинском образовании // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 2. - с. 147-149.

КОМПЬЮТЕРНЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ В ВУЗЕ – НЕКОТОРЫЕ КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ

Кривицкий Б.Х.

МГУ им. М.В. Ломоносова. Факультет психологии, Г.Москва

Аннотация.

Разбирается известная процедура отбора близких по трудности заданий для обычных в вузовской практике не интеллектуальных автоматизированных систем компьютерного контроля знаний. Вследствие сложности её реализации и неоднозначности получаемых результатов, процедура отбора в программных оболочках обычно молчаливо опускается, что ухудшает валидность компьютерного контроля. Предложен один из возможных приёмов количественной оценки трудности заданий с выборочным ответом. Кратко рассмотрен способ построения системы контроля, использующий численные выражения трудности заданий, обладающий рядом положительных свойств.

Abstract.

We consider the known problem of selection of tasks with similar difficulty levels in computer control systems, used in higher learning. Because of difficulties in realization of these systems and ambiguity of obtained results, the selection problem is often ignored, which depreciates the validity of the computer control. We suggest a new method of quantitative estimation of tasks with multi-choice answers. The method uses numerical estimations of difficulty levels and offers further useful features.

Используемые на практике системы компьютерного контроля знаний относятся к классу неинтеллектуальных. Они обычно реализуются в виде программных оболочек той или иной сложности и их обзоры часто публикуются в Интернете (см., например, [Габбасова]). В них требуется специфическая форма заданий (формулировка заданий), при которой ответ на поставленные вопросы требует ввода некоторого кода. Чаще всего используется простой выборочный ответ (элективный выбор), когда в задании приводится набор пронумерованных вариантов ответов, из которых нужно ввести номер (или номера-коды) верных. Отсутствие возможности формулировки заданий, требующих развернутого ответа в свободной речевой форме (т.е. понимания смысла ответов, что характерно для интеллектуальных систем) определяет те виды занятий, где уместно использование компьютерного контроля знаний (или проверки усвоения учебной дисциплины). В силу этого обстоятельства применение таких систем для итогового, выпускного или вступительного учебных видов контроля знаний, следует признать неправомерным.

Несмотря на широкую распространенность и разнообразие оболочек (систем) компьютерного контроля знаний, имеется несколько узловых вопросов, на которые почти не обращается внимание. Большинство (если не все) компьютерные оболочки фиксируют результат выполнения каждого задания единицей при верном ответе и нулем при ошибочном. Затем подсчитывается относительное число набранных единиц, и оно переводится в отметку в принятой шкале. Аналогично строится рейтинг в группе. При таком подходе отметку можно считать справедливой при условии, что предъявляются задания, однородные или близкие по трудности. Иначе отметку считать справедливой неправомерно.

В ранних контролирующих программах на это обращалось внимание; опубликованы способы (приемы) для отбора заданий однородных или близких по трудности. Наиболее обстоятельно этот вопрос рассмотрен в

известной книге Г.А. Атанова и И.Н. Пустынниковой [Атанов]), хотя, по-видимому, впервые в русскоязычной литературе это менее подробно было описано в более ранней работе В.С. Аванесова [Аванесов], а затем неоднократно повторено (с некоторыми расширениями) в других работах.

Кратко опишу этот подход. Для отбора организуется референтная группа студентов, которой предлагается выполнить серию заданий. По результатам строится таблица результатов, дополненная последним столбцом итогов по фамилиям и строкой сумм единиц по заданиям. Далее выполняется процедура «чистки» таблицы, т.е. удаления тех заданий, которые выделяются по трудности из последовательности остальных.

Первый этап чистки таблицы: отбраковка заданий, резко различающихся по трудности от основной массы [см. также Кривицкий, 2013]. Удаляются столбцы с «выпадающими» по трудности заданиями: наиболее легкие, которые выполнены почти всеми участниками и наиболее трудные, которые выполнены минимальным числом участников. Затем поочередно сравниваются столбцы каждого задания со столбцом итоговых (суммарных) результатов. Мерой сравнения принят коэффициент корреляции Пирсона. Те задания, где этот коэффициент выше некоторого критического (условно принятого) значения оставляются; – а те, где этот коэффициент ниже этого значения – удаляются.

Следующий этап – попарные сравнения заданий. Мера та же – коэффициент корреляции Пирсона. Строится корреляционная матрица. Удаляются задания слабо коррелирующие между собой (правда, величина «меры» уже несколько иная).

Г.А. Атанов предлагает продолжать «чистку» на основе значения среднего коэффициента корреляции для каждого задания (с. 236).

По поводу описанной процедуры, которая претендует на научность, следует сделать несколько критических замечаний.

Первое. Отбор референтной группы. Нет уверенности, что она действительно референтна, отобрана корректно и отражает свойства генеральной совокупности. Строго говоря, такой уверенности быть не может. Вообще, неясно насколько правомерно к такому процессу, как подобное испытание, применение методов статистики. Ведь процедуру нельзя повторять в однородных условиях (здесь другие либо люди, либо задания), и это натяжка для обработки методами, принятыми в статистике. Кстати, более рациональным было бы после первого этапа исключить из группы наиболее слабых и наиболее успешных контролируемых и на этом завершить «чистку» таблицы (что в упомянутых источниках не делается).

Второе. Насколько адекватен используемый критерий сравнения (хотя он, действительно, общепринятый)? В серии табличек представлены значения коэффициента корреляции Пирсона (r) для отметок при выполнении пар заданий (это процедура осуществляется при построении упомянутой корреляционной матрицы). Одно задание (правые столбцы), с которым сравниваются три остальных (левые столбцы). Число верных ответов для каждой пары одинаково – четыре и преподаватель склонен считать, что задания имеют близкую трудность. Коэффициенты же корреляции резко различаются. Это свидетельство того, что коэффициент корреляции r нельзя полагать полностью адекватным и безукоризненным критерием сравнения трудностей заданий, хотя он считается научно обоснованным.

0	1
1	1
1	1
1	1
1	0
0	0
0	0
0	0
4	4
$r=0,5$	

0	1
0	1
0	1
0	1
1	0
1	0
1	0
1	0
4	4
$r=-1$	

1	1
0	1
1	1
0	1
0	0
1	0
1	0
0	0
4	4
$r=0$	

0	1
1	1
0	1
0	1
1	0
1	0
1	0
0	0
4	4
$r=-0,5$	

Третье. Исключительная трудоёмкость и громоздкость организации эксперимента, непосильная на практике одному человеку – преподавателю (или даже группе преподавателей), в интересах которого ведется отбор заданий.

Четвертое. Резкое уменьшение числа заданий «на выходе», притом без уверенности в то, что отбор по трудности выполнен эффективно.

Пятое. Почему-то из группы не удалены те участники, у которых резко выпадают результаты (например, не решившие верно ни одного задания; это явный просчет отбора референтной группы). Их удаление из итоговой таблицы увеличило бы надежность отбора, а может быть сделала достаточной всю процедуру отбора (см. Кривицкий, 2013).

Отмеченные трудности сказались на том, что на практике отбор равнотрудных заданий чаще всего не производится: эта процедура просто опускается, а о требовании однородности заданий по трудности не упоминается. В итоге получается набор «тестовых» заданий. О валидности соответствующего «теста» говорить не приходится.

Один из приёмов преодоления указанных трудностей предложен в работе [Кривицкий, 2004]. Он состоит в том, что каждому заданию приписывают трудность в удобной шкале, например, 1 – 100 баллов. В силу некоторой неопределенности численной оценки трудности градуацию шкалы не нужно делать более мелкой и принять шаг шкалы, равный 10. Если порядок предъявления сделать таким, чтобы трудности последовательно предъявляемых заданий были примерно симметричными по отношению к средней трудности, равной 50, то можно рассчитывать на эффективное сглаживание ошибок в назначении трудности заданий. При этом задания с нечетными номерами выбираются случайно, а с четными – симметрично по трудности от выбранного значения 50. Сглаживание будет иметь место даже в случае нечетного числа заданий и некоторая «неравновесность» не должна иметь существенного значения, особенно при большом числе заданий. Конечно, трудность заданий назначается преподавателями, исходя из опыта, результатов дискуссий и других не очень строгих соображений.

Наиболее важным, и в то же время уязвимым в этом приеме, является введение количественной «меры» трудности. Само понятие «трудность» в применении к рассмотренной процедуре контроля – категория, скорее качественная. В действительности, трудность задания при выборочной форме ответа, во многом (если не сказать полностью) зависит от приведенного в каждом задании перечня вариантов ответов, даже определяется им. Действительно, среди верных вариантов могут быть почти очевидные, и догадаться, что ответ правильный просто. Но есть и такие варианты, которые требуют конкретных знаний или, вообще, догадаться об их правильности, не так легко. Именно список вариантов ответов определяет, насколько трудным будет выбор ответа на вопрос, поставленный в формулировке задания. Естественно, оценить трудность нахождения самих верных вариантов ответов (их может быть и несколько, и учитывается их конъюнкция) следует по-разному. Оставаясь в рамках приведенной выше шкалы, этим вариантам нужно поставить в соответствие разные трудности, например, для двух верных ответа 10 баллов (почти очевидно верный ответ) и 80 баллов (для «догадки» нужно и знать и привлечь соответствующий теоретический материал). Естественно, в назначении этих чисел есть определенный произвол, но он не так велик, как представляется. Да и особой точности здесь не требуется, и можно считать ошибки в назначении конкретных чисел не столь уж существенными, тем более в дальнейшем предусмотрена процедура «сглаживания» ошибок путем специфического способа предъявления заданий.

Далее следует оговорить, какой ответ следует считать верным: когда требуется ввести все варианты правильных ответов (их конъюнкцию) или только один из них. Имеющийся опыт работы с автоматизированной системой обучения АКСОН-А показал, что правильным будет считать ответ верным при вводе всех вариантов верных ответов. В этом случае мерой вклада трудности всех правильных ответов в общую трудность задания следует считать среднюю трудность всех правильных вариантов $t_{r,i}$ ответов, т.е. величину суммарной трудности

верных вариантов, отнесенную к общему m числу этих вариантов ответов: $t_{в.ср.} = (\sum_{i=1}^m t_{r,i})/m$, где $t_{r,i}$ – i -й правильный вариант ответа.

Если успешность учебных действий учитывать подсчетом баллов, то за выбор неверных (ошибочных) вариантов ответов следует сбрасывать баллы, причем тем больше, чем грубее ошибка. Если обнаружить неправильность варианта ответа просто, легко, то за такую ошибку следует сбросить значительное число баллов. Напротив, если ошибку обнаружить сложно, она скрыта, ответ почти правдоподобен, хотя и неверен, но близок к правильному ответу, число сбрасываемых баллов должно быть небольшим. Таким образом, каждому неверному варианту следует приписать некоторое число штрафных баллов $t_{w,i}$, тем большее, чем более грубую ошибку совершает учащийся своим выбором. Логично, трудность i -го неверного ответа количественно оценивать числом $t_{w,i}$ сбрасываемых баллов за некоторый i -й неверный ответ как t_i – дополнение штрафных баллов для этого ответа до полной шкалы 100 баллов: $t_{w,i} = 100 - t_i$. Усредненная трудность для всех n неверных вариантов ответов будет

$$t_{н.ср.} = 100 - \frac{\sum_{i=1}^n t_{н.i}}{n}$$

Общая средняя трудность задания по всем существующим верным и неправильным вариантам ответов равна

$$t_{общ} = (t_{в.ср.} + t_{н.ср.})/2$$

Остается перевести баллы в отметку за выполнение задания. Отметка по результатам контроля вычисляется путем преобразования относительного числа накопленных баллов (их среднего значения $t_{общ}$) к максимально возможным баллам в принятой шкале (например, стобалльной или четырехбалльной). Естественно, существует возможность представления результатов в идее рейтинга в учебной группе⁵. Проект основанной на приведенных соображениях системы текущего учебного контроля предусматривает два режима: Обычный и Самоконтроля.

Обычный режим задается преподавателем для решения педагогической задачи контроля и предусматривает выполнение всех распределенных по темам заданий, введенных в программу контроля. Очень важным моментом, активизирующим использование программ контроля, является простота и удобство действий по созданию и совершенствованию конкретных курсов контроля. С этой целью в проекте предусмотрено разделение процедур создания (разработки и написания) учебных заданий (базы заданий) и внесение их в программную оболочку системы (исполняемый файл teacher.exe). Весь учебный материал готовится и записывается в обычных текстовых файлах приложений MSOffice версий 2003 и выше без привлечения программной оболочки. Файлы организованы в структуру: КУРС → Тема → Набор заданий. Из этих файлов перенос в программную оболочку (файл teacher.exe) выполняется простым копированием через буфер обмена. Действия здесь привычны и просты. Предусматривается возможность после копирования и в последующем вносить в содержание программы любые коррективы, привычными действиями, не требующими специальной компьютерной подготовки. Возможен режим учета и ограничения времени выполнения заданий. Результаты представляются в удобной для преподавателя форме в специальном файле статистики.

Режим Самоконтроля предназначен для того, чтобы учащийся (особенно работающий в системе дистанционного обучения), мог проверить степень освоенности курса, готовности к зачетам или экзаменам. Он отличается от обычного режима большей свободой действий. Учащийся сам выбирает удобную ему форму работы. Он имеет доступ к любой теме курса, сам определяет порядок предъявления заданий (из допустимых), имеет свободный доступ к результатам контроля и др. Для него предусмотрена возможность использования режима повышенной трудности выполнения заданий, когда варианты ответа предъявляются поочередно с удалением каждого после получения ответа. Решение об использовании этого режима принимает сам учащийся. Свободный доступ предусматривает возможность повторных обращений к любой теме курса.

Вычисленная по приведенным выше формулам трудность каждого задания активно используется при определении порядка предъявления заданий, причем своего для каждого из упомянутых режимов. В каждом из указанных режимов дополнительно имеются свои особенности. При использовании режима Самоконтроля учащийся обладает многими «правами» организации контроля, характерными для автора автоматизированной программы контроля (АПК) в режиме Обычный. Это относится также и к файлам окружения, предназначенным для обеспечения комфортных условий работы авторов АПК

Список литературы

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. ГК СССР по народному образованию. М., 1989.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. НИИ Гособразования. М., 1991. 36
3. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или основы современной дидактической высшей школы. - Донецк: ДОУ, 2002. - 504 с. <http://ifets.ieee.org/russian/depository/monog.html>. (Библиотека).
4. Габбасова И.Н. Сравнительный анализ программных оболочек создания компьютерных тестов // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/6870>
5. Кривицкий Б.Х. К вопросу о компьютерных программах контроля. Журнал Educational Technology & Society. Т.7 №2, апрель 2004 года.

⁵ В число вариантов ответов упражнений можно вести вариант «Не знаю». При его выборе зачисляются штрафные баллы, равные увеличенной на 10% средней трудности задания.

6. Кривицкий Б.Х. Учебные электронные средства в вузе (Учебное пособие для преподавателей) - Москва: МГУ, 2013. - 183 с. ISBN 978-5-9904358-1-0 PDF 2.04 <http://ifets.ieee.org/russian/depositary/monog.html>. → Библиотека. → Монографии. См. также: сайт факультета психологии МГУ <http://www.psy.msu.ru/people/krivitsky/krivitsky2013.pdf>
7. Прокофьева Н.О. Вопросы организации компьютерного контроля знаний Educational Technology & Society 9(1) 2006. Сайт <http://ifets.ieee.org/russian> (Журнал).

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Чистобаева А.Ю.

Новосибирский государственный педагогический университет, г.Новосибирск

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВПО) повлекла за собой пересмотр не только структуры, содержания, но и оценки подготовки квалифицированных кадров. Специфической особенностью ФГОС ВПО от ГОС предыдущих поколений является то, что результаты образования представлены в виде компетентностной модели выпускника, ориентированной на будущую профессиональную деятельность и запросы работодателей. Компетентностный формат обновления содержания педагогического образования предписывает обязательность преобразования контрольно-оценочных средств образовательного процесса. Данная необходимость не в меньшей степени продиктована и переходом на профессиональный стандарт педагога, который представляет собой подробный перечень характеристик, измеряемых требований к результатам и качеству выполнения педагогом своих профессиональных функций, выраженных в терминах компетенций. Преобразования актуализировали исследовательскую и методическую проблему обеспечения процесса оценки результатов подготовки бакалавров и магистров, разработки компетентностно-ориентированных оценочных средств в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Для того чтобы разрешить возникшую проблему, предстоит выработать механизмы непротиворечивой оценки результатов вузовского образования во взаимосвязи с требованиями профессионального стандарта педагога в ходе процедур аттестации работников образования.

Осложняет эту задачу то, что в настоящее время используемые тестовые методики в большинстве своем позволяют отслеживать и контролировать объем усвоенной информации, но не дают прогноз эффективности и результативности выполнения профессиональных задач. Трудность оценки компетенций связана еще и с тем, что компетенции представляют собой совокупность не только знаний, умений, навыков, способностей, но и личностных качеств субъекта, психофизиологических свойств, мотивов. Вполне очевидно, что компетенции являются многовариативными, многоплановыми и взаимообусловленными они с разной степенью успешности формируются и оцениваются в процессе обучения. При оценке компетенций есть необходимость использования заданий приближенных к реальным ситуациям профессиональной деятельности, решение таких заданий позволяет испытуемому продемонстрировать не только интегративно-целостное владение теоретическими и практическими знаниями и навыками, но и перцептивные особенности [4]. В настоящее время в связи с реализацией компетентностного подхода особую значимость и широкое распространение приобрели интерактивные методы обучения, одним из них является кейс-метод.

Рассматривая содержание и роль кейс-метода в обучении было отмечено, что это метод активного проблемно-ситуационного анализа, в его основе лежит решение конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). В контексте новой модели образования в качестве содержательной единицы кейс-метода мы предлагаем рассматривать компетентностно-ориентированные задачи-ситуации которые будут выполнять роль оценочных средств. Но для раскрытия сущности, понимания их качественных характеристик требуется дать определение и выделить наиболее значимые особенности с тем, чтобы заполнить названную единицу конкретным психолого-педагогическим содержанием[4].

Современная наука и практика очень часто оперирует понятием «задача» оно является распространенным мне только в естественных науках, но и в гуманитарных, психологии, педагогике. Как известно, существует множество подходов к определению понятия «задача», но чаще всего задача рассматривается в качестве цели, задания, вопроса, проблемы, метода обучения, оценочного контроля.

Для того чтобы осознать всю многомерность данного понятия и многозначность его толкования следует

обратиться к истории исследования задач. В отечественной науке и практике понятие «задача» рассматривается в работах К.А. Абульхановой-Славской, М.Я. Басова, Г.А. Балла, А.А. Вербицкого, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, Е.И. Машбица, С.Л. Рубинштейна Л.Ф. Спирина, М.Л. Фрумкина, Л.М. Фридмана и др.

В науке развитие понятия «задача» изначально шло одновременно с исследованием мыслительных процессов. Экспериментальные исследования мышления оказались наиболее близки к ситуации обучения, так как человек – субъект деятельности должен открывать новое для себя, неизвестное знание, что особенно характерно для исследовательской деятельности [5].

Следует констатировать, что сегодня содержание понятия «задача» отождествляемое с понятиями «проблема», «проблемная ситуация», «задание», «цель» несколько размыто, так как исследователи по-разному трактуют вышеназванные понятия. Таким образом, интерпретация понятия «задача» во многом определяется общеметодологическим подходом к данной проблеме и проявляется в конкретных определениях, используемых нами в данной статье.

Л.М. Фридман рассматривает задачу как систему требований, возникающую в реальных ситуациях, изложенную на соответствующем языке и требующую разрешения, преодоления. Несколько другой точки зрения придерживается, А.Н. Леонтьев, определяя задачу, как цель, данную в определенных условиях. С.Л. Рубинштейн в своей деятельностной концепции развил его определение и рассматривает задачу как – предмет любой деятельности.

Ведущие отечественные психологи В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, принимая во внимание определения А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, под задачей (проблемой) понимают – цель деятельности, данную в определенных условиях и требующую для своего разрешения использования соответствующих этим условиям средств.

В научных исследованиях А.Ш. Акимовой, Д.М. Гришина, Е.Н. Орловой, И.А. Мазаевой, Л.Ф. Спирина, М.Г. Савельевой, М.Г. Фрумкина, Л.М. Фридмана и других рассмотрены теоретические вопросы построения и решения учебно-педагогических задач, вскрыто дидактическое значение их использования в подготовке педагогических кадров. Данные работы внесли свой вклад в науку и практику, но в силу многоаспектности проблемы изучения учебно-педагогических задач каждое из них затрагивает лишь отдельные ее стороны. Можно говорить о том, что на сегодняшний день оценочный аспект в компетентностном формате разработан недостаточно и требует поиска новых решений.

В.А. Кан-Калик, исследуя проблемы педагогического общения, предлагает рассматривать производную педагогической задачи, а именно коммуникативную задачу. По его мнению, это та же педагогическая задача, но переведенная на язык коммуникации, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. В то же время коммуникативная задача, отражая задачу педагогическую, носит вспомогательный, инструментальный по отношению к ней характер[2].

Задача в обучении, по мнению исследователей, представляет собой единицу содержания, подлежащую усвоению. А также, решение задач является доступным и надежным способом проверки и оценки одновременно и гностической, и деятельностной составляющих качества подготовки студентов. Следовательно, современные образовательные и оценочные задачи должны носить инновационный и интерактивный характер и быть ориентированными на профессиональную деятельность.

Компетентностно-ориентированные оценочные средства должны быть направлены больше не на выявление недостатков в знаниях студента, а на определение целесообразной стратегии повышения качества и результативности образования. А сам процесс оценивания должен быть организован целостно для определения уровня сформированности необходимого набора профессиональных компетенций. Полученные результаты должны быть подвергнуты балльно-уровневой системе оценки, то есть, выражены количественно и качественно, в независимости от сущности и структуры компетенций и от того, насколько просто или сложно компетенции поддаются оцениванию.

Формировать фонды компетентностно-ориентированных оценочных средств можно на основе паспорта компетенций высших учебных заведений, которые реализуют данное направление подготовки, но при этом существует определенная сложность конкретизации компетенций. При разработке оценочных средств важно четко определить, что является объектом оценки и каковы критерии сформированности компетенции. Оценочные средства по дисциплине должны формироваться в соответствии с ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки, ООП, учебным планом профиля подготовки, рабочей программой дисциплины и образовательными технологиями. Разработка компетентностно-ориентированных оценочных средств предполагает: структурирование содержания учебного материала на основе компетентностного, деятельностного, интегративного и системного подходов; обоснование и стандартизацию контрольно-оценочных процедур и выделение измеряемого свойства.

Формирование матрицы компетенций по дисциплине позволяет минимизировать трудозатратность данного процесса. Для составления матрицы необходимо в первую очередь выделить группы компетенций, что позволит систематизировать компетенции по значимости и более четко определить их сущность. Вторым этапом при формировании матрицы является процесс определения дидактических единиц дисциплины направленных на формирование выделенных компетенций. Следующим шагом будет выбор диагностического инструментария для определения достижений студентов и сформированности компетенций.

Оценочные средства находятся во взаимосвязи с образовательными технологиями используемыми преподавателем в учебном процессе. Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии [1, с.71]. Образовательные технологии есть способ формирования компетенций, а оценочные средства соответственно являются инструментом доказательства сформированности компетенций. Инновационные технологии должны быть акцентированы на организацию различных видов деятельности студентов совместно с преподавателем, где преподаватель перестает быть лишь транслятором учебной информации, а становится координатором образовательного процесса. Интерактивный режим обучения и оценки предполагает активную деятельность в режиме диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Сегодня кейс-метод используется и в качестве метода формирования компетенций и в качестве оценочного средства соответственно, является объективным и эффективным на разных ступенях обучения [3].

Система кейсового контроля активизирует работу студентов в течение всего семестра, обеспечивает более прочное усвоение материала. Систематический кейсовый контроль обеспечивает эффективное усвоение учебного материала, формирует у студента самоконтроль и самооценку, что является элементами профессиональной компетентности. Также поэтапная оценка знаний в течение всего курса позволяет преподавателю своевременно корректировать методику преподавания, в зависимости от пробелов в знаниях студентов.

При работе с кейсами происходит процесс переработки, осмысления большого объема психолого-педагогической информации способствующий формированию компетенций в сфере профессионально-педагогического общения, ценностного отношения, и становлению педагогического сознания, что является неотъемлемым элементом профессионализма.

Оценка компетенций требует обязательного наличия обратной связи, т.е. возможности предоставления студенту достаточно полного отзыва о выполненной им работе с конкретными рекомендациями, что является дополнительным мотивационным фактором для самообразования и саморазвития студента.

Конечная цель контрольно-оценочной деятельности заключается в формировании внутренней самооценки студента на основе внешней оценки и перспективного вектора профессионального саморазвития.

Процесс решения компетентностно-ориентированных задач-ситуаций всегда предполагает «выход» студента за рамки учебного процесса, в пространство профессиональной практики. То есть создаются условия включения студентов в активную профессиональную деятельность.

Теоретический анализ передового педагогического опыта убеждает в том, что стратегическим направлением интенсификации профессионального образования, формирования компетенций является моделирование и использование компетентностно-ориентированных задач-ситуаций разного типа. Использование задач-ситуаций должно стать неотъемлемым компонентом педагогической системы, учитываться во всех видах учебных занятий, как теоретических, так и практических. Успешное применение компетентностно-ориентированных задач-ситуаций возможно при наличии учебно-методического обеспечения данного процесса (УМК: соответствующие пособия, обучающие программы, методические рекомендации, технологии).

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие для вузов. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1987 – 190 с.
3. Морозова О. П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №2, – С. 12–23.
4. Чистобаева, А. Ю. Психолого-педагогические аспекты соотношения понятий «коммуникативно-речевая культура» и «коммуникативно-речевая компетентность» // Сибирский педагогический журнал. – 201. – № 5. – С. 219-223.
5. Пашенкова Е. А. Задача как средство обучения исследовательской деятельности студентов колледжа: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2001 – 147 с.

ЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ И ШКОЛЬНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Милованович Е.В., Сейферт И.В., Танченко Ю.В.

Санкт-Петербургский Национальный Исследовательский Университет ИТМО, г.Санкт-Петербург

В последнее время в повседневной жизни, к сожалению, часто приходится сталкиваться с фактами пугающей неспособности ряда специалистов различных отраслей решать, казалось бы, несложные профессиональные задачи. Параллельно с этим наблюдается неумение и нежелание большей части студентов и школьников учиться математике. Ещё в 90-е годы А.П. Калошина и Г.И. Харичева писали по этому поводу «Трудности, возникающие у студентов при изучении математики обусловлены не столько специфической сложностью самого предмета, сколько недостаточной сформированностью у них общих логических приёмов мышления». То есть, проблема эта существовала и раньше. Однако, в последние годы «благодаря» активному внедрению в студенческую и школьную жизнь различных устройств (айфонов, смартфонов, и т.д) она приобрела почти катастрофический характер. Многие студенты и школьники и не пытаются решать даже самые простые задачи, «залезая» по любому поводу в Интернет. При этом действия свои они объясняют следующим образом: «Я собираюсь быть строителем (конструктором, врачом, директором завода, специалистом сотовой связи...) и ваши интегралы (уравнения, ряды, производные...) мне не нужны». Слова великого учёного о том, что «математику хотя бы для того нужно учить, что она ум в порядок приводит», похоже, сегодня уже не актуальны.

В Санкт-Петербургском Национальном Исследовательском Университете ИТМО недавно было проведено исследование на тему «Логические умения и школьные математические компетенции». В рамках этого исследования студентам был предложен небольшой тест с рядом математических задач, которые выявляют мыслительное умение, восприятие и память учащегося. Целью теста являлось выяснение того, насколько современное школьное образование способствует формированию у учащихся способностей логически мыслить, находить и устанавливать причинно-следственные связи между объектами, выделять существенное в изучаемом предмете и классифицировать предметы по основным признакам. Математические задачи, которые должны были активировать мыслительную деятельность, были разделены на следующие виды:

- а) задачи, рассчитанные на воспроизведение (при их решении опираются на математическую память и внимание)
- б) задачи, решение которых приводит к новой мысли
- в) творческие задачи.

Эти виды задач были представлены так: текстовые задачи, задачи на логические рассуждения, на ассоциативное мышление, на построение доказательства, на обобщение и выделение существенных признаков, на нахождение ошибки в доказательстве, задачи для усвоения математических понятий.

Текстовые задачи были использованы в тесте, чтобы проверить, увидеть, что учащийся умеет выделять: главный вопрос задачи, понимает план решения задачи, понимает условия задачи и возможность довести задачу до конца.

Текстовая задача – это описание некоторой проблемы или проблемной ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику того или иного компонента ситуации. Эти задачи постоянно возникают при изучении разных предметов и в жизни людей.

Задачи на логические рассуждения. Логическое мышление мобилизует работу всех компонентов усвоения – внимания, памяти, воображения, что составляет основу интеллекта учащихся, стимулируя тем самым и его логическое развитие. Мышление выступает в этих задачах в форме отвлеченных понятий и рассуждений, отражающих существенные стороны окружающей действительности, закономерные связи между ними. Овладение в ходе усвоения основ наук понятиями, законами, теориями. Эти задачи позволяют развить абстрактно-теоретическое мышление, безгранично расширить сферу познания в математике. Решение этих задач приводит к тому, что учащийся умеет аргументированно выражать свою мысль и ее доказывать, и с помощью логических рассуждений довести ее до решения проблемы (задачи).

Задачи на ассоциативное мышление. Образный аспект в задачах – уметь увидеть разнообразные формы в их пространственном и плоском изображении, распознать конфигурации, представлять себе вид графика функции, зная ее свойства, связывать образное представление с тождественными преобразованиями. Образный аспект способствует развитию ассоциативного мышления и помогает почувствовать целостность изучаемых объектов. Ассоциативное мышление помогает накапливать новые знания в пограничных сферах науки, распознать проблемы не имеющие явной принадлежности к той или иной области знаний. Так же ассоциативное – образное мышление в задачах способствует развитию памяти и внимания.

Задачи на построение доказательства в математике. Задачи на доказательство оказывают существенное влияние на развитие мышление учащихся. Именно при выполнении доказательства оттачивается логическое мышление учеников, разрабатываются логические схемы решения задач, возникает потребность учащихся в обосновании математических фактов. Геометрические задачи формируют алгоритмическое мышление, аналитико-синтетическую деятельность, гибкость и конструктивность мышления. Задачи на построение и доказательства развивают поисковые навыки решения практических проблем, приобщают к посильным самостоятельным исследованиям. Посредством задач на построение более глубоко осознаются теоретические сведения об основных геометрических фигурах.

Задачи отыскания ошибок в доказательстве приучают обращать внимание на особо тонкие места в логических рассуждениях, помогают различать во многом сходные понятия, приучают к точности суждений и математической строгости.

Для прохождения тестирования были выбраны две группы студентов. Первая группа состояла преимущественно из бюджетников, средний балл ЕГЭ в группе составлял 75,4 баллов, вторая группа - в основном, из контрактников, средний балл ЕГЭ-52,9. Варианты теста приведены ниже. Результаты получились следующие:

Таблица 1

Первая группа

Задачи	1 вариант 12 студентов %	2 вариант 11 студентов %	Общий %
1	44	36	40
2	63	45	54
3	66	100	83
4	62,5	73	68
5	58	81	70
6	71	77	74
7	-	81	81

Таблица 2

Вторая группа

Задачи	1 вариант 13 студентов %	2 вариант 13 студентов %	Общий %
1	0	77	38
2	69	61	65
3	7,7	100	53,8
4	23	15,5	19,2
5	69	0	34,5
6	7,7	0	3,85
7	0	0	0

Наиболее распространёнными ошибками, которые наблюдались почти у всех тестируемых были следующие:

- Теорему Пифагора и теорему о сумме углов треугольника считают аксиомами.

- Аксиому сложения вероятностей и аксиому параллельных прямых считают теоремами.
- Во втором варианте задачи № 5 не было ни одного верного ответа. Большинство студентов верно отметили пункты а и d, но не обратили внимания на пункт g.
- Тестируемые из второй группы практически не имеют навыков доказывать даже элементарные вещи.
- К последней задаче вторая группа студентов почти не приступала.

По результатам тестирования можно сделать вывод, что студенты, которым предстоит двухгодичное изучение высшей математики, в целом весьма слабо освоили школьные математические компетенции, практически не имеют навыков доказательства, обобщения, систематизации материала и построения цепочки рассуждений. В то же время, хочется отметить, что несложные логические задачи вполне под силу даже самым слабым студентам (задачу № 2 решили даже те, у кого было 33 балла по ЕГЭ). В этом случае для успешного освоения программы по математике можно предложить следующее:

- разбирать на семинарских занятиях доказательства небольших и несложных теорем из курса линейной алгебры (например, свойство линейно зависимых векторов) и математического анализа (необходимое и достаточное условие экстремума, теорема Лагранжа)
- разобрать доказательство теоремы, а затем предложить студентам самим сформулировать её.
- начинать изучение темы с самых простых и наглядных задач
- предлагать студентам определять сходство и различие тех или иных математических объектов (матрица и вектор, вектор и отрезок, интеграл неопределённый и определённый)
- дать студентам словесную характеристику некоторого математического объекта, а потом предложить им дать этому объекту название.

Возможно, эти приёмы сделают курс высшей математики более понятным для современных студентов и позволят избежать лишних двоек и отчислений.

Список литературы

1. Брадис В.М. Ошибки в математических рассуждениях. М.: Учпедгиз. 1959.
2. Субботин И.Я., Якир М. С. Обучающая функция ошибки // Математика в школе. № 2-3. 1992.
3. Никольская И.Л. Учимся рассуждать и доказывать: кн. для учащихся 6-10 ют. сред.шк. / И.Л. Никольская, Е.Е Семёнова -М.: Просвещение 1989.- 192с.: ил.
4. Хитрина Н. А. О применении контрпримеров / Н. А.Хитрина // Математика в школе.- 1974.-№6. -С. 8-14.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение.-1996.-214с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: ЛИТЕРАТУРНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И АНАЛИЗ

Байтанасова К.М., Алимбаев А.Е.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева;
Евразийский гуманитарный институт, Казахстан, г.Астана

Литература – духовный мир обогащающий искусство, сознание человечества, способность к творческому мышлению. В литературе описываются все заветные мечты, безудержные фантазии, борьба, подвиг и мужество в преодолении данного пути, всевозможные события и ситуации, переживания и чаяния народа.

В результате изучения и анализа литературы должны осуществляться следующие квалификации:

- литературно-теоретическая квалификация (компетенция) – формирование теоретических основных понятий связанных с литературным родом, видом, жанром, темой, идеей, сюжетом, композицией, художественным языком, образностью, образом, героем, художественной реальностью, структурой стиха, творчеством, авторской речью;
- литературно-историческая квалификация (компетенция) – освоение закономерностей развития литературы, исторических периодов национальной и мировой литературы, свойственных им главных черт, основных знаний о творческих личностях и значимых произведениях, течениях и направлениях, художественных приемах и методах;
- литературно-творческая квалификация (компетенция) – творческое мышление молодежи, системная передача мыслей литературным художественным языком.

Во время организации учебного процесса по литературе необходимо обратить внимание на следующие проблемы:

- осмысленное освоение содержания предложенного художественного текста;
- освоение содержательных, эмоционально-экспрессивных, образных отличий языковых словоупотреблений;
- умение отличать особенности и связь художественного образа и художественной реальности. На его основе формирование жизненной позиции и мировоззрения ученика;
- на основе предложенного материала держать ориентир на открытие закономерностей литературного развития, и в связи с этим обучить понятию значения новых явлений в общественно-социальной жизни;
- держать ориентир на почитание национальной культуры и истории, традиций и обычаев, на формирование чувства гордости за них в ходе сравнительного изучения образцов национальной и мировой литературы.

После этого определяются следующие цели литературы в образовательной системе:

- во время анализа сходств и различий, черт свойственных национальному и общечеловеческому литературному развитию воспитание духовно зрелого, патриотического поколения глубоко чтящего национальные, общечеловеческие ценности, народную культуру, традиции и обычаи;
- освоение текстов художественных произведений со стороны содержания и вида, основных литературно исторических сведений и теоретических литературных понятий, используя необходимую информацию по истории литературы, а также понятия по литературоведению, усвоение навыков чтения и анализа художественных произведений;
- прививать у учеников понимание и эмоциональное принятие художественных произведений, образную систему мышления и творческую фантазию, читательскую культуру и авторскую позицию.

Автор в своем произведении описывает социально-общественный быт жизни, жизнь людей в определенный период. В художественном произведении описываются проблемы человека, человечности, природы, родной земли, любви. Т.е. литература – раскрывает духовную, человеческую, моральную сторону эпохи и образно их описывает. Особенности художественных произведений усваиваются на уроках литературы. Ученик не должен воспринимать произведение как пройденный материал, как обучение необходимое для получения хороших оценок. Ученик должен воспринимать произведение всей душой, а впечатления и художественные познания далее успешно использовать. Т.е. художественный мир должен воссоздать в душе ученика эстетические понимания, расширить горизонты познания, помочь в формировании природного свойства, нрава.

В основном художественное произведение, в том числе объемные произведения в школе проходят поверхностно. Причина этому, во-первых, объемность произведений, содержательная разнообразность, сложность текста в психологическом плане; во-вторых, недостаточность времени для изучения произведения, использование однообразных методов и приемов обучения. Поэтому учитель должен все время совершенствовать приемы и методы обучения и изучения учениками художественных текстов [1]. Путь к изучению художественного произведения начинается с понимания содержания. Есть несколько путей обучения содержания художественного произведения.

1) Изложение выбранных отрывков, т.е. наиболее удачные моменты произведения. Это не означает поверхностного изучения текста. Ученик полностью читает произведение, после он дольше сохраняет ту часть текста, которая ему понравилась. Используя данные навыки, учитель задает вопросы по основным моментам произведения и получает ответы. Просит учеников раскрыть содержание тех частей, которые ему понравились. Ученик во время рассказа старается наиболее четко и своими словами пересказать ту часть, которая ему наиболее была близка. Это формирует у ученика больше впечатление от прочитанного текста.

2) Изложение логической цепочки. К нему мы относим беглое чтение содержания текста и системное изложение. Это позволяет изложить текст по порядку, сохраняя внутреннюю связь. Вторая выгодная сторона данной методики во время изложения содержания текста в классе невозможно расспрашивать только у одного ученика. В это время учитель просит подытожить сказанное, просит следующего ученика продолжить, а тот в свою очередь должен не повторяясь дополнить изложение. Это развивает у учеников внимательность, позволяет слушать друг друга, дополнить мысль, прививает навыки. Начальное изложение без запинки, продолжение следующего ученика без ошибок воздействует на детей как соревновательный момент и всегда дети сидят наготове.

3) Творческое изложение всего произведения или отдельного эпизода. Здесь самый важный момент умение ученика высказать свою точку зрения, свое мнение. Ученик, сохраняя содержание произведения, излагает ее от своего имени или от имени одного из героев произведения. Данный прием раскрывает и совершенствует мысли ученика, призывает к более близкому восприятию содержания текста, ясно представлять героев произведения.

4) Изложение с добавлением к авторской теме своих фантазии. Это способствует повышению творческой активности ученика. Например, во время изложения содержания текста в среднем звене школы, задавая попутные

вопросы можно развить воображение учеников. То есть ученик получает живое участие в создании нового содержания произведения, не только просто излагая готовую трактовку автора, но и добавляя от себя. Это в свою очередь приводит к полному глубокому анализу художественного текста.

Первоначальное терминологическое значение слова анализ – “познание, знание вещи и явления”. Метод анализа – направление занимающееся поиском различных научно-обоснованных путей и приемов литературных анализов. После усвоения содержания художественного литературного произведения проводится анализ. Анализируя текст, мы стараемся понять цели и задачи, мировоззрение писателя. Во время анализа не должен оставаться без внимания каждый отдельный элемент текста. Во время литературного анализа художественного произведения раскрываются содержание и структура произведения, взаимоотношения героев и языковые материалы. Главная задача в обучении литературы – сделать анализ произведения, т.е. художественного текста. Известны четыре способа анализа художественного произведения.

1) Во время анализа, разбора по образцу ученики распознают героя произведения, стараются узнать положительные, человеческие качества персонажа, действующего лица. Конечно, невозможно раскрыть весь образ персонажа отдельно от других героев произведения. Потому что, автор описывает героя произведения в различных ситуациях, событиях, происшествиях и в связи с другими персонажами. Т.е. какое бы место главный герой не занимал в произведении, он вступает с другими персонажами в контакт, развивается в движении и раскрывается полностью. Поэтому в художественном произведении нужно соединять систему образов воедино.

2) Проблемный анализ. В художественном произведении происходят масса различных событий, развиваются много противоречивых процессов. В связи с этим необходимо знать проблемы поднятые автором произведения. Для этого необходимо направлять учеников на поисково-познавательные работы, позволяющие раскрыть идейно-эстетическую мощь произведения. Для этого необходимо ученику предложить проблемную ситуацию.

3) Полный анализ. Этот анализ проводится по мотивам произведения. Анализ производится по мере развития сюжета и содержания художественного произведения по следам автора. При этом анализе есть возможность всестороннего системного раскрытия события, происшествия. Данный вид анализа позволяет учесть все эти пробелы и сохраняя порядок, анализировать ход события произведения по следам изложения автора.

Главная задача, которая стоит перед методикой обучения современной литературы – плодотворность, эффективность и творческое начало знаний молодежи. Преподаватели своими апробированными и обоснованными методиками должны направлять детей к поиску, размышлению, дальнейшему творческому развитию всех полученных знаний и гуманизации сознания.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. Москва: Академический проспект, 2004. – 400 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Петрушенко С.А.

ФГБОУ ВО РГЭУ «РИНХ», филиал, г.Таганрог

Экологическое образование, выступая частью общего образования, призвано решать задачи становления эколого-информационного общества и раскрывать основные аспекты взаимодействия человека, общества и природы.

Основной целью экологического образования школьников является получение экологических знаний, как следствие, формирование эколого-ориентированной личности, вооруженной необходимыми знаниями, навыками и ценностными установками. Соответственно, общеобразовательной школе отводится конструктивная роль практического и духовного опыта взаимодействия человека с природой, обеспечивающего его выживание и развитие.

Экологическое образование относится к числу необходимых явлений жизни и лежит в основе формирования и развития экологической культуры, служащей важнейшим средством ориентации личности в системе «природа-общество».

Согласно государственной стратегии «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года», одной из основных задач государственной политики в области экологического развития выступает формирование экологической культуры, развитие экологического воспитания и образования.

Несомненно, экологическое образование школьников следует рассматривать как необходимый элемент общего образования, связанный с изучением научных основ взаимодействия природы и общества. Сегодня экологическое образование – это новый смысл и цель современного образовательного процесса, уникальное средство сохранения и развития человека и продолжения человеческой цивилизации.

Необходимость специальной подготовки будущих педагогов к реализации экологического образования школьника как гуманитарного компонента образования, ведущего к развитию у школьников экологической культуры, духовно-нравственных основ отношения к природе, обусловлена объективными тенденциями современного этапа развития цивилизации, теории и практики экологического образования и воспитания [3].

В этой связи возрастает роль учителей начальных классов, от которых зависит передача экологических ценностей подрастающему поколению. Успешное осуществление экологического образования требует от будущего учителя высокой профессионально-экологической подготовки, которая предполагает четкое знание биологических вопросов экологии, понимание причин экологических катастроф и их последствий.

По мнению И.Д. Зверева, экологическая подготовка будущего специалиста, должна отвечать трем группам требований:

- формирование у будущего специалиста сознания и чувства гражданского долга, ясного понимания того, что охрана окружающей среды – это общегосударственное дело, имеющее международное значение;
- воспитание будущего специалиста как страстного любителя и защитника природы, активно борющегося за сохранение и приумножение ее богатства.
- вооружение будущего специалиста системой научных знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную готовность и экологическую образованность [2].

Необходимо отметить, что экологическое образование отличается от традиционного ознакомления с окружающим миром школьников. В овладении этими знаниями лежит понимание важных зависимостей и связей, существующих в мире природы, способность взаимодействия живой и неживой природы. Опыт оказывает, что студенты нацелены в основном на получение экологических и природоохранных знаний. Выработка же применения этих знаний на практике отсутствует.

Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов по овладению экологическими знаниями осуществляется в рамках изучения дисциплин цикла «Естествознание» (ботаника, зоология, земледование). Некоторую информацию экологического характера могут нести в себе предметы профессионального цикла – («Введение в педагогическую деятельность», «Педагогические технологии», «Теория обучения детей младшего школьного возраста») и др. Включение экологического компонента в вышеуказанные дисциплины будет способствовать овладению современными экологическими знаниями, обогащению чувственного опыта и как следствие формирование экологической культуры.

Необходимо отметить, что в учебных плана педагогического Вуза появилась дисциплина «Основы экологической культуры», обладающая непосредственными возможностями в формировании экологической культуры личности, возможностью сформировать определенную педагогическую и нравственно – экологическую позицию, систему экологических ценностей и экологическое сознание будущих учителей начальной школы.

В вариативной части учебного плана обозначены такие курсы по выбору как «Ноосферный подход к начальному образованию» и «Основы фенологии». Считаем, что данные курсы по выбору имеют экологическую направленность и обеспечивают будущих педагогов не только теоретической информацией, методическими рекомендациями, но и дают возможность на практике реализовать приобретенные знания.

Несомненно, что овладение экологическими знаниями только в рамках данных дисциплин будет малоэффективно. Необходимо расширять экологическую составляющую, включая ее в дисциплины математического и естественнонаучного цикла, которые создают условия для развития умений количественной оценки состояния природных объектов и явлений, положительных и отрицательных последствий деятельности человека в природном и социальном окружении.

Действительно, учитель, работающий в начальной школе, обладает теоретическими экологическими знаниями, полученными в институте, но применить практические навыки в их проекции к глобальной проблеме на местные особенности ее проявления не имеет возможности. Это приводит к тому, что и в экологическом образовании учащихся преобладает теоретический аспект в ущерб нравственно-практическому: не формируются эмоциональное отношение к экологическим проблемам, в том числе проблемам своего края.

Экологический опыт современного ребенка перенасыщен негативными примерами взаимодействия человека и природы. Экологическое образование, которое идет по пути воспитания на отрицательных примерах, демонстрации того, «как нельзя обращаться с природой» идет в никуда, так как количество негативного экологического опыта ребенка ведет к искажению понятия «экологической нормы», «экологического благополучия».

Необходимо отметить, что студентов – будущих учителей не устраивают традиционные формы и методы организации учебного процесса. На сегодняшний день необходим поиск новых форм и методов получения экологических знаний. Примером технологий, применимых в вузовском экологическом образовании может стать технология «портфолио».

Одна из важнейших целей экологического портфолио – провести мониторинг, т.е. обеспечить отслеживание процесса обучения, индивидуального прогресса студентов, изучающих дисциплины экологической направленности в широком образовательном контексте, а затем увидеть значимые результаты образования. «Портфолио» – есть отчет или портфель достижений, с помощью которого фиксируются, накапливаются и оцениваются индивидуальные достижения учащегося в определенный период его обучения, то есть портфолио содержит свидетельства того, что студенты обладают теми или иными знаниями, умениями и компетенциями [4].

На современном этапе развития образования наряду с традиционными методами и приемами всё большую популярность приобретает интерактивное обучение. Одним из методов интерактивного обучения, который может быть использован в преподавании экологии является кейс-метод.

Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений происходит в результате активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [1]. Беляева О.А. указывает, что данный метод дает положительный результат при изучении дисциплин естественнонаучного цикла и развивает следующие навыки: аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные и самоанализ [1]. Среди преимуществ кейсов при изучении дисциплин экологического профиля нужно выделить возможность оптимально сочетать теорию и практику.

Таким образом, применение различных технологий в экологическом образовании позволит рассматривать экологические вопросы в различном, предметном контексте и помогут подготовить будущих учителей на практике организовать процесс воспитания экологической культуры учащихся, где ключевым моментом является формирование экологических компетенций.

Список литературы

1. Беляева О.А. Использование кейс-технологий как интерактивного метода обучения в институте на дисциплине БЖД по теме «Оказание первой помощи пострадавшему». Уфа // Аэтерна. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ч. 2. 2014. С.173-176.
2. Вагнер И.В. Модель гуманитарно-экологического образования студентов социально-педагогических и психолого-педагогических специальностей // Астраханский экологический вестник. №2. 2012.
3. Зверев И.Д. О приоритетах экологического образования // Экологическое образование в России: теоретические аспекты : сб. тр. к 25-летию Научного совета по экологическому образованию Президиума РАО. М., 1997. С. 27-36.
4. Новикова Т.Г., Пинская М. А., Прутченков А. С. «Портфолио» - новый и эффективный инструмент оценивания // Директор школы. 2008. № 2.

СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ АВТОДЕЛА

Зима В.Н., Борисов А.Н., Кудинов С.Н., Рябини А.И.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр технологического образования
Белгородского района Белгородской области»

Для успешного функционирования педагогической системы нужно тщательно продумывать все составляющие. Любая современная педагогическая технология представляет собой сочетание достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что предлагает современное общество. Одна и та же технология может выглядеть каждый раз по-иному: здесь неизбежно присутствие личностной компоненты мастера, особенностей учащихся, их настроения и психологического климата в группе. Понятие «педагогическая технология» шире, чем понятие «методика обучения». Технология отвечает на вопрос – как наилучшим образом достичь целей обучения. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса обучения.

Современному обществу нужен человек образованный, способный самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора. Владение информационными технологиями ставится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Человек, умело, эффективно владеющий информационными технологиями, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы.

Особенностью преподавания предмета автодела является сочетание большого объема теоретической информации фактического материала и практических умений. Исключительно важную роль в этой системе играет умение преподавателя интересно преподнести информацию, эмоционально и интересно проводить занятия, использовать различные методы подачи информации и контроля знаний. Использование информационных технологий позволяет повысить эффективность и доступность обучения, расширяет возможности поиска, сбора информации, в том числе в сети Интернет, позволяет разнообразить способы подачи учебной информации, дают возможность оживить урок, вызвать интерес к предмету, лучше усвоить материал. Компьютер при этом используется на разных этапах урока с самыми разными функциями и целями: как источник информации, как способ диагностирования учебных возможностей учащихся, как средство контроля и оценивания знаний учащихся, в том числе и возможности индивидуальной самопроверки и самооценки. Это и презентации к урокам, видеоролики и видеофильмы, а также тестовые программы для отработки теоретических знаний и контроля.

Презентации используются при объяснении нового материала, закреплении или обобщения изученного материала, а также при проведения различных видов контроля знаний: это могут быть и тесты и игры, и опрос по пройденному материалу. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично и доступно оформлять учебный материал. Презентация по теме «Классификация ДТП» позволит наглядно показать распределение аварийности по сезонам, времени суток, типа дорожного покрытия, опыта водителя и обеспечит безопасность движения будущих водителей.

При необходимости презентация становится своеобразным планом урока, его логической структурой. Презентация на уроке – это удобный способ вовлечения учащихся в образовательную деятельность. С большим удовольствием учащиеся самостоятельно подбирают материал для презентаций, отбирают главное по заданной теме, используя возможности компьютера и Интернета.

—Методика использования компьютерных презентаций на уроках автодела дает возможность управлять обучением на различных этапах урока, повышает мотивацию обучения, улучшает качество обучения, воспитывает интерес к предмету.

Прежде чем предлагать задания с использованием Интернета учащимся рекомендуются сайты, даются ссылки на тематические ресурсы, а также консультации по отбору предлагаемой информации учиться выбирать только самое главное и необходимое для выполнения данного задания.

В этом учебном году учащимися 11 классов были подготовлены презентации по темам: «Основные понятия и термины ПДД», «Применение аварийной сигнализации», «Скорость движения», «Остановка и стоянка».

Не всегда можно побывать на различных предприятиях и мастерских. Проведение заочных экскурсий при помощи видеороликов помогает получить необходимые сведения, расширить кругозор учащихся, повышает уровень готовности к трудовой деятельности в современном обществе.

Ещё один из приёмов применяя информационных технологий на уроках автодела – это использование электронных программ для тестового контроля знаний. Этот электронный учебник устанавливается на домашнем компьютере, чтобы при подготовке к уроку предусмотреть, на каких этапах урока он будет использоваться. При обучении автоделу использую две электронные программы: одна из которых позволяет изучить тему и тут же проверить свои знания по теме, а вторая – является контролирующей. Ценность этой программы в том, что вопросы в каждом варианте выбираются в произвольном порядке по всем темам курса.

Во время тестирования при помощи компьютера ученик работает активно и самостоятельно, изменяется форма контроля знаний: ученика контролирует компьютер, сразу же оценивая работу. Тестовый контроль можно проводить на любом этапе урока, как в коллективном, так и в индивидуальном режиме.

Внедрение информационных технологий на уроках автодела позволяют, повысить темп урока, сократить потери рабочего времени до минимума, увеличить объем самостоятельной работы, как на уроке, так и при подготовке домашних заданий, сделать уроки более яркими и увлекательными.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. -М.: Педагогика, 1975. - С. 109 - 131.
3. Методика обучения автоделу в средней школе. - М.: Просвещение, 1982.- 176 с.
4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. - М.: Школа - Пресс, 1994. - 204 с.
5. Сабодихо С.В. Методика производственного обучения водителей автомобилей. - М.: Высш. шк., 1984.- 231 с.

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Егучева Ю.В.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Формирование у младших школьников установки на здоровый образ жизни становится одной из самых актуальных задач в настоящее время. В педагогическом словаре установка трактуется как «неосознанное состояние, предвещающее и определяющее развертывание любых форм психической деятельности, состояние мобилизованности, готовности к действию, обусловленное наличием у субъекта потребности и соответствующими условиями ее удовлетворения. Установка – механизм регуляции деятельности; ее регулирующая функция проявляется в форме направленности на решение определенных задач» [2].

В психологическом словаре понятие «установка» определяется как «состояние преднастройки (сознательной или бессознательной) на восприятие определенного предмета, человека, явления, ситуации под специфическим углом зрения или на совершение каких-либо действий в данной ситуации» [1].

Итак, под понятием «установка» мы будем понимать готовность к определенному действию или к определенному восприятию окружающей действительности.

Выбор технологий, методов и приемов работы с учащимися по формированию у младших школьников установки на здоровый образ жизни, является приоритетной задачей в настоящее время. Одной из задач проведенного нами исследования явилось создание модели деятельности педагога по формированию у младших школьников установки на здоровый образ жизни.

На основе анализа результатов изучения сформированности здорового образа жизни у учащихся, изучения педагогической, психологической, медицинской литературы, учебных и справочных материалов нами была разработана, апробирована и внедрена модель деятельности педагога по формированию у младших школьников установки на здоровый образ жизни. При разработке модели мы опирались на теоретические положения Абаскаловой Н.П., Бешенкова С.А., Зверковой А.Ю., Калужного Е.А., Михайлова С.В., Маслова В.Ю., Напреева

С.Г., Ниретина Н.И., Пищевой М.В., Подласого И.П., Поповой А.В., Смирнова Н.К., Умова А.И., Шнайдер О.С., и др..

Разработанная нами модель состоит из трех блоков: целевого, содержательно – деятельностного и диагностико-результативного.

Модель деятельности педагога по формированию у младших школьников установки на здоровый образ жизни направлена на мотивацию детей (желание заботиться о своем здоровье). Основными подходами к созданию данной модели явились системный и деятельностный. «Системный подход ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его сложных связей и взаимодействий, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для данного объекта, как говорят, системообразующую связь» [3, с.11]. Системный подход к формированию установки на здоровый образ жизни заключается в необходимости осуществлять деятельность, которая способствует взаимосвязи усвоенных знаний о здоровье, здоровом образе жизни, об основных способах укрепления и сохранения здоровья и их практическим освоением.

«Деятельностный подход ориентирует на анализ структуры учебной, общественно полезной, духовной и других видов деятельности воспитанников, изучению составляющих их: предметное содержание; мотивы, побуждающие субъекта к деятельности; цели, на достижение которых она направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется, и её результаты. Во-вторых, деятельностный подход требует от исследователя специальной работы по выбору и организации деятельности ребёнка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь предполагает обучение воспитанника сознательному выбору цели и обоснованному планированию деятельности, её организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности» [3, с.11].

Методологическую основу данной модели составили принципы научности, природосообразности, сознательности и активности.

Системообразующим блоком в модели является целевой блок. Основная цель – формирование у младших школьников установки на здоровый образ жизни. В соответствии с целью поставлены следующие задачи:

- информировать учащихся о значимости здорового образа жизни;
- формировать мотивацию к здоровому образу жизни;
- выработать у учащихся практические навыки сохранения и сбережения здоровья;
- воспитать у учащихся ценностное отношение к своему здоровью.

Способы реализации этих задач отражены во втором блоке нашей модели – содержательно-деятельностном. В основе модели лежат здоровьесберегающие технологии. Н.К. Смирнов трактует это понятие как все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [4, с.1]. Здоровьесберегающие технологии предполагают применение различных форм и методов работы с учащимися.

Содержательно-деятельностный блок модели содержит также тематику мероприятий, направленных на формирование у младших школьников установки на здоровый образ жизни. Она представлена двадцатью восьмью занятиями, которые включают проведение спортивных праздников, эстафет, конкурсов, экскурсий, формирующих у учащихся интерес к занятиям спортом.

Данная модель обеспечивает единство физического, психологического, духовно-нравственного и социального здоровья учащихся.

Психическое здоровье человека является важной составной частью общего здоровья человека, поэтому мы включили темы, формирующие данный вид здоровья. На таких занятиях детям дается представление о душевном здоровье человека, выясняется, какое у учащихся бывает настроение, рассказывается, каким образом сделать настроение хорошим. С целью формирования у младших школьников умения контролировать и анализировать свое поведение и эмоции, умение снимать раздражительность, усталость и недовольство, проводятся психотренинги.

Духовно-нравственное и социальное здоровье понимается как система ценностей, установок и мотивов поведения в социальной среде, поэтому мы включили темы, формирующие представление о добре, доброте, о хороших, добрых поступках, показывающих их ценность, а также формирующих у учащихся дружелюбие и чувство справедливости.

Мероприятия, направленные на формирование у младших школьников установки на здоровый образ жизни, содержат досугово-развлекательную деятельность (участие в викторинах и конкурсах, игры и т.п.).

Последний блок нашей модели – диагностико-результативный блок, который содержит следующие критерии: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий. Данный блок дает возможность оценить эффективность реализации модели и сформированность у младших школьников установки на здоровый

образ жизни. Блок включает такие средства диагностики как анкета «Представления о здоровье», тесты «Отношение детей к своему здоровью», «О правильном питании», а также валеологические ситуации, которые помогают детям овладеть нормами и правилами поведения.

Результатом реализации данной модели является сформированность у младших школьников установки на здоровый образ жизни.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Психологический словарь [Текст]: В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2-е перераб. – Н – Астрель и АСТ Транзиткнига, 2006. – 479с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Текст]: Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 176с.
3. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования [Текст]: учебно-методическое пособие /Ю.З.Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст]: Н.К.Смирнов. –М.: АРКТИ, 2005. – 320с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СВЕТОВЫХ ВОЛН ПО КЛАССИЧЕСКОМУ ШКОЛЬНОМУ УЧЕБНИКУ ФИЗИКИ

Вараксина Е.И., Майер В.В.

ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко», г.Глазов

Одной из основных целей изучения физики в школе является овладение основами научного метода познания. Наиболее слабое звено современной системы физического образования состоит в экспериментальном обосновании теоретических положений школьного учебника. Без экспериментального доказательства существования фундаментальных явлений и справедливости следствий теории невозможно овладение методом физической науки. На организацию продуктивной экспериментальной деятельности обучающихся на уроках и внеурочных занятиях нацеливает Федеральный государственный образовательный стандарт [14]. Однако обеспечение интересного и полезного содержания внеурочной деятельности по физике, тесно связанной с материалом школьных уроков, нередко остается сложной задачей для учителя физики.

Мы предлагаем систему индивидуальных учебных проектов учащихся по теме «Световые волны». В первом и втором столбцах Табл.1 приведены номер и название параграфа школьного учебника физики [13]. Во втором столбце таблицы даны названия рекомендуемых учебных проектов и ссылка на основной источник информации.

Таблица 1

Пример программы внеурочной проектной деятельности при изучении световых волн

№	Параграф учебника	Ученический проект
59	Скорость света	Измерение скорости распространения электромагнитного излучения [5].
60	Принцип Гюйгенса. Закон отражения света	Распространение света в оптически неоднородной среде [3].
61	Закон преломления света	Измерение показателя преломления воздуха [8].
62	Полное отражение	Оптические явления на границе несмешивающихся жидкостей [11].
63	Линза	Исследование фокальной поверхности собирающей линзы [1].
64	Построение изображения в линзе	Измерение фокусного расстояния рассеивающей линзы [2].
65	Формула тонкой линзы. Увеличение линзы	Исследование однолинзового микроскопа Левенгука [10].
66	Дисперсия света	Физическое моделирование зеленого луча [3].
67	Интерференция механических волн	Интерференция изгибных волн в тонкой упругой пластинке [7].
68	Интерференция света	Интерференция света от двух точечных источников [6].

69	Некоторые применения интерференции	Исследование поверхности стекла методом интерференции света.
70	Дифракция механических волн	Дифракция звуковых волн на различных препятствиях [9].
71	Дифракция света	Наблюдение дифракции света на щели [12].
72	Дифракционная решетка	Исследование дифракции света на слое ликоподия [12].
73	Поперечность световых волн. Поляризация света	Применение поляризации света в жидкокристаллических мониторах.
74	Поперечность световых волн и электромагнитная теория света	Поляризация электромагнитного излучения [4].

Рассмотрим содержание представленных в Табл.1 учебных проектов.

1. Измерение скорости распространения электромагнитного излучения. Для измерения скорости распространения звука часто используется метод стоячей волны. Проблема проекта заключается в ответе на вопрос: какой должна быть экспериментальная установка для измерения скорости распространения электромагнитного излучения методом стоячей волны? Для решения этой проблемы используют СВЧ-генератор, индикатор электромагнитного излучения с выходом на светодиод, металлическую пластину. Учащиеся измеряют длину электромагнитной волны, вычисляют скорость распространения волны по частоте электромагнитного излучения и сравнивают получившееся значение со скоростью света в вакууме.

2. Распространение света в оптически неоднородной среде. Проблема проекта: как использование принципа Гюйгенса позволяет объяснить распространение света в оптически неоднородной среде? Оптически неоднородную среду создают в плоской кювете, наливая под слой воды насыщенный раствор поваренной соли. В переходный слой между двумя жидкостями пускают луч лазера и наблюдают, что он распространяется криволинейно, изгибаясь в сторону раствора соли. Объясняют явление, используя принцип Гюйгенса.

3. Измерение показателя преломления воздуха. Абсолютный показатель преломления воздуха лишь в четвертом десятичном знаке отличается от единицы. Проблема: как измерить показатель преломления воздуха в доступном эксперименте? Выполняя учебный проект, школьники изготавливают полую призму, преломляющие грани которой сделаны из стекла. Они исследуют отклонение лазерного пучка, проходящего через призму при откачивании воздуха из нее. По величине этого отклонения учащиеся определяют показатель преломления газа, внутри которого находится призма.

4. Оптические явления на границе несмешивающихся жидкостей. Проблема проекта состоит в поиске ответа на вопрос: какие явления происходят при прохождении света через границу двух несмешивающихся жидкостей? В плоский прозрачный сосуд с герметически закрывающейся крышкой наливают воду и поверх нее – керосин. В наблюдениях обнаруживают явление полного внутреннего отражения при прохождении света из керосина в воду. Измеряют предельный угол и вычисляют показатель преломления керосина.

5. Исследование фокальной поверхности собирающей линзы. В учебнике [13] описан демонстрационный опыт, показывающий существование фокальной плоскости собирающей линзы. Проблема: как на опыте убедиться, что падающие на линзу параллельные пучки собираются в точки, которые действительно лежат на плоскости? Пользуясь комплектом приборов по геометрической оптике, школьники строят фокальные поверхности имеющихся там линз и объясняют получаемые результаты. При этом они знакомятся с границами применимости теории идеальных линз и зеркал.

6. Измерение фокусного расстояния рассеивающей линзы. Рассеивающая линза всегда дает мнимое изображение действительного предмета. Проблема: как измерить фокусное расстояние рассеивающей линзы? Учащиеся знакомятся с двумя методами: 1) визуальным наблюдением мнимого изображения предмета, лежащего в фокальной плоскости линзы; 2) получением с помощью рассеивающей линзы действительного изображения мнимого предмета.

7. Исследование однолинзового микроскопа Левенгука. В первых микроскопах для получения увеличенных изображений мелких предметов использовали небольшой стеклянный шарик, действующий как короткофокусная лупа. Проблема: как из доступных материалов изготовить сферическую лупу с большим увеличением? Выполняя учебный проект, школьники методом плавления кусочка стекла в пламени спиртовки изготавливают лупу, собирают однолинзовый микроскоп и определяют увеличение этого прибора.

8. Физическое моделирование зеленого луча. В ясную погоду при закате в последний момент перед заходом солнца за горизонт наблюдается зеленый луч. Проблема: как смоделировать это явление в учебной

лаборатории? Для решения проблемы исследовательского проекта школьники создают оптически неоднородную среду, используя воду и насыщенный раствор мочевины, и изучают разложение в спектр белого пучка света, проходящего в оптически неоднородной жидкости.

9. Интерференция изгибных волн в тонкой упругой пластинке. Если возбудить поперечные колебания в произвольной точке упругой пластинки, то по ней побежит круговая изгибная волна. Проблема: каким образом изгибные волны можно использовать для наблюдения интерференции? При выполнении проекта учащиеся изготавливают магнитострикционный излучатель на частоту 15-18 кГц и подключают его к генератору звуковой частоты. Используя этот источник звука, они возбуждают изгибную волну в тонкой картонной пластинке, посыпанной чистым сухим речным песком. Далее они исследуют интерференцию волн, падающей и отраженной прямым краем этой пластинки.

10. Интерференция света от двух точечных источников. Длина световой волны очень мала, поэтому для наблюдения интерференции света необходимо создание особых условий. Проблема: как пронаблюдать интерференцию от точечных источников света в домашних условиях? В алюминиевой фольге швейной иглой прокалывают два расположенных рядом небольших отверстия. Смотрят на нить лампочки карманного фонаря и помещают отверстия вплотную к глазу. При этом наблюдают интерференционную картину в белом свете. В пучок лазерной указки вводят фольгу с отверстиями и на белом экране наблюдают интерференцию в монохроматическом свете.

11. Исследование поверхности стекла методом интерференции света. Проблема: как убедиться, что с помощью интерференции света можно исследовать качество полированной поверхности? Из оконного стекла стеклорезом вырезают квадрат со стороной в несколько сантиметров. Квадрат накладывают на чистую пластину оконного стекла и притирают его к поверхности. В отраженном рассеянном свете наблюдают интерференционную картину. Притирают стеклянный квадрат в другом месте пластины и наблюдают, что интерференционная картина изменилась. Так пробным куском стекла исследуют поверхность всей пластины.

12. Дифракция звуковых волн на различных препятствиях. Звук представляет собой механическую волну. Проблема: каким должен быть опыт, демонстрирующий, что звуковые волны, подобно волнам на поверхности воды, огибают препятствия? Школьники изготавливают сканирующий индикатор звука и используют его для исследования звуковых полей от динамика за различными препятствиями. В опытах обнаруживается, что звук тем значительнее огибает препятствия, чем больше его длина волны.

13. Наблюдение дифракции света на щели. Проблема: каким должен быть самый простой эксперимент, если на уроке нужно показать существование дифракции света? В пучок лазерного света, падающий на белый экран, вводят клиновидную щель, изготовленную из двух половинок лезвия безопасной бритвы. Перемещают щель в направлении, перпендикулярном пучку, и наблюдают, что с уменьшением ширины щели увеличивается получающаяся на экране дифракционная картина.

14. Исследование дифракции света на слое ликоподия. Дифракционная решетка состоит из одинаковых щелей, расположенных на равных расстояниях параллельно друг другу. Проблема: что собой представляет дифракционная картина от одинаковых предметов, расположенных в плоскости не упорядоченно, а беспорядочно? Школьники покрывают небольшую пластинку стекла слоем ликоподия. Перекрывая этой пластинкой пучок белого света, идущий от удаленного источника, они обнаруживают яркую дифракционную картину, состоящую из разноцветных концентрических колец.

15. Применение поляризации света в жидкокристаллических мониторах. Известно, что работу жидкокристаллических мониторов компьютеров и сотовых телефонов обеспечивает линейно поляризованный свет. Проблема: как определить направление поляризации светового пучка, идущего от монитора компьютера? На пластинке оргстекла скотчем закрепляют кусок черной бумаги или ткани. Пластинку располагают перед экраном монитора так, чтобы на ее открытую поверхность падал свет от экрана под углом падения примерно 57°. Смотрят на поверхность пластинки так, чтобы видеть отраженный в ней экран, и поворачивают пластинку до тех пор, пока отражение не пропадет. Тогда направление поляризации совпадает с перпендикуляром к пластинке.

16. Поляризация электромагнитного излучения. Проблема: как доказать что электромагнитная волна СВЧ-генератора линейно поляризована? Для решения этой проблемы используют СВЧ-генератор, индикатор электромагнитного излучения с выходом на светодиод, и алюминиевый провод. Из провода школьники делают решетку с периодом примерно 20 мм. Решетку располагают перед рупорной антенной генератора и поворачивают вокруг оси пучка электромагнитной волны. Индикатор показывает, что при этом интенсивность прошедшей волны изменяется от максимума до нуля. Анализируют результат выполненного эксперимента.

Работа поддержана Министерством образования и науки РФ, НИР № 3027 в рамках базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по Заданию № 2014/331 за 2015 год.

Список литературы

1. Вараксина, Е.И. Проблемная ситуация в практикуме по дидактике физики [Текст] / Е.И.Вараксина, Н.А. Шелехова // Проблемы учебного физического эксперимента: сб. науч. трудов. Вып. 25. – М. : ИСМО РАО, 2015. – С.68-69.
2. Майер, В.В. Быстрая оценка фокусного расстояния рассеивающей линзы [Текст] / В.В.Майер // Учебная физика. – 1999. – № 2. – С. 5-6.
3. Майер, В.В. Свет в оптически неоднородной среде: учебные исследования [Текст] / В.В. Майер. – М. : Физматлит, 2007. – 232 с.
4. Майер, В.В. Физические свойства электромагнитных волн [Текст] / В.В.Майер // Физика-ПС. – 2009. – № 18. – С. 43-47.
5. Майер, В.В. Энергия и скорость электромагнитной волны [Текст] / В.В.Майер // Физика-ПС. – 2009. – № 6. – С. 22-25.
6. Майер, В.В. Дифракция и интерференция света в знаменитых опытах Томаса Юнга [Текст] / В.В.Майер, Е.И. Вараксина // Потенциал. – 2012. – № 9. – С. 67-75.
7. Майер, В.В. Звук и ультразвук в учебных исследованиях [Текст]: учеб. пособие / В.В.Майер, Е.И. Вараксина. – Долгопрудный : Издательский Дом «Интеллект», 2011. – 336 с.
8. Майер, В.В. Измерение показателя преломления воздуха [Текст] / В.В.Майер, Е.И. Вараксина // Потенциал. – 2008. – № 7. – С. 71-76.
9. Майер, В.В. Интерференция звуковых волн и сканирующий индикатор звука [Текст] / В.В.Майер, Е.И. Вараксина // Потенциал. – 2014. – № 5. – С. 72-80.
10. Майер, В.В. Микроскоп Левенгука и персональный компьютер [Текст] / В.В.Майер, Е.И. Вараксина // Потенциал. – 2012. – № 6. – С. 69-77.
11. Майер, В.В. Прибор для учебного исследования полного внутреннего отражения света [Текст] / В.В.Майер, Е.И. Вараксина // Физика в школе. – 2009. – № 1. – С. 48-50.
12. Майер, В.В. Эриометр Юнга и дифракция электронов [Текст] / В.В. Майер, Е.И. Вараксина // Потенциал. – 2012. – № 10. – С. 69-77.
13. Мякишев, Г.Я. Физика [Текст]: учеб. для 11 кл. общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе: базовый и профил. уровни / Г.Я. Мякишев, Б.Б. Буховцев, В.М. Чаругин; под ред. Н.А.Парфентьевой. – М.: Просвещение, 2014. – 399 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Османова Г.Р.

Учительница «Герейхановская СОШ №1 им. Р. Османова», Дагестан

В современном обществе происходят стремительные изменения, которые требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, произошло коренное изменение роли и места персональных компьютеров и информационных технологий в жизни общества. Без новых информационных технологий уже невозможно представить современную школу. «Если мы учим сегодня так, как учили вчера, мы крадём у наших детей завтра» Ю. Дьюи

Возникла новая для образования проблема: подготовить человека, умеющего находить и извлекать необходимую ему информацию в условиях её обилия, усваивать её в виде новых знаний. Сегодня наши ученики должны обладать необходимым набором знаний, умений и качеств, позволяющих им уверенно чувствовать себя в современном высокотехнологичном, конкурентном мире. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема овладения в процессе обучения не только системой знаний, умений и навыков, но и универсальными учебными действиями по их приобретению и применению.

«Важнейшая задача цивилизации – научить человека мыслить» Т. Эдисон

Введение новых технологий вносит радикальные изменения в систему образования: ранее ее центром являлся преподаватель, а теперь – учащийся. Это дает возможность каждому ученику обучаться в подходящем для него темпе и на том уровне, который соответствует его способностям.

В связи с этим функция учителя как источника знаний снижается. Задача учителя – направить образовательный процесс в нужное русло, дать ссылки на качественные ресурсы и проследить за пониманием учениками материала, помочь каждому в его освоении. Роль учителя как координатора образовательного процесса должна поддерживаться современными достижениями, среди которых – компьютерные технологии. Одним из эффективных путей решения этих проблем является информатизация образования.

Школьный урок – это всегда таинство, волшебство, это неповторимый педагогический шедевр, который возникает благодаря личности учителя, его профессиональному мастерству, а также методическому уровню и техническому оснащению занятия. Творческое и глубоко продуманное использование интерактивных образовательных систем создаёт прекрасные развивающие возможности, как для детей, так и для самих учителей, обеспечивает современный уровень образовательной деятельности на уроках. Поэтому на уроках математики учащиеся учатся рассуждать, доказывать, находить рациональные пути выполнения заданий, делать соответствующие выводы, одним словом – думать. В основе всех перечисленных действий и процессов лежит мышление учащихся, которое понимается как форма мыслительной деятельности, основанная на глубоком осмыслении, анализе, синтезе, ассоциативном сравнении. Решить эту проблему старыми традиционными методами невозможно. Как поддержать у учащихся интерес к изучаемому материалу и активизировать их в течение всего урока, чтобы роль преподавателя состояла не в том, как яснее и красочнее, чем в учебнике сообщить необходимую информацию, а в том, чтобы стать организатором познавательной деятельности, где главное действующее лицо ученик. Все это подталкивает меня к поиску объективных инновационных технологий и использование их в своей практике.

Я постоянно ищу пути повышения эффективности обучения, использую разнообразные способы передачи знаний, нестандартные формы воздействия на личность, способные заинтересовать учащихся, стимулировать и мотивировать процесс познания.

На своих занятиях использую различные технологии: проектный метод, игровые технологии, проблемное обучение, ИКТ технологии, тестовые технологии.

Проектную деятельность я начинаю уже с пятого класса. Учащиеся 5 класса с увлечением составляют кроссворды, математические ребусы, придумывают свои задачи, рассматриваем конструирование фигур из бумаги на примере известной головоломки «Танграм», им же пользуюсь на уроках геометрии. Такие задания с удовольствием выполняют даже учащиеся, которые с трудом преодолевают математику. Таким образом, они усваивают математические термины, учатся формулировать вопросы и находить на них ответы. Использование на уроках игровых технологий обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. Я использую их на разных этапах урока. Так в начале урока включаю игровой момент «Отгадай тему урока», при закреплении изученного материала – «Найди ошибку», кодированные упражнения. Всё это направлено на расширение кругозора учащихся, развитие их познавательной деятельности, формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности, развитие общеучебных умений и навыков.

Для контроля знаний применяю тестовые технологии. Задания на тестовой основе получили широкое распространение в практике преподавания. Я их использую на различных этапах урока, при проведении занятий разных типов, в ходе индивидуальной, групповой и фронтальной работы, в сочетании с другими средствами и приемами обучения. Сегодня существуют разнообразные варианты тестов. Использование тестовых заданий позволяет осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения учащихся с учетом их уровня познавательных способностей.

Китайская мудрость гласит: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю». Моя задача, как учителя, организовать учебную деятельность таким образом, чтобы полученные знания на уроке учащимися были результатом их собственных поисков. Но эти поиски необходимо организовать, при этом управлять учащимися, развивать их познавательную активность. На своих уроках в первую очередь стараюсь развивать познавательный интерес к предмету, максимальную опору на активную мыслительную деятельность учащихся. Главной для развития познавательного интереса являются ситуации решения познавательных задач, ситуации активного поиска, догадок, размышления, в которых необходимо разобраться самому. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Для этого использую проблемные ситуации и помогаю их разрешить. Использование методов, основанных на создании проблемных ситуаций и активной познавательной деятельности

учащихся, позволяет мне нацелить ребят на поиск и решение сложных вопросов, требующих актуализации знаний. Проблемную ситуацию на уроке создаю с помощью активизирующих действий, вопросов, подчеркивающих новизну.

Таким образом, проблемное обучение позволяет мне направлять учащихся на приобретение знаний, умений и навыков, на усвоение способов самостоятельной деятельности, на развитие познавательных и творческих способностей.

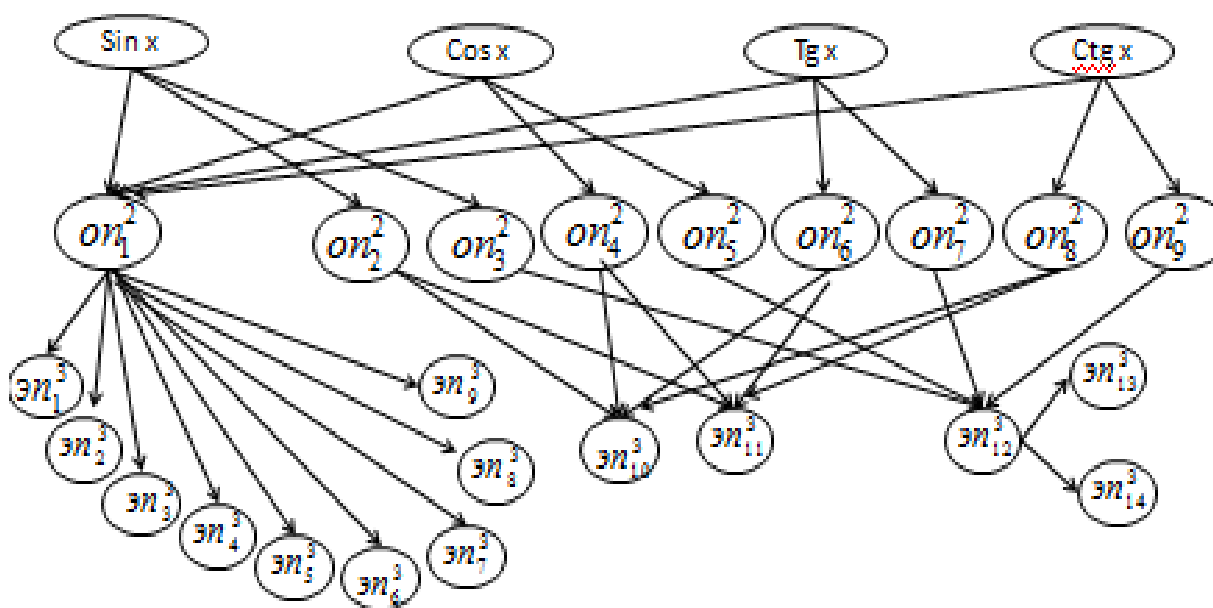
При работе в старших классах наиболее эффективным, на мой взгляд, является применение семантических моделей по математике. Следует отметить, что основанием для разработки семантических моделей процесса обучения является их наглядность, выразительность и образность, позволяющим легче выявить и показать логические отношения между понятиями учебного материала [Сохор А.М.; Шихнабиева Т.Ш.- докт.дисс.].

К таким интеллектуальным обучающим системам можно отнести: «Каспий»(Шихнабиева Т.Ш.), Itis Learning System(Буторин Д.Н.), WITS(Whole-course Intelligent Tutoring System – интеллектуальная обучающая система для широких учебных курсов), IDEA(Строгалов А.С.) .

Анализ результатов выполнения заданий по ЕГЭ [ФИПИ(2008-2015,г)] базового и повышенного уровня сложности показывает, что основными проблемными разделами математики в заданиях являются: тригонометрия, сложные логарифмические уравнения, текстовые задачи на составление уравнений, и, конечно, геометрия. Трудность этих разделов для учеников может быть обусловлена различными причинами. Решение тригонометрических тождеств, уравнений и неравенств может оказаться трудной, потому что учащиеся не имеют знаний по основным тригонометрическим формулам и не могут их правильно применять при решении уравнений, а тригонометрических функций – не умением правильно исследовать тригонометрические функции. Трудность такого рода может быть устранена путем применения соответствующей методики обучения.

Одним из вариантов решения данной проблемы является моделирование логической структуры учебного материала на основе адаптивных семантических моделей. «Под адаптивной семантической моделью учебного материала понимается иерархическая структура в виде семантической сети представленная ориентированным графом, в вершинах, которого находятся понятия изучаемой предметной области, а ребра обозначают отношения между ними».[1.стр 4]. Разработанная иерархическая многоуровневая семантическая модель предметной области «математика» по разделу «тригонометрические выражения и их преобразования и тригонометрические функции», представлена на Рисунке 1, где понятия в зависимости от их сложности распределены по уровням.

Так, на самом верхнем уровне расположены классы понятий, далее на уровень ниже размещены обобщенные понятия и на самом нижнем уровне – конкретные (элементарные) понятия. Такой подход к организации знаний при разработке обучающих систем позволяет значительно сократить время обучения. Модель в виде иерархической семантической сети, являясь логической структурой изучаемой предметной области, показывает также учителям последовательность изложения учебного материала.



Sin x – определение sin x;	$об_1^2$ – основные формулы;	$об_9^2$ – опред. Arcctg x;	$Эн_8^3$ – преобр. суммы ф. в произв.
Cos x – определение cos x;	$об_2^2$ – $y = \sin X$;	$Эн_1^3$ – осн. тригон. тожд.	$Эн_9^3$ – преобр. произв. ф. в сумму
Tg x – определение tg x;	$об_3^2$ – опред. arc sin x;	$Эн_2^3$ – форм. привад.	$Эн_{10}^3$ – осн. свойства функций
<u>Ctg x</u> – определение <u>ctg x</u> ;	$об_4^2$ – $y = \cos X$;	$Эн_3^3$ – форм. слож.	$Эн_{11}^3$ – графики функций;
	$об_5^2$ – опред. arc cos x;	$Эн_4^3$ – форм. 2 и 3 угла;	$Эн_{12}^3$ – реш. прост. тригон. ур. и нер.
	$об_6^2$ – $y = \operatorname{tg} X$;	$Эн_5^3$ – форм. суммы и разн.	$Эн_{13}^3$ – уравн. и св.
	$об_7^2$ – опред. Arcctg x;	$Эн_6^3$ – форм. пониж. ст.	$Эн_{14}^3$ – реш. Нер.
	$об_8^2$ – $y = \operatorname{ctg} x$;	$Эн_7^3$ – форм. полов. арг.	

Рис.1. Представление иерархической модели знаний ориентированным графом.

Рассмотрим фрагмент семантической сети по теме «тригонометрические выражения и их преобразования». В рамках указанной темы изучаются определения sin x, cos x, tg x, ctg x, свойства, радианную меру угла, основные тригонометрические формулы и их применение к преобразованию выражений, частные случаи тригонометрических уравнений и неравенств. На Рисунке 2 приведен пример описания в виде семантической сети.

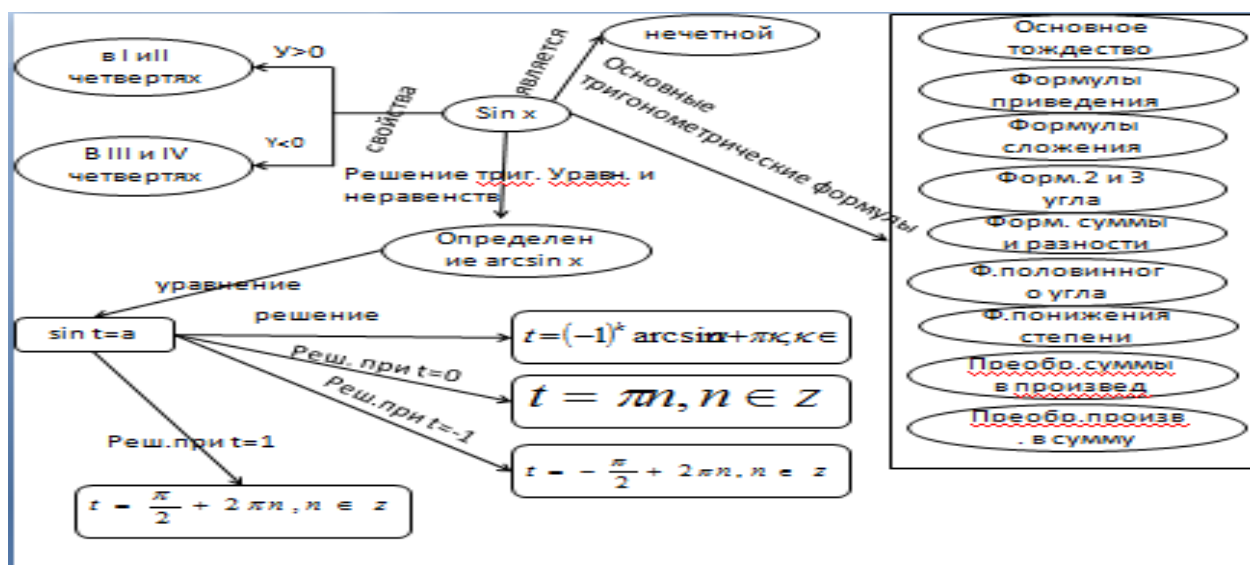


Рис.2. Фрагмент семантической сети по теме «тригонометрические выражения и их преобразования».

На следующем примере (Рисунок 3) рассмотрим фрагмент семантической модели на тему «тригонометрические функции». В рамках указанной темы изучаются понятия тригонометрических функций, основные свойства функций (область определения, область значений, экстремумы, наименьший положительный период и т.д.).



Рис.3 фрагмент семантической сети на тему «тригонометрические функции».

На Рисунке 4 дан фрагмент обобщенной семантической сети по теме «тригонометрические функции». Данный фрагмент отражает взаимосвязь входящих в нее объектов. Рассмотрены основные свойства и характеристики тригонометрических функций.

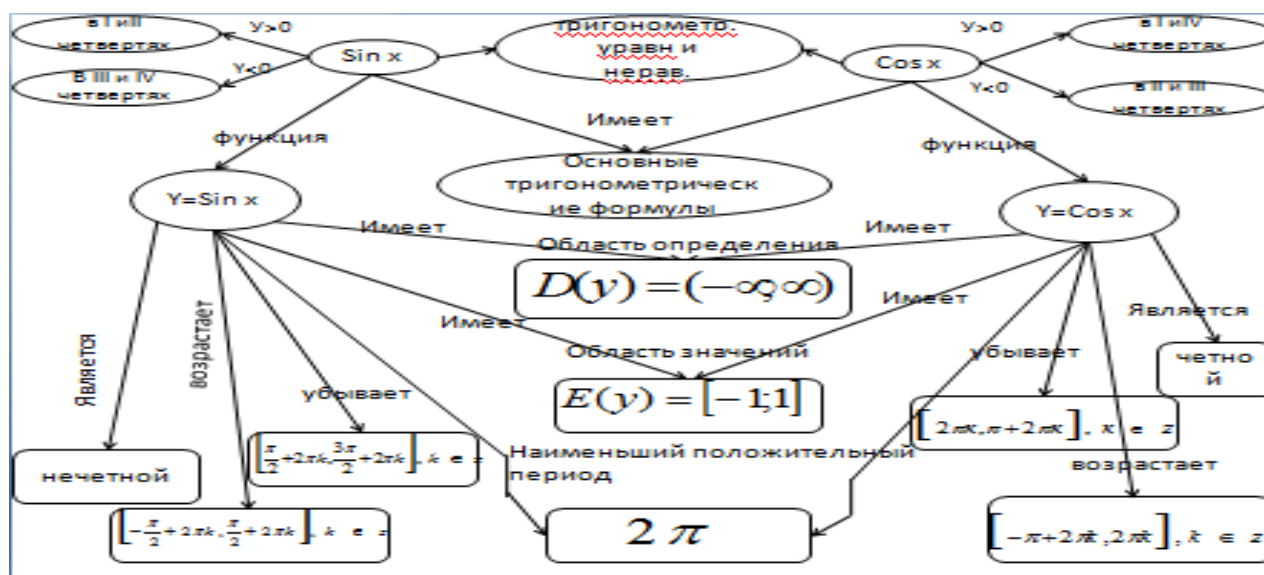


Рис.4. фрагмент обобщенной семантической сети по теме «тригонометрические выражения и функции».

Использование вышеперечисленных современных образовательных технологий позволяет мне повысить эффективность учебного процесса, помогают достигать лучшего результата в обучении математике, повышают познавательный интерес к предмету.

Главным преимуществом этих технологий является наглядность, так как большая доля информации усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на неё очень важно в обучении. Итак, внедрение разработанных семантических моделей в процесс обучения математики позволяет качественно усвоить учащимися разделов алгебры тригонометрия, сложные логарифмические уравнения и неравенства.

Моделированная форма обучения обеспечивает возможность объективной оценки знаний и умений учащихся по единым для всех критериям. Это позволяет определить, кто из них не усвоил материал или овладел им на минимальном уровне, кто полностью и уверенно владеет знаниями и умениями и тех, которые не только полностью овладели необходимыми знаниями, но и могут применять их в новых ситуациях, владеют умениями на более высоком уровне.

Список литературы

1. Буторин Д.Н. Интеллектуальная обучающая система ITiS Learning System на основе проблемных ситуаций. кандид. дис.2008 год
2. Мамадалиев К. Р. Инновационные технологии в обучении [Текст] / К.Р. Мамадалиев // Молодой ученый. — 2012. — №11. — С. 450-452.
3. Строгалов Александр Сергеевич к.ф.-м.н. инструментальная среда «IDEA»
4. Шихнабиева Т.Ш. «Методические основы представления и контроля знаний в области информатики с использованием адаптивных семантических моделей». Автореф. Док.дис. Москва 2009 г;

К ВОПРОСУ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горшенин А.Ю., Горбунов Г.Н., Ахметов Т.Р.

Военный учебно-научный центр Военно-Морского Флота "Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова", г.Санкт-Петербург

Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности 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, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. [1].

Целепологанием электронного обучения на индивидуальном уровне детализации является возможность предоставить каждому обучающемуся возможность построить индивидуальную образовательную траекторию и сформировать удобный для него индивидуальный план, с необходимым количеством учебных занятий, обеспеченных соответствующим электронным образовательным контентом.

Электронное обучение позволяет дифференцировать объемы компетенций (элементы знаний, умений и навыков) по уровням обучающихся и дать возможность лучшим получить больший объем за время, отводимое на изучение дисциплины (Рисунок 1). Это в полной мере касается и вузовской лекции - главного звена дидактического цикла обучения. Цель лекции - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения обучающимися учебного материала, но в тоже время:

·Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.

- Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.

-Лекции нужны, если нет учебников или их мало.

- Одни студенты успевают осмыслить, другие - только механически записать слова лектора.

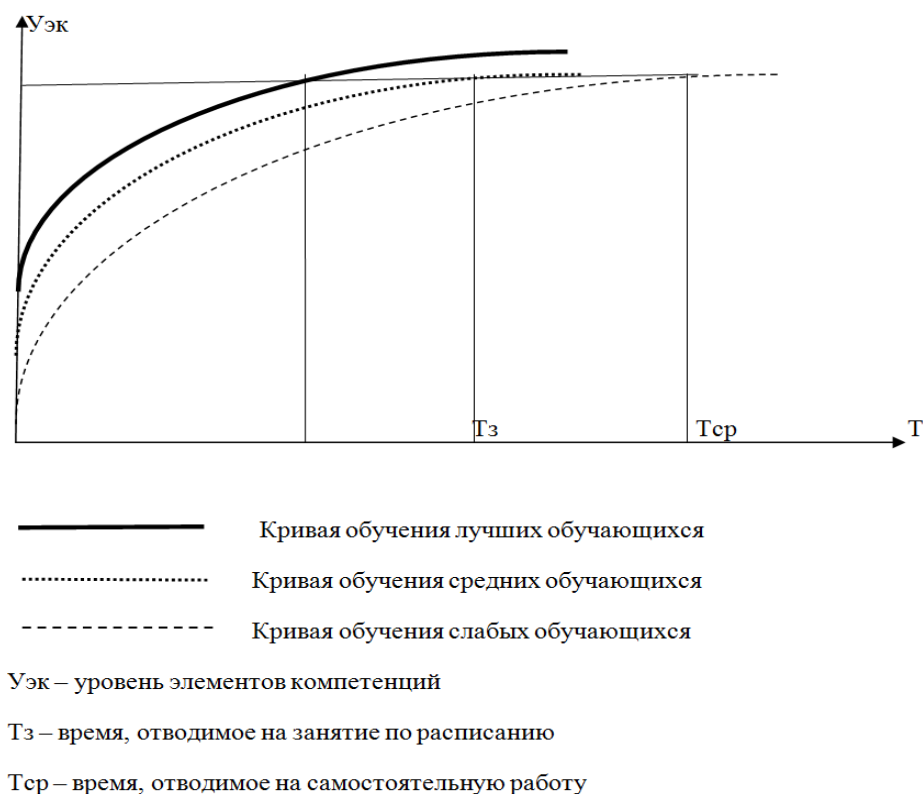


Рис.1. Дифференцирование объемов компетенций на занятии

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала, а также возможностью применения электронного обучения (в данном случае имеем дело с лекцией - визуализацией).

Результаты опроса обучающихся, проведенные после педагогического эксперимента проведения курсов лекций в малых группах (1 ПК на 1-го (2-х) обучающихся приведены в Табл.1.

Принято, что подобные оценки делают эксперты-педагоги, но их экспертные оценки делаются по критерию «как должно быть», оценивание же обучающихся можно характеризовать по критерию «как оно есть», для конкретного учебного заведения и конкретных дисциплин (опрос проводился с участие курсантов 2-го и 3-го курсов факультета АСУ, при изучении дисциплин «Программирование» и «Системное программное обеспечение».

Таблица 1

Результаты опроса обучающихся

	%	в традиционной лекции (с использованием доски и мела)	в лекции с использованием ТСО (проектор или интерактивная доска)	в лекции с использованием интерактивной технологии (проектор и ПК)-ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ	в лекции по Интернету - ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
1					
2	Скорость получения знаний	54,2	69,4	82,2	65,5
3	Полнота конспектирования	51,6	70,0	85,0	78,3
4	Возможность общения с лектором	78,2	78,8	75,0	16,2
5	Возможность получения дополнительного материала	48,9	60,5	70,5	95,4
6	Возможность успеть осмыслить	63,3	63,8	77,2	71,1
7	Возможность только механически записать слова лектора	73,3	73,2	67,6	54,5
8	Качество системы средств наглядности	50,0	81,0	86,6	72,7
9	Возможность использования локальной сети и Интернет	8,8	40,0	67,8	95,5
10	Возможность оперативно восстановить пропущенное занятие	24,4	43,8	66,7	90,0

Электронное обучение и электронные образовательные ресурсы дают возможность реализовать на практике следующие функции необходимые для формирования инновационноориентированной образовательной среды [2]:

формирование индивидуального учебного плана и графика прохождения дисциплины обучающемуся;

предоставление обучающемуся минимального необходимого для обучения объема образовательного контента;

возможность адаптации к индивидуальным особенностям обучающегося, в частности, к его персональному темпу усвоения знаний;

администрирование – контроль выполнения индивидуального учебного плана с представлением отчета обучающемуся;

полная реализация способностей студентов благодаря гибким графикам обучения;

обеспечение возможности совмещения обучающимся обучения и научной работы за счет составления индивидуальных графиков и индивидуального расписания;

адаптивность используемых в процессе обучения учебных продуктов (слайд-лекций, электронных учебников и учебных пособий, электронных дидактических модулей, обучающих компьютерных программ и пр.) к индивидуальному темпу усвоения знаний.

Используемые в среде электронного обучения образовательные ресурсы и интернет-ресурсы нового поколения требуют защиты авторских прав и такую защиту им представляют Закон об авторском праве и смежных правах и 4-я часть гражданского кодекса [3].

В настоящее время возможностью презентации инновационности разработок, выполненных в образовательной инновационно-ориентированной среде системах являются ежегодная выставка-конгресс «Высокие технологии. Инновации. Инвестиции» (место проведения - Ленэкспо в Гавани) и Московский международный салон инноваций и инвестиций (ВВЦ) [4].

Доказательством адекватности результатов педагогического исследования обычно служит педагогический эксперимент, но доказательство адекватности инноваций должно подтверждаться экспертами и членами жюри всероссийских и международных конкурсов и выставок, которые могут дать более объективную и квалифицированную оценку новизны и инвестиционно пригодности по комплексу оценок и критериев.

Как следует из Табл.1 повысить качество электронного образования можно внедрив в электронные учебные пособия для проведения занятий актуальные ссылки на ресурсы Интернет-порталы или, при отсутствии Интернета, создав актуальные зеркала на потребные для темы или дисциплины страницы Интернет-порталов.

При этом важно отметить инновационные критерии оценки в обеспечении всех компонентов образовательного процесса:

- получение информации;
- практические занятия;
- обучение по индивидуальным планам;
- аттестация (контроль учебных достижений).

А книга обеспечивает только получение информации!

Интерактивность, которая обеспечивает резкое расширение сектора самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения.

Возможность удаленного (дистанционного) полноценного обучения. Акцент на полноценность не случаен. Речь идет не о поиске и получении текстовой информации из удаленного источника. Полноценность в данном случае подразумевает реализацию — вне учебной аудитории таких видов учебной деятельности, которые раньше можно было выполнить только в вузе: изучение нового материала на предметной основе, лабораторный эксперимент, текущий контроль знаний с оценкой и выводами, а также многое другое, вплоть до коллективной учебной работы удаленных пользователей.

Список литературы

1. Закон РФ «Об образовании» 2015 года № 273-ФЗ 21.12.2012 г. П.1 Глава 2 Статья 16.
2. Горшенин А.Ю. Система модернизации электронных образовательных ресурсов для мобильных мультимедийных устройств. Научно-методический журнал «Открытое и дистанционное образование». Томск, Ассоциация образовательных и научных учреждений «Сибирский открытый университет» ТГУ, 2012. №1, С. 41-47.
3. Горшенин А.Ю. Телекоммуникационный образовательный проект (аспекты авторского и патентного права). Научный журнал «Право и образование». М., 2012, № 5, С.32-38.
4. Горшенин А.Ю. Инноватика в проектной деятельности магистратуры и инженерного специалитета. Национальная ассоциация ученых (НАУ). Ежемесячный научный журнал. № 2 (7). г. Екатеринбург, 2015. С.95-100.

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Тельной В.И., Рычкова А.В.

Военная академия РВСН имени Петра Великого

Графические дисциплины относятся к базовым учебным дисциплинам для курсантов первого курса академии. Они дают возможность освоить навыки изображения трехмерных объектов на чертежах, развивают пространственное представление, способность выразить инженерно-техническую мысль на бумаге, а также в электронной форме средствами прикладных программных продуктов, что позволяет сформировать профессиональные компетенции будущих военных инженеров [8].

Учебные программы нового поколения на изучение основных модулей графических дисциплин: начертательной геометрии, инженерной графики и компьютерной инженерной графики отводят от 68 до 140 часов аудиторного времени на один или два семестра. При таком разбросе часов возникает необходимость поиска инновационных методов обучения для обеспечения полноценной теоретической и практической подготовки курсантов. Не стоит забывать и тот факт, что курсантам первого года обучения приходится адаптироваться к новым жизненным условиям службы и учебы, преодолевая иногда существенные психологические и физические трудности для успешного освоения новых дисциплин.

Учитывая сказанное, пришлось модернизировать как сами учебные курсы графических дисциплин, так и методику их преподавания, определить пути повышения мотивации обучаемых без снижения эффективности учебного процесса за счет интеграции современных информационных технологий в классические методы и формы обучения [4-7].

Процесс передачи знаний по данным дисциплинам реализуются в различных видах учебной работы: лекциях, практических занятиях (ПЗ), лабораторных работах (ЛР) и самостоятельной работе курсантов (СРК).

Рассмотрим особенности использования современных информационных технологий для перечисленных видов учебной работы по дисциплинам курса.

Лекция является базовой формой обучения курсантов теоретическим аспектам курсов, основой для их дальнейшей учебно-познавательной деятельности.

Сопровождая лекционный курс графическими построениями, отражающими логические цепочки и четкие алгоритмы решений позиционных и метрических задач, преподаватель ищет лучшие современные формы подачи материала. Такие возможности в полной мере предоставляют мультимедийные технологии. Исследование опыта коллег по их использованию в процессе обучения и анализ собственной деятельности позволили выявить дидактические возможности информационных технологий при изучении графических дисциплин. Опираясь на накопленный практический опыт по использованию компьютерных технологий при обучении графическим дисциплинам, был создан интерактивный курс лекций, рассчитанный на 30 часов, содержащий более 600 слайдов, аудио и видеоряд, анимацию, трехмерные чертежи. Умелое сочетание текстовой и иллюстративной части мультимедийного курса лекций, использование Flash-технологий, цветовых решений позволяют передать курсантам содержательную часть дисциплины в более наглядной и доступной форме. Для повышения эстетического восприятия лекционного материала используется единый шаблон оформления слайдов.

Лучшему запоминанию нового материала, развитию пространственного воображения и логического мышления курсантов способствует демонстрация пошагового (поэтапного) решения графических задач, построения чертежей [3]. Такие приемы усиливают восприятие, воздействуя на зрительный канал курсантов и особенно действенны при рассмотрении пространственных объектов.

В целях экономии времени курсантов на выполнение рисунков к задачам, а также для увеличения содержательной плотности лекций используется практикум, в котором имеются исходные заготовки рассматриваемых на лекции задач, свободные поля для пояснений и ведения конспекта.

Презентация к каждой лекции состоит из набора слайдов, разработанных в системе Microsoft Office PowerPoint. Последовательность слайдов соответствует учебным вопросам лекции. При необходимости можно вернуться к любому из них, если у обучаемых возникнут вопросы, а также для повторения и закрепления учебного материала.

Разработанный интерактивный лекционный курс целесообразно применять в двух направлениях: как современное дидактическое средство, сопровождающее чтение лекции, и как учебное пособие для самостоятельного изучения дисциплин курсантами.

Сравнение традиционных форм лекций и с использованием мультимедийных обучающих систем доказало состоятельность и правильность современного подхода, что привело к возрастанию познавательной активности курсантов, качеству усвоенного материала, повышению мотивации при изучении графических дисциплин [2].

При необходимости у лектора всегда есть возможность воспользоваться доской и мелом для уточнения, дополнения каких-либо моментов, которые не нашли отражение в интерактивной части лекции.

Мультимедийный курс по графическим дисциплинам представляет теоретическую основу для проведения ПЗ, входящих в программу изучения дисциплин.

Практические занятия предназначены для закрепления теоретических знаний, формирования у курсантов умений и навыков при решении разнообразных геометрических задач.

На кафедре используются три метода проведения практических занятий по основным модулям графических дисциплин [7]:

1. преподаватель работает у доски, выполняя построения традиционным способом при помощи мела (маркера) или комментирует ход решения задач с использованием демонстрационных мультимедийных средств, не привлекая для этой цели курсантов. В ходе решения задач курсантам предлагается ответить на теоретические вопросы;

2. курсанты вызываются к доске для решения задачи под руководством преподавателя, при необходимости, с участием других курсантов учебного отделения. Наиболее успевающие курсанты выступают с заранее подготовленным материалом по теме занятия, сопровождая доклад презентацией, разработанной в качестве индивидуального задания;

3. курсанты самостоятельно на своих рабочих местах решают задачи. При необходимости, преподаватель в индивидуальном порядке даёт рекомендации по их решению и отвечает на возникающие у курсантов вопросы. По окончании работы проводится совместное обсуждение и разбор решенных задач.

В соответствии с обстановкой, сложившейся на практическом занятии, преподаватель сам определяет целесообразность применения того или иного метода его проведения.

Синхронность решения задач преподавателем и курсантами достигается использованием практикума, содержащего заготовки ко всем задачам практических занятий. Рассматриваемые на практическом занятии вопросы соответствуют материалу предыдущей лекции. Практикум содержит задач немного больше того объема, что можно решить на практических занятиях, а также задачи повышенной трудности. Это позволяет осуществить

индивидуальный подход к обучению курсантов, а также работать им с практикумом самостоятельно при подготовке к ПЗ, к экзамену или к зачету.

Графические построения каждой задачи в практикумах курсанты выполняют с использованием чертежных инструментов. Каждое изображение должно быть наглядным и соответствовать требованиям ГОСТа 2.303–68 ЕСКД, который устанавливает начертания и основные назначения линий на чертежах. Это способствует формированию профессиональной графической культуры курсантов, а также уважения к конструкторско-графическому труду.

Кроме того, на практических занятиях проводится контроль глубины проработки лекционного материала или самостоятельно изученных учебных вопросов. Для этого используется тестирование всех курсантов учебного отделения одновременно общей продолжительностью пять-семь минут с использованием большого количества вариантов тестовых заданий, имеющих короткие и однозначные ответы.

Инновационные информационные технологии используются также при преподавании компьютерной инженерной графики – одного из модулей графических дисциплин. Методика проведения ЛР по компьютерной инженерной графике предусматривает [9, 10]:

проведение компьютерного тестирования перед началом каждого занятия;

чтение мини-лекций по каждой новой теме с использованием мультимедийных презентаций;

работа с пакетами прикладных программ по созданию и редактированию электронных чертежей деталей.

Для проведения практических занятий разработаны методические указания в бумажной и электронной формах исполнения.

Учебные программы дисциплин предусматривают большой объем СРК. Согласно рабочим программам на нее отводится от 36 до 90 часов. Для успешной организации СРК требуется наличие определенного учебно-методического обеспечения [1]. С этой целью преподавателями кафедры разработан контент, размещенный в виде электронных учебно-методических комплексов по всем разделам дисциплин в сети академии. Наличие таких разработок и электронной среды позволяет курсантам самостоятельно изучать и повторять материал с учетом индивидуальных особенностей степени его усвоения.

Электронные пособия содержат значительное количество иллюстративного материала, которое отличается наглядностью демонстрации решения геометрических задач и подробным пошаговым описанием алгоритмов их решения. Это делает пособие интересным, привлекательным и доступным, позволяет курсантам успешно решать учебные задачи по аналогии, а также применять полученные знания для поиска и решения прикладных задач конструкторского направления.

Для того чтобы научить курсантов самостоятельно распределять свое время, отведенное на самостоятельную подготовку в течение семестра, преподаватель на вводной лекции знакомит их с тематическим планом изучения дисциплин; доводит формы текущего контроля; количество, содержание, сроки выполнения и защиты контрольных домашних заданий. Это значительно облегчает СРК, помогает курсантам оценить объем предстоящей работы и время, необходимое для ее выполнения.

Непременным условием повышения эффективности самостоятельной работы курсантов является контроль и своевременная помощь преподавателя. Для этой цели используются консультации, проводимые преподавателями кафедры.

Рассмотренные новые подходы к изучению графических дисциплин с использованием современных информационных технологий повышают уровень инженерного образования, придают ему целостность и системность, обеспечивают формирование профессиональных компетенций у будущих военных специалистов.

Список литературы

1. Губина Н.А., Монахов Б.Е., Тельной В.И. Особенности и перспективы развития дистанционного обучения в МГСУ // Информатизация инженерного образования: Тр. Междунар. науч.-метод. конф. (10-11 апр. 2012 г., г. Москва). М.: МЭИ, 2012. С. 357–360.
2. Барабанова О.В., Тельной В.И. Развитие познавательной активности студентов с использованием мультимедийных презентаций // Вестник МГСУ. 2011. № 4. С. 345–349.
3. Жилкина Т.А. Значение и формирование пространственного мышления при подготовке специалистов технических вузов // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2014. № 12. С. 121-123.
4. Монахов Б.Е., Тельной В.И. Обучение и контроль знаний по начертательной геометрии с использованием дистанционных образовательных технологий // Современные информационные технологии и ИТ-образование: Сб. избр. науч. тр. VI Междунар. науч.-практ. конф. (12-14 дек. 2011г., г. Москва). М.: ИНТУИТ.РУ, 2011. С. 389–395.

5. Рычкова А.В. Совершенствование методики преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» // Совершенствование подготовки ИТ – специалистов по направлению «Прикладная информатика» для инновационной экономики: Сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-практ. конф. М.: МЭСИ, 2012, С. 140–144.
6. Тельной В.И. Использование мультимедийных презентаций при чтении лекций по начертательной геометрии // Фундаментальные науки в современном строительстве: Тр. седьмой Всерос. науч.-практ. и уч.-метод. конф. (31 март. 2010 г., г. Москва). М.: МГСУ, 2010. С. 84–88.
7. Тельной В.И. Новые подходы к изучению дисциплины «Инженерная графика» с использованием современных информационных технологий. Вестник МГСУ. 2013. № 8. С. 168–176.
8. Тельной В.И., Рычкова А.В. Выполнение чертежей деталей в электронной форме // Труды Межд. науч.-метод. конф. «Информатизация инженерного образования» - ИНФОРИНО-2014 (15-16 апр. 2014 г., г. Москва). М.: Издательство МЭИ, 2014. С. 161–164.
9. Тельной В.И., Рычкова А.В., Куткина Н.А. О применении современных информационных технологий при проведении занятий по компьютерной графике // Современные информационные технологии и ИТ-образование: Сб. науч. трудов VIII Межд. науч.-практ. конф. (8-10 ноябр. 2013 г., г. Москва). М.: МГУ, 2013. С. 285–291.
10. Тельной В.И., Царева М.В. Использование информационных технологий при преподавании компьютерной графики // Вестник МГСУ. 2012. № 6. С. 161–165.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА В УЧЕБНО–ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Борисова З.В., Мамонтова Н.Г., Шеховцова Т.Н.

МБОУ «Россошинская СОШ», г.Волгоград

Каждая профессия требует от человека определенных качеств. Особенностью учительской профессии является то, что педагогу приходится иметь дело с воспитанием и обучением подрастающего поколения, с постоянно меняющимися в процессе развития характерами детей, подростков, юношей и девушек.

Рассмотрим лишь основные составные компоненты авторитета учителя. Условно можно выделить два главных компонента педагогического авторитета. Это личностный и профессиональный компоненты.

Решающее значение в каждой профессии имеет любовь человека к своему делу. Педагог же не только должен любить свою профессию, но и любить детей. Любить детей - это значит предъявлять к ним определенные требования, без этого никакое воспитание и обучение невозможно.

Педагогический авторитет во многом зависит от общей культуры поведения учителя. Внешность учителя и его культура поведения в значительной мере влияют на завоевание учителем авторитета. Лучшие учителя на занятиях приходят в хорошем костюме, постоянно следят за собой, всегда подтянуты и организованы. Личным примером они воспитывают такие же качества и у своих воспитанников. Всё это укрепляет авторитет учителя.

Учащиеся ценят скромность, простоту, естественность во внешности и поведении своих учителей. От их внимательного взора ничего не ускользает. Лучшие учителя в этом отношении предъявляют к себе строгие требования. Завоевать у учащихся авторитет может только правдивый, трудолюбивый, преданный своему делу учитель.

Немаловажное значение для учителя имеет его умение держать себя в классе. Не только спокойствие, выдержка, тактичность, но и известная дисциплинированность педагога на уроке являются положительными его качествами.

Одним из положительных качеств хороших учителей является обладание правильной и выразительной речью. Если учесть, что школьники, особенно младших классов, подражают речи учителей, становится понятным, почему работа педагогов над своей речью приобретает такое большое значение.

Сила голоса учителя тоже имеет большое значение. О значении выразительности речи в педагогической работе Макаренко А.С. сказал, что педагогом - мастером он делается только тогда, когда научится говорить "иди сюда" с пятнадцатью - двадцатью оттенками.

Педагогический оптимизм - необходимое качество хорошего учителя. Чуткое, отзывчивое отношение к детям сочетается у такого учителя с требовательностью, которая не принимает характера придирчивости, а педагогически оправдана, то есть, проводится в интересах самого ребенка.

Рассмотрим теперь более подробно профессиональный компонент педагогического авторитета. К нему относятся такие качества, как профессиональные знания, педагогический такт, стиль взаимодействия учителя-воспитателя и учащихся, и др.

Во-первых, авторитетный учитель знает свой предмет. Он должен хорошо владеть методикой каждого предмета. Учащиеся любят учителей, которые не только знают свой предмет, но и умеют его хорошо преподнести, объяснить.

Учитель - мастер своего дела обладает наблюдательностью ученого и в понимании душевных переживаний своих учеников - знаниями психолога.

В воспитании у учителей культуры наблюдения большое значение имеют знания общей и возрастной психологии, педагогики, истории педагогики и частных методик. Эти науки помогают разобраться в закономерностях процесса обучения и воспитания и сделать его организованно и целенаправленно.

Знания в области указанных наук помогут учителю правильно оценивать каждый поступок своих учеников и научно обоснованными методами изучать каждого ребенка и детский коллектив в целом.

Педагогическая профессия требует от учителя постоянного совершенствования своих знаний, практических умений и навыков. Всесторонность интересов и знаний учителя является необходимым условием его успешной школьной и общественной работы.

Проявлением творческих способностей учителя в разрешении учебно-воспитательных вопросов является педагогический такт.

Педагогический такт - это мера педагогической целесообразности и полезности поступков учителя, его слов, средств и вообще обращения с учащимися. Педагогический такт позволяет учителю творчески разрешать учебно-воспитательные вопросы с учетом конкретной обстановки, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Авторитет учителя-воспитателя также зависит от того, какой стиль взаимодействия сложился у учителя с учениками.

Учитель, проявляющий в равной мере высокий уровень требовательности и уважительного отношения к учащимся, пользуется подлинным авторитетом у детей, они ему доверяют, к его мнению прислушиваются, часто обращаются за помощью, советом. Дисциплина на его уроках, как правило, сознательная. Если учитель руководствуется демократическими принципами, то для его класса будет характерен "мажорный" психологический климат, высокий уровень групповой сплоченности.

Мы рассмотрели личностный и профессиональный компоненты педагогического авторитета. Нужно заметить, что все, рассмотренные качества педагога личностного компонента и профессионального компонента тесно взаимосвязаны.

Также необходимо заметить, что эти качества по-разному значимы для учащихся разного возраста. Авторитет педагога в глазах учащихся, как правило, имеет различные детерминанты в зависимости от возрастных особенностей развития личности.

В младшем школьном возрасте ученики признают авторитет учителя, как правило, в первую очередь в силу авторитетности для них самой ролевой позиции педагога. Общеизвестно, что наиболее сильно впечатление на детей производит учитель начальных классов. Объясняется это, с нашей точки зрения, следующими причинами. Учитель начальных классов в представлении школьников - самый совершенный человек, он олицетворяет школу, администрацию, школьный порядок. На формирование авторитета учителя также влияют беседы родителей с детьми о школе. Дети с детства усваивают, что учителя нужно слушаться, так как это им говорят самые близкие люди - родители. Таким образом, здесь мы можем говорить скорее об авторитете роли, чем об авторитете личности. При этом в большинстве случаев, особенно в первом классе, за учителем признаётся право на принятие ответственных решений как в ситуации, значимой для класса в целом в условиях учебной и вне учебной деятельности.

Перечисленные компоненты - обязательные составные части авторитета педагога. Но для того чтобы в сумме оказался желаемый результат, не достаточно просто механического их сложения. Для этого они должны быть освещены индивидуальным творчеством учителя. Каждый педагог должен сам на практике подобрать свой собственный ключик к сердцам своих учеников и уже с их помощью решить для себя загадку авторитета.

Итак, мы выяснили, что авторитет учителя-воспитателя это важнейшее средство воспитательного воздействия. Авторитет учителя - особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решение, выражать оценку, давать советы. Подлинный авторитет учителя-воспитателя опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества: демократический стиль сотрудничества с воспитанниками, способность к открытому общению, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру. Истинный авторитет - это такое отношение учащихся к учителю, которое побуждает учащихся быть все время младшими товарищами учителю.

Компоненты педагогического авторитета имеют неодинаковое значение для различных субъектов учебно-воспитательного процесса в зависимости от возраста и педагогического опыта. Для учащихся младших классов большее значение имеет личностный компонент авторитета. Младшие школьники относят учителя к кругу высоко - значимых взрослых, ему подражают, его авторитету подчиняются.

Для авторитетного педагога обязательны оба компонента педагогического авторитета. Но просто механического их сложения недостаточно. Они должны быть освещены индивидуальным творчеством учителя.

Необходимо помнить, что путь формирования авторитетных отношений длителен и сложен. Основным условием формирования педагогического авторитета является правильный выбор профессии и овладение педагогическим мастерством.

Список литературы

1. Березняк Е. Авторитет учителя: из чего он складывается. //Учитель. 1997, -№3. -с.6
2. Вавилов Ю. П. Специфика профессии учителя начальных классов //Педагогическое образование и наука. 2002. -№1. с.33-35

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ЦЕЛОМ И В ЧАСТНОСТИ

Пергун О.В.

Кубанский Государственный Технологический Университет, г.Краснодар

Мониторинг, т.е. непрерывное слежение и исследование состояния системы – необходимый процесс в эффективном управлении системой образования высшей школы. Ведь мониторинг в образовании мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе, ориентированная на информационное обеспечение управления и прогнозирования, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития и результативности.

Мониторинг в своей диагностико-аналитической направленности позволит из полученной информации понять, распознать и классифицировать отслеживаемые процессы, а также сможет создать условия для самоанализа профессиональной образовательной деятельности. К тому же, в настоящее время система высшего образования активизируется как отрасль экономики, а современный вуз как активный участник рынка образовательных, научно-исследовательских услуг, интеллектуальных разработок и др.

Таким образом, развитие цивилизованного государства приводит к необходимости решения проблемы исследования эффективности образования, чтобы вуз и его преподаватели были инновационными и эффективными.

Известно, что вуз прямо или косвенно воздействуют как на экономику, так и на социальную и нравственную стороны жизни общества, следовательно, его деятельность необходимо рассматривать в общем виде в трех взаимосвязанных аспектах эффективности: педагогическом, экономическом и социальном. Поэтому необходимо определение эффективного вуза, как образовательной организации высшего образования, достигающей в результате целенаправленной деятельности, высоких положительных эффектов. Таким образом, одна из главных составляющих эффективности вуза – это суммарный эффект деятельности научно-педагогического коллектива вуза.

Все озвученные выше проблемы не возникали спонтанно, а их выявление не является голословным и не обоснованным. Проведенный в нескольких университетах Северо-Кавказского федерального округа опрос, с использованием специально составленных анкет, показал, что более 90% преподавателей слабо владеют

нормативно-правовой базой, связанной с инновационно-коммерческой деятельностью. Преподаватели испытывают затруднения в определении целей и задач, выборе содержания и организации данной деятельности, в выборе направления деятельности, а также в оценке собственных потенциальных возможностей.

Современный преподаватель высшей школы должен уметь описывать, объяснять и прогнозировать свою деятельность на рынке интеллектуальных разработок. Главенствующим фактором, обеспечивающим эффективность преподавателя в сфере инновационно-коммерческой деятельности, является его готовность к данной работе, которая заключается в умении быстро и адекватно реагировать на изменения рынка научных и образовательных услуг.

В заключении хочется отметить, что:

1) эффективная модель высшего образования – это высокий уровень его качества, зависящий, в первую очередь, от профессионализма научно-педагогических работников, занятых в данной сфере деятельности;

2) эффективному вузу нужен эффективный преподаватель, который обладал бы не только умениями преподавателя, но и качествами исследователя, менеджера, маркетолога и новатора, что приведет к существенному вкладу в процесс реформирования отечественной системы образования и ее интеграции в мировую образовательную систему;

3) цель мониторинга эффективности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы – это управление профессионализмом преподавателя и качеством подготовки высококвалифицированных кадров в вузе.

Список литературы

1. Горб В.Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2003. – 387 с.
2. Харченко Л.Н. Аргументы в пользу становления модели эффективного вуза / Известия Волгоградского государственного педагогического университета Серия «Педагогические науки» - 2013. - № 7 (82). – С. 53-57.
3. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Исследование готовности преподавателей вуза к осуществлению инновационной деятельности / Мир образования – образование в мире / научно-методический журнал. - № 1 (37), 2010. - С. 144-148.
4. Харченко Л.Н. и др. Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2011. – 228 с.

УРОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ШАГ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Соцкова О.А.

Областное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Курский монтажный техникум»

Словарь терминов по общей и социальной педагогике даёт такое определение понятия педагогического мастерства: высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющий педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие.

Компетентность учителя профессиональная - владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания.(1)

То есть, понятие профессиональной компетентности педагога есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

В общем виде, я думаю, объём знаний, необходимый для преподавания любой дисциплины, определён учебной программой. Допустим, знания есть. Для того, чтобы их донести до обучающихся, необходимо, кроме знаний дисциплины, знание методологии, педагогических технологий, целей и задач обучения, а в современных условиях не обойтись и без инновационного подхода к педагогической деятельности.

Учебное пособие Сластенина В., Исаева И. и др. «Педагогика» даёт чёткую структуру профессиональной компетентности:

«1. Умения "переводить" содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.»(3)

Именно эта структура подтолкнула меня на поиск инноваций. Стало понятно, что традиционный урок – это хорошо, но при преподавании специальных строительных дисциплин этого мало. Необходимо искать новые технологии, формы, методы. Важно предусматривать сочетание различных видов деятельности студентов. Необходимы проективные (анализ-прогноз-проект) и рефлексивные (контрольно-оценочные) умения не только преподавателя, но и студентов. Проектные умения невозможны без совместных творческих дел, а рефлексивные – без контроля этой деятельности.

Далее, мы знаем, что организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива, превращающей его из объекта в субъект воспитания. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе. Следовательно, возникает необходимость инновационной деятельности, чтобы подготовить человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой.

Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нестандартного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, – основные цели инновационной деятельности.

Создавать новое – это и есть инновация. На своих уроках я начала применять активные методы обучения, освоила компетентностный подход, так как для студентов строительных специальностей просто необходимо умение действовать в ситуации неопределённости. Метод проектов стал одной из моих любимых технологий, ибо это инновационная технология обучения, при которой обучаемые приобретают новые знания в процессе поэтапного, самостоятельного или под руководством учителя планирования, разработки, выполнения и продуцирования постоянно усложняющихся проектов-заданий. «Таким образом, все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить, — вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучаемых — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени». (2) Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. И необходим конкретный результат.

Так и возникла идея ежемесячного урока – экскурсии, урока самостоятельной деятельности студентов. Название урока – «Мониторинг строительной площадки». Хотела бы поделиться опытом в совершенствовании своего педагогического мастерства. Думаю, что особенно он заинтересует преподавателей специальных строительных дисциплин, которые знают, как необходимы уроки-экскурсии, уроки на производстве. Реальное строительство, думаю, не заменят никакие мультимедийные технологии.

У студентов ОБПОУ «КМТ» специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» появилась возможность наблюдать за строительством жилого многоэтажного здания с момента начала строительства (сентябрь 2015 года) и до его окончания (июнь 2017 года). В течение двух лет на примере строящегося здания будут изучаться строительные процессы и работы, технология и организация строительного производства. Итогом работы будут открытые уроки: промежуточный в марте 2016 года и отчётный по

окончании строительства жилого здания. Готовится альбом с фотографиями этапов строительства и пакет реальных документов по строительству объекта.

Конечно, и раньше у нас были экскурсии на стройку, но это были разовые посещения. Мониторинг же – это качественно новый подход к обучению. Это наблюдение от «А до Я». Это получение конечного результата.

У преподавателя, то есть у меня, появилась возможность совершенствования педагогического мастерства, потому что этот вид деятельности позволяет использование как новых, так и испытанных технологий и педагогических приёмов. Одна из основных целей этого урока - формирование независимости студента, утверждение его личных качеств.

Для каждой группы разрабатывается модель самостоятельной работы: одна группа отвечает за отчёт по подготовительным процессам строительной площадки, другие - за отчёт по технике безопасности на объекте, за отчёт по охране труда, за мониторинг с описанием и фото- или видеосъёмкой технологических процессов, за мониторинг организации строительства, за документацию строительного объекта. Тут приходится применить проблемное обучение: студенты сами для себя должны открыть знания по строительству дома. Есть огромный плюс в мониторинге реального строящегося объекта. Там не всегда всё будет правильно, там будут объективные неожиданности. Тем интереснее работа. Студентам придётся работать с нормативной документацией по технологии и организации строительства и сравнивать с реальным производством. Надеюсь, что летнюю практику некоторым студентам доведётся пройти на «собственном» объекте.

«Всё, что становится обыденным, мало ценится», - говорил Вольтер.

Я уверена, что уроки будут интересными и эффективными, хотя мне предстоит находиться в постоянном поиске, совершенствовать формы, методы, приёмы работы. Думаю, что на реальной стройке элементов неожиданности, как спасения от всего обыденного, нам хватит. Для практического воплощения этой идеи необходимо решить проблему характера взаимодействия преподавателя и студента. На этих уроках мы – партнёры, единомышленники, члены одной команды, коллектив одной строительной организации.

Искренне желаю себе и другим педагогам, чтоб в каждом из нас «горел огонь» и «жил артист», как хотел этого великий педагог А.С. Макаренко.

Список литературы

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике
2. Долженко Ю.А. Проблемы формирования «успешного» педагога в системе постдипломного образования
3. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Петрова М.В., Жирякова А.В.

Южный федеральный университет, г.Ростов-на-Дону

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Анализ направлений модернизации и реформирования образования обуславливает необходимость совершенствования профессиональной компетентности бакалавров.

В документах по модернизации российского образования представлено понятие «профессиональная компетентность», целесообразность введения которого обусловлена широтой его содержания, интерактивностью, объединяющей такие понятия, как профессионализм, квалификация, профессиональные способности и т.д.

Анализ литературы показывает, что в педагогической науке компетентность рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи;

комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств;

единство теоретической и практической готовности к труду;

способность осуществлять сложные виды действий и т.д. . [4]

Профессиональную компетентность мы рассматриваем как синтез профессионально значимых качеств и компетенций, отражающих основные направления профессиональной деятельности.

В педагогической литературе по отношению к характеристикам профессионализма учителя в области владения им информационными и коммуникационными технологиями употребляются понятия: компьютерная грамотность, информационная грамотность, ИКТ-компетентность.

Под компьютерной грамотностью в Большом Энциклопедическом словаре понимается владение навыками использования средств вычислительной техники; понимание основ информатики и значения информационной технологии в жизни общества.

ИКТ-компетентность - это личное качество, проявляющееся в готовности и способности самостоятельно использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ИКТ-компетентность - уверенное владение информационными технологиями для решения возникающих задач в учебной и профессиональной деятельности

ИКТ-компетентность-это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих при помощи реальных объектов и информационно-коммуникационных технологий самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. [1]

Выделяют следующие составляющие понятия ИКТ-компетентности учителя:

- 1) преподавание учебного предмета с использованием средств ИКТ;
- 2) информационное взаимодействие между участниками учебно-воспитательного процесса в компьютерных сетях;
- 3) экспертная оценка учебных программных продуктов;
- 4) предотвращение негативных последствий использования средств ИКТ в образовательном процессе;
- 5) автоматизация управления учебным процессом. [3]

ИКТ-компетентность бакалавра целесообразно рассматривают в трех аспектах, а именно:

- 1) универсальная личностная компетентность;
- 2) часть общей профессиональной педагогической компетентности;
- 3) методическая компетентность – специальная профессиональная педагогическая компетентность учителя. [2]

Под ИКТ-компетентностью бакалавра подразумевается личное качество, проявляющееся в готовности и способности самостоятельно использовать информационно-коммуникационные технологии в будущей профессиональной деятельности по следующим направлениям: построение образовательного процесса с применением ИКТ, осуществление автоматического контроля, организация и проведение лабораторных практикумов с виртуальными моделями, обработка результатов эксперимента, разработка методических программных средств.

Процесс по формированию ИКТ-компетентности будет эффективным при следующих условиях:

- 1) подготовленность преподавательского состава (проведение мастер-классов, разработка учебно-методических материалов и др.);
- 2) формирование у бакалавров мотивации собственного профессионального становления и развития;
- 3) расширение сферы применения в учебном процессе возможностей информационно-коммуникационной среды вуза (автоматизированных обучающих предметных сред; электронных библиотек, справочных систем).

Система формирования ИКТ-компетентности бакалавра имеет многопредметный, непрерывный характер в течение всего обучения в вузе. Поэтому, становится актуальным вопрос реализации преемственности ее развития: изучение состояния данной компетентности у абитуриента; коррекция и развитие компетентности у бакалавра; стимулирование и ориентация выпускника на её совершенствование.

Формирование ИКТ-компетентности бакалавров реализуется через интеграцию информационных дисциплин и предметов психолого-педагогической и методической подготовки. Технология проектного обучения имеет высокий внутренний потенциал для формирования ИКТ-компетентности.

Под технологией проектного обучения мы понимаем педагогическую технологию, интегрирующую в себе проблемные, эвристические и исследовательские методы обучения, базирующуюся на последовательном выполнении учебных проектов.

Формирование ИКТ-компетентности бакалавров на основе проектного обучения осуществляется в несколько этапов.

Первый этап - исследовательский, включает поиск проблемы, выбор и обоснование темы проекта, определение цели и задач, выдвижение гипотезы, разработку алгоритма предстоящей деятельности.

Второй этап - процессуально-деятельностный, направлен на сбор и анализ информации, выполнение технологических операций, предусмотренных алгоритмом, использование разнообразных методов и средств обучения, форм организации познавательной деятельности, определение форм и методов контроля и самоконтроля, оценки и самооценки результатов деятельности, коррекцию.

Третий этап - завершающий, включающий подведение итогов, оформление результатов проектной деятельности, презентацию проекта, рефлексию. В процессе рефлексии бакалавры проводят анализ и самоанализ собственной деятельности, который позволяет оценить качество, выявить затруднения в работе над проектом и способы их преодоления.

Таким образом, технология проектного обучения позволяет комплексно решить задачи профессиональной подготовки бакалавров, формированию у них ИКТ-компетентности, навыков самоконтроля и самооценки, развитие элементов рефлексии и познавательной мотивации.

Таким образом, формирование ИКТ-компетентности бакалавров является одной из важнейших задач вузовской подготовки, в результате которой выпускник должен быть готов:

1. использовать средства ИКТ в качестве инструментария формирования универсальных учебных действий у учащихся;
2. самостоятельно осваивать новые программные продукты, повышая свой профессионализм в постоянно изменяющейся информационно-образовательной среде;
3. использовать потенциал ИКТ для развития и воспитания школьников;
4. подбирать или самостоятельно разрабатывать информационно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. Зайцева, С.А. Методические основы формирования ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов [Текст] С.А.Зайцева // Высшее образование сегодня – 2011.–№4. – С42-44.
2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) [Текст] / И. В. Роберт. – 2-е изд., доп. – М.: ИИО РАО, 2008.– 274 с.
3. Хеннер Е.К. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения [Текст] / Е.К. Хеннер, А.П. Шестаков // Информатика и образование. - 2004. - № 12. - С. 5-9.
4. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. [Текст] А.В. Хуторской – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЭТНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Егошина Н.Г.

Марийский государственный университет, г.Йошкар-Ола

Учебная дисциплина «Иностранный язык» вносит большой вклад в развитие у студентов межкультурной грамотности и становления поликультурной личности. Этому, в первую очередь, способствует тот факт, что данный учебный предмет формирует у студентов социокультурную компетенцию, представляя информацию об англоязычных странах.

Вместе с тем, мы полагаем, что социокультурная компетенция должна быть расширена за счет введения в образовательный процесс ее этнокультурной составляющей, которая на данный момент используется фрагментарно, а в большинстве случаев не применяется совсем.

Российский студент часто не знает или знает очень мало об истории и культуре своего народа, той местности, где он родился и проживает, не говоря уже о традициях и культурно-исторических особенностях других малых народов России. Это, с одной стороны, замедляет процесс патриотического воспитания студентов, делая его слишком обезличенным и отдаленным от каждого конкретного человека, а с другой стороны, не способствует формированию поликультурной личности и развитию диалога мировых культур, так как чаще всего, российский студент должен в процессе интернационального общения представлять свою страну, свой край и их особенности, нежели рассуждать о достопримечательностях англоязычных стран.

Это, безусловно, говорит об актуальности проекта, реализуемого автором в своей педагогической деятельности.

Цель проекта: формирование патриотически-ориентированной личности с развитым чувством национального самосознания и самоуважения, с одной стороны, и широким кросскультурным кругозором, толерантным отношением к другим культурам и умением вести межкультурный диалог, с другой.

Задачи проекта:

1. Формировать социокультурную компетенцию студентов путем введения в образовательный процесс ее этнокультурной составляющей;
2. Расширять кругозор и систематизировать знания студентов в области марийской и других финно-угорских культур, истории, этнографии, языкознания;
3. Развивать у студентов этико-нравственные качества личности посредством их приобщения к обычаям, традициям, самобытности финно-угорских наций, особенностям менталитета, достижениям национальных культур;
4. Развивать навыки этнического самосознания, самоуважения; толерантного отношения к другим народам и культурам;
5. Формировать межкультурно-ориентированную личность, способную понимать культуру другого народа и осмысливать ее через призму собственной культуры;
6. Стимулировать развитие творческого потенциала студентов посредством внедрения новых активных социально-развивающих технологий в образовательный процесс.

Цель проекта созвучна идеям современной политики мультикультурализма. В этом случае реализуется толерантная практика равного сосуществования общностей, основанная на готовности согласиться с тем, что нравственные и культурные стереотипы другого народа имеют право быть реализованными наряду с теми, которые уже сложились в обществе. Ряд авторов использует термин поликультурного воспитания, целью которого является развитие у человека способности объективно воспринимать и уважать этническое разнообразие и культурную самобытность различных групп населения.

Методологической основой проекта является установка на необходимость соблюдать определенную соразмерность в постижении человеком, как своего родного этнокультурного наследия, так и культурных традиций иных народов, т.е. теория поликультурного воспитания (А.Н. Джуринский, А.В. Перцев, Т.Г. Стефаненко, А.А. Суколов).

Смысловая суть проекта:

Учебно-воспитательный процесс на факультете иностранных языков

1. Изучение учебного предмета «Регионоведение» (на англ. языке) (1 курс)
2. Изучение курса по выбору: «Семья финно-угорских народов», «Героические эпосы финно-угорских народов», «Люди, которыми мы гордимся» в рамках работы факультетского языкового клуба «Глобус» (2 курс).
3. Работа научного общества студентов (3-4 курсы).
4. Непрерывная педагогическая практика в школе, помощь в организации работы Клуба интернациональной дружбы «Стела» на базе МБОУ «Гимназия № 14 г. Йошкар-Олы» (3-4 курсы).
5. Мониторинг процесса формирования этнокультурной компетенции и поликультурной компетенции у обучающихся и педагогов.
6. Построение модели формирования этнокультурной и поликультурной компетенций средствами иноязычного образования.

Результаты:

1. Создание системы работы по формированию мультикультурной личности посредством этнизации процесса иноязычного образования в школе и вузе;
2. Создание и апробирование диагностического инструментария для мониторинга процесса становления мультикультурной личности посредством этнизации иноязычного образования

Теоретическая значимость проекта заключается в том, что он дополняет теоретические положения педагогической науки о формировании интернационализма, этнической толерантности, эмпатических способностей у учащихся общеобразовательных школ и студентов вуза.

Практическая значимость заключается в том, что проект направлен на совершенствование процесса формирования этнической идентичности и культуры межнационального общения у учащихся и студентов посредством усиления этнокультурной составляющей процесса иноязычного образования.

График работы над проектом:

1. Подготовительный этап (2012-июль 2015 гг.)

1.1 Фиксация, анализ, обобщение имеющегося позитивного опыта организации деятельности по поликультурному и этнокультурному образованию;

1.2 Разработка единой программы по формированию мультикультурной личности посредством усиления этнонаправленной составляющей образовательного процесса;

1.2.1 Составление учебно-методических пособий на английском языке с целью переработки и расширения основного содержания иноязычного образования в ракурсе формирования этнической идентичности, культуры межнационального общения и поликультурной грамотности;

1.2.2 Разработка программы построения связей и отношений с детским объединением «Стела» гимназии № 14 г. Йошкар-Олы;

1.2.3 Разработка системы критериев и показателей этнокультурной и поликультурной компетентности участников эксперимента;

1.2.4 Подбор диагностического инструментария для мониторинга качества процесса формирования этнокультурной и поликультурной компетентности.

2. Основной (формирующий) этап (август 2015 – июнь 2016 гг.)

Август 2015 г.:

2.1 Составление общего плана экспериментальной работы;

2.2 Составление календарно-тематического планирования учебного курса «Регионоведение»;

2.3 Составление календарно-тематического планирования курсов по выбору «Семья финно-угорских народов», «Героические эпосы финно-угорских народов», «Люди, которыми мы гордимся»;

2.4 Составление плана работы научного общества студентов;

2.5 Составление плана работы КИДа гимназии № 14 г. Йошкар-Олы в разделе этнокультурного и поликультурного воспитания.

Сентябрь 2015 г.:

2.6 Входное тестирование участников эксперимента;

2.7 Запуск разработанных программ экспериментальной деятельности и учебных курсов.

Январь 2016 г.:

2.8 Промежуточное тестирование участников эксперимента с целью мониторинга процесса формирования этнокультурной и поликультурной компетентности средствами иностранного языка;

2.9 Продолжение работы по указанным учебным курсам. Продолжение работы научного общества студентов. Продолжение работы в школьном КИДе.

Май-июнь 2016 г.:

2.10 Итоговое тестирование с целью определения качества процесса формирования этнокультурной и поликультурной компетентности средствами иностранного языка.

3. Заключительный этап (июль – декабрь 2016 г.)

Июль-август 2016 г.:

3.1 Обработка и обобщение полученных данных, формулирование выводов.

Сентябрь-октябрь 2016 г.:

3.2 Оформление пакета технологий формирования этнокультурной и поликультурной компетенций средства иностранного языка;

Ноябрь-декабрь 2016 г.:

3.3 Подготовка и издание монографии по материалам проведенного исследовательского проекта.

Список литературы

1. Егошина, Н.Г. The Realm of Authentic Values = В мире национальных ценностей: учебное пособие. – Йошкар-Ола: Мар.гос.ун-т, 2013. – 128 с.
2. Егошина, Н.Г. Семья финно-угорских народов. Из опыта интернационального воспитания: Учебно-методическое пособие. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т. – 2008. – 112 с.
3. Егошина, Н.Г. People we are proud of: учебно-методическое пособие. – Йошкар-Ола: изд-во МарГУ. – 2012. – 96 с.
4. Егошина, Н.Г. My native land – the land of work and beauty. Этнокультурное образование в ходе обучения иностранному языку: Уч.-методич. пособие / Н.Г. Егошина. – Йошкар-Ола, 2010. – 212 с.
5. Егошина, Н.Г. Героические эпосы финно-угорских народов (электронный вариант).
6. Егошина, Н.Г. Диагностическое сопровождение процесса этнокультурного воспитания студентов// Современные проблемы гуманитарных и естественных наук [Текст]: материалы XII международной

научно-практической конференции 2-3 октября 2012 г./ Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – Москва: Изд-во «Спецкнига», 2012. – С. 257 – 260.

7. Работа клуба интернациональной дружбы // Справочник классного руководителя. – 2013. – №7/ июль. – С. 9 – 15.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СКАУТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Максимова Т.И.

Дворец детского (юношеского) творчества, г.Ижевск

В результате реформирования российского общества прекратили свою деятельность одни детские и молодежные общественные объединения, возникло много новых, часть из которых механически перенесла зарубежный опыт, даже не адаптируя его. В такой ситуации, особенно учитывая роль и место такого рода сообществ в деле социального становления молодых поколений, необходим пристальный, взвешенный, всесторонний анализ методических систем детских и юношеских организаций других стран, составляющих их элементов и, в частности, путей и способов воспитания гражданственности. Достаточно интересен опыт скаутов.

Руководители подчеркивают, что движение следует воспринимать как

-дополнение воспитательного воздействия семьи и школы, религиозных и других воспитательных институтов;

-создание условий для развития личности каждого, содействие раскрытию его полного физического, интеллектуального, общественного потенциала, воспитания ответственного гражданина.

Таким образом, уже в цели скаутизма заложена идея формирования гражданственности, под которой понимаются такие свойства поведения человека, которые проявляются в его готовности и способности активно участвовать в делах общества и государства, сознательно пользоваться своими правами, свободами, выполнять свои обязанности, руководствоваться социальными ценностями

Сами эти ценностные ориентиры четко сформулированы в главных принципах скаутизма: «Долг перед Богом», «Долг перед другими», «Долг по отношению к себе» [3].

Первый принцип создает условия для духовного роста, осмысления сути человеческого существования, своего места в жизни, поскольку направляет деятельность скаута на осознание реальной действительности, принятие ее многообразия, естественность трудностей и противоречий, поощряемые способы их преодоления.

«Долг перед другими» способствует принятию скаутами определенных нравственных обязательств, составляющих основу, ядро воспитания гражданственности. Прежде всего, это преданность своей стране, любовь к своей Родине.

В методической системе скаутского движения достаточно четко прописаны все модули: содержание, технологии, средства, пути. Назовем их.

В содержании, например, это определение понятия любви к Родине.

«Любовь к Родине – это твоё отношение к тем местам, где ты родился и вырос, ...забота о родных и близких, о друзьях,...уважение традиций, символов, обрядов и ценностей,...хорошее знание истории своего края, своего государства» [2].

Технология воспитания любви к Родине, на первый взгляд, проста. Она включает различные средства актуализации отношения к этому феномену через обращение внимания на разных людей и их разные судьбы, на удивительную красоту окружающей природы, на разнообразие великих и малых событий, из цепочки которых сложилась история страны, на неопределимость информации о каждом предмете, который нас окружает. При этом подчеркивается, что каждый может сделать для себя открытия: если посетит библиотеку, встретится со

старожилками, начнет изучать карту местности, погрузится в архивы, тем самым он выполнит долг перед другими, перед сообществом, поскольку «вклад должен быть не абстрактным, а очень конкретным, посильным, полным и необходимым» [2].

Обращает на себя внимание и ориентация каждого скаута на уважительное отношение к государству, его символам, Конституции, правовым нормам. Главное, что требуется – это понимание того, что «Ты – гражданин своей Родины, ты принадлежишь этому сообществу сегодня, и сегодня уже ты можешь внести определенный вклад в его развитие...». Вклад этот может включать сохранение природных ресурсов, уважение к земле, помощь другим в любое время доброй улыбкой, протянутой рукой, соблюдение ее законов, тем, что каждый день сделаешь хотя бы одно доброе дело.

Больше того, скаутинг предусматривает разнообразные формы реализации этого: знакомство с Конституцией, участие в гражданских акциях, дружбу с представителями других государств, включение в конкретное дело, игру, общественно-полезную деятельность.

Таким образом, через исполнение «долга перед другими людьми» формируется гражданский опыт.

А исполнение «долга перед собой» формирует ответственность как неотъемлемый элемент воспитания гражданственности, как особое качество, которое позволяет уметь жить среди других, проектировать свою профессиональную карьеру, продуктивно преодолевать жизненные затруднения, служить государству и другим людям, самосовершенствоваться.

В процессе формирования гражданственности велика роль не только скаутской программы и скаутского метода, как элементов системы, но и продуманности совокупности условий, обеспечивающих возможность использования заложенных в них потенциалов. Это:

- институциональное, нормативное и процессуальное оформление идей гражданственности для всех категорий детей и молодежи;
- четкое определение роли и места взрослых в рассматриваемой системе, принципов и содержания их действий;
- постоянная демонстрация защищенности каждого, подчеркивание, что каждого в любой ситуации поддержат другие, сообщество, государство;
- продуманное воздействие через вертикальные и горизонтальные каналы на гражданское самосознание каждого с учетом особенностей возраста и социального опыта индивида;
- широкомасштабное использование интереса, добровольности, независимости, личного суверенитета [1].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что эффективность воспитания гражданственности у подрастающих поколений обеспечивается в данной методической системе продуманностью содержания, разнообразием методов и приемов воздействия, технологичностью организации взаимодействия, соответствием, согласованностью, совместимостью отдельных элементов, их подчиненностью главной цели – воспитанию личности с достойным для человека образом жизни.

Сегодня нет практически ни одной детской организации, которая не использовала бы в своей работе, в той или иной степени, скаутский метод.

Одна из особых прелестей этого метода состоит в его неизменности. В том виде, как его сформулировал Баден Пауэлл, этот метод существует и сегодня.

Уточним: термин «скаутизм» относится ко всемирному скаутскому движению, а «скаутинг» - к методике, на которой это движение строится.

Как движение, скаутизм характеризуют два неизменных принципа:

1. Независимость. Скаутская организация не может существовать как часть какой-либо другой организации, будь то политическая, педагогическая или даже государственная.
2. Дополнительность. Скаутский метод является дополнительным к уже существующим воспитательным институтам государства, церкви и, в первую очередь, семье. В целях скаутской организации записано, что она призвана помочь семье в воспитании ребенка. Не заменить, не подменить, а именно помочь [4].

Скаутизм много внимания уделяет гражданскому воспитанию. Помощь ближнему в скаутизме понимается с христианских позиций. «Ежедневно оказывать добрые услуги ближним» - главный девиз скаутов. Призыв скаутов «Будь готов!» и отзыв, «Всегда готов!» отражает готовность скаутов совершать добрые дела. Баден Пауэлл писал о том, что в первую очередь надо научить молодых людей так, чтобы «мир и добрая воля стали привычкой их жизни».

Скаутские методы – это система средств и действий, направленных на достижение целей скаутизма. Их существо в создании системы прогрессивного самовоспитания.

Скаутизм – система прав и обязанностей ребенка. Система прав и обязанностей в скаутинге построена на фундаменте христианского мировосприятия. Поэтому рассматривать скаутскую систему можно лишь в той связи,

как решается вопрос с сообщением этой системы каждому ребенку. Достигается это в основном двумя путями – через формирование ответственного поведения и развитие чувства долга.

Попав в мир скаутизма, ребенок находит там все необходимое для личностного развития: от фундаментальных ценностей до широкого поля реализации присущей ребенку поисковой активности.

Список литературы

1. Попова О.В. Социализирующий потенциал скаутинга в воспитательном пространстве России XX - начала XXI века / автореферат. – Кострома, 2010. – 36 с.
2. Сущностные характеристики Скаутинга. – Всемирная Организация Скаутского Движения. МООДиМ «Новая цивилизация» / Пер. с англ. А.Ткачев. – М.: 1999. – 36 с.
3. Фундаментальные Принципы Скаутского Движения: Сборник материалов в помощь скаутскому лидеру. Женева.1999. - 73 с.
4. Шободоева А. Российский скаутинг: история, теория, практика. – Омск: Изд-во госпедуниверситета, 1995. – 37 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

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

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Кошечев Д.А., Полосухина М.В.

Национальный Исследовательский Университет Высшая Школа экономики Пермь

Современные воззрения на специфику процесса адаптации студентов начального этапа обучения лежат в спектре взаимодействия приспособления к учебной деятельности и интеграции в сферу групповой динамики (Берестнёва и др., 2004). Вместе с тем доминирующий подход диверсифицированной оценки настоящих факторов не позволяет исследовать их совокупное влияние на процесс общей адаптации (Толстых, 2011). Идентификация природы и условий положительного эффекта настоящего взаимодействия актуализируется в свете возрастной специфики студенческой среды, находящей выражение в потенциальной незавершённости процесса формирования системы личных убеждений и высокой чувствительности к социальным изменениям (Холмогорова, 2010). В этой связи, особое значение приобретает определение условий, при которых взаимодействие групповой динамики и учебной деятельности оказывает положительное влияние на адаптацию студентов начального этапа обучения в вузе. Особенности адаптивных процессов, к условиям высшей школы, исходят, с одной стороны, из специфики возрастной группы, составляющую категорию «студенты», с другой из спектра задач, решаемых высшим образованием (Ананьев, 2001). Отсюда, специфика адаптации к ВУЗу определяется сочетанием процессов социализации и включения студентов начального этапа обучения в новые стандарты учебной деятельности. Существенное различие методики преподавания в средней и высшей школе основано на предпосылке о способности студентов к самоорганизации и само мотивации к изучению предлагаемого материала (Гришанов, 1990). Последовательная интеграция в условия новой социальной среды, составляет второй аспект адаптации к условиям высшей школы. Включение студентов в состав малой социальной группы запускает механизмы внутригрупповой динамики, находящие выражение в формировании системы отношений в спектре групповой иерархии. Сочетание академических и социальных факторов образует систему ответственности, определяемую появлением новых степеней свободы, в сфере организации деятельности недоступной на более ранних жизненных этапах (Маргиева, 2010). В этой связи, существующая задача конструирования модели распределения приоритетов между академической и социальной стороной адаптации, может рассматриваться в качестве детерминанты определяющей успешность интеграции в специфическую среду ВУЗа в целом. Исходя из представленного теоретического материала, можно выделить две основные цели

адаптации к условиям высшей школы: приспособление к условиям обучения и достижение желаемой позиции в групповой иерархии, понимаемой как результат внутригрупповой динамики. Уровень реализации каждой цели определяется степенью уделяемого ей внимания и в конечном итоге определяет степень общей адаптированности. В рамках настоящего исследования была выдвинута гипотеза: Положительный эффект взаимодействия участия в процессах групповой динамики и учебной деятельности на общий уровень адаптации к условиям ВУЗа наблюдается в случае равнозначной ориентации студента на обе цели. Проверка выдвинутой гипотезы осуществлена при помощи метода анкетирования исследовавшего три аспекта адаптации студентов: адаптированность к учебной деятельности (оцениваемая исходя из динамики успеваемости), адаптированность к условиям малой группы (результат участия в групповой динамике), общая адаптация к условиям ВУЗа. Первая часть анкеты посвящена оценке динамики успеваемости относительно времени прошедшего с момента начала обучения. Согласно теории Морланда-Левина на стадиях социализации и утверждения происходит первый конфликт, приходящийся на 2-3 месяц после формирования группы, находящий выражение в борьбе за статусы во внутригрупповой иерархии (Moreland, Levine, 1982). Снижение успеваемости в этот период позволит говорить о наличии взаимосвязи между учебной деятельностью и групповой динамикой. Вторая часть анкеты – опросник СПА в интерпретации Осницкого. В рамках исследования настоящий использовался для оценки уровня адаптированности респондента в малой социальной группе. Третья часть анкеты посвящена анализу общей адаптированности к условиям ВУЗа и основана на системе критериев, предложенной Ю.И. Толстых (Толстых, 2011). Исследование было проведено на примере трёх ВУЗов: 1) ГБОУ ВПО «Ижевская государственная медицинская академия», 2) «Пермский государственный национально-исследовательский университет», 3) «НИУ ВШЭ Пермь». Для каждого ВУЗа определён размер требуемой выборки исходя из количества поступивших в 2014 году, при вероятности 85% и доверительном интервале = 5. В Первом случае размер требуемой выборки составил 137, во втором 195, в третьем 130 человек. Тематический блок анкеты «Оценка успеваемости», показал следующие результаты: Среди респондентов в трёх ВУЗах преобладает период снижения успеваемости, пришедшийся на 2, 3 и 4 месяцы обучения, что с точки зрения Морланда-Левина, соответствует стадиям, реализации конфликта связанного с распределением позиций во внутригрупповой иерархии. Среди указанных причин снижения успеваемости преобладало нежелание заниматься учёбой в связи с приоритетом общения с друзьями и одноклассниками. В этой связи, направленность на учебную деятельность и направленность на групповую динамику во многом конкурируют за внимание студента. Второй блок анкеты включал Опросник СПА и анализировался исходя из значений интегрального показателя адаптации и интегрального показателя принятия других. По итогам прохождения опроса определено 3 группы респондентов: 14,44 % (41 человек) имели низкие интегральный показатель адаптации и интегральный показатель принятия других. При этом 68,29% от их числа (28 человек) имели высокую и очень высокую успеваемость. Очевидно что, данная группа респондентов сконцентрировалась на учёбе, но при этом выпала из процессов групповой динамики вследствие чего, их показатели адаптированности низки. Следующая группа составила 38% (108 человек) от общего числа опрошенных. Она характеризуется высокими показателями адаптированности. Из них: 34,25% (38 человек) имели самые высокие показатели адаптированности при низких показателях успеваемости. Данные респонденты отдали приоритет групповой динамике, и, как правило, занимали высокие позиции во внутригрупповой иерархии. 47,53 % опрошенных (135 человек) имели средние значения обоих интегральных показателей. При этом данная группа неоднородна: 63,70% группы (86 человек) имели более высокие средние значения интегрального показателя адаптации и интегрального показателя принятия других. 36,3% (49 человек) имели более низкие средние значения. Успеваемость последних определялась оценками 4 и 5, в то время как предыдущие 86 человек имели оценки 3-4. Третий блок анкеты – оценка социальной адаптации к условиям ВУЗа. Для категории «респонденты с высокой ориентацией на учебную деятельность» характерна высокая степень удовлетворённости критериями, касающимися учебного процесса и низкая удовлетворенность аспектами, касающимися социального взаимодействия. Средняя оценка адаптации в вузе, рассчитанная с учётом всех оценок поставленных представителями данной категории, составила 3,8. Для категории «респонденты с высокими показателями ориентации на групповую динамику» характерна высокая степень удовлетворённости критериями социального взаимодействия и низкая критериями учебного процесса. Средняя оценка адаптации, в вузе рассчитанная с учётом всех оценок поставленных представителями данной категории составила 3,4. Наконец, группа респондентов со средними показателями ориентации на учебную деятельность и на внутригрупповую динамику имеет среднюю оценку адаптации 4,3. Для подтверждения идентифицированной закономерности рассчитаем корреляцию средней оценки и показателей «принятие других», «адаптированность», «комфортность». Показатель корреляции «принятие других - средняя оценка» составил -0,64884. Показатель корреляции «Адаптированность – средняя оценка» соста= -0,77551. Показатель корреляции «Комфортность – средняя оценка» = -0,63663. Таким образом, группа людей в равной степени ориентированная на процессы групповой

динамики и учебную деятельность достигает наивысших значений социальной адаптации к ВУЗу. Из этого следует что максимально положительный эффект фактора, анализируемого в настоящем исследовании, достигается при реализации равной ориентированности субъектом адаптации на учебный процесс и внутригрупповую динамику.

Таким образом, по итогам исследования можно говорить о равном распределении внимания к цели «достижения желаемой позиции во внутригрупповой иерархии» и цели «приспособления к учебному процессу», как об условии положительного влияния настоящих на адаптацию студентов начального этапа обучения в ВУЗе.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К проблеме психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы, 1974. - №2. – с.45 – 59
2. Берестнева О.Г., Шаропин А. К. Построение моделей адаптации студентов к обучению в вузе // Известия Томского политехнического университета , 2004. - №5. – с.131 – 135
3. Гришианов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе , 1990. - №9. – с.29 – 41
4. Маригева Д.А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе.. – Владикавказ, Северо-Осетинский гос. университет 2010. – 576 с.
5. Толстых Ю.И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки , 2011. - №4. – с.35 – 48
6. Холмогорова А.Б. Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология, 2010. - №3. – с.17 – 29
7. Moreland, R. L., Levine. J.M. "Socialization in small groups: Temporal changes in individual-group relations." // Advances in experimental social psychology 1982- №15.1- с. 137-192.

ФАКТОРЫ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Никифорова Н.А.

Томский государственный педагогический университет, г.Томск

Определение факторов участия студентов в психодиагностических исследованиях могут оказать значительное влияние на ход и сроки проведения психодиагностических исследований и могут представлять интерес для практикующих психологов так, как слово фактор (нем. Faktor, от лат.factor- делающий, производящий) определяется как: движущая сила, причина какого-л. процесса, явления, определяющая его характер [2].

Термин «психодиагностика» появляется в 1921г. и принадлежит Г.Роршаху, назвавшему так процесс обследования с помощью созданного им «основанного на перцепции диагностического теста»[1,111с], но впоследствии произошло существенное расширение и изменение этого термина. На сегодняшний день существуют разные трактовки этого термина, представленные как зарубежными, так советскими и российскими учёными. Л.Ф. Бурлачук, д.пс.н. профессор, предлагает следующее определение: «Психодиагностика – это область психологической науки, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, а также переменных социального окружения, в котором осуществляется жизнедеятельность личности» [1, 116с]. Именно с развитием психодиагностики связано появление особого исследовательского метода – диагностического. Особенностью этого метода является его измерительно-испытательная, оценочная направленность, за счёт которой достигается количественная (и качественная) квалификация изучаемого явления [1, 121с].

В период проведения психодиагностического исследования исследователь, согласно требованиям, должен стремиться к обеспечению 100%-ного сосредоточения обследуемых на искреннее и честное выполнение, поставленных перед ними задач. Но необходимо принимать во внимание психодиагностические ситуации, имеющие влияние на проведение исследования. В.И. Дружинин (1990) полагает существование четырёх вариантов таких ситуаций: добровольное участие в обследовании и самостоятельный выбор дальнейшего поведения (например, психологическая консультация); 2) принудительное участие в обследовании, но самостоятельный выбор дальнейшего поведения (например, обследование студентов - психологов при разработке

тестов); 3) принудительное участие в обследовании и выбор поведения после обследования навязан (например, тестирование для определения соответствия требованиям занимаемой должности); 4) добровольное участие в обследовании, но выбор дальнейшего поведения навязан (например, профессиональный отбор)[1,151с].

В рамках программы диссертационного исследования, на условиях добровольного участия студентов в обследовании и самостоятельного выбора дальнейшего поведения, было проведено психодиагностическое исследование личностных особенностей студентов строительных специальностей. Выборка, на которой проводилось исследование, представляла собой студентов 1-4 курсов, обучающихся по направлению «Строительство» в Томском Государственном Архитектурно - Строительном Университете (ТГАСУ).

В ходе психодиагностического исследования были выявлены следующие факторы участия студентов ТГАСУ в психодиагностическом исследовании, которые, по мнению студентов, можно разделить на 2 группы: 1) позитивные факторы (способствующие принятию студентами положительного решения об участии в психодиагностическом исследовании); 2) негативные факторы (способствующие отказу от участия в психодиагностическом исследовании).

К 1-ой группе можно отнести следующие факторы:

1. Интерес к психологическим наукам;
2. Личная заинтересованность студентов в получении информации о себе, своих возможностях и особенностях;
3. Личная просьба декана и преподавателей факультета о содействии аспиранту (преподавателю) ВУЗа в сборе данных для диссертационного исследования;
4. Наличие у исследователя дара убеждения и умения взаимодействовать со студентами (с аудиторией);
5. Оказание содействия в сборе данных для диссертационного исследования с целью повышения самооценки;

Ко 2-ой группе (негативные факторы) можно отнести следующие факторы:

1. Необходимость использовать своё личное время для участия в психодиагностическом исследовании;
2. Отрицательное отношение к психологии, отрицательный опыт взаимодействия с психологами;
3. Обеспечение собственной безопасности – защита личных данных (отрицательное отношение к использованию интернета – как элементу психодиагностического исследования);
4. Большой объем предлагаемых опросников для участия в психодиагностическом исследовании (для психодиагностического исследования были отобраны 7 методик, включающих в себя 659 вопросов);
5. Отрицательное отношение к получению новой информации о себе;
6. Выполнение заданий с целью получения предпочтений во время учёбы или на экзамене;
7. Принадлежность студентов к некоторым этническим группам, наличие у студентов гражданства других стран;

Исходя из выше перечисленных студентами факторов участия в психодиагностическом исследовании, можно сделать следующие предположения:

1. психодиагностическая ситуация стала одним из важных факторов участия студентов в психодиагностическом исследовании так, как для большинства обследуемых студентов - это было добровольное участие в психодиагностическом исследовании, с последующим самостоятельным принятием решения о дальнейших действиях;

2. психодиагностическая ситуация воспринималась студентами неоднозначно - для некоторых студентов - это было «добровольно-принудительное» обследование, с самостоятельным выбором последующего поведения, в ходе которого они преследовали свои личные цели (получение предпочтений, необходимой информации, улучшение отношения с преподавателем и одногруппниками и т. д.);

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов/Л.Ф. Бурлачук. - 2-е изд. перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2009. - 384с.:ил. - (Серия «Учебник для вузов»).
2. Ефремова Т.Ф. // Толковый словарь русского языка [сайт]. URL: <http://www.efremova.info/word/faktor.html#.VgzDf5A0-Tw> (дата обращения: 30.09.2015).

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ РАБОЧИХ ПРОГРАММ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ООП ПРИБОРОСТРОЕНИЕ ФГОС

Семенова Е.П.

Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ, РФ, г.Казань

Перед разработчиками основных образовательных программ - выпускающими кафедрами по направлению Приборостроение возникает задача определения целей ООП с учетом требований работодателей и возможностей научных школ вуза [1]. Такими целями становятся формирование у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций, определенных федеральным образовательным стандартом по направлению Приборостроение. Федеральные образовательные стандарты ФГОС 3 и ФГОС 3+ устанавливают, что требования к результатам освоения основной образовательной программы определяются степенью формирования у выпускника компетенций. Другими словами у выпускника должны быть сформированы способности использовать личностные качества, полученные знания, умения и навыки для решения поставленных задач в области Приборостроения.

При формировании целей основной образовательной программы по направлению Приборостроение практически должна быть сформирована компетентностная модель выпускника. При этом необходимо выполнять как требования ФГОС по направлению Приборостроение, так и учитывать запросы работодателей и потребности рынка труда. А это, в свою очередь, приводит к определению направления профессиональной деятельности и направленности (профиля) основной образовательной программы.

Таким образом, в процессе обучения в вузе должен быть сформирован целый набор общекультурных и профессиональных компетенций, что и определяет набор дисциплин и содержание рабочих программ дисциплин.

В существующих методических руководствах по разработке основных образовательных программ большое внимание уделяется формированию общекультурных компетенций. Направленность основной образовательной программы определяют профессиональные и специализированные компетенции. Профессиональные компетенции формируются в рамках целого ряда дисциплин, как базовых, так и дисциплин вариативной части.

Актуальной задачей становится определение, какие компетенции или их составляющие будут формироваться в рамках дисциплин, определяющих направленность основной образовательной программы. При этом особое внимание следует уделить основному отличию федеральных образовательных стандартов нового поколения от государственных образовательных стандартов второго поколения. Это отличие заключается в том, что требования к результатам освоения основной образовательной программы определялись в терминах «знания», «умения», «навыки» (ЗУНы). В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов знания, умения и приобретенные навыки – это промежуточный результат. Знаний, умений, навыков недостаточно для решения сложных задач в определенном виде профессиональной деятельности. Для решения сложных задач в условиях профессиональной деятельности кроме полученных в ходе обучения знаний и умений необходимы личностные качества, такие как способность креативно мыслить, брать ответственность на себя. Совокупность таких качеств и была определена как компетентность [1].

Одним из важнейших элементов основной образовательной программы являются рабочие программы учебных дисциплин. При разработке рабочих программ учебных дисциплин необходимо указывать путь формирования компетенций, определенных федеральным государственным образовательным стандартом для направления Приборостроение. То есть должна быть решена задача в рамках, каких видов учебной работы будут осваиваться те или иные компетенции или их составляющие. В соответствии с Типовым положением о вузе к видам учебной работы отнесены: лекции, консультации, семинары, практические занятия, лабораторные работы, контрольные работы, коллоквиумы, самостоятельные работы, научно-исследовательская работа, практики, курсовое проектирование (курсовая работа). Также высшее учебное заведение может устанавливать другие виды учебных занятий.

Существующие методические материалы по разработке основных образовательных программ рекомендуют выделять разделы дисциплин (модулей), в пределах которых будет формироваться «знаниевая» («знать» и «понимать») часть компетенции и операционная часть компетенции («уметь, владеть, знать, как действовать») [1].

Опыт разработки рабочих программ дисциплин по направлению Приборостроение показал, что рационально провести детализацию компетенций. То есть выделить составляющие компетенции, описать их через «знания», «умения», «навыки» и определить этапы и способы их формирования. Были выделены следующие составляющие компетенции: когнитивная, операционная, методическая, информационная, аргументировочная.

Когнитивная составляющая – системно-содержательная, базовая составляющая учебного материала.

Операционная составляющая – конкретные практические действия, операции, используемые в учебном материале.

Методическая составляющая – конкретные способы, методы, используемые в учебном материале.

Информационная составляющая – владение информационными технологиями.

Аргументировочная составляющая – умение аргументированно и грамотно представлять (устно и /или письменно) информацию (учебный материал, результаты работы и т.п.)

При разработке рабочих программ учебных дисциплин рекомендуется сформулировать содержание составляющих для каждой конкретной компетенции и показать, какие виды учебной работы используются для их формирования.

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.

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Петрошенко А.И., Петрошенко С.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье изложены результаты анализа нормативной правовой базы, регулирующей вопросы комплексной безопасности образовательной среды. Авторами выявлены проблемные зоны в правовом обеспечении комплексной безопасности образовательной среды. В статье обосновывается необходимость разработки единой концепции комплексной безопасности образовательной среды, охватывающей все виды образовательных организаций - от ДООУ до вузов с учетом современных вызовов, существующих рисков и угроз.

Ключевые слова: комплексная безопасность образовательной организации, нормативная правовая база, правовое регулирование, система лицензирования образовательных организаций, проблемы обеспечения безопасности образовательной среды.

Целенаправленная работа по обеспечению комплексной безопасности образовательных организаций в условиях нарастания террористической угрозы ступает ключевым направлением деятельности всех организаторов образовательного процесса и властных структур. Под комплексной безопасностью образовательной среды принято понимать состояние организационных, пространственно-предметных и социально-психологических аспектов образовательной среды, которое обеспечивает жизнь и здоровье субъектов образования, выступает условием для гармоничного развития и формирования личности обучающихся, обеспечивает правовую, социальную, психологическую, информационную защищенность участников образовательного процесса – обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогов [1].

Видами (направлениями) обеспечения комплексной безопасности образовательной организации выступают:

- пожарная безопасность;
- чрезвычайная ситуация природного и техногенного характера;
- психолого-педагогическая безопасность;

- информационная безопасность;
- информационная безопасность детей;
- противодействие терроризму;
- профилактика наркомании;
- гражданская оборона;
- охрана труда;
- физическая охрана;
- продовольственная безопасность;
- безопасность дорожного движения.

Правовое регулирование каждого из указанных видов обеспечения комплексной безопасности образовательной организации обуславливает необходимость формирования достаточно развернутой многоуровневой нормативно-правовой базы обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций. Сегодня в Российской Федерации такая законодательная и юридическая платформа разработана и эффективно функционирует (см. Рисунок 1).

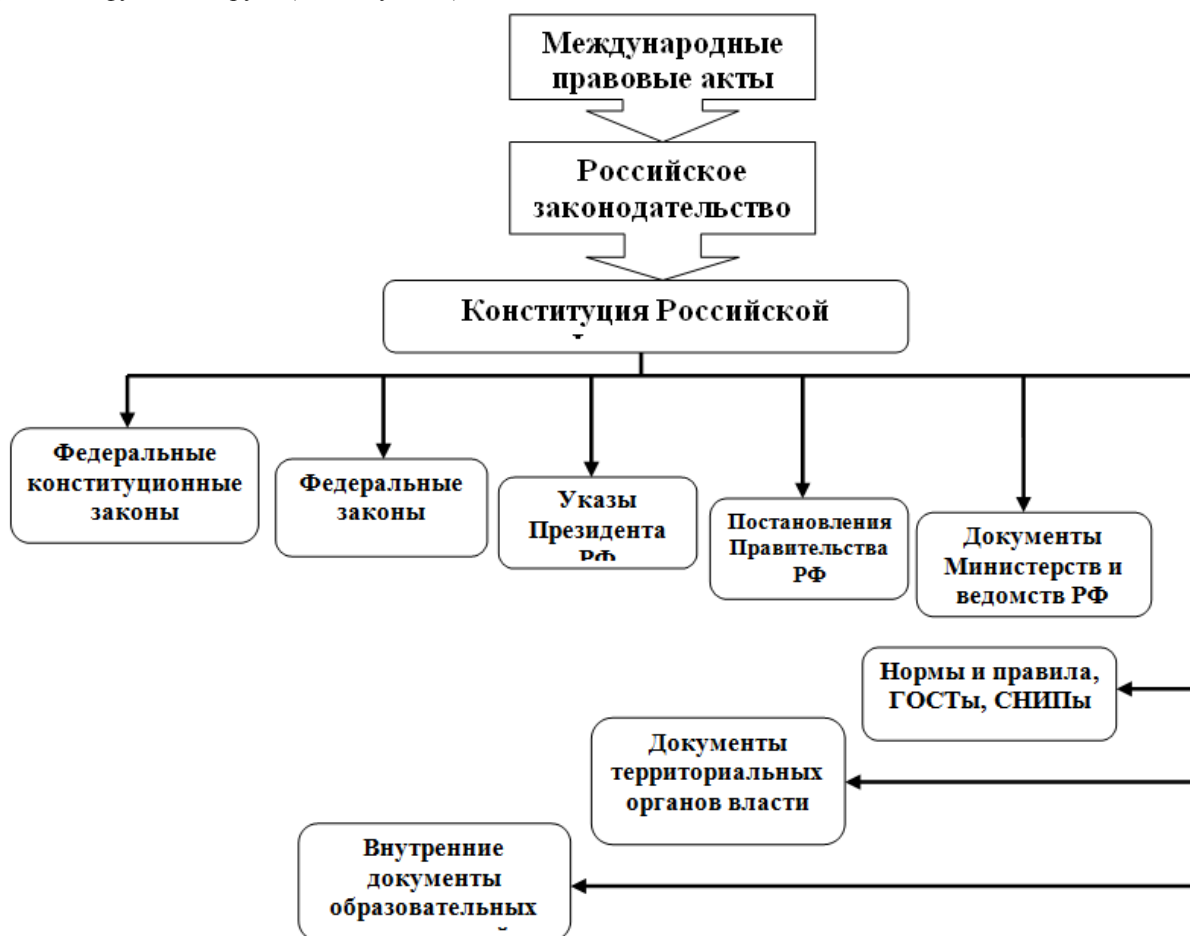


Рис. 1. Нормативная правовая база обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций

К основным международным юридическим документам, которые выступают правовым ориентиром для отечественной нормативно-правовой базы в сфере безопасности образовательной среды, относятся:

- Конвенция ООН о правах человека;
- Декларация прав ребенка (1959);
- Конвенция ООН о правах ребенка (1989);
- Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990) и др.

Нормативная правовая база, в сфере комплексной безопасности образовательной среды на федеральном уровне достаточно обширна и ключевым документом в ней естественно является Конституция Российской Федерации (1993 г.). Далее по юридической значимости идут: Гражданский кодекс Российской Федерации (Части первая и вторая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (с изм. и доп.), Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 (с изм. и доп.),

Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (с изм. и доп.), Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (с изм. и доп.).

Более детально раскрывают нормативное регулирование безопасности образовательной среды в отдельных сферах такие федеральные законодательные акты как: Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности», Федеральный закон от 24.07.1998 г., Федеральный закон № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму», Закон РФ от 11.03.1992 № 2487-1 «О частной детективной и охранной деятельности в Российской Федерации», Федеральный закон от 21.12.1994 № 69-ФЗ «О пожарной безопасности», Федеральный закон от 12.02.1998 № 28-ФЗ «О гражданской обороне», Федеральный закон от 22.07.2008 № 123-ФЗ, вводящий в действие «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности», Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и др.

Существенно дополняют нормативно-правовую базу, регулирующую сферу безопасности образовательной среды указы Президента РФ и Постановления Правительства России, такие как: Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года», Указ Президента РФ от 15.02.2006 № 116 «О мерах по противодействию терроризму», Постановление Правительства РФ от 26.11.2007 № 804 «Об утверждении Положения о гражданской обороне в Российской Федерации», Постановление Правительства РФ от 25.04.2012 № 390 «О противопожарном режиме» и др.

В ограниченных рамках статьи углубляться в правовые пласты документов министерств и ведомств РФ, норм и правил, ГОСТов, СНиПов, документов территориальных органов власти и документов конкретных образовательных организаций не представляется возможным и целесообразным. Вместе с тем необходимо понимать, что именно в них раскрываются самые подробные правовые и технические детали различных аспектов обеспечения комплексной безопасности образовательной среды.

Базовые подходы к обеспечению комплексной безопасности в образовательных организациях основаны на принципах, установленных в Федеральном законе от 28.12.2010 г. № 390-ФЗ «О безопасности»:

- соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина;
- законности;
- системности и комплексности применения федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, другими государственными органами, органами местного самоуправления политических, организационных, социально-экономических, информационных, правовых и иных мер обеспечения безопасности;
- приоритета предупредительных мер в целях обеспечения безопасности;
- взаимодействия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, других государственных органов с общественными объединениями, международными организациями и гражданами в целях обеспечения безопасности [3].

В соответствии с рассмотренными выше принципами в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 41. указывается, что охрана здоровья обучающихся включает в себя:

- 1) оказание первичной медико-санитарной помощи в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья;
- 2) организацию питания обучающихся;
- 3) определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул;
- 4) пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда;
- 5) организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом;
- 6) прохождение обучающимися в соответствии с законодательством Российской Федерации периодических медицинских осмотров и диспансеризации;
- 7) профилактику и запрещение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ;
- 8) обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- 9) профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

10) проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий.

При этом, сами организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ обязаны создать условия для охраны здоровья обучающихся и обеспечить:

- 1) текущий контроль за состоянием здоровья обучающихся;
- 2) проведение санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий, обучение и воспитание в сфере охраны здоровья граждан в Российской Федерации;
- 3) соблюдение государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов;
- 4) расследование и учет несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность, в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере здравоохранения [4].

Важным элементом обеспечения безопасности образовательной среды является система лицензирования образовательных организаций. Законом «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 91 установлено, что образовательная деятельность по видам образования, по уровням образования, по профессиям, специальностям, направлениям подготовки (для профессионального образования), по подвидам дополнительного образования подлежит лицензированию в соответствии с законодательством Российской Федерации.

В соответствии с Положением о лицензировании образовательной деятельности, при рассмотрении вопроса о предоставлении лицензии или переоформлении документа, подтверждающего наличие лицензии, лицензирующий орган должен проверить степень соответствия образовательной организации таким пунктам как:

- наличие условий для охраны здоровья обучающихся в соответствии со статьями 37 и 41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»;
- наличие санитарно-эпидемиологического заключения о соответствии санитарным правилам зданий, строений, сооружений, помещений, оборудования и иного имущества, которые предполагается использовать для осуществления образовательной деятельности, в соответствии с пунктом 2 статьи 40 Федерального закона «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»;
- наличие у образовательной организации безопасных условий обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации, с учетом соответствующих требований, установленных в федеральных государственных образовательных стандартах, федеральных государственных требованиях и (или) образовательных стандартах, в соответствии с частью 6 статьи 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Отдельного рассмотрения требует пожарная безопасность образовательной организации. Так, в Федеральном законе от 21.12.1994 г. № 69-ФЗ «О пожарной безопасности» предусматривается, что обязательное обучение детей в дошкольных образовательных организациях и лиц, обучающихся в образовательных организациях, мерам пожарной безопасности осуществляется по специальным программам, согласованным с федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным на решение задач в области пожарной безопасности. Также в соответствии с Законом «О пожарной безопасности» органами управления образованием и пожарной охраной могут создаваться добровольные дружины юных пожарных. Требования к содержанию программ и порядок организации обучения указанных лиц мерам пожарной безопасности определяются федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным на решение задач в области пожарной безопасности [5]. В дополнение к ФЗ № 69 «О пожарной безопасности» Федеральным законом от 22.07.2008 № 123-ФЗ утвержден «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности», в котором установлены особые требования:

- к пожарной безопасности образовательных организаций,
- расположению их зданий,
- окружающей территории,
- материалам, используемым при строительстве образовательных организаций,
- противопожарному оборудованию [6].

В 2014 г. В Министерстве образования РФ было подготовлено и прошло общественное обсуждение Постановление Правительства РФ «Об антитеррористической защищенности организаций, осуществляющих образовательную деятельность», в котором предлагалось ввести новые требования, разработанные в целях повышения уровня защищенности организаций, осуществляющих образовательную деятельность от

террористических актов, минимизации возможных последствий и ликвидации их угрозы, создания безопасных условий образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение жизни, здоровья обучающихся и работников организации, и определяют обязательные для выполнения меры антитеррористической защищенности организаций, в зависимости от установленной категории опасности, порядок разработки и форму паспорта безопасности организации, а также порядок его обновления. Данное постановление вызвало вал критики со стороны педагогической общественности и на сегодня судьба его неясна.

В Российской Федерации успешно проводится реализация федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013 - 2020 годах», целью которой является сокращение смертности от транспортных происшествий к 2020 году на 25% по сравнению с 2010 годом. Для достижения поставленной цели требуется выполнить ряд задач: предотвращение дорожно-транспортных происшествий, вероятность гибели людей в которых наиболее высока; снижение тяжести травм в дорожно-транспортных происшествиях; развитие современной системы оказания помощи пострадавшим в дорожно-транспортных происшествиях – спасение жизней; совершенствование системы управления деятельностью по повышению безопасности дорожного движения; повышение правосознания и ответственности участников дорожного движения.

В то же время анализ социально-педагогической практики, результатов мониторинга безопасности образовательной среды позволяет констатировать, что скоротечная динамика геополитических и социально-экономических процессов, происходящих в стране и мире, приводит к тому, что появляются проблемные «правовые лакуны» в сфере обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций.

Так, например, представляется основной проблемой отсутствие единого подхода – единой концепции комплексной безопасности образовательной среды. На сегодня отсутствует единый законодательный акт, регламентирующий сферу комплексной безопасности образовательной среды. Нет единого подхода к содержанию категории «комплексная безопасность образовательной среды».

Сегодня нет законодательных актов, прямо вводящих должность заместителя руководителя образовательной организации, отвечающего за комплексную безопасность. В то же время территориальным департаментам образования Минобрнауки РФ было выслано письмо от 14.02.2014 № МК-169/12, предлагающее типовую инструкцию заместителя руководителя организации, осуществляющей образовательную деятельность, по безопасности образовательного процесса. Вместе с тем, в упомянутом выше проекте Постановления Правительства РФ «Об антитеррористической защищенности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» в качестве основной меры обеспечения антитеррористической защищенности организаций есть предложение о введении штатной должности заместителя руководителя организации по безопасности образовательного процесса либо, в зависимости от категории объекта, ответственного за обеспечение антитеррористической безопасности. В проекте указанного постановления изложены обязанности данных лиц при получении информации об угрозе совершения террористического акта.

Еще одним правовым «белым пятном» является отсутствие сегодня единых федеральных требований к образовательным организациям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников. Существовавшие до этого требования после вступления в силу нового закона об образовании, были отменены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 сентября 2013 г. № 1074 г. Москва «О признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию, Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации, Министерства образования Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации».

В образовательном процессе личность учителя была, есть и будет ключевой фигурой, от которой зависит эффективность обучения и воспитания подрастающих поколений. В то же время как показывает изучение педагогической практики, анализ сообщений в СМИ в образовательных организациях всех уровней – от детского сада до профессионального колледжа имеют место вопиющие случаи унижений и издевательств в отношении учителя (преподавателя) со стороны и учеников и их родителей. Истоки и причины этого прискорбного явления – тема отдельного исследования, Но необходимо констатировать, что с точки зрения права личность учителя остается все еще недостаточно незащищенной. Хотя в Государственной Думе и предлагался законопроект, предусматривающий за применение насилия в отношении педагогического работника, а также его публичное оскорбление при исполнении им профессиональных обязанностей наказание такое же, как за применение силы или оскорбление в отношении представителя власти, но перспективы его принятия и тем более эффективной реализации остаются достаточно призрачными.

Необходимо также отметить, что результаты научных исследований и мониторингов безопасности образовательной среды свидетельствуют о том, что зачастую представители администрации образовательных организаций, учителя не обладают необходимым уровнем правовой грамотности, что диктует необходимость

внедрения системы юридического всеобуча при департаментах образования, организации обучающих курсов и семинаров для директоров, их замов, сотрудников образовательных организаций [2].

Организация системы обеспечения безопасности образовательной среды с учетом комплексного подхода предполагает разработку и развитие социально-правовой поддержки субъектов образовательной среды в аспекте предотвращения нарушений права на безопасное развитие, поиск путей совершенствования управленческого, правового, кадрового ресурсов обеспечения безопасности образовательной среды.

В заключение необходимо отметить, что существующая нормативная правовая база требует своего дальнейшего совершенствования в плане стирания «белых пятен» в правовом обеспечении комплексной безопасности образовательной среды, создания единого концептуального подхода к проблеме обеспечения безопасности образовательных организаций с учетом современных вызовов, существующих рисков и угроз.

Список литературы

1. Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М., Экон-Информ, 2008.
2. Кирсанов А.И., Петрошенко А.И. Правовое воспитание старших школьников: состояние и проблемы совершенствования // «Право и образование» №5 – М.: СГА. 2014 г. - С. 33-46.
3. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности».
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2013).
5. Федеральный закон от 21.12.1994 № 69-ФЗ (ред. от 12.03.2014) «О пожарной безопасности».
6. Федеральный закон от 22.07.2008 № 123-ФЗ (ред. от 23.06.2014) «Об утверждении технического регламента о требованиях пожарной безопасности».

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ (АГРЕССИВНОСТИ И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ) У КАРДИОБОЛЬНЫХ И БОЛЬНЫХ С СОМАТОФОРМНЫМ РАССТРОЙСТВОМ

Щербакова О.И., Золотова А.А.

ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г.Москва

На протяжении последних 50 лет в центре внимания исследователей продолжают оставаться психосоматические механизмы, соучаствующие в возникновении и течении сердечно-сосудистых заболеваний. Актуальными направлениями сегодня - являются поиски специфических характерологических девиаций, предрасполагающих к развитию ИБС.

Согласно многим психосоматическим концепциям, в основе формирования заболевания лежит внутриличностный конфликт. Зачастую он формируется в детстве в результате нездоровых отношений с родителями.

Что касается конкретно сердечнососудистых заболеваний, многие авторы отмечают, что для больных характерно подавление агрессивных импульсов, враждебности (Александр, Г. Аммон). [2] Так же, согласно Александру, главную роль в патогенезе сердечно-сосудистых заболеваний играет подавляемая враждебность. [1]

Личностные особенности пациентов с различными кардиозаболеваниями отличаются, в особенности между психосоматическими и соматоформными расстройствами. Следовательно, можно предположить, что больные выражают агрессию по-разному. Так же, на основе теоретического анализа литературы, мы предполагаем, что пациенты с соматоформным и психосоматическим расстройствами используют различные защитные механизмы. [3,4]

В нашем исследовании мы выдвинули 3 гипотезы:

Гипотеза 1: Уровень агрессии у кардиобольных с психосоматическими расстройствами выше, чем у больных с соматоформными расстройствами.

Гипотеза 2: Кардиобольные с психосоматическими и соматоформными расстройствами отличаются по типу преобладания защитных механизмов: у больных с психосоматическими расстройством в большей степени

представлены защитные механизмы, поддерживающие идеализированное представление о себе (направленные на отреагирование эмоции и отрицание проблем); у соматоформных больных преобладают неадаптивные группы защитных механизмов (различные виды идеализации, фиксации и др., направленные на актуализацию внутриличностного конфликта).

Гипотеза 3: Существует взаимосвязь между типом проявляемой агрессии (конструктивная, деструктивная, дефицитная) и группой преобладающих защитных механизмов: конструктивная агрессия связана с адаптивными защитными механизмами, деструктивная и дефицитная с менее адаптивными.

При проведении исследования использовались следующие методы:

1) Опросник Кроуна-Марлоу Шкала социальной желательности (Crowne-Marlowe Social Desirability Scale, CM SDS).

2) Я-структурный тест Г. Аммона.

3) Тест руки Э. Вагнера (Hand Test).

4) Методика на психологические защиты М. Бонда в адаптации Елены Туник.

В эмпирическом исследовании приняли участие 32 женщины и 13 мужчин в возрасте от 21 до 90 лет. Испытуемые являются пациентами НИИ Терапии СОРАМН, ЦКБ в Академгородке и ГКБ 25 г. Новосибирска.

С помощью анализа результатов диагностики кардиобольных с психосоматическим и соматоформным расстройством были выявлены следующие особенности:

- У кардиобольных с психосоматическим расстройством уровень агрессии выше, чем у больных соматоформным расстройством. При этом показатели конструктивной агрессии выше у психосоматических больных, а дефицитарной – у соматоформных.

- Больные ИБС и гипертонией преимущественно используют адаптивные формы психологических защит в сравнении с больными кардионеврозом.

- Кардиобольные с соматоформным расстройством используют неадаптивные механизмы защиты.

- Существует заметная связь между такими факторами как конструктивная агрессия и защитные механизмы, искажающие образ у больных ИБС.

- Существует заметная связь между показателями дефицитарной агрессии и неэффективных психологических защит у больных артериальной гипертензией.

Таким образом, мы можем сделать выводы, что больные ИБС и гипертонией, изначально склонные к повышенному уровню проявления враждебности, вынуждены под давлением социальных норм сдерживать агрессивные импульсы, подавляя их в себе или же смещая акцент с истинного объекта на замещающий. Однако, избыток враждебности при неконструктивной компенсации накапливается, и со временем начинает разрушать организм личности. Но психосоматические больные продолжают стремиться сохранить тот идеализированный образ себя неагрессивного и социально адаптированного, таким образом начиная отрицать у себя хоть какие-либо признаки заболевания и наличия внутриличностного конфликта. Больные ИБС стремительно набирают обороты в активной деятельности, как правило, нагружая себя больше в рабочей сфере, что, в конечном счете, приводит к синдрому крушения. Больные гипертонией стремятся всячески поддерживать образ конформной личности, становясь зависимыми от чужих правил и норм, или же стремясь выглядеть в наиболее лучшем свете с помощью псевдоальтруизма.

Опираясь на результаты, полученные нами в сравнительном анализе критериев внутри группы больных, мы так же можем сделать предположение, что с развитием симптомов больным гипертонией свойственно испытывать страх перед возмездием и наказанием, т.е. требованиями социума не выражать агрессию, порождающий у больных гипертонией, наряду с подавлением и отрицанием агрессивных импульсов, так же избегание говорить на любую тему, связанную с проявлением агрессии. В то же время с желанием соответствовать нормам других и с появлением тенденций к зависимости, проявляется дефицитарная агрессия, и чем сильнее больные подавляют враждебные импульсы и стремятся к конформности, тем больше конфликт начинает разрушать организм, и проявляются соматические симптомы – защитный механизм соматизации. Но, несмотря на это, большинство используемых механизмов защиты у психосоматических больных являются адаптивными, т.к. они направлены на построение адекватных межличностных связей.

В отличие от психосоматических больных, пациенты данной группы стремятся сместить акцент своей агрессии с объекта на себя. В таком случае они снимают с себя вину за агрессивные импульсы в отношении другого и перекладывают ее на объект притязаний, обвиняя его в нежелании помогать в проблемах со здоровьем, хотя органики у них не наблюдается. Хотя в сравнительном анализе не было выявлено взаимосвязи защитных механизмов с проявлением агрессии у кардиобольных с соматоформным расстройством, что связано, вероятно, с небольшим объемом выборки, мы можем сделать предположение, что желание привлечь к себе внимание в основном проявляется в использовании таких неэффективных защитных механизмов, как регрессия, ипохондрия

и сдерживание. Больные стараются создать «жертвенное» положение с целью переложить ответственность за свое состояние на другого. В то же время, чрезмерная фиксация на внутриличностном конфликте ведет к отдалению от межличностных контактов. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что больные кардионеврозом используют преимущественно неадаптивные формы защиты. С помощью своих симптомов они выражают агрессию, однако, с учетом отсутствия органики, внутриличностный конфликт сохраняется, а межличностный конфликт не разрешается.

Таким образом, анализируя полученные характерологические особенности кардиобольных с психосоматическим и соматоформным расстройством, мы можем сделать вывод, что Гипотеза 1 и Гипотеза 2 подтвердились. Гипотеза 3 подтвердилась частично, однако, мы можем сделать предположение, что это связано с тем, что, используя в исследовании такие параметры, как конструктивная агрессия и различные виды психологических защит, мы изначально опирались на нормативы, свойственные здоровым людям. Т.е. нами не было выдвинуто предположение о том, что поддерживать уровень конструктивной агрессии больным может помогать и неэффективные или малоэффективные защитные механизмы, потому что у них изначально враждебность выражена в большей степени, нежели у здоровых людей.

Список литературы

1. Александер Ф., Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. /Пер. с англ. С. Могилевского. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
2. Аммон Г. Динамическая психиатрия М.: изд. Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1995.
3. Залуцкая Н. М., Вукс А. Я., Вид В. Д. Методическое руководство к определению индекса функционирования Self-системы. - СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева.
4. Туник Е. Психологические защиты. / Тестовая методика, Речь, 2010.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОГРАНИЧНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Брагина Е.А.

Ульяновский государственный педагогический университет, г.Ульяновск

Немало подростков, считающихся девиантными и состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, при более внимательном психологическом подходе оказываются носителями негативных эмоциональных переживаний невротического плана, прежде всего –депрессивных [1,2,3,4 и др.]. Существующие различно теоретически ориентированные концептуальные представления относительно механизмов формирования невротических расстройств позволяют достаточно определенно предполагать у детей и подростков с невротическими реакциями и невротическими состояниями поведенческие нарушения, при этом выраженные настолько, что ребенок попадает в категорию девиантных и асоциальных со всеми вытекающими последствиями, от негативного отношения учителей и одноклассников до «проработок» на уровне школы и КДН. В ставших классическими работах К. Хорни проанализированы причинно-следственные связи между внутренними конфликтами, с одной стороны, и нарушениями поведения и искажением межличностных отношений – с другой [5]. В.И. Гарбузов отмечает контрастность поведения как наиболее яркую характеристику ребенка – невротика [1]. Проблему психопатологической обусловленности поведенческих девиаций как важнейшую для клинической психологии обсуждает В.Д. Менделевич [4]. Соответственно, девиантное поведение может быть изначально клиническим проявлением психического заболевания или быть следствием неадекватного реагирования ребенка или подростка в силу развивающегося психического расстройства, в частности, невротического, в трудной жизненной ситуации. В последнем случае возникает необходимость в своевременной психологической диагностике и психологической и психопатологической квалификации причин поведенческих нарушений как в младшем школьном, так и подростковом возрасте.

Мы предприняли исследование ряда психологических особенностей подростков 13-14 лет, считающихся в школе признанными нарушителями дисциплины (грубость, конфликтность в отношениях с взрослыми и одноклассниками, прогулы, сквернословие), вызывающих осуждение как учителей, так и, нередко, сверстников (далее – ЭГ). В качестве контрольной группы выступили подростки того же возраста, отличающиеся адекватным поведением как в школе, так и вне ее (далее КГ). В качестве диагностических средств были использованы

опросник «Уровень невротизации – психопатизации», шкала враждебности Кука – Медлея, позволяющая диагностировать такие показатели, как агрессивность, цинизм и враждебность, а также опросник ДМО Лири в модификации Л.Н. Собчик, нацеленный на выявление стратегий (стилей) в межличностном взаимодействии (МО).

Напомним, что в методике УНП чем ниже показатель по шкале невротизации или психопатизации, тем более выражено соответствующее нарушение. Для невротизации диагностически информативными считаются показатели от –10 и ниже, для психопатизации – от –5 и ниже. Диапазоны от 10 до –10 по шкале невротизации и от 5 до –5 по шкале психопатизации дают результат, требующий дополнительного анализа. Третьей шкалой в опроснике УНП является шкала искренности, превышение показателя по которой делает результаты тестирования недостоверными. Первоначально в группе девиантных подростков было 19 человек, однако у четверых из них значения шкалы лжи оказались выше критического, в результате в ЭГ осталось 15 подростков, 12 мальчиков и 3 девочки. В КГ мы включили так же 15 подростков, 3 девочек и 12 мальчиков, протоколы тестирования которых были выбраны случайным образом. Результаты первых двух методик представлены в Табл.1.

Таблица 1

Показатели методик УНП и шкалы Кука – Медлея (проранжированные по показателю невротизации)

№	невротизация		психопатизация		враждебность		цинизм		агрессивность	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	-20	-8	-8	-1	25		23	48	45	34
2	-18	-7	-1	2	26	24	60	46	32	36
3	-18	-7	-6	-1	24	20	37	55	44	37
4	-16	-5	-2	5	21	22	54	52	45	34
5	-14	-4	-7	4	23	21	58	56	45	40
6	-14	-2	-6	6	23	23	60	54	42	38
7	-12	1	-8	7	23	18	58	60	42	42
8	-6	2	5	8	24	23	60	50	37	43
9	-4	20	6	8	24	15	61	50	37	26
10	-4	20	6	6	18	16	48	42	36	32
11	-2	21	-1	-1	18	18	40	35	40	38
12	14	21	-2	4	17	16	58	61	42	30
13	16	22	6	-1	22	15	61	58	34	28
14	18	24	4	-3	18	20	44	62	36	36
15	20	24	2	-4	20	20	46	60	45	44

Значения непараметрического U-критерия Манна – Уитни (Табл.2) фиксируют значимые различия по всем анализируемым показателям, за исключением показателей цинизма. Обращает на себя внимание высокий уровень последнего в обеих группах: в подавляющем большинстве случаев его значения находятся на среднем уровне с тенденцией к высокому (40 и более баллов). Невротизация – единственный показатель, различия по которому в исследуемых группах выявлены на высоком уровне значимости. Одновременно в ЭГ существенно выше процент испытуемых с высоким уровнем невротизации: 53,3% в ЭГ и 20% в КГ, ϕ эмп.Фишера равен 1,94 ($p \leq 0,05$). При этом в 5 случаях из 8 (62,5%) в ЭГ высокий показатель невротизации сочетается с высоким показателем психопатизации (ниже -10 для показателя невротизации и ниже -5 для показателя психопатизации).

Таблица 2

Значения U – критерия Манна – Уитни для показателей ЭГ и КГ

Сравниваемые показатели	невротизация	психопатизация	враждебность	цинизм	агрессивность
Уэмп.	53.5, $p \leq 0.01$	69, $p \leq 0.05$	67.5, $p \leq 0.05$	107	62, $p \leq 0.05$

Корреляционный анализ показателей ЭГ выявляет значимые связи невротизации и враждебности ($-0,704$, $p \leq 0,01$), психопатизации и агрессивности ($-0,666$, $p \leq 0,01$), а также невротизации и психопатизации ($0,611$, $p \leq 0,05$) (Табл.3). (Заметим, что отрицательные значения коэффициентов корреляции означают положительную связь показателей, так как и невротизация, и психопатизация тем выше, чем ниже соответствующий показатель).

Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена для анализируемых показателей в ЭГ.

	невротизация	психопатизация	враждебность	цинизм	агрессивность
невротизация	1	0,611*	-0,704**	-0,1	-0,282
психопатизация	0,611*	1	-0,216	-0,274	-0,666**

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

В КГ выявлена только одна значимая связь – между показателями невротизации и враждебности: коэффициент корреляции Спирмена равен

-0,603 ($p \leq 0,05$). Однако в этой группе показатель невротизации достигает уровня диагностически определенного только у 3 подростков (мальчиков).

Связь показателей невротизации и психопатизации в ЭГ позволяют понять «вклад» каждого из этих показателей в девиантность: невротизация создает негативный враждебно-депрессивный эмоциональный фон, психопатизация канализирует внутреннюю напряженность во внешне агрессивные формы поведения. В связи с этим несомненный интерес представляют результаты методики ДМО.

Один из наиболее ярких результатов методики ДМО состоит в том, что подростки ЭГ в самооценке стиля МО в сравнении с подростками КГ набирают более высокие баллы по доминирующим тенденциям в межличностных отношениях (выше 8), что может быть расценено как свидетельство их социальной дезадаптированности. В целом в ЭГ только у трех подростков встречается гармоничный вариант стиля межличностных отношений с умеренной выраженностью различных установок в поведении. Корреляционная связь между степенью выраженности невротизации, с одной стороны, и степенью выраженности доминирующих неадаптивных характеристик в самооценке – с другой, оказалась высокосignимой: значение коэффициента корреляции Спирмена для соответствующих показателей в ЭГ равно 0.677 ($p \leq 0.01$). В КГ встречаются те же октанты, но степень их выраженности превышает 8 баллов только у 6 испытуемых из 15.

Другой важный результат состоит в сочетании у части испытуемых ЭГ контрастных поведенческих характеристик. Так, отмечено одновременное проявление I (нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей) и V (повышенное чувство вины, самоуничижение) октантов, свойственное внутренне конфликтным личностям с болезненным самолюбием. Отмечается сочетание и таких полярных по содержанию поведенческих характеристик, как независимость, доминирование (Iоктант) и конформность, зависимость от окружающих (Vоктант), что может быть понято как проявление протеста в ситуации вынужденного подчинения недостаточно уверенной в себе личностью.

Наши результаты, таким образом, подтверждают необходимость тщательной психологической диагностики в анализе причин девиантного поведения подростков, в том числе – с применением использованных нами методик.

Список литературы

1. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. Л.: Медицина, 1990. 176с.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2007. 288с.
3. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция. Минск: Аверсов, 2004. 365с.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005. 445с.
5. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. М.: Академия, 2007. 224с.

ПСИХОСОМАТИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Чуева М.Ю.

Московский государственный университет технологий управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г.Москва

Психосоматические заболевания – это заболевания причиной возникновения которых служат различные психологические состояния (стресс, эмоции, депрессия и т.п.). В их основе лежит нарушение психологической деятельности человека. Меняется субъективная оценка человеком какого-либо события или состояния в сторону

негатива. В итоге может развиваться навязчивый невроз, хронические заболевания нервной системы и прочее, т.е. соматическое заболевание вплоть до патологии.

Для эффективной борьбы с подобными рода заболеваниями необходима своевременная диагностика стресса, профилактика и лечение вегетативной нервной системы, т.е. своевременная диагностика и последующее лечение психосоматических расстройств [8].

Установлено, что критериями для диагностики, разграничения форм психосоматических расстройств могут служить: функциональность, обратимость, длительность существования, локализация, характер связи с особенностями личности и спецификой тех психологических факторов, которые определяют формирование этих расстройств [6].

К психосоматическим реакциям относят кратковременные изменения со стороны различных систем организма, а именно: учащение пульса, повышение артериального давления, изменение частоты и глубины дыхания, покраснение или бледность кожных покровов, внезапную мышечную слабость, кратковременное нарушение стула или мочеиспускания и множество других, как правило, физиологических и кратковременных расстройств, возникающих после психических переживаний. Иногда к психосоматическим реакциям относят ряд временных изменений, фиксируемых с помощью биохимических методов исследования (изменения сахара в крови, ее свертываемости или иммунной активности и т.д.). Функциональные невротические нарушения различных органов (сердца, желудка, кишечника и т.д.), представляют собой те функциональные расстройства, которые преимущественно сконцентрированы в определенных органах. Причем изменения в этих органах явно носят функциональный характер, поэтому специалисты-медики не могут обнаружить объективных признаков поражения этих органов. Для соматоформных расстройств характерно: множество постоянных жалоб на неприятные и тягостные ощущения, по описаниям больных приближающиеся к сенестопатиям, функциональные расстройства, наблюдающиеся со стороны нескольких органов, при отсутствии объективных признаков их повреждения. Отчетливо просматривается взаимосвязь жалоб пациента с психологическими факторами. Выделяют различные варианты соматоформных расстройств: соматизированные, недифференцированные, конверсионные, болевые, ипохондрические, дисморфобические и неуточненные. В отечественной психиатрии соматоформные расстройства относят к психогенной патологии (включая ятрогению) и связывают с динамикой конституционально — личностных особенностей больного [6].

Таблица 1

Диагностические критерии различных видов соматоформных расстройств можно свести в следующую таблицу.

Вид соматоформного расстройства	Диагностические критерии
Соматизированное расстройство (синдром Брике)*	Четыре болевых симптома Два симптома, связанные с желудочно — кишечным трактом Один симптом, имеющий отношение к сексуальной сфере Один из псевдоневрологических симптомов Начало заболевания до 30 лет Жалобы, касающиеся различных систем органов Этиология не может быть связана с известным соматическим расстройством
Недифференцированное соматоформное расстройство	Отсутствие полного соответствия с клинической картиной типичного соматоформного расстройства Одна или несколько жалоб на физическое состояние Продолжительность расстройств не менее 6 месяцев
Конверсионное расстройство	Характеризуется одним или несколькими неврологическими симптомами (параличи, атаксия, слепота, глухота, нарушение чувствительности, истерические расстройства, ложные судорожные припадки или конвульсии), связанными с психологическими факторами
Соматоформное болевое расстройство	Характеризуется длительными интенсивными болевыми ощущениями без проявлений соматического заболевания в, полной мере объясняющего интенсивность страданий пациента Боль не распространяется по законам иннервации и в своей выраженности тесно связана с воздействием психологического фактора

Ипохондрическое расстройство	Страх и сверхценная убежденность в наличии серьезного соматического заболевания при отсутствии симптомов последнего
Дисморфофобическое расстройство	Сверхценная убежденность в наличии воображаемого недостатка во внешности или какой — либо части тела

* Соматизированное расстройство встречается при истерии, личностных расстройствах и зависимостях от психоактивных веществ.

В симптоматике конверсионных расстройств отчетливо и символически проявляется личностные особенности больных и влияние психотравмирующего фактора.

Доказано, что в происхождении «классических психосоматических заболеваний» (язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки, бронхиальная астма, гипертоническая болезнь, нейродермит, неспецифический полиартрит, тиреотоксикоз и язвенный колит), определяющую этиологическую роль играет неблагоприятный психологический фактор. Он также обостряет и само течение заболевания, приводит к рецидивам и существенно окрашивает клиническую симптоматику болезни.

В настоящее время к расстройствам носящим психосоматическую природу относят: вегето-сосудистую дистонию, нейродермиты (кожные воспаления, проявляющиеся на фоне психотравмирующих событий и стресса, энурез (ночное или дневное недержание мочи), дисменорею (нарушение менструального цикла, проявившееся на фоне стресса или депрессии), синдром раздраженной толстой кишки (проявляется вздутием живота, метеоризмом, повышенным контролем стула, чередованием мучительных запоров и страхом непроизвольной дефекации в общественном месте), гипертоническую болезнь (в особенности, на начальных стадиях), тиреотоксикоз (повышение функции щитовидной железы, возникающее на фоне стресса), ревматоидный артрит (на начальных стадиях и при наличии связи обострений со стрессовыми факторами), сахарный диабет (в особенности при сочетании с хронической тревогой и депрессией), язвенная болезнь желудка и 12-перстной кишки (при формировании ремиссии), ишемическую болезнь сердца, бронхиальную астму и другие аллергические заболевания (на начальных стадиях формирования и при наличии психогенных провокаций), психогенные головные боли и мигрени, хроническую распространенную боль в теле, психогенные тики [6].

Особо следует подчеркнуть условность границ между различными формами психосоматических расстройств. Критерии их отличий описанные выше, как можно это заметить, также носят достаточно условный характер и, в ряде случаев мы встречаемся с их определенным сочетанием или с различной степенью выраженности. Поэтому для вынесения диагностического решения существуют различные методические пути получения данных.

В распоряжении психотерапевта при постановке психосоматического диагноза имеются две основные методики - диагностическая беседа и психологическое тестирование:

- Диагностическая беседа дает возможность собрать психосоматический анамнез, чтобы сопоставить озвученные пациентом соматические симптомы с внешней и внутренней историей его жизни. Основная цель состоит в нахождении временных связей между началом соматических проявлений и достоверными жизненно важными изменениями пациента (или их отсутствием). После нахождения таких связей, дальнейшая беседа проясняет факт понимания самим пациентом значимости для развития заболевания субъективно негативных для пациента событий. Естественно, это предполагает знание психологом, психотерапевтом личности пациента, условий его развития в детстве, конфликтов в процессе становления его личности, социализации.

Этот метод следует использовать, двигаясь в качестве основной линии беседы от симптома к ситуации, анамнезу жизни и личности (Рисунок 1).



Рис.1. Анамнез в психосоматике [4]

Важно, что диагностическая беседа до некоторой степени носит провокативный характер. Психотерапевт использует подбадривание и откровенные вопросы, призванные натолкнуть пациента на ответы, но не фиксировать на них внимание, давая лишь направления для размышления.

Одной из целей беседы является создание у пациента новых представлений, в том числе о подсознательных выгодах его болезни, о том, что соматический симптом может служить ему для того, чтобы снять груз неосознаваемых конфликтов за счет переноса части своей психической энергии в соматическую (физическую) сферу.

- Психологические тесты - это стандартизованные психодиагностические методы, предназначенные для изучения и оценки (как количественной, так и качественной) различных свойств личности в ее переживаниях и поведении. Значение психологических тестов состоит в том, что они составлены таким образом, что с их помощью можно получить достаточно объективную оценку состояния пациента, независимую от субъективного мнения исследователя. Это достигается путем высокой стандартизации в проведении и оценке теста. Большинство личностных тестов имеет характер опросника (тест-опросник Г. Айзенка, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, миннесотский многомерный личностный перечень, тест дифференциальной самооценки функционального состояния (САН), шкала личностной и реактивной тревожности Спилбергера, личностный опросник Айзенка, личностный опросник Бехтеревского института – ЛОБИ, др.). Существуют так же проективные тесты, где различный материал используют в качестве стимульного (тесты Люшера, Розенцвейга, Роршаха и т. д.). Особое положение занимают опросники, которые построены без непосредственного отношения к теории (например, Гиссенская анкета жалоб), состоят из вопросов, касающихся жалоб на общее самочувствие, боль, нарушение эмоциональности, а также истериформных жалоб, которые распространены в амбулаторной психотерапевтической практике.

Важно, что при выборе того или иного комплекса тестовых методик для исследования психосоматических пациентов необходимо учитывать принципы: относительной простоты применяемых методик; быстроты их проведения; полноты изучения исследуемого явления; взаимной дополняемости применяемых методик; высокой суммарной валидности; достаточной чувствительности к изменению наблюдаемого явления у здоровых и больных, а также к изменению показателей в течение лечения [4].

Хотя многие специалисты в области психического здоровья используют психологические тесты, самый надежный метод, по мнению С. Кулакова [3], используемый на практике – диагностическая беседа (интервью). Именно диагностическая беседа служит не только для сбора информации, но, что особенно ценно, одновременно выполняет консультирующую и терапевтическую функции. Психологические же тесты могут дополнить, но не заменить общую диагностику. В индивидуальной клинической диагностике они имеют вспомогательное значение. Роль тестов в психосоматических исследованиях возрастает только, если они проводятся среди большого числа пациентов, т. к. здесь используются систематические и сопоставимые для всех пациентов данные [4].

В целом, при диагностике особенно важно учитывать разные, в частности, взаимодействующие влияния - поведение интервьюирующего и ответное поведение отвечающего. Психологическое присоединение к пациенту во время интервью, когда появляются даже самые первые данные о расстройстве и собирается анамнез, может и является уже базовой фазой клинко-психического вмешательства.

Востребованным остается понятие негативной и позитивной диагностики, пришедшее из диагностики невротических расстройств и представленное преимущественно в работах Мясищева В.Н. и его последователей

[1]. Это является корректным данное понятие можно использовать в диагностике психосоматических расстройств, поскольку содержание понятия «негативной диагностики» состоит в отнесении к неврозам только тех заболеваний, при которых отсутствуют установленные биологические причины изменений.

Сущность «позитивной диагностики» вытекает из признания категории «психогенного», что включает в себя следующие основные положения:

- психогения связана с личностью больного и психотравмирующей ситуацией, трудностью этой ситуации, неспособностью личности в данных конкретных условиях ее разрешить;
- возникновение и течение невротического расстройства связаны с патогенной ситуацией и переживаниями личности (наблюдается определенная корреляция между динамикой состояния больного и изменениями психотравмирующей ситуации);
- клинические явления по своему содержанию в определенной степени связаны с психотравмирующей ситуацией и с переживаниями личности, с основными и более глубокими ее стремлениями, что может проявляться в аффективной реакции, патологической фиксации различных переживаний;
- фиксируется более высокая эффективность именно психотерапевтических методов по отношению ко всему заболеванию и отдельным его клиническим проявлениям по сравнению с биологическими воздействиями.

Таким образом, если в клинике психосоматического расстройства не обнаружено явно выраженных органических изменений, то диагностический процесс должен быть направлен на изучение истории жизни пациента, ведущих конфликтов и схем, поскольку именно психологическая составляющая заболевания в данном случае является причиной проявленной психосоматики.

В этой связи особенно важно подчеркнуть психосоциальный аспект позитивной диагностики, отражающий реальную жизненную ситуацию пациента. Особое значение следует уделить его взаимоотношениям с окружающими людьми, способам разрешения им патогенной ситуации, характеру используемых пациентом психологических защит.

Диагностика психосоматического пациента должна организовываться как интерперсональная психологическая лаборатория. Поэтому необходимо уделять особенно пристальное внимание значимым нарушенным личностным отношениям, анализу личностного развития пациента и анализу аффектов [5].

Анализ аффектов. В психодинамической диагностике психосоматических расстройств различают три группы аффектов: аффекты регуляции отношений, аффекты переработки информации и аффекты рефлексии, аффекты мстительности.

- Регулирующие отношения аффекты служат для определения необходимой и желаемой близости / дистанции с объектом. Это имеет особенное значение в клинике структурных и диодических нарушений отношений (например, отвращение отражает желание; ярость отражает желание, чтобы объект исчез, а субъект при этом остался; страх, наоборот, отражает потребность исчезнуть самому; печаль / скорбь отражает желание снова реализовать уже однажды имевшееся взаимодействие с объектом; отсутствие «злого» объекта сопровождается в момент его ментального представления облегчением и радостью).

- К аффектам переработки информации относят любопытство, интерес, удивление. Они считаются первичными эмоциями и направлены на переработку раздражителей внешнего мира, на понимание и поддержание отношений с миром.

- К аффектам рефлексии относят вину, стыд, депрессию. Эмоции рефлексии основываются на интернализованных следах первичных эмоций. Так, стыд – является интернализованным отвращением к референтной группе или объекту, к которым человек считает себя принадлежащим. При этом значимые составляющие самости воспринимаются как неподходящие, а самость другого считается точкой отсчета. Депрессия – является интернализованной яростью объекта (он не может избавиться от того, чего хотел бы избежать). Страх вины – является интернализованным страхом объекта (чего он боится и от чего не может уклониться). В целом аффекты рефлексии служат предпосылкой относительно независимо функционирующих структур.

- К аффектам мстительности относят обиду, озлобленность, гнев, злобу и вражду. Мотивационная составляющая этих аффектов направлена преимущественно на реванш, возмездие или месть. При этом речь нередко идет о длительном, направленном на возмездие и месть враждебном состоянии. Они часто определяют переживания пациента на годы. Как правило, для своего носителя эти аффекты не составляют вины и переживаются как «состояние несправедливости». И так как эта несправедливость возникла уже в раннем детстве, а «плохие» объекты интроецировались, отделились и за счет этого лишились дальнейшей обработки, то аффекты мстительности являются архаичными, настраивают на «активные действия против», имеют тенденцию к разрядке, и поэтому примирение не является категорией его переживания. Трагедия детства, которая не может быть прощена и забыта, нередко строится на травмирующем унижении в президиповой фазе развития человека,

проявляется в нарциссическом повреждении и в травмах, которые ломают детскую фантазию, связанную с доверием к родителям. Эти унижения в аффективном переживании ребенка ведут к фиксированному ожесточению по отношению к виновнику унижения. Подобная злопамятность означает, что мотив мести постоянно «подпитывается» и может долгое время присутствовать в жизни [2].

Таким образом, на основе рассказа пациента можно определить ведущую тему конфликта отношений, и проработав ее в процессе психотерапии, иногда существенно сократить время лечения.

Анализ уровня развития личности.

Психоаналитическая концепция декларирует, что каждого человека можно описать как имеющего определенный уровень развития личности (психотический, пограничный, невротический) и тип организации характера (истерический, параноидный, депрессивный и т.д.). Это может означать то, что данному человеку свойственен определенный заданный паттерн импульсов, тревог, защитных механизмов и объектных отношений. Это в конкретной травмирующей ситуации может превзойти адаптационные возможности индивида, что как раз и породит декомпенсацию в виде соответствующего психосоматического расстройства. Сущность структуры характера пациента не может быть осознана без понимания двух различных и при этом взаимодействующих друг с другом измерений – уровня развития личностной организации и защитного стиля внутри этого уровня. Именно от диагностики уровня развития личности будет зависеть объем дальнейших психотерапевтических и реабилитационных мероприятий.

В последнее время в русле развития системного подхода к личности, способности ее к постоянному развитию и обогащению, исследователи все чаще проявляют интерес к «здоровым» сторонам личности психосоматических пациентов. Появились и становятся все более популярными такие понятия как функциональный диагноз, ресурс стратегии преодоления трудностей (копинг-поведение, копинг-механизмы как процесс конструктивного приспособления), позитивный подход в описании симптомов, позитивная трактовка симптомов и др. Действительно, выяснение ресурсов личности, степени ее зрелости, выявление наличия временных отрезков без психосоматической симптоматики является необходимым звеном в полноценной диагностике.

В ходе диагностической беседы, после анализа аффектов и уровня развития личности, формируется гипотеза. Обязательно следует выявить влияние на пациента других систем (школы, работы, ровесников, семей родственников); определить какие члены семьи смогут сотрудничать с психотерапевтом, а кто будет сопротивляться его изменениям; убедиться в способности и возможности (физических, психологических) психотерапевта для работы с этим пациентом; обратить внимание на свой собственный эмоциональный ответ на контакт с пациентом (есть ли ощущение закрытости, защищенности, напряжения); проверить мотивацию пациента на получение психологической помощи вообще и от данного психотерапевта в частности. Затем с пациентом обсуждаются дальнейшие шаги, даются рекомендации о дополнительных психодиагностических обследованиях и принимается решение о выборе метода коррекции [2].

Отдельно и более подробно стоит остановиться на диагностических трудностях, которые могут возникнуть уже на начальных этапах соматических и неврологических заболеваний. Клинические проявления подобных заболеваний могут маскироваться под психические расстройства. Поэтому диагностика психосоматических расстройств на этапе первичной помощи (амбулатории, поликлиники, стационары непсихиатрического профиля) представляется весьма актуальной. При этом наибольшие диагностические трудности вызывают так называемые «соматически необъяснимые симптомы». Понятие «соматически необъяснимые симптомы» объединяет широкий круг апофатических (арорhatic – отрицательных; по Г.Берриоз, Ж.Маркова, 2006) расстройств – соматоформных, конверсионных, ипохондрических, а также алгий и более сложных – синдромальных – органоневротических образований (гипервентиляционный синдром, синдром Да Коста, синдром хронической усталости и др.). Только в амбулаторной практике распространенность указанных нарушений оценивается в диапазоне 25–75% (Р. Смит, Ф. Двамена, 2007) [7].

Необходимость разграничения соматически необъяснимых симптомов и симптомов патологии внутренних органов возникает так же при скрытых (ларвированных), соматизированных формах психических расстройств, формирующихся при аффективной патологии (маскированные депрессии, гипомании), расстройствах личности и их динамики, продромах эндогенных (вялотекущая шизофрения и прежде всего ее ипохондрический и неврозоподобный варианты), а также при органических и других психических заболеваниях.

При распознавании психосоматических расстройств необходимо иметь в виду вероятность как минимум двух диагностических ошибок: возможности ошибочного распознавания психического расстройства в случае, когда клиническую картину определяют признаки соматической болезни; и переоценке роли соматической патологии при реально существующей психической. Так, депрессии нередко наблюдаются на начальных, латентных этапах таких неврологических заболеваний, как паркинсонизм и рассеянный склероз, когда

распространенность депрессий в 3–10 раз превышает популяционный показатель (К. Ликетзос, 2007). При болезни Паркинсона депрессия в 30% случаев предшествует первым клиническим проявлениям – гипокинезии, ригидности, тремору покоя (Ж.Хаббл, 1993) [7].

Раннее распознавание аффективных расстройств (осуществляемое с использованием комплексного психопатологического и соматического обследования), в частности, соматогенно спровоцированной депрессии, проявления которой (например, при онкопатологии) сопутствуют потенциально смертельной болезни, обеспечивает своевременное проведение хирургического и других необходимых вмешательств (химио-, радиационная терапия). Напротив, ошибочное диагностирование психических расстройств в качестве единственной причины болезненного состояния имеет следствием позднюю диагностику представляющих серьезную опасность заболеваний внутренних органов и неврологической сферы. С другой стороны, переоценка вклада соматической патологии (когда незначительные, не определяющие клиническую картину отклонения от нормы в соматическом статусе, проявления минимальной органической патологии, физиологические изменения рассматриваются в качестве основного расстройства) может привести к уменьшению значимости функциональных расстройств и, следовательно, к гиподиагностике невротических, аффективных и других психических нарушений.

Весьма серьезные препятствия на пути к корректной диагностике возникают при сочетанной патологии, при наличии в клинической картине симптомокомплексов как психического, так и соматического характера. К наиболее частым ошибкам относится недооценка (в плане терапии и клинического прогноза) в картине соматического заболевания функциональной психической патологии (органоневротических, аффективных, тревожных расстройств), что значительно усиливает проявление патологии внутренних органов.

Основным признаком соматизированного расстройства является наличие множественных, повторно возникающих и часто видоизменяющихся соматических симптомов. Симптомы могут относиться к любой части тела или системе. Наиболее часто встречаются желудочно-кишечные ощущения (боль, отрыжка, рвота, тошнота и др.), аномальные кожные ощущения (зуд, жжение, покалывание, онемение, болезненность и др.), сексуальные и менструальные жалобы. Так родители и родственники одного из авторов прошли длительное неоднократное лечение ряда соматических заболеваний, были выполнены хирургические операции. Причина же непроходящих несмотря на лечение заболеваний лежит иногда не в соматической области.

Течение хронического и флюктуирующего расстройства, очень часто сочетается с длительным нарушением социального, межперсонального и семейного поведения. При этом расстройство значительно чаще встречается у женщин, чем у мужчин, и начинается в молодом возрасте. Нередко обнаруживается зависимость или злоупотребление лекарственными препаратами (седативными, анальгетиками) как следствие частых медикаментозных курсов.

х х х

Таким образом, важность правильной и своевременной диагностики в случае психосоматических заболеваний обусловлена тем, что психосоматические расстройства часто путают с соматической патологией, и человек может попасть в вынужденный «замкнутый круг» хождения по различным врачам, обследованиям, выпивать горы, часто весьма вредных для его здоровья, таблеток. К тому же эти клинические картины часто трудно распознать при психосоматических заболеваниях. В отличие от неврозов, где симптомы четко фиксированы в психической сфере, при психосоматических нарушениях, первично связанных с органическими функциями, их связь с психическими процессами часто не вполне отчетлива даже для психотерапевта, не говоря уже о пациенте. Случается, что в результате оперативного вмешательства люди совершенно напрасно теряют здоровые органы или части тела, а проблема все усугубляется, поскольку находятся другие органы, которые начинают так же «болеть». Это продолжается до тех пор, пока человек случайно получает необходимую информацию о своем состоянии и приходит на прием к единственно необходимому, в этих случаях, врачу, психотерапевту.

В тяжелых случаях проявления психосоматического расстройства человек не выделяет в своем состоянии никаких изменений в психическом состоянии, все его внимание направлено на борьбу с симптоматикой. Нередко не только пациент, но и врачи пытаются бороться с симптомами, забывая о том, что бороться нужно с причиной. Только в этом случае симптомы при отсутствии причины уйдут сами. Именно этим обусловлена важность правильной и своевременной диагностики психосоматических заболеваний.

Список литературы

1. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2006. – 752 с.
2. Кулаков С.А. Основы психосоматики. – СПб.: Речь, 2003. – 288 с.

3. Кулаков С.А. Практикум по психотерапии психосоматических расстройств. – СПб.: Речь, 2007. – 294 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
5. Парцерняк С. Стресс. Вегетозы. Психосоматика. – СПб.: А.в.к., 2002. —382 с.
6. Шарлаускас И., Бистрицкис Р. Психоактивные препараты в исследовании человека [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.health.gov.ua/health.nsf/515c778ed2713345c12565fb002ce0c2/4605c7e22cdf4301c12567ed003ad6b4?OpenDocument> (дата обращения 12.06.2015).
7. Шульц Д.П., Шульц Э.С. История современной психологии. – СПб.: Издательство Евразия, 2002. – 533 с.
8. Чуева М.Ю., Николаев Ю.И. Психосоматика: история становления психосоматической медицины // Международная научная школа психологии и педагогики / Ежемесячный научный журнал. № 6 (14). Новосибирск: МНШ ПиП, 2015. — С. 67-71.

СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

¹Кабаева В.М., к. пс. н.; ²Каширина Н.К.

¹ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» им. С.К. Годовикова

²ФГКОУ кадетский корпус Следственного комитета имени А. Невского

Аннотация

В статье рассматривается проблема лидерства и изложены результаты изучения взаимосвязи лидерских качеств, типологии отношений к людям и характерологических особенностей старшеклассников кадетского училища.

The article attempts to analyze the phenomenon of leadership. It describes the results of the studying: the leader qualities, the typology of relationship to people and the character traits of senior Cadet School students.

Ключевые слова

Лидерство, диагностика лидерских качеств.

Leadership, diagnostics of leader qualities.

Структура кадетской системы образования частично выстроена на принципе самоуправления, в связи с этим в организациях подобного типа востребованы темы лидерства и управления. Лидерство определяется как один из механизмов интеграции групповой деятельности. Лидерство является одной из форм межличностного взаимодействия и включает пять основных элементов: 1) группа, в которой имеет место взаимодействие; 2) задача, которую группа стремится решить; 3) лидер – индивид с определёнными личностными чертами, способностями и возможностями, ориентированными на достижение целей, значимых для группы; 4) последователи – члены группы со своими качествами и возможностями для достижения общих целей; 5) ситуации, характерные для взаимодействия в группе. «Лидерство – это тип управленческого взаимодействия между лидерами и последователями, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей» [2, с 15].

Под группой понимается объединение индивидов со своей структурой формальных и неформальных отношений. На характер лидерства и устойчивость положения лидера решающим образом влияет состав группы и степень её сплочённости. Формальный лидер назначается или избирается в соответствии с установленной процедурой, приобретая таким путем официальный статус руководителя. Неформальный лидер — член группы, наиболее полно в своем поведении отвечающий групповым ценностям и нормам и потому пользующийся наибольшим авторитетом среди своего окружения. Он ведет группу, стимулируя достижение групповых целей и проявляя при этом по сравнению с остальными членами более высокий уровень активности [1].

Проблему лидерства рассматривают в тесной связи с уровнем развития группы (коллектива). Опираясь на теоретические положения, выдвинутые А.С. Макаренко, под лидерством будем понимать социально-психологическое явление, суть которого может быть определена как осуществление ведущего влияния одних членов группы на других в создании оптимального решения групповой задачи[3].

Одной из задач психологического сопровождения старшеклассников кадетского образовательного учреждения заключается в выявление учащихся с врождёнными лидерскими качествами или с большим лидерским потенциалом, чтобы способствовать их развитию в рамках комплексной подготовки командного и резервного состава из числа кадетов обучения эффективным способам самоуправления.

Нами проведено изучение лидерских качеств учащихся старших классов кадетского училища г.Москвы (n=44). Использовались следующие методики:1) тест выраженности лидерских способностей Е. Жарикова и Е. Крушельницкого;2) тест интерперсональной диагностики Т. Лири (анализировались три фактора: «доминирование-подчинение» и «дружелюбие-агрессивность (враждебность)», «альтруизм и эгоизм»); 3) экспресс-диагностика характерологических особенностей личности Айзенка в адаптации Т.В. Маталиной.

Мы предлагаем вашему вниманию результаты изучения лидерских способностей, типологию отношений к людям и характерологических особенностей учащихся кадетского корпуса.

Анализируя распределение участников эксперимента по степени выраженности качеств лидера, установленных на основе методики Е. Жарикова и Е. Крушельницкого, можем отметить, что 27% кадет не имеют явно выраженных качеств лидера. Со слабо выраженными лидерскими качествами в группе – 30% кадет, среднюю степень выраженности имеют 18%, с сильно выраженными лидерскими качествами – 15% и склонны к диктату были 10% кадет.

Говоря о характерологических особенностях личности (по методике Айзенка в адаптации Т.В. Маталиной), можем заметить, что в группе обследованных кадет большая часть имеет экстравертированный тип личности (со значительной экстраверсией – 30%, с умеренной – 59%) и 11% кадет интровертированы. В этой группе 86% эмоционально устойчивы в разной степени и 14% имеют выраженный нейротизм.

Мы сопоставили результаты тестов выраженности лидерских качеств у кадетов и их темперамента с целью выяснения наличия взаимосвязи. Однако статистически значимых корреляций между лидерскими качествами кадет и характерологическими особенностями не обнаружено. Известно, что холерики имеют тенденцию к формированию коммуникативных способностей, они более успешно осваивают навыки управления, но нельзя точно сказать, у всех ли холериков можно сформировать лидерские качества. С наименьшей долей вероятности это можно сказать и про сангвиников. Однако мы точно можем утверждать, что если лидерский потенциал у кадета высокий, то любые формирующие действия улучшают качественные характеристики лидера и вряд ли они ухудшатся, если этих действий не будет оказываться.

При ранжировании по качественному признаку выявлена следующая тенденция: в группе чаще проявляются экстравертированные типы (по темпераменту – сангвиники), некоторые более эмоциональны, активны, радужны и приветливы; другие – более уравновешены, хорошие рассказчики, артистичны; или импульсивны, общительны, хотя их общение более поверхностное. Все остальные типы (по Т.В. Маталиной) представлены по одному человеку.

Нами получены статистически значимые корреляции между типом личности и темпераментом (коэффициент корреляции рангов Спирмена $\rho=0,0373$) и на уровне тенденции между типом личности и экстраверсией ($\rho= - 0,0749$) и свойствами личности, замеряемыми школой «Ответственно-великодушный» методики Лири ($\rho= - 0,0655$).

Изучая представления кадет о себе и идеальном "Я" и для выявления преобладающего типа отношения к людям и самооценки, мы остановились на трёх факторах методики Лири («доминирование-подчинение», «дружелюбие-агрессивность (враждебность)», «альтруизм и эгоизм»). Именно эти шкалы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия.

По шкале «Властный – лидирующий» среднее значения показателя (11,568) находится в границах, характерных для доминантных личностей (9 – 12 баллов). Это люди компетентные, проявляют себя как авторитетные лидеры, успешные в делах, требующие к себе уважения. Так представляют себя 23% кадет, а больше половины (57%) – как «сильные, властно-лидирующие личности». Уверенных в себе личностей, хотя и не всегда демонстрирующих лидерские качества, среди кадет 20%. В группе 86% кадет умеют тесно сотрудничать с другими и проявляют избыточное дружелюбие во взаимодействии – 14%. Среднее значение показателя данной шкалы равно 9,545 баллам. При этом надо отметить, что готовых помогать людям, ответственных в отношениях с окружающими 72% кадет, гиперответственность преобладает у 23% кадет.

В таблице представлены результаты корреляционного анализа характеристик, отражающих связь шкал методики Лири с показателями характерологических особенностей кадет.

Таблица 1

Связь шкал методики Лири с показателями характерологических особенностей кадет

	Лидерские способности	Шкалы методики Лири		
		«власть-лидерство»	«сотрудничество–конвенциональность»	«ответственный-великодушный»
	Характерологические особенности			
Экстраверсия – интроверсия	0,25	0,47	0,15	0,14
Нейротизм – эмоц. стабильность	-0,50	-0,28	0,19	-0,11
Типология личности	-0,34	-0,41	-0,004**	-0,28
Тип темперамента	0,18	0,26	-0,357	-0,03*
	Личностные особенности			
Лидерские способности		0,27	-0,293	-0,24
«Властный – лидирующий»	0,27		0,02*	0,43
«Сотрудничающий – конвенциональный»	-0,29	0,02*		0,39
«Ответственно - великодушный»	-0,24	0,43	0,39	

Примечание: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Анализируя характерологические особенности кадет, необходимо отметить, что наблюдается обратная взаимосвязь между типом личности и дружелюбием ($p = - 0,004$) на 1% уровне значимости. Что вполне закономерно обусловлено природой человека и объясняет, что характерологические особенности влияют на поведение и коммуникацию. В некоторых случаях мы наблюдали у кадет бескомпромиссное поведение, эмоциональную сдержанность и даже закрытость. Такая же обратная взаимосвязь обнаружена между типом темперамента и ответственностью или альтруизмом ($p = - 0,03^*$). Мы предполагаем, что флегматики или не ярко выраженные сангвиники легче берут на себя ответственность, чем экстравертированные холерики. При анализе и сопоставлении личностных особенностей установлены взаимосвязи по шкалам теста Г. Лири между лидерскими качествами и дружелюбием ($p = 0,02^*$). Любой человек волевой, настойчивый, надёжный или харизматичный, претендующий на роль лидера не может обойтись без такого качества как умение сотрудничать. Лидер, как правило, проявляется на фоне коллектива при взаимодействии и общении. Агрессивная, не стремящаяся к сотрудничеству личность не сможет выйти на лидирующие позиции, что собственно и подтверждается в нашем исследовании.

Значимые взаимосвязи установлены между личностными особенностями. В данном случае мы говорим о взаимосвязи между великодушием - ответственностью и характеристиками доминантно-лидирующей личности и сотрудничеством ($p = 0,01^{**}$).

Выводы

1. Сопоставление результатов тестов выраженности лидерских качеств у кадетов и их темперамента показало, что статистически значимых корреляций между лидерскими качествами кадет и характерологическими особенностями не обнаружено.

2. Выявлена обратная взаимосвязь между типом личности и дружелюбием ($p = - 0,004$); между типом темперамента и ответственностью или альтруизмом ($p = - 0,03$). Проявляются взаимосвязи личностных особенностей (лидерских качеств и дружелюбия ($p = 0,02^*$)) по шкалам теста Г. Лири.

3. У 73% кадет проявляется ответственное отношение к окружающим и у 23% гиперответственность.

Список литературы

1. Вебер М. Харизматическое господство. М., 1988.
2. Психология современного лидерства. Американские исследования / Редакторы-составители Дж.П. Канджеми, К.Дж. Ковальски. Под общей ред. Т.Н.Ушакова. М. :Изд-во Когито-Центр, 2007.
3. Макаренко А.С.О воспитании /Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990.

ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯЦИИ КАК ВИДА ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Подольская И.А.

Магнитогорский государственный технический университет, г.Магнитогорск

Манипуляция как вид взаимодействия – явление, которое появилось очень давно, так как даже среди животных мы можем встретить процесс манипулирования, например, вожак, ведущий стаю за собой. В процессе общения люди, сознательно или бессознательно, прибегают к использованию технологий и методов манипулирования, особенно, когда они хотят от другого человека чего-то добиться. Термин «манипуляция» имеет множество определений в психолого-социальной литературе, но как правило все они сводится к тому, что – это «преднамеренное и скрытое побуждение другого человека к переживанию определенных состояний, принятию решения или выполнения действий, необходимых для достижения инициатором своих собственных целей» [1, с11].

Манипуляция как вид общения в современной школе используется, прежде всего, как способ контроля и управления (подчинения). Мы можем четко выделить пять пар школьного манипулятивного взаимодействия:

1. Манипуляция «Учитель-Ученик»

В современной школе манипуляция "Учитель-Ученик" является самой распространенной. Учитель, старший по возрасту и социальному статусу, манипулирует учеником, наоборот - младшему по возрасту и социальному статусу. Как правило, учитель манипулирует учеником, прибегая к запугиванию. Учитель может запугать ученика плохой оценкой, беседой с родителями, не аттестацией, оставлением его на второй год, беседой с директором и так далее. В таком виде манипуляции ученик практически бессилен и вынужден выполнять все требования учителя, дабы не попасть в плохое положение. Чаще всего учителя пользуются такого рода манипуляцией в крайних случаях, когда другие уговоры, компромиссы и предупреждения не помогают получить нужное от ученика. Про основные виды манипуляции в отношениях учитель-ученик мы рассказали в первой главе.

В современной школе учителя используют как открытые средства манипулирования, так и скрытые. В открытой манипуляции чаще всего используется «запугивание», которое связано с угрозами снижения оценки, увеличения объема дополнительных заданий, вызова родителей в школу и так далее. Также к открытой манипуляции, по нашему мнению, относится прямо противоположный способ - «задабривание», например, «если сделаешь что я тебя прошу, то исправлю оценку; возьму на экскурсию; подтяну по предмету, исправлю пропуски и тому подобное.

Открытая манипуляция самый простой способ воздействия на учеников, намного труднее использовать скрытую. Например, учитель может заинтересовать решением той или иной проблемы учеников таким образом, что все они будут участвовать в учебном процессе, а учитель будет выступать в роли «дирижёра». Учителю легко скрыто управлять детьми, если он у них имеет авторитет, а в своих учениках видит личностей; обладает хорошим чувством юмора.

2. Манипуляция «Ученик-Ученик».

В каждом классе присутствует этот вид манипуляции. Он является самым распространенным не только в школе, между учениками, но и в любом другом обществе, где люди используют его в межличностных отношениях, не задумываясь о его присутствии. Манипуляция «Ученик-Ученик» проходит по принципу «ты-мне, я-тебе». К примеру, ученик дает списать другому ученику математику, а тот, взамен, дает ему списать русский язык. Тем самым ни один из этих учеников не остается в минусе, наоборот-в плюсе. Первый ученик стал иметь домашнее задание по обоим предметам и второй-тоже готов к урокам. Этот вид манипуляции был, есть и будет «царствовать» во всех школах в любое время.

Манипулирование среди учеников имеет много проявлений, чаще всего берут друг друга «на слабо» или «ты так не можешь (не сделаешь, не скажешь, не попробуешь)». Боясь показаться «слабаком», адресат идет на поводу у манипулятора. Общение старшеклассников с ребятами младших классов может проходить по двум сценариям: или запугивание, или покровительство (шефство).

3. Манипуляция «Родитель-Ученик».

Манипуляция «Родитель-Ученик» присутствует в каждой семье и каждый школьник хоть раз, но все же подвергался такого рода управлению. Главным критерием этой манипуляции является «покупка». Например, родитель, чтобы привлечь своего ребенка к какому-либо роду деятельности «покупает» его. Родитель дает обещание, что купит своему ребенку какую-либо вещь или же выполнит его желание, если тот окончит год без троек. Поскольку это «покупка» является главным желанием и главной целью ученика, а другого способа

заполучить желаемое нет, то ему ничего не остается, как закончить год без троек. Такой вид манипуляции отлично стимулирует ученика на хорошие оценки, действует немедленно и безотказно. Также можно выделить такие виды манипуляции как: «Мнимый больной», «Диктатор», «Сравнение», «Угроза», «Вы меня не любите», «Брата ты любишь больше», «Почему сестре можно?», «Ласковый теленок», «Непонятливая ученица» и так далее [2, с.320-322].

4. Манипуляция «Родитель-Учитель».

Если раньше такой вид манипуляции встречался очень редко, то в современной школе совсем иначе. Родители стали чаще и жестче отстаивать права своего ребенка, хотя это все равно единичные случаи, если в школе нет вопиющих нарушений организации учебного процесса. В манипулятивной паре «Родитель-Ученик» сложно сказать, кто над кем главенствует в этой ситуации. Школа - второй дом, а учитель - второй родитель ученика, который несет не меньше ответственности, чем настоящий родитель. Учитель в ответе за получение образования, развитие внутреннего мира и становления ученика, как личности. Родитель же, как главная опора ученика до момента его совершеннолетия несет ещё больше ответственности и задач для социализации ученика в обществе. Но некоторым родителям более важна оценка в дневнике, журнале, аттестате, чем истинные знания, приобретаемые ребенком. Таким образом, родитель производит манипуляцию путем некоторого запугивания, например, своим социальным статусом, имеющим большую власть или влияние. Или же «покупает» учителя, давая некоего рода взятку. Такая манипуляция является выгодной для обеих сторон, но на наш взгляд, ведет обе стороны к деградации личности.

5. Манипуляция «Ученик-Учитель».

Это тоже довольно распространенный вид манипуляции в современной школе. Главный плюс этой манипуляции - это то, что она не несет в себе ущерб ни для одной из сторон. Самым распространенным примером этой манипуляции является «выпрашивание» учеником оценки у учителя. Бывают такие ситуации, как мы уже говорили, что для родителей и соответственно для самого ученика графическая оценка в документах, важнее того, что осталось в голове ученика. Следуя из этого ученик, дабы не быть наказанным дома, выпрашивает незаслуженную оценку у учителя. Конечно же в большинстве случаев учитель идет на встречу ученику, понимая, что, например, этот ученик никогда не свяжет свою дальнейшую судьбу с математикой, по одной, самой главной причине, что он - гуманитарий. Но положительная оценка в документах по этому предмету является принципиальной для него и его родителей. Поэтому учитель, адекватно воспринимая эту ситуацию, идет на уступки, по большому счету не нанося неудобства ни себе, ни другим. Шейнов В.П. выделяет такие манипуляции как «Довести учителя», «Вызывающее поведение», «Ой, а расскажите!», «Мнимый больной», подхалимство [3, с.338-339].

Социально-психологическое исследование «Манипуляция», проводимое среди старшеклассников МОУ «Гимназия №18» города Магнитогорска, цель которого — изучить частоту использования манипулятивных действий, подверженность или предрасположенность к воздействиям манипуляторов, показала следующее:

1. считают себя хорошими манипуляторами 50% всех опрошенных, причем в 10 классах — 18%, в 11 классах — 32%; плохими манипуляторы считают себя половина опрошенных, но из них больше половины девочки;

2. ученики, которые считают, что ими легко манипулировать составляют 21,5 %, из них 75% девочек и 25% мальчиков;

3. среди всех опрошенных 82% считают, что легко манипулируют одноклассниками, а также 53,5% легко поддаются на манипуляции со стороны своих одноклассников, а остальные считают, что не поддаются манипуляции;

4. 28,5% думают, что они могут манипулировать учителями, но с тем, что ими манипулируют учителя соглашаются 71,5%;

5. 41% опрошенных думают, что могут манипулировать родителями, однако 93% отметили, что, как правило, они зависимы от родителей, а поэтому они ими манипулируют.

Согласно исследованию, большинство учеников считают, что у них средняя степень защиты от манипуляции и они в состоянии контролировать манипулятивные отношения с обществом. Однако проведенный тест, цель которого была выяснить уровень защиты от манипулирования, показал, что многие себя переоценивают. У 78,2% опрошенных оказался низкий уровень защиты от манипуляции как со стороны взрослых (учителей и родителей), так и со стороны одноклассников

Таким образом, мы можем сделать вывод, что манипуляция в жизни старшеклассников играет большую роль. Большинство учеников зависят от родителей и учителей, поэтому подвержены манипуляциям с их стороны. Так же большинство учеников убеждены в том, что они с легкостью могут манипулировать своими одноклассниками, хотя в реальности это не так. Производить манипуляцию легче на своих сверстниках или людях,

младших по возрасту. С людьми же старшего возраста манипулирование производить сложнее или вообще невозможно. Навыки манипуляций или «иммунитет» от них приходит с жизненным опытом.

Таким образом, в современных условиях в связи с расширением возможностей психологического воздействия на потенциальных адресатов манипулирования при помощи СМИ и компьютерных технологий и постоянным совершенствованием мастерства манипуляторов значительно выросла вероятность попадания людей под их влияние, что подтверждает проведенное нами исследование. Психологическое манипулирование может причинить вред адресату воздействия (от чувства дискомфорта до угрозы психическому здоровью). Соппротивление манипулированию зависит от множества факторов, в первую очередь, от возраста, чем человек младше, тем больше шансов попасть под воздействие манипулятора, а также от самооценки человека, его социального статуса и так далее.

Манипулирование – это частный случай скрытого управления, характеризующийся эгоистическими, неблагоприятными целями манипулятора, вносящего ущерб (материальный или психологический) своей жертве. Знание универсальной схемы скрытого управления позволяет выстроить надежную защиту от любого акта скрытого управления. Эта схема включает следующие моменты: «не давайте информацию о себе», «осознайте, что вами управляют» и собственно защиту (активную, пассивную и контрманипуляцию).

Список литературы

1. Багулина Н.В. Основные технологии манипулирования в общении //Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г.Челябинск, март 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 10-12.
2. Шейнов В.П. Психология манипулирования. Тайное управление людьми. Минск: Харвест, 2010 — 464с.
3. Там же.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ОБИДЫ И ОБИДЧИВОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Рыбакова А.И.

Российский государственный социальный университет, г.Москва

В нашем быстро развивающемся мире современному обществу просто необходимо относиться к воспитанию и развитию детей со знанием дела, не надеяться, что все случится само собой. Обществу нужно здоровое, образованное и развитое поколение.

Человек социальное существо и невозможно стать полноценной личностью вне общества таких же людей. Социализация человека со всех сторон «соткана» из множества взаимоотношений: сначала семья, сад, школа, институт, работа. И на каждом этапе имеются свои закономерности и принципы отношений.

Дошкольный возраст - ответственный период в воспитании и развитии, он является возрастом первоначального становления личности ребенка. Именно в это время взрослый личным примером, владея определенными знаниями должен оказывать влияние на развитии здоровой, полноценной личности. В это время в общении ребенка как со взрослым, так и со сверстником возникают довольно сложные взаимоотношения, которые существенным образом влияют на развитие личности и будущие межличностные взаимоотношения с людьми.

Эмоциональная основа является одной из важнейших черт межличностных взаимоотношений, которые складываются и возникают на основе определенных чувств по отношению друг к другу. Большое значение приобретает изучение ребенка в системе межличностных отношений со сверстниками в группе детского сада. Доверять друг другу и получать радость общения дети приучаются постепенно. Воспитание дружбой в развитии ребенка оставит положительный отпечаток на психическом здоровье детей. Иногда случается так, что дружба обретенная в детском саду, длится всю жизнь. Потому взрослому важно донести детям, что дружбу нужно беречь, отношения не должны основываться только на взаимной выгоде, с детства следует прививать такие ценности как альтруизм, эмпатия.

Отношения дошкольников в группе детского сада порой разворачиваются в сложных, а, в иных случаях, и драматических отношениях, что влечет за собой эмоциональное напряжение и даже конфликтность. Взрослые иногда даже и не подозревают о той гамме чувств и отношений, которые переживают дети, не предают особого значения детским дружба, ссорам, обидам. Негативное отношение к другим у многих детей складывается уже в

дошкольном возрасте, что отрицательно сказывается на развитии будущей личности и приводит к проблемным, конфликтным формам взаимоотношений.

Конфликтные формы поведения детей всегда связаны с внутренними личностными проблемами ребенка. Внутренние причины вызывают устойчивые, часто повторяющиеся конфликты со сверстниками, приводящими к изоляции, к чувству одиночества и обиды, являющихся одними из самых деструктивных переживаний человека. Со временем закрепляясь, обида может перерасти в такое постоянно присущее свойство личности как обидчивость, не исключая возможность проявления ее патологических форм.

Научный интерес к дружбе проявляется и в таких областях науки, как философия, культурология, социология, социальная психология.

Довольно сложно провести четкую границу между психологическими особенностями дружеских межличностных отношений и социальными представлениями о дружбе. Однако выделяют основные направления социально-психологических исследований дружбы:

1) изучение межличностной привлекательности в дружеских отношениях (Т. Ньюком, К. Изард, В.А. Лосенков, Л.А. Гордон, Э.В. Клопов, Л.Я.Гозман, А.В. Мудрик, Н.Н.Обозов) и определение основных психологических параметров дружбы как одного из видов личных отношений (И.С. Кон, 1989);

2) изучение социальных представлений о дружбе (И.С. Кон, 1989; Е.В.Юркова, 2003);

3) изучение особенностей организации дружеского взаимодействия детей, юношей, взрослых, в однополых и разнополых парах (Р.Харре).

Процесс обиды – явление двоякое: один обижается, а другой обижает. Ничто другое не может вспыхивать так легко и тлеть так же долго, как обида. Обида – это целая гамма чувств, своеобразное душевное состояние, характеризующееся устойчивостью и длительностью. Одна из древнейших проблем человека, которая не потеряла своей остроты и в наши дни.

Исследованиями в области возникновения, переживания и преодоления обид занимались как отечественные, так и зарубежные ученые (О.А. Апунович, А. Басе, Э. Берн, Ю.В. Гранская, А. Дарки, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Д.В. Ольшанский, Ю.М. Орлов, К. Роджерс, Л.С. Славина, К. Хорни, Р.Х. Шакуров, А.Г. Шмелев, Э. Шостром и другие.

В словарях дается следующие определения понятию обиды.

В толковом словаре В. Даля обида это «всякая неправда, тому, кто должен переносить ее; все, что оскорбляет, бесчестит и порицает, причиняет боль, убыток или поношение. Кривосуд обида; брань, побои обида; насмешка, дурной отзыв о ком; лишение кого достоинства, имущества, барышей и пр. Всякому своя обида горька» [3, с.567].

Толковый словарь И.С. Ожегова дает следующее определение: «Несправедливо причинённое огорчение, оскорбление, а также вызванное этим чувство» [7].

В «Словаре современного русского литературного языка» Д.Н. Ушакова дается сходное определение «Оскорбление, огорчение, причиненное кому-то несправедливо, незаслуженно; чувство, вызванное этим оскорблением, огорчением» [8].

Оскорбление, огорчение, ложь в адрес другого человека, несоответствующее его реальной оценке себя и своего поведения, т.е. нанесенного несправедливо, незаслуженно. «Обида» – это чувство, возникающее в ответ на несправедливое к себе отношение окружающих, причем чье-то мнение о нем ниже его собственного мнения о себе [4].

В большинстве источников обида трактуется как чувство или переживание, связанное с оценкой несправедливости во взаимоотношениях, точнее, с такими категориями как оскорбление, порицание, огорчение; обидчивость рассматривается как свойство человека, выражающееся в склонности к частому переживанию обиды.

Психологи М. Джеймс, Д. Джонгвард указывают, что за период сбора любой коллекции ярлыков накапливается огромное количество обид, благодаря которым личность чувствует свое поведение оправданным.

Представители школы психоанализа (А. Фрейд) представляют обидчивость в виде проявления детского ЭГО-состояния. Любой взрослый человек, независимо от возраста может чувствовать себя, как пятилетний ребенок или бунтующий подросток. Внутренний ребенок есть в каждом человеке [2].

По мнению А. Фрейда, Э. Берна обидчивость как качество личности является результатом подавленных в детстве эмоций. Основными, или базовыми эмоциями человека являются четыре: печаль, радость, гнев, страх. Как правило, в семье запрещается демонстрировать какую-либо из этих эмоций, замещая ее на другую, более приемлемую. Например, чаще всего детям запрещается показывать свою печаль. Развлекая ребенка и запрещая ему плакать, родители пытаются заменить одну эмоцию на другую, приемлемую и удобную, на радость. Суть

обида представители данной школы представляют как чувства, преумноженные и адресованные невинному человеку, который напомнил данное чувство из пережитого в детстве.

Подводя итог из анализа психолого-педагогической литературы, можно видеть, что категория «обида» практически не разрабатывалась в педагогике, в психологии «обида» рассматривается в основном в русле других психологических проблем. Целостных экспериментально-теоретических работ, как в отечественной, так и в зарубежной науке недостаточно. До сих пор данный феномен являются малоизученными. Проблема обиды и обидчивости в настоящее время рассматриваются разными психологическими школами в контексте развития эмоционально-личностной сферы и ее коррекции, а также разными школами трактуется по-разному.

Список литературы

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. / Э.Берн -Изд-во Университетская книга, АСТ. Санкт-Петербург М.: 1998. - 396 с.
2. Бурлакова, Н.С. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд; Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н.С.Бурлакова, В.И. Олешкевич.-М.: Издательский центр «Академия», 2005.- 288 с.
3. Даль, В.В. Толковый словарь русского языка / В.В. Даль М.: Просвещение, 2003.- С.567.
4. Лупьян, Я.А. «Борьбы общения, конфликты, стресс...» / Я.А. Лупьян 2-е изд., доп.- Мн.: Выш.шк., 1988.- 223 с.
5. 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.
6. Никитина, Н.И., Рыбакова, А.И. Совершенствование культуры самообразовательной деятельности студентов системы дистанционного обучения социального университета /Н.И. Никитина, А.И. Рыбакова //Образование и саморазвитие. - ООО «Центр инновационных технологий» (Казань). - 2012. - Т.2. - С. 15-19.
7. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. /С.И Ожегов, Н.Ю. Шведова,– М., 2010 . - 736с.
8. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. М., 1935; Т. 2. М., 1938; Т. 3. М., 1939; Т. 4, М., 1940. (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание: М., 1995; М., 2000.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Пиваева Е.О.

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

В настоящее время в научной литературе предметом пристального изучения различного рода смежных дисциплин (психология, социология, философия, педагогика, история и т. п.) является ценностно-смысловая сфера личности. Она включает в себя два основных компонента – ценностные ориентации и систему личностных смыслов. Оба компонента неразрывно связаны с понятием личности, поскольку тесно соприкасаются с изучением человеческого поведения. Особую роль ценностные ориентации играют в подростковом возрасте, поскольку именно в этот возрастной период происходят изменения в личностной сфере, которые оказывают непосредственное влияние на самоопределение подростка.

Вопросам изучения ценностных ориентаций личности посвящены работы многих исследователей (Б.Г. Ананьев [1], Т.В. Драгунова [2], А.Н. Леонтьев [3], А.В. Серый [4] и др.).

Ценности представляют собой социальный феномен, существующий в диалектическом отношении субъект-объект, который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Система ценностей отдельной личности или социальной группы зависит от возрастных, половых и психологических особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, национального, этнического статуса. Причем, говоря о формировании и наиболее интенсивном развитии ценностных ориентаций личности, следует обратить особое внимание на учащихся подросткового возраста (от 11 до 15 лет).

Этот возраст относится к числу переходных и критических периодов онтогенеза. Особый статус возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростков – их стремлением приобщиться к миру взрослых,

ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира.

В подростковом периоде происходит включение ребенка в мир взрослых через трансформацию социальных установок, норм и правил в личные ценностные убеждения, представления и ориентации.

Взаимоотношения с миром взрослых, обеспечивающие усвоение (принятие) подростками норм взрослого сообщества, являются определяющими в становлении ценностных ориентаций, самосознания подростка как личности на данном этапе онтогенеза. Характер освоения подростками социальных норм во многом зависит от условий воспитательной среды, формирующей устойчивый круг интересов, содержательные отношения и переживания как психологическую основу ценностных ориентаций, руководящих жизненных принципов растущих людей во взаимоотношениях как с конкретными (значимыми) взрослыми, так и с сообществом взрослых в целом.

Рассмотрим основные типы ценностных ориентаций, характеризующих учеников подросткового возраста, проживающих в городской и сельской местности.

Нами было проведено пилотное исследование основных типов ценностных ориентаций современных подростков. Эмпирическое исследование было проведено на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г.о.Саранск и МОУ «Ромодановская средняя общеобразовательная школа» Республики Мордовия. В констатирующем эксперименте приняли участие 40 учеников (20 городских и 20 сельских школьников) в возрасте 14-15 лет.

Для реализации поставленной цели в качестве диагностической методики был использован ценностный опросник Шварца, который позволил определить типы ценностей и их отличия у учащихся подросткового возраста в зависимости от места проживания. Результаты эмпирического исследования приведены в Табл.1.

Таблица 1

Ценностные ориентации городских и сельских подростков (по результатам проведения опросника Шварца)

Тип ценностей	Городские подростки	Сельские подростки
1. Конформность	5 % (1 чел.)	10 % (2 чел.)
2. Традиции	5 % (1 чел.)	10 % (2 чел.)
3. Доброта	10 % (2 чел.)	20 % (4 чел.)
4. Универсализм	10 % (2 чел.)	5 % (1 чел.)
5. Самостоятельность	20 % (4 чел.)	15 % (3 чел.)
6. Стимуляция	10 % (2 чел.)	5 % (1 чел.)
7. Гедонизм	10 % (2 чел.)	5 % (1 чел.)
8. Достижения	10 % (2 чел.)	10 % (2 чел.)
9. Власть	15 % (3 чел.)	15 % (3 чел.)
10. Безопасность	5 % (1 чел.)	5 % (1 чел.)

Согласно данным Табл.1, конформность характерна для 5 % городских и 10 % сельских подростков. Определяющая мотивационная цель этого типа – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям.

Традиции как ценность характерны для 5 % городских и 10 % сельских подростков. Мотивационная цель данной ценности – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следование им.

Тип ценностей «Доброта» свойственен 10 % городских и 20 % сельских подростков. Его мотивационная цель – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь).

Универсализм как ценность присущ 10 % городских и 5 % сельских школьников. Мотивационная цель данного типа ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы.

20 % сельских и 15 % городских подростков свойственна самостоятельность, определяющая цель которой состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности.

Стимуляция как ценность характерна для 10 % городских и 5 % сельских школьников. Мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям.

У 10 % городских и 5 % сельских подростков отмечен гедонизм, мотивационная цель которого определяется как наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью).

Тип ценностей «Достижение» характерен для равного числа городских и сельских подростков – 10 % соответственно. Определяющая цель этого типа ценностей – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Проявление социальной компетентности в условиях доминирующих культурных стандартов влечет за собой социальное одобрение.

Ценность «Власть» отмечена у равного числа городских и сельских школьников – 15 % соответственно. Центральная цель этого типа ценностей заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание).

Тип ценностей «Безопасность» также характерен для равного числа городских и сельских подростков – 5 % соответственно. Мотивационная цель этого типа – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений.

Таким образом, для городских подростков в большей степени характерны такие ценности, как самостоятельность, власть, стимуляция, гедонизм, достижения, доброта, универсализм; в меньшей – конформность, традиции, безопасность. Для сельских подростков в большей степени характерны такие ценности, как доброта, самостоятельность, власть, конформность, традиции, достижения; в меньшей – универсализм, стимуляция, гедонизм, безопасность.

На основании проведенного исследования были также сделаны выводы о том, что полученные результаты обусловлены особенностями подросткового возраста, которые свидетельствуют о включении ребенка в мир взрослых путем перестройки социальных установок в личные ценностные убеждения и ориентации.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Проблемы подросткового возраста / Б. Г. Ананьев. – М : МГУ, 2010. – 235 с.
2. Драгунова, Т. В. Психологические особенности подростка / Т. В. Драгунова. – М. : Просвещение, 2009. – 98 с.
3. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com>. – Загл. с экрана.
4. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие / А. В. Серый. – М. : Владос, 2010. – 211 с.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Прусакова Е.С., Дворникова И.Н.

ФГАОУ ВО ННГУ им. Н.И. Лобачевского», г.Арзамас

Система образования страны предполагает увеличение запросов к степени подготовки и мастерству будущих специалистов дошкольного образования и делает необходимым пересмотр главнейших задач педагогической деятельности, их приспособление к формирующимся в обществе новым социальным отношениям.

В период социализации немаловажную часть занимает процесс обучения в высшем учебном заведении, во время которого студент может в большей степени показать свои данные, успехи, преимущества, определить свой личный тип поведения, образ жизни, свои склонности и цели на дальнейшую жизнь. В большем числе случаев не что иное, как студенческий этап, является главным в человеческой жизни – как раз на этом этапе жизни, человек переживает серьёзные перемены в своём развитии и становлении. В связи с этим приобретает актуальность вопрос об учёте преподавателями высших учебных заведений особенностей студенческого возраста с целью сформировать целостную, гармоничную личность, которая сможет эффективно войти и функционировать в систему общественных взаимоотношений.

В настоящее время Россия – это страна, в которой можно осуществить и решить многие свои начинания, в которой любой человек может самореализоваться. Но раскрыть свои ресурсы могут только те, кто действительно готов к росту личности и выдвижению себя на более высокие ступени в социуме. В связи с этим задачей преподавателей становится подготовка всех студентов так, чтобы они были готовы к профессиональной деятельности, чтобы стремились достичь в ней успехов и были грамотными специалистами, а в нашем случае способными к успешному воспитанию детей.

Такие учёные как Б.Г. Ананьев, Л.С. Грановская, М.Д. Дворяшина, И.А. Зимняя, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, в результате исследований выявили особенности студенческого возраста. Проблема студенчества как особая социально-психологическая и возрастная категория рассматривалась психологической школой Б.Г. Ананьева. По его мнению, студенческий возраст, является сензитивным периодом, в котором развиваются основные социогенные потенции человека. В нём продолжает своё формирование развитие человеческой психики, идёт сложнейшее переструктурирование функций психики, а также изменяется структура личности из-за вхождения в новый, более обширный и разнообразнейший социум. При обучении в ВУЗе формируется такой тип мышления, который будет характеризовать направленность индивида в профессиональной деятельности.

В современном мире достаточно острой является проблема по обеспечению дошкольных образовательных учреждений профессиональными педагогическими работниками, которые способны эффективно решить воспитательно-образовательные задачи.

Изучая и обобщая работы известных учёных, мы пришли к выводу, что запросы к воспитателю, взаимодействующему с детьми, увеличиваются. В связи с этим мы видим серьёзность проблемы сформированности у студентов готовности к работе с детьми как условия результативного исполнения воспитательно-образовательного процесса, повышения уровня своей профессиональной грамотности, совместной деятельности с детьми, их родителями и своими коллегами.

Сформированность у студентов готовности к профессиональной деятельности является одной из главнейших задач учебно-воспитательной работы преподавателей высшей школы. Решение её будет успешным, если достаточно полно будут учитываться психологические особенности готовности к трудовой деятельности. Целеустремлённое формирование готовности студентов к профессиональной деятельности полагает планомерное и творческое применение различных правил, норм, положений, основ и методов воспитания и обучения, управления работы студентов.

Соответственно, главной отраслью нынешней психолого-педагогической науки является поиск средств, которые смогли бы обеспечивать профессиональное формирование будущего специалиста. Он должен стать носителем гуманистических ценностей, духовно-нравственных качеств и высокой педагогической культуры.

По мнению, А.В. Антоновой, В.В. Бабаевой, У.Ш. Ибрагимова, Т.С. Комаровой, Е.В. Ключевой, О.П. Радыновой, Ю.И. Щербакова, В.И. Ядешко, современному детскому учреждению требуется специалист, который способен давать не только знания, умения, навыки детям, но и формировать нужные условия для их всестороннего развития, построенные на гуманном обращении, познаниях и действительном учёте их возрастных и индивидуальных особенностей, предполагать возможный рост и совершенствование каждого из детей.

Поэтому, для того чтобы студент был грамотным специалистом необходимо, например, на занятиях в ВУЗе, связанных с самостоятельной работой, формировать навыки анализа и обобщения практики воспитания и обучения детей, изложенной в специальной литературе; выявлять недостатки в работе педагогов с детьми. Также студенты должны участвовать в дискуссиях в процессе презентации домашних и контрольных работ, изучать литературу, готовить конспекты занятий и портфолио для будущего педагога, обсуждать их на семинарских занятиях.

Неимение достаточно развитых умений и навыков в разнообразных типах творческой деятельности у будущих педагогов вызывает эмоциональную напряжённость, не достаточную уверенность в своих силах, не высокую эффективность не только на занятиях творческой деятельностью, но и на других предметах, совершенно не связанных с этой деятельностью. Тысячекратно современные учёные (отечественные и зарубежные) в своих работах и трудах говорят о том, что творческая активность может нести лечебный терапевтический эффект, снимает нервные напряжения, страхи, стрессы, помогает отвлечься от грустных мыслей, переживаний и обид, вызывает эмоциональный прилив и способствует улучшению настроения.

В своей дальнейшей профессиональной деятельности педагог непременно должен обладать творческой активностью или креативностью, так как это по мнению Н.А. Аминова и Н.В. Молоканова [1] является профессионально-значимым качеством. Одной из самых важных задач воспитателя является то, чтобы правильно помочь детям использовать их творческие способности для разрешения стоящих перед ними задач и достижения целей.

Формирование творческой активности у детей - одна из главнейших задач теоретической и практической педагогики и психологии. Смысл обучения, которое направлено на формирование творческих начинаний, творческих способностей ребёнка, является фундаментом многочисленных современных путей в образовании.

Креативность является одним из важным профессиональным качеством будущего педагога, так как работа воспитателя является творческой деятельностью, потому что он имеет дело с уникальными человеческими индивидуальностями [6].

Таким образом, возникает необходимость проведения исследования творческой активности студентов.

Нами было проведено диагностическое исследование в условиях психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. В эксперименте принимали участие студенты, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», профилям: «Психология образования» и «Психология и социальная педагогика». Численность студентов экспериментальной группы, составляет 20 человек. Возраст испытуемых от 21 до 23 лет. Выборка была сделана случайным образом.

В исследовании использовались такие методики как тест диагностики творческого потенциала и креативности [5], тест креативности Е.П. Торренса «Диагностика творческого мышления» [3, с. 306], методика «Экспресс-метод Д. Джонсона» [3, с. 320].

Тест диагностики творческого потенциала и креативности [5] диагностирует границы любознательности респондента, уверенность в себе, постоянство, зрительную и слуховую память, стремление к независимости, способность абстрагироваться и сосредоточиваться. Эти показатели, по мнению автора методики, и есть составляющая творческого потенциала.

Тест креативности Е.П. Торренса «Диагностика творческого мышления» [3, с. 306] предназначен для взрослых, школьников и детей от 5 лет. Этот тест состоит из трех заданий. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним.

Методика «Экспресс-метод Д. Джонсона» [3, с. 320] является экспресс-методом психодиагностики креативности. Оценка надежности опросника креативности Д. Джонсона в нашей стране проведена Е. Е. Туник (1997). Опросник креативности состоит из восьми характеристик творческого мышления и поведения. Данный опросник позволяет провести как самооценку (старший школьный возраст, студенты), так и экспертную оценку креативности другими лицами: учителями, родителями, одноклассниками. Студентам раздавались бланки с вопросами на которые они должны были ответить.

Результаты исследования развития творческой активности у студентов по методике «Тест диагностики творческого потенциала и креативности [5]» были таковы: у 15% студентов (3) отмечался высокий уровень развития творческого потенциала, креативности; 25% студентов (5) продемонстрировали средний уровень

развития творческого потенциала, креативности; у 60% испытуемых (12) выявлен низкий уровень развития творческого потенциала, креативности.

Результаты исследования развития творческой активности у студентов по методике Тест креативности Е.П. Торренса «Диагностика творческого мышления» [3, с. 306] были следующими: у 5% студентов (1) отмечался отличный уровень развития креативности и творческого мышления; 10% испытуемых (2) продемонстрировали уровень развития креативности и творческого мышления выше нормы; 5% испытуемых (1) показали уровень развития креативности и творческого мышления несколько выше нормы; у 15% испытуемых (3) наблюдался нормальный уровень развития креативности и творческого мышления; у 20% испытуемых (4) наблюдался уровень развития креативности и творческого мышления несколько ниже нормы; также у 20% испытуемых (4) наблюдался уровень развития креативности и творческого мышления ниже нормы; у 25% испытуемых (5) выявлен плохой уровень развития креативности и творческого мышления.

Результаты исследования развития творческой активности у студентов по методике «Экспресс-метод Д. Джонсона» [3, с. 320] следующие: у 15% испытуемых (3) выявлен высокий уровень развития креативности; 30% испытуемых (6) продемонстрировали средний уровень развития креативности; также 30% испытуемых (6) продемонстрировали низкий уровень развития креативности; у 25% испытуемых (5) выявлен очень низкий уровень развития креативности.

Таким образом, анализ проведенных диагностических исследований свидетельствует о том, что студенты разнородны по уровню развития творческой активности. В основном у студентов наблюдается низкий уровень развития творческой активности, что свидетельствует о недостаточно качественном развитии у них этих творческих способностей, а также о ригидности (вязкости) мышления, низкой информированности, ограниченности интеллектуального развития или низкой мотивации.

Проведённое экспериментальное исследование показало, что со студентами целесообразно проводить систематическую и целенаправленную работу по развитию творческой активности. В связи с этим становится необходимым разработать программу психолого-педагогического развития творческой активности студентов в условиях ФГОС.

Список литературы

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вop. психологии 1992 - № 1-2.;
2. Ильин Е.П. «Психология творчества, креативности, одарённости» - Спб: «Питер», 2009. – 448 с. – («Мастера психологии»);
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 2. М., 1999;
4. Сорокина О.В. Развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов-психологов: автореферат дисс. ... канд. психологических наук/ О.В. Сорокина. - Москва, 2010.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ- ЗАОЧНИКОВ

Ершова И.А., Пермьякова М.Е.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г.Екатеринбург

В современном обществе к выпускнику вуза предъявляются разнообразные требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность, нацеленность на успех. Результативность процесса подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования обусловлена многими факторами, одним из которых является характер учебной мотивации студентов.

Исследования по данной теме проводятся в основном на выборках студентов очной формы обучения. В нашей работе анализируются особенности учебной мотивации у студентов-заочников. Специфика данной категории студентов заключается в том, что в массе своей это взрослые люди, осознанно выбирающие направление подготовки, соотносящие его со своим профессиональным будущим. Кроме того, у них уже сформирована мотивационная направленность личности, в том числе ориентация на успех или на избегание неудач.

Учебная деятельность студентов полимотивирована, для каждого из них характерна своя иерархия мотивов, при этом ведущими могут быть как познавательные мотивы, так и получение диплома или овладение профессией.

Целью данного исследования явилось установление связей между учебной мотивацией и мотивационной направленностью личности на достижение успеха у студентов-заочников.

В исследовании приняли участие студенты 6 курса заочного отделения департамента психологии Уральского федерального университета в количестве 40 человек. Были использованы следующие диагностические методики: «Изучение мотивации обучения в вузе» (методика Т.И. Ильиной); «Изучение мотивации к успеху» и «Изучение мотивации к избеганию неудач» (методики Т. Элерса) [3].

Согласно полученным результатам, для большинства респондентов преобладающей оказалась мотивация на приобретение знаний (52,5%). Испытывая потребность в психологических знаниях, эти студенты, скорее всего, не собираются применять их в профессиональной деятельности. Знания в этом случае могут не сопровождаться формированием умений и навыков, не применяться на практике, а служить расширению кругозора, повышению эрудиции. Выраженность данного мотива может свидетельствовать о любознательности студентов, но при низком уровне мотивации на овладение профессией интерес к получению знаний носит все-таки пассивный характер. Хотя не исключено, что студенты стремятся применять психологические знания в повседневной жизни или в профессиональной деятельности, не связанной с психологией.

У 45% испытуемых наиболее выражена мотивация на получение диплома. Это может быть связано со стремлением к социально одобряемым действиям и достижениям. Получение высшего образования в современном обществе становится нормой. Кроме того, оно открывает новые возможности для человека: позволяет повысить свой социальный статус, способствует карьерному росту, улучшению материального положения. В то же время отмечается девальвация содержательной ценности высшего образования. Нередко наличие диплома об окончании вуза – обязательное условие для трудоустройства на должности, на самом деле не требующие глубоких профессиональных знаний. Более того, не важен вуз, который закончил выпускник, направление его подготовки. Имеет значение только сам факт наличия диплома. Поэтому выбор абитуриента определяется порой сугубо внешними мотивами: куда легче поступить, где проще учиться, где меньше оплата за обучение. Соответственно, и мотивация учебной деятельности в этом случае в основном внешняя: на получение диплома.

Преобладание мотивации на овладение профессией, характерное лишь для 2,5 % испытуемых, свидетельствует об их стремлении в будущем работать по специальности. В этом случае основной целью студента является овладение профессиональными знаниями и навыками, формирование профессионально важных качеств. Как показывают исследования, снижение мотивации к овладению профессией может быть связано с кризисом самоопределения («Что я могу как профессионал?») и с кризисом трудоустройства. Кроме того, слабая выраженность данного мотива, вероятно, обусловлена особенностями выборки: в её состав вошли люди взрослые, имеющие жизненный опыт и понимающие, что зарплата психолога в нашей стране вряд ли позволит обеспечивать семью.

Таким образом, по совокупности результатов у 55% испытуемых преобладающими являются мотивы приобретения знаний и овладения профессией, что, по мнению Т.И. Ильиной, свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею [3, с.493].

Следует отметить, что данная методика не отражает всего спектра мотивов, определяющих поведение студентов в процессе обучения в вузе. Мотивировать студентов могут потребность в саморазвитии (стремление развить свой ум, поднять культурный уровень); потребность в достижении (ориентация на получение лучших результатов); коммуникативные потребности (нацеленность на общение, сотрудничество, взаимодействие) [1, с.28]; потребность в аффилиации (желание расширить социальные связи, поиск нового окружения, установление дружеских контактов в референтной группе) и т.д.

Однако успешность учебной деятельности связана, прежде всего, с познавательной, профессиональной мотивацией и мотивацией достижения успеха.

Студенты, ориентированные на достижение успеха, способны адекватно оценивать свои возможности и обычно выбирают для себя профессии, соответствующие имеющимся у них способностям, знаниям, интересам. Для них характерна реалистическая оценка вероятности успеха при решении различных задач. Индивиды с преобладающей мотивацией к успеху выбирают цели, достижение которых зависит прежде всего от их личных способностей, умений и затрат энергии [4, с.132].

Студенты, ориентированные на избегание неудач, напротив, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, имеют нереалистичные представления о своих способностях, заниженную самооценку.

Основываясь на данных исследований, представленных в научной литературе [2, 4], мы предположили, что существует связь между мотивационной направленностью личности к успеху и мотивацией на приобретение знаний и овладение профессией.

Согласно полученным результатам, у 50% респондентов преобладает мотивация к успеху, а у 50% – мотивация к избеганию неудач. В соответствии с поставленной целью следующим этапом стало исследование учебной мотивации в группе студентов с преобладающей мотивацией к успеху.

Как мотивы, характеризующие направленность личности, так и мотивы учебной деятельности можно объединить в две группы: внутренние и внешние. К внутренним мотивам относятся адекватные собственным интересам и возможностям мотивы выбора профессии и вуза, широкие познавательные мотивы. К внешним мотивам – выбор профессии и вуза под влиянием различных внешних факторов, узкие познавательные мотивы. При внутренней мотивации к достижениям успех является реальным результатом действий самого индивида, а не влияния случайности или каких-либо других внешних факторов. Причем, для индивида в этом случае преимущественно значима его собственная оценка качества этих достижений. Студенты с преобладанием данного типа мотивации понимают важность получения хорошего профессионального образования как инструмента личностного и профессионального роста.

При внешней мотивации к достижению успеха индивид, прежде всего, стремится получить высокую оценку со стороны общества. У студентов с преобладанием данного типа мотивации выбор профессии и вуза часто является случайным, а желание получить высшее образование объясняется тем, что для них это формальный признак высокого социального статуса. Возможно, именно внешним характером мотивации достижения успеха можно объяснить результаты, полученные в нашем исследовании: 50% студентов, стремящихся к успеху, в качестве преимущественной имеют мотивацию на получение диплома, т.е. ориентированы, прежде всего, на внешнюю оценку (ожидают общественного признания, поощрения за сам факт получения диплома о высшем образовании). При этом познавательные мотивы, связанные с интересом к познанию нового, с саморазвитием, как и мотив устремленности к будущей профессии, являются для них второстепенными.

По результатам исследования в группе студентов с преимущественной мотивацией к успеху тех связей, которые мы предположили в гипотезе, не выявлено. Таким образом, для выборки в целом наша гипотеза не подтвердилась.

Однако ее проверка в двух возрастных группах показала, что среди студентов старше 30 лет, преимущественно ориентированных на успех, все испытуемые нацелены, прежде всего, на приобретение знаний и овладение профессией (в отличие от респондентов до 30 лет, также преимущественно ориентированных на успех: у них мотивация на приобретение знаний и мотивация на получение диплома представлены примерно в равных пропорциях). Следовательно, гипотеза нашла свое подтверждение в возрастной группе старше 30 лет.

Кроме того, гипотеза подтвердилась на выборке мужчин: у всех мужчин, нацеленных на успех, преобладает мотивация на приобретение знаний и овладение профессией. На выборке женщин, преимущественно ориентированных на успех, данная мотивация учебной деятельности характерна лишь для 41,2%. Полученные результаты позволяют выдвинуть предварительную гипотезу о разных путях реализации мотивации к успеху у студентов-заочников мужчин и женщин.

Список литературы

1. Григорян, А.Г., Денисова, Л.Н. Мотивация учебной деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. 2009. №3. С. 28-29. – <http://www.science-education.ru/>
2. Мильман, В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129-138.
3. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь. – 2002. – 694 с.
4. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь. – 2001. – 256 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

¹Кабаева В.М., к. пс. н, ²Барабанова В.В., ²Мухортова Е.А.

¹ГБОУ г.Москвы Гимназия № 1531 «Лингвистическая»

²Московский городской психолого-педагогический университет, г.Москва

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативных компетенций учащихся начальной школы. Выделяются факторы, влияющие на успешность их формирования. Описываются результаты изучения коммуникативных действий младших школьников по предложенной авторами методике.

The article attempts to analyze the issue of communicative competence formation of primary school students. It puts forward the facts that have influence on their successful formation. In addition to it, the article describes the results of the study and the development of young learners' communicative actions according to the methodology suggested by the authors.

Ключевые слова

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), коммуникативные компетенции.

Federal State Educational Standard, communicative competence.

Сформированность коммуникативных универсальных действий младших школьников рассматривается как результат освоения образовательной программы, предусмотренной ФГОС начального образования [1]. Часто для большинства учителей она не является приоритетной, так как основной задачей учитель считает развитие познавательных универсальных действий, в частности освоение знаний.

Увидеть, насколько учитель грамотно умеет организовывать заявленную требованиями Стандартов совместную деятельность и насколько дети владеют коммуникативными умениями, можно, попросив детей объединиться в группы для выполнения какого-либо задания на уроке. Есть классы, в которых для этого требуется много времени: школьники не могут выбрать партнёра для работы, бегают, суетятся, не могут организовать место, не могут договориться с другими детьми, как они будут работать. Может быть и противоположная картина, когда дети спокойно, организованно объединяются в пары или группы, определяют место для работы, распределяют роли и функции для выполнения задания и успешно выполняют его. Это конечно крайние варианты умения организовываться детьми для выполнения совместных действий от полного неумения, что свидетельствует об отсутствии у детей опыта совместных действий, до эффективного сотрудничества в группе (паре). Работа в группе или паре требует определённого уровня сформированности коммуникативных универсальных действий (УУД). Коммуникативные действия предполагают умения слушать другого, достаточно полно и точно выражать свои мысли, вступать в диалог, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Задача школы формировать коммуникативные действия с учётом возрастных и личностных особенностей учащихся.

Результаты изучения коммуникативных УУД учащихся 2 и 4 классов с применением метода наблюдения, диагностических методик («Дорога к дому», «Рукавички», «Открытки»), экспертных оценок учителей, проводимое на базе одной из Московской гимназии (лингвистической), показали, что выпускники начальной школы не в полной мере владеют коммуникативными умениями. Прежде всего, ученики испытывали сложности в планировании и организации совместной деятельности, низкую мотивацию к взаимодействию, слабое владение вербальными и невербальными средствами общения, умением выразить собственную мысль словами. А при выполнении совместной работы в парах половина детей не контролирует процесс деятельности и результат.

Эти сложности могут быть явно обнаружены при проведении диагностической процедуры, состоящей в необходимости выполнить совместно задание. Например, нами использовалось такое задание: паре детей предлагается нарисовать две поздравительные открытки, адресованные учителю и другу (подруге). Эти открытки должны отвечать определённым требованиям: они должны быть похожими, так чтобы было понятно, что выполнены совместно именно этой парой детей. У обследованных учащихся планирование деятельности, умение договариваться и согласовывать свои действия, оказались сформированы лучше, чем сами совместные действия и взаимоконтроль. Совместный продукт (открытки) у некоторых детей не соответствовал изначально задуманному. Это говорит о недостаточно сформированной исполнительской и контрольной функциях. Наибольшие затруднения у школьников вызвали: выбор и согласование сюжета открыток; согласование авторства, подписи к открытке; исполнительская деятельность; взаимоконтроль.

Некоторые из названных затруднений могут быть преодолены при организации планомерной развивающей работы. План развивающей работы может быть следующим. На первом этапе дети договариваются о том, что собираются рисовать и какими средствами. Затем рисуя, они соотносят свою деятельность с планом, обсуждая это, и по окончании рисования вновь возвращаются к тому, что задумывалось и что получилось, сравнивая цель и результат, проводя совместный контроль итога общей деятельности – нарисованных открыток.

Возможен вариант видоизменения методики «Открытки» для формирования коммуникативных умений в рамках урока и внеурочной деятельности. На уроках это может быть решение учебных задач парой или группой учащихся. Это достигается разными путями:

1. применение различного материала для изготовления открыток или поделок (бумага белая и цветная, глянцевая и матовая, тонкая и двуслойная и пр., фольга, карандаши и краски, материал для аппликации, природный материал (цветы, листья, ракушки, камешки, кофейные зёрна, разные крупы, и пр.) и искусственный (бусины, стразы, жемчужины, шнуры, ленты, бордюры, верёвочки, кружево, контурные наклейки и др.)),
2. изменение адресата (мама, папа, ветеран, учитель, именинник, друг, победитель соревнований или конкурса и др.),
3. создание открыток разных тематик (праздничные, поощрительные, с заданиями-загадками и пр.),
4. изменение способа образования взаимодействующих пар (соседи по парте, друзья, однополые и разнополые пары, конфликтующие друг с другом дети),
5. групповой вариант совместной деятельности (три и более детей).

Задания, подобные методике «Открытки», можно использовать в развивающей работе по формированию коммуникативных УУД. Таких как: умение согласовывать свои действия для достижения общего результата; умение договариваться, находить общее решение в соответствии с общей целью; умение аргументировать свои предложения, убеждать и уступать; способность сохранять доброжелательные отношения в совместных действиях, даже при конфликте интересов; взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания; умение учитывать адресата сообщения [1].

Несмотря на простоту применения, подобного типа задания являются моделью любой совместной деятельности, в том числе и учебной, направленной на выполнение учебной задачи во время урока, то есть учитель может и должен включать в урок групповые действия детей. Однако недостаточно просто объединить детей в группы, необходимо организовать деятельность детей, чтобы научить действовать совместно и самостоятельно.

Формирование коммуникативных УУД сопряжено с формированием и других универсальных учебных действий. Наиболее результативно будут формироваться регулятивные УУД, что связано с тем что, для успешного выполнения задания (например, рисование поздравительных открыток) необходимо целеполагание, планирование деятельности, поэтапный или итоговый контроль и оценка результата деятельности. Если речь идёт о формировании личностных УУД, то тематика заданий должна быть соответствующей. Например, поздравления с Днём Победы (9 мая), Днём Матери, Днём Учителя, Днём города, Днём защитника Отечества, Днём здоровья и другими праздниками государственного значения и лично значимые для детей и школьного коллектива. При проведении такой работы очень важно обсуждать с детьми значение этих событий. То есть важно, чтобы они не только участвовали в создании продукта групповой или индивидуальной работы (открыток), но и понимали, осознавали значимость, важность событий, которым посвящены открытки.

Мы выделяем факторы, влияющие и затрудняющие формирование учителем коммуникативных УУД школьников:

1. Для учителя формирование коммуникативных УУД не является приоритетной задачей на данном этапе обучения. Эти затруднения легко преодолимы, так как нет противоречия между освоением учебного материала в процессе урока и формированием метапредметных компетенций, в том числе и коммуникативных. Поэтому для учителя достаточно понять, что учебная деятельность может быть организована таким образом, чтобы она включала и коммуникативные действия учащихся как компонент совместной деятельности учителя и учеников и детей между собой.

2. Учитель затрудняется в том, каким образом развивать коммуникативные компетенции в рамках урока, не знает, как организовать такую деятельность. И помощь психолога очевидна при решении этой проблемы: разъяснение сути совместной деятельности учащихся и помощь в её организации. Учебная деятельность младших школьников обладает высоким потенциалом в формировании не только познавательных и регулятивных, а также коммуникативных компетенций. Но не любая учебная деятельность, а именно совместная деятельность учителя и школьника и детей друг с другом, направленная на совместное решение различных учебных задач: постановку целей, согласование задач, планирование совместных действий, их выполнение, контроль и оценку результатов деятельности в соответствии с названными целями. Коммуникативная деятельность рассматривается как один из

видов деятельности и включает те же самые компоненты. Однако в большинстве случаев работа в группе (парах) носит формальный характер: каждый ученик, выполняя часть работы, не согласовывает свои действия с другими, а результат его труда не соответствует общей цели, мало влияет на этот результат. Вместо совместно-разделённой деятельности ученики зачастую выполняют «индивидуально-параллельную» деятельность.

3. В традиционной системе обучения преобладала учебная деятельность в форме индивидуальной деятельности ученика с оцениванием его индивидуальных личных достижений. Индивидуальная деятельность в минимальной степени развивает коммуникативные умения: умение задать вопрос учителю, пересказать материал. Организация совместной деятельности в учебном процессе, реализуемая на уроках широко представлена в развивающем обучении по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

4. В школе традиционно преобладает оценка индивидуальных достижений учащегося (учебных, личностных, творческих, спортивных и пр.). Это на наш взгляд закрепляет индивидуалистическую направленность личности и не способствует сотрудничеству, помощи другим. Затрудняет формирование таких коммуникативных умений как способность понять чужую точку зрения, принять её, координировать усилия разных людей для достижения общего результата, умение уступать, конструктивно решать возникающие разногласия, споры.

5. Позиция родителей и общества в целом привносит усиление индивидуализма, конкуренции, направленности на личный успех, иногда достигаемый в ущерб другим. Родительские установки в отношении собственного ребенка, желание видеть его первым, лучшим среди всех отличается от требований к чужим детям.

6. Различие в уровне сформированности умения общаться с детьми, с которыми ребёнок приходит в школу.

Таким образом, мы выделяем 3 группы системных факторов, влияющих на формирование коммуникативных УУД:

1. тенденции в обществе, социальные позиции, касающиеся требований взаимодействия людей (усиление индивидуалистических, эгоистических и конкурентных установок во взаимоотношениях между людьми);

2. организация образовательного процесса в школе (преобладание индивидуального характера учебной деятельности и её оценки);

3. индивидуально-личностные особенности ученика (стремление или отсутствие желания общаться, тревожность, психофизиологические особенности, аутистические проявления поведения и др.).

При организации планомерной развивающей работы с учащимися формирование УУД происходит более эффективно.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с. – (Стандарты второго поколения).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФАСИЛИТАЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кузнецов Д.В.

г.Екатеринбург

Исследуя современных старших школьников, мы установили, что в подростковом возрастном периоде, как и периоде ранней юности, они имеют значительные особенности по сравнению с предшественниками. Это было выявлено Д.И. Фельдштейном, что позволило ему сделать вывод об «изменяющемся ребенке в изменяющемся мире» [11]. Современному детству присущи иные характеристики, чем 30 лет назад. Среди изменений автор называет: увеличение количества детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности; несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самосознания подростком своей взрослости и независимости; изменения в мотивационной сфере - на первый план выходят не развлечения (как принято думать), а особый поиск смысла жизни; рост критичности по отношению к взрослым; значительные изменения ценностных ориентаций (ЦО), а именно, возрастает значимость интеллектуальных, волевых и соматических ЦО и наблюдается негативная динамика культурных и общественных ЦО [10,11].

Для объяснения столь значительных изменений в подростковом и юношеском периоде мы обращаемся к понятию социальной ситуации развития, предложенному Л.С. Выготским, и в последующем разработанным Л.И. Божович, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним. Рассматривая социальную ситуацию развития ребенка, Л.С. Выготский описывает ее как: «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [2, стр.258]. Усилим понимание данного феномена словами психолога: «...социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» [2, стр. 260]. Влияние среды на развитие личности нельзя переоценить, однако, важно понимать, что речь идет о личности, находящейся в состоянии активного процесса самоопределения. А именно, обретения устойчивой, осознанной идентичности в личностном, гендерном, гражданском и профессиональном аспектах. Социальная среда диктует те изменения, которые неизбежно происходят в современном детстве, отрочестве и юности. Так, возвращаясь к работе Д.И. Фельштейна, скажем его словами о том, что подросток ныне оказывается в огромном развернутом социальном пространстве характеризующимся «хаотическим потоком информации» и его «бисерной» несистематизированной подачей, в противовес традиционному малому и конкретному социуму – семье, школе, друзьям [11]. Добавим к этому и такие феномены, которые называют современные исследователи: наличие, с одной стороны, физической акселерации (В.Г. Властовский, О.Ю. Шилова), с другой стороны, усиление противоречий между желанием развиваться и несформированностью способности к саморазвитию (Е.Н. Ларина), инфантилизм (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Ю.А. Косолапов, В.С. Могун, А.А. Серегина), слабая потребность подростков стать субъектами деятельности (И.Д. Егорычева), отсюда несформированность позиции личной ответственности и возможности самореализации.

Названные особенности развития современных подростков, девушек и юношей мы связываем с проблемой самоопределения в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте, отсутствием его как свершившегося акта. Что касается современных старшеклассников (10-11 кл.) и даже студентов, то некоторым характерно состояние так называемого психосоциального моратория. Его суть раскрыта американским психологом Э. Эриксоном в теории о 8 стадиях формирования идентичности личности. Мораторий согласно Эриксону: «это отсрочка, предоставленная кому-либо, кто еще не готов принять ответственность или хотел бы дать себе время на подготовку. Под психосоциальным мораторием мы понимаем запаздывание в принятии на себя взрослых обязанностей...» [12, с. 166]. Не отрицая, что старшеклассники могут стихийно самоопределяться, мы полагаем необходимым обоснование психолого-педагогической поддержки (фасилитации, согласно К. Роджерсу) каждого, что позволит профилировать затягивание процесса самоопределения, характерного нынешней социальной ситуации развития.

Наш подход обусловлен динамикой социальной ситуации, требующей от личности старшего школьника зрелости, самостоятельности в принятии решений и понимания личной ответственности перед собой, своей семьей и обществом. Суть социальной ситуации развития современного старшеклассника, согласно Л.И. Божович, заключается в том, что перед личностью появляется вопрос профессионального, а затем и личностного выбора: «выбор профессии, поднятый на уровень самоопределения человека, может осуществиться только в результате сложнейших процессов анализа как практических возможностей своей будущей деятельности, так и своих внутренних ресурсов — способностей, склонностей, знаний, навыков, характера» [1, стр. 277]. Сама постановка вопроса о самоопределении несет в себе противоречие, с одной стороны, стимулирует к дальнейшему развитию и взрослению, с другой, подталкивает к психосоциальному мораторию, затягивающему разрешение этого вопроса, возможно, раз и навсегда. Все это требует от психологов и педагогов поиска путей и средств своевременной поддержки процесса самоопределения старшеклассников, а именно выработки внутренней позиции на основе ориентации в иерархии ценностей, повышения осознанности и построения временной перспективы.

Основываясь на положении Л.С. Выготского о принципах формирования высших психических функций, мы рассматриваем, вслед за Л.И. Божович, самоопределение как новообразование, высшую психическую функцию, которая возникает первоначально через взаимодействие с другим человеком – взрослым, и затем интериоризируясь, становится интрапсихической функцией. Выводом из данного тезиса является необходимость наличия для старшеклассника когнитивно, информационно, деятельностно и коммуникационно насыщенного окружения, отражающего и его потребности в решении вопросов, связанных с возрастом.

Такое взаимодействие, названное нами, вслед за К. Роджерсом, психолого-педагогической фасилитацией имеет своей целью помочь старшеклассникам более осознанно определяться в иерархии ценностей, выстраивать временную перспективу в более полной рефлексии себя и, как следствие, развивать осознанную и зрелую Я-концепцию личности. Такая поддержка основывается на гуманистических принципах работы психолога и

психотерапевта с клиентами и учениками, сформулированными К. Роджерсом. Это принципы: подлинности или реальности, одобрения и принятия, принцип эмпатического понимания. Остановимся на их характеристике подробнее.

Подлинность или реальность заключается в открытости и искренности преподавателя по отношению к ученикам в отношении собственных мыслей и чувств. Педагог таким образом уходит от позиции исполнения «роли», а становится реальным человеком, такой, какой он есть. Искренность со стороны педагога и психолога – основа создания благоприятных условий для проявления открытости и подлинности со стороны старшеклассников. Для описания таких открытых и непосредственных отношений К. Роджерс ввел понятие конгруэнтность (от лат. *congruens*, *-ntis* – соразмерный, соответствующий). В широком смысле этот термин означает равенство, адекватность друг другу, согласованность между собой. Фасилитатор призван это осознать и осуществлять в своих чувствах и отношениях с учащимися, содействуя установлению равенства, адекватности проявлений и согласованности в действиях.

Одобрение, принятие и доверие заключается в создании и поощрении атмосферы принятия и поддержки – еще одно условие для возможности к открытому, доверительному диалогу. Психолог и педагог безусловно (без всяких условий) принимает личность ученика со всеми его переживаниями, мыслями, взглядами и поведением. К. Роджерс писал, что поддержка ученика подразумевает «...одобрение его чувств, его мнений, его личности. Это забота, но забота не собственническая. Это принятие другого человека как автономной личности, обладающей собственной ценностью» [8, с. 229].

Эмпатическое понимание раскрывается в способностях фасилитатора понять эмоции и переживания ученика, давать возможность им существовать безоценочно, смотреть на мир его глазами, с его внутренней позиции, присоединяться к процессу. В качестве результата такой сензитивной эмпатии фасилитатор может понять, как процесс поддержки проживается учеником, а ученик начинает воспринимать фасилитатора надежным и безопасным, что является жизненно важным для изменений. К. Роджерс писал об этом: «Когда он [ученик] обнаруживает, что кто-то другой с участием воспринимает его чувства, он понемногу становится способным слышать себя... По мере того как он учится слышать себя, он также начинает в большей мере принимать себя... Медленно он продвигается к тому, чтобы так же относиться к себе [как фасилитатор], принимая себя таким, каков он есть, и оттого готовым двигаться вперед в своем развитии» [8, с. 107].

Как мы установили, процесс самоопределения современных старшеклассников является пролонгированным: начинается в подростковом возрасте и полнее раскрывается в юношеском возрасте, поэтому целесообразна психолого-педагогическая поддержка на протяжении всего периода самоопределения (возможно, и в следующем возрастном периоде).

В нашем исследовании мы начинали с 10-х классов общеобразовательных и специализированных школ. Были разработаны диагностические инструменты для оценки текущего уровня самоопределения, а также была создана специальная программа психолого-педагогической фасилитации, предполагающая восемь занятий, каждое из которых ориентирует на значимость данной проблемы и необходимость ее своевременного решения, включает знакомство со способами и средствами, необходимыми каждому для более зрелого, ответственного функционирования и дальнейшего саморазвития. Темы занятий посвящены обсуждению различных аспектов процесса самоопределения: личностного, гендерного, профессионального, гражданского. Формат работы: дискуссионные группы, тренинговая работа, групповое и личное консультирование, игровые методы работы, самостоятельная творческая работа, написание отзывов, эссе, выход в интернет-сообщество. Как показывает наш опыт, обсуждение предложенных старшеклассникам проблем и тем (а они выходили за их пределы) отражает внутреннюю потребность в решении вопросов возраста, усиливает рефлексию и мотивирует процесс внутреннего поиска.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. [и др.]: Питер, 2008. 398 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Том 4. Детская психология. Под ред. Д. Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии. Автореферат на соискание докторской степени педагогических наук. 19.00.07. Москва, 2012.
4. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям. [учеб.-метод. пособие] — Екатеринбург: изд-во Урал. Ун-та, 2015. 152 с.
5. Ковалевская Е.В. Актуальное психическое состояние старшеклассников в условиях интерактивного обучения. // Психологическая наука и образование. Том 7. №2. 2015. 48 – 58 с.
6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.

7. Ларина Е.Н. Психологические условия формирования способности к саморазвитию у старших подростков. Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук, 19.00.07. Самара, 2007. 24 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. /Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
9. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Пер. с англ. – М.: Смысл, 2002. 527 с.
10. Сайко Э. В., Фельдштейн Д. И. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения. Мир психологии. Научно-методический журнал. 2007. № 4 (52). 3-10 с.
11. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. // Национальный психологический журнал. 2010. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izmenyayuschisya-rebenok-v-izmenyayuschemsya-mire-psihologo-pedagogicheskie-problemy-novoy-shkoly> (дата обращения: 26.09.2015).
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва Издательская группа "Прогресс", 1996. 334 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Акулинина Н.В.

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г.Екатеринбург

Аннотация

В работе рассмотрена система мотивов межличностного выбора, выявляемых при социально-психологическом исследовании межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе. Изучение эмоциональных факторов младших школьников важно для раскрытия межличностных предпочтений, установления позиции личности, наличия положительных, конфликтных или напряженных участков, степени групповой сплоченности, мотивационной структуры отношений.

Ключевые слова: эмоциональные предпочтения, межличностные выборы, социальная позиция, психологическая атмосфера, младший школьный возраст.

EMOTIONAL FACTORS OF THE RELATIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH THEIR PEERS

Akulina N.V., postgraduate student of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract

The article system of motives of personal choice has been considered here. It is characterized by socio-psychological study of interpersonal interactions and relationship in a group. The study of young pupils emotional factors is important for developing personal preferences, establishing a person is position; if it is positive, negative or conflict, measuring the degree of group cohesion and motivational structure of relations.

Key words: emotional preferences, interpersonal elections, social position, psychological atmosphere, primary school age.

Актуальность исследования проблемы эмоциональных предпочтений младших школьников обусловлена важностью развития и формирования личности в совместной коллективной деятельности и общении. На устойчивость положения младших школьников оказывает влияние межличностные выборы и психологический климат в коллективе.

Проблеме эмоциональных факторов взаимоотношений в группе сверстников посвящены исследования как отечественных (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.Р. Битянова, А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, Г.М. Парыгин, С.Л. Рубинштейн и др.), так и зарубежных ученых (Д.Т. Кемпбелл, Н.Н. Ланге, Р. Линтон, Д. Майерс, Дж. Мид, Дж.Морено, К. Роджерс, Т. Шибутани, С. Kelley и др.).

В результате анализа психологической литературы (А. А. Бодалев [7, С.203], М. Р. Битянова [1, С. 7], Л. С. Гозман [4, С. 233], Н. Н. Ланге [5, С.46], С. Л. Рубинштейн [4, С. 48], П. М. Якобсон [6, С. 115]) показывают, что механизмами эмоциональных факторов взаимоотношений младших школьников со сверстниками являются межличностные предпочтения, социальная позиция личности, наличия положительных, конфликтных или напряженных участков, степени групповой сплоченности, мотивационная структура отношений.

Теоретическое изучение проблемы позволило определить цель исследования: изучение эмоциональных факторов взаимоотношений младших школьников в группе сверстников.

Задачи исследования:

1. Исследование классификации положения учащихся в системе личных взаимоотношений;
2. Исследование психологической атмосферы в коллективе;
3. Исследование мотивационного ядра межличностных выборов;

Гипотеза исследования: эмоциональные факторы взаимоотношений сверстников влияют на социальное положение младших школьников.

Для достижения поставленной цели использованы: методика «Социометрия» Дж. Морено в модификации Я.Л. Коломинского и Н.А. Березовина [9, С. 137], психологическая атмосфера в коллективе Л.Г. Жедуновой [3, С. 90] и методика изучения мотивационного ядра межличностных выборов В.А. Петровского [9, С. 152].

База исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение гимназия №93 г. Челябинска имени Александра Фомича Гелича. В проведенном исследовании принимали участие 1 - 4 классов в количестве 458 учащихся в возрасте 7-11 лет.

Эмоционально-психологический климат класса определяется по методике «Психологическая атмосфера» Л.Г. Жедунова (см. Табл.1).

По результатам исследования методике «Психологическая атмосфера» Л.Г. Жедунова видно, что удовлетворенность взаимоотношений с одноклассниками меняется от класса в класс, по мере взросления младших школьников. В первом классе на первое место ставят дружелюбие, во втором – удовлетворенность в коллективе, в третьем – результативность и в четвертом классе – успешность. В ранге предпочтения классных коллективов не имеет место параметр согласие – несогласие, он не меняется на протяжении младшего школьного возраста, для учащихся важным являются дружелюбие, удовлетворенность, результативность и успешность в группе сверстников.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Психологическая атмосфера» Л.Г. Жедунова

№ п/п	Параметры оценивания	Ранг предпочтения			
		1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1.	дружелюбие - враждебность	1	2	7	3
2.	согласие - несогласие	10	9	9	10
3.	удовлетворенность - неудовлетворенность	7	1	4	4
4.	результативность – не результативность	9	3	1	9
5.	увлеченность - скука	6	5	3	5
6.	теплота взаимоотношений – холодность взаимоотношений	5	4	6	8
7.	сотрудничество - соперничество	2	6	8	6
8.	взаимная поддержка - недоброжелательность	8	8	7	7
9.	интерес друг к другу - равнодушие	4	7	5	2
10.	успешность – не успешность	3	5	2	1

Анализ мотивов межличностных выборов В.А. Петровского по методике «Мотивационное ядро» позволяет рассматривать их как основу тех межличностных отношений, которые складываются между индивидами в процессе общения (см. Табл.2).

Таблица 2

Результаты исследования по методике «Мотивационное ядро» В.А. Петровского

№ п/п	Параметры оценивания	Ранг предпочтения			
		1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1.	добрый	1	1	1	1
2.	общительный	2	2	2	2
3.	умный	5	4	3	6
4.	честный	3	6	6	5
5.	веселый	3	5	5	3
6.	внешне привлекательный	8	7	9	9
7.	выдержанный	7	9	8	8
8.	отзывчивый	6	8	7	7

9.	активный	4	3	4	4
----	----------	---	---	---	---

По результатам исследования методике «Мотивационное ядро» В.А. Петровского коэффициент К «силы» мотива (качества), определяющий выбор предпочтения и высокую социальную позицию, влияние на положение младшего школьника в коллективе является доброта, общительность, активность, веселье и честность. У непринятых учащихся младшие школьники считают отсутствует: внешняя привлекательность, выдержка, активность и отзывчивость.

По результатам исследования «Социометрии» Дж. Морено в модификации Я.Л. Коломинского и Н.А. Березовина составлена социограмма. По результатам исследования нам интересно стало посмотреть взаимоотношения лидеров («звезд») и непринятых учащихся. Анализ социограммы начинается с отыскивания центральных, наиболее влиятельных членов, затем взаимных пар и группировок.

Положение человека в группе зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во вторых, от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение [8, С. 179].

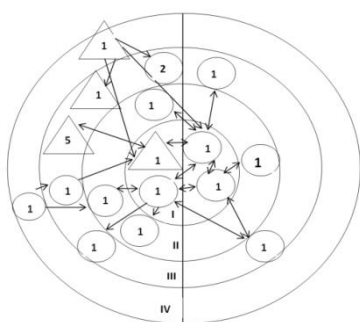


Рис.2. Социограмма группы 1 (8-9 лет)

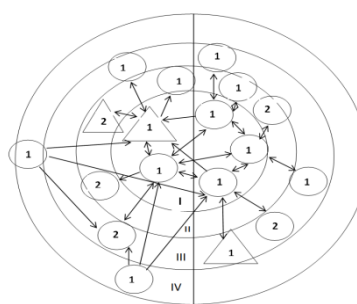


Рис.3. Социограмма группы 2 (8-9 лет)

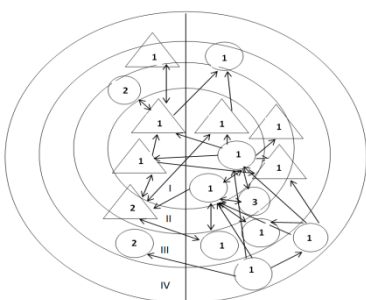


Рис.4. Социограмма группы 3 (9-10 лет)

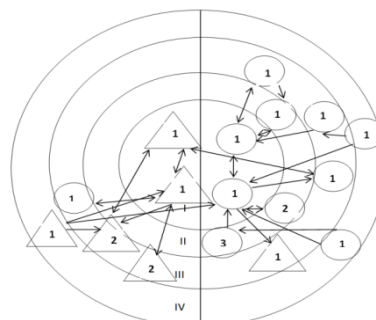


Рис.5. Социограмма группы 4 (10-11 лет)

Условные обозначения

- - девочки
- △ - мальчики

Знаки, обозначающие типы отношений между членами группы:

- А Б – $\longleftrightarrow$ взаимный позитивный выбор;
- А Б - $\longrightarrow$ односторонний позитивный выбор;

По результатам исследования социограммы видно, что динамика социальной позиции в группе сверстников со второго по четвертый классы изменяется. Популярным учащимся на протяжении всей учебы в начальной школе нужно доказывать свое положение в участии делах класса, гимназии, поддерживать свой имидж высокостатусного учащегося. Непринятые учащиеся выбирают лидеров и предпочитаемых учащихся, но не выстраивают межличностные отношения с принятыми в коллективе учащимися.

У непринятых учащихся в стабильной группе сверстников, наоборот, нарушены взаимоотношения с одноклассниками и значимыми взрослыми. С возрастом происходит увеличение предпочитаемых учащихся, наиболее подвижными по объему выборов внутригрупповых процессов являются непринятые младшие школьники.

Таким образом, эмоциональные факторы личности влияют на межличностные отношения в группе сверстников. Во вторых классах прослеживается направленность действий на себя и конкурентность в коллективах, в третьих и четвертых классах направленность на взаимодействие и сотрудничество с

одноклассниками. Эмоционально-психологический климат класса определяется в удовлетворенности взаимоотношений с одноклассниками и учителями, устойчивым настроением, эмоциональным состоянием, степенью эмоционального благополучия. Мотивация межличностных выборов дает более содержательную характеристику структуры взаимодействий и взаимоотношений в группе и строится не только на эмоциональной, но и на ценностно-ориентационной основе.

Список литературы

1. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике.- М.: ООО «Чистые пруды», 2005. – 32 с.
2. Большой психологический словарь/Под ред. Б. Г. Мещерякова, В.П.Зинченко. – М.: АСТ, 2009. - 816 с.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации/Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001- 128 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2013. 576 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2013.- 749 с.
6. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2013. - 583 с.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь/Под ред. А.А.Бодалева. – М.: «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
8. Реан А.А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Прайм - Евразон, 2008. – 576 с.
9. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

КОРРЕКЦИЯ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Пономарева И.М., Анохина Ю.А.

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г.Санкт-Петербург

Конструктивное общение между супругами лежит в основе семейного благополучия и включает в себе очень важную функцию – способствует как развитию самих супружеских отношений, так и личностному развитию супругов. Общение и взаимоотношения супругов в благополучных семьях характеризуют открытость, интимность, доверие друг другу, высокий уровень взаимной симпатии, гибкий, как правило, демократичный характер распределения ролей в семье, моральную и эмоциональную поддержку. В то же время по данным Федеральной службы государственной статистики, которая ежегодно публикует данные по количеству браков и разводов по каждому региону России, было выявлено, что показатели по Северо-Западному региону обнаружили рост числа разводов за последние два года на 21,1%, а в целом по России можно говорить о том, что сегодня в нашей стране распадается каждый второй брак [4]. Современные российские семьи, испытывают на себе влияние негативных социальных процессов, происходящих в обществе, что сказывается на стабильности брака. Помимо социальных процессов на стабильность брака влияют различные факторы: личностные особенности супругов, конфликтное взаимодействие, кризисные периоды развития семьи и другие [1,2,5,7]. Например, в процессе первого года супружеской жизни при адаптации распадается до 30% семей. Семейные конфликты выступают одной из самых распространенных форм конфликтов. Предупреждение и разрешение семейных конфликтов зависит от всех членов семьи и прежде всего от конфликтующих сторон – супругов. Для эффективного разрешения конфликтов, прежде всего, необходимо взаимопонимание, что подразумевает наличие коммуникативной компетентности супругов [1,2,7]. Все это свидетельствует о важности разработки эффективных программ, направленных на коррекцию конфликтного взаимодействия супругов в молодых семьях.

В связи с вышеизложенным, мы предприняли исследование, целью которого была разработка и апробация программы коррекции конфликтного взаимодействия супругов в молодых семьях. Исследование проводилось на базе центра социально-психологической помощи - Муниципальное автономное учреждение «Семья». В нем приняли участие 10 супружеских пар (20 человек), в возрасте от 20 до 30 лет, со стажем брака от полугода до 4

лет. Предметом исследования явились: межличностное взаимодействие супружеских пар в конфликтных ситуациях, коммуникативные умения и навыки супругов, а также апробация разработанной коррекционной программы.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что разработанная программа коррекции, направленная на обучение навыкам конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях и коммуникативным умениям и навыкам, снизит уровень конфликтности у молодых супружеских пар.

Нами использовались следующие диагностические методы:

1. Авторская социально-психологическая анкета.
2. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) [3].
3. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха) [6].
4. Методика выявления характера взаимодействия супругов в конфликтной ситуации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской [8].

В целях проверки эффективности разработанной коррекционной программы мы использовали подсчет Т-критерия Вилкоксона для выявления значимых различий исследуемых показателей «до» и «после» проведения коррекционной программы.

На констатирующем этапе исследования, то есть «до» проведения коррекционной программы, на основании анализа результатов авторской анкеты выявилось, что в качестве своего преобладающего поведения в конфликтной ситуации большинство респондентов - 75% (15 супругов) отмечают компромисс, для 20% (4 супруга) характерно избегание конфликта и только 5 % (1 супруг) респондентов предпочитают открыто участвовать в конфликте. В качестве сфер семейной жизни наиболее конфликтными молодые супруги считают такие, как материальная сфера и воспитание детей. Большинство респондентов придерживаются мнения, что не стоит выносить проблемы за пределы семьи, а именно 87,5%. Среди возникающих сложностей в общении испытуемые отмечают неумение партнера слышать то, что им говорят, отсутствие взаимопонимания, неумение ответить отказом на просьбу, грубость партнера в общении, манипулирование и т.д.

Анализ результатов по методике диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) обнаружил, что у 30,8% респондентов преобладает стиль приспособления в конфликтных ситуациях, о чем свидетельствует показатель 9,25 баллов, то есть они отказываются от собственных интересов ради партнера, что может приводить к внутреннему конфликту. У 23,2 % респондентов (средний показатель 8,35 баллов) наблюдается стремление удовлетворить свои интересы за счет другого (конкуренция), тем самым создавая конфликтное взаимодействие в паре. Такие стили поведения в конфликте, как компромисс (5,4 балла) и избегание (5,2 балла) обнаружили соответственно 22% и 20% респондентов и только 5% респондентов проявили такой стиль, как сотрудничество (3,2 балла).

Анализ результатов теста коммуникативных умений Л. Михельсона выявил низкий уровень сформированности коммуникативных умений у молодых супругов - 27% из возможных 100%. Это позволяет говорить о том, что большинство респондентов не обладают коммуникативными умениями в достаточной степени, не умеют адекватно реагировать на критику, оказывать поддержку, вступать в близкий контакт, корректно отказывать в ответ на чужую просьбу.

Анализ результатов по методике «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской обнаружил отрицательные значения по всем шкалам, что свидетельствует о негативных реакциях респондентов на конфликтную ситуацию и наличии рассогласованности в общении с партнером. Наиболее конфликтной сферой семейного взаимодействия у молодых супругов выступили отношения с родственниками и друзьями - индекс составил «-1,2».

На формирующем этапе исследования была разработана и проведена программа коррекции конфликтного взаимодействия супругов в молодых семьях. Исходя из гипотезы исследования, заключающейся в предположении о том, что обучение навыкам конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях и коммуникативной компетентности снизит уровень конфликтности у молодых супружеских пар, мы разработали тренинг под названием «Навстречу друг другу», состоящий из трех блоков: саморегуляция эмоционального состояния, коммуникативные умения и навыки, конструктивное взаимодействие в конфликтных ситуациях.

Цель тренинга: формирование коммуникативной компетентности супругов, умений и навыков конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Задачи тренинга:

1. Ознакомить респондентов с понятием конфликта, особенностями взаимодействия в ситуации конфликта;
2. Отработать навыки конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях;

3. Обучить эффективным тактикам коммуникации с собеседником в конфликтных ситуациях;
4. Обучить навыкам регуляции эмоционального состояния;
5. Развить навыки эффективного слушания.

Тренинг включает 6 занятий, с периодичностью 2 раза в неделю и продолжительностью 1,5 часа. Так как выборка состояла из 10 супружеских пар, мы сформировали из них две группы, каждая из которых состояла из 5 супружеских пар (10 человек), занятия в этих группах проводились по единой программе.

Каждое занятие включает: вводную часть, направленную на подготовку группы к работе; основную часть, направленную на реализацию поставленных задач; завершающая часть, направленная на рефлексии; домашние задания, направленные на отработку и закрепление полученных навыков.

Контрольный этап исследования проводился после завершения коррекционной программы. По всем использованным в исследовании методикам проводился сравнительный анализ результатов «до» и «после» проведения этапа коррекции.

Так сравнительный анализ результатов по методике диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) обнаружил, что после проведения коррекционной программы, положительные изменения произошли по всем исследуемым параметрам (см. Табл.1).

Таблица 1

Средние значения показателей способов реагирования на конфликтные ситуации на констатирующем и контрольном этапах (в баллах) и уровень значимости изменений на основании подсчета Т-критерия Вилкоксона.

Исследуемые параметры	До тренинга	После тренинга	Уровень значимости
Конкуренция	6,95	3,8	P <0,01
Приспособление	9,25	4,25	P <0,01
Компромисс	5,4	9,1	P <0,01
Избегание	5,2	2,55	P <0,01
Сотрудничество	3,2	10,3	P <0,01

Подсчет Т-критерия Вилкоксона выявил, что после тренинга у респондентов достоверно снизилась частота использования таких способов реагирования как конкуренция, приспособление и избегание, в то время как частота использования респондентами таких способов реагирования на конфликт, как компромисс и сотрудничество достоверно увеличилась.

Сравнительный анализ результатов по тесту коммуникативных умений Л. Михельсона обнаружил, что после проведения коррекционной программы общее значение сформированности коммуникативных умений значимо увеличилось (см. Табл.2).

Таблица 2

Средние значения показателя сформированности коммуникативных умений на констатирующем и контрольном этапах (в %) и уровень значимости изменений на основании подсчета Т-критерия Вилкоксона.

Исследуемые параметры	До тренинга	После тренинга	Уровень значимости
Общее значение сформированности Коммуникативных умений	27	49	P <0,01

Сравнительный анализ результатов по методике «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской выявил, что после проведения коррекционной программы у супругов снизился уровень конфликтности по всем сферам общения, в том числе достоверно снизился суммарный индекс уровня конфликтности в паре (см. Табл.3).

Таким образом, сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах, позволил подтвердить гипотезу исследования о том, что разработанная программа коррекции, направленная на обучение навыкам конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях и коммуникативным умениям и навыкам позволит снизить уровень конфликтности у молодых супружеских пар.

Таблица 3

Средние значения индекса конфликтности в паре на констатирующем и контрольном этапах и уровень значимости изменений на основании подсчета Т-критерия Вилкоксона.

Исследуемые параметры	До тренинга	После тренинга	Уровень значимости
Уровень конфликтности	- 0,7	0,9	P <0,01

Результаты исследования позволяют рекомендовать разработанную программу коррекции конфликтного взаимодействия супругов в молодых семьях для практической работы специалистов в области психологического консультирования и психокоррекции.

Список литературы

1. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие /Под научн. ред. проф. А. В. Карпова – М-Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
2. Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов. /Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич - Куземкина, Т.Ф. Велента Т.Ф. — СПб: Речь, 2008. – 360 с.
3. Рамендик Д.М. Общая психология и психологический практикум: учебное пособие / Д. М. Рамендик. – М.: Форум, 2011. - 304 с.
4. Сведения о числе зарегистрированных родившихся, умерших, браков, разводов за январь – декабрь 2014 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/2014/demo/edn12-13.htm. (дата обращения: 20.09.2015).
5. Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы международной научно - практической конференции 5 - 6 октября 2010 года. – Пенза – Ереван – Прага: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. - 220 с.
6. Тестотека [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html>. (дата обращения: 07.12.2014).
7. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. /Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис – СПб: Питер, 2010. – 672 с.
8. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи. /Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2009. - 695 с.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

ВОЗРАСТ КАК СУБЪЕКТНЫЙ ФАКТОР ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Рогозарь А.И.

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

На процесс политического восприятия влияет множество субъектных факторов [8]. Одним из важнейших является возраст воспринимающего индивида. Он принадлежит к разряду тех субъектных характеристик, которые опосредуют политическое восприятие. Ведь то, в какой период проходит политическая социализация человека, обуславливает его восприятие политической реальности, оставляет особый след в политическом сознании, отражается на политических убеждениях, представлениях и поведении, на отношении к государству, политическим институтам и власти.

При рассмотрении возрастной специфики в литературе используется в основном два термина: возрастная когорта (возрастная группа) и поколение. При этом трактовка данных понятий обусловлена определенной областью знания. Например, в генеалогии термин «поколение» никак не связан с «возрастом» [6], а в демографических исследованиях эти термины зачастую используются как синонимичные, представляя совокупность людей, родившихся в один период времени, ровесников [1]. Но все же «поколение» - это более общее понятие, в него может войти несколько возрастных когорт.

Классифицировать существующие определения термина «поколение» попытался В.Т. Лисовский [4] и выделил пять его значений:

1. Демографическое. Здесь речь идет о людях, родившихся примерно в один временной период и образующих единый возрастной слой населения.

2. Антропологическое. Оно указывает на общих предков, которые есть у определенной совокупности людей, дает представление о генеалогии семьи.

3. Историческое. Данное понимание поколения представляет отрезок времени, равный промежутку от рождения родителей до рождения детей, примерно 20-25 лет.

4. Хронологическое. Главным здесь является тот период времени, в течение которого активно действует поколение, но в то же время и те уникальные события, которые оказали влияние на восприятие мира, и духовный облик поколения.

5. Символическое. Оно указывает на особенности периода истории, тех значимых событий, которые пережила определенная общность современников.

Учитывая данную классификацию, используемое в нашем исследовании понятие политическое поколение можно отнести к символической категории. Изучение политических поколений позволяет увидеть особые черты каждой группы современников, пережившей определенные события, а также присущие ей политические представления и ценности.

Следует сказать, что с тех пор, как Ж. Дромель [10] ввел в научный оборот понятие политического поколения, понимание этой категории сильно изменилось. Ученый определял его исключительно как обладающую властью когорту, которая действует на политической арене и сменяется каждые 16 лет.

Но для социологии и политической психологии более релевантным представляются разработки К. Мангейма [5]. Политические поколения он относил к числу символических и выделял их по «переломным событиям», выпадающим на период социализации определенной возрастной группы. Опыт социализации формативного периода (до 17-25 лет), согласно К.Мангейму, в первую очередь определяет всю дальнейшую судьбу поколения.

В настоящее время проблема выделения политических поколений не утратила своего дискуссионного характера и разными исследователями решается по-разному.

Так, например, Ю. А. Левада [3] выделяет поколенческие слои, «значимые» группы, которые формируют образцы поведения для всей когорты в рамках определенного исторического периода. Причем временные рамки социализации используются при анализе смены данных когорт. Исследователь выделяет шесть таких поколений в истории России XX века:

1. «Революционный перелом (1905-1930 гг.).
2. «Сталинская» мобилизационная система (1930-1941 гг.).
3. Военный и соответственно послевоенный период (1941-1953 гг.).
4. «Оттепель» (1953-1964 гг.).
5. «Застой»(1964-1985 гг.).
6. Годы «перестройки» и реформ(1985-1999 гг.).

Отечественный социолог Н.А. Головин [2], изучая политические поколения, берет за основу содержательные моменты политической социализации (идеологические, ценностные, политические и др. установки). Но помимо этого им учитываются и демографические характеристики, состояние социальной и экономической сфер в определенный период, а также события, имеющие ключевое общественно-политическое значение.

Он выделяет: поколение «ровесников XX в. и революций»; «поколение 20-х и 30-х гг. (первых советских людей)»; «военное и послевоенное поколение», родившихся в 1919 – 1933 гг.; «поколение «оттепели»; «поколение «застоя»; «поколение перестройки»; «поколение общесистемного кризиса»; «поколение относительной стабилизации», родившихся в 1981 – 1990 гг. Каждое из них, в свою очередь, состоит из нескольких возрастных когорт, которые образуются параллельно с какими-то значимыми политическими событиями.

В рамках политико-психологических исследований наиболее полным на наш взгляд является подход Е.Б. Шестопаля [7] и ее последователей, которые считают, что в основании классификации политических поколений лежит исторический период, в который проходила первичная социализация личности. То есть под политическим поколением понимается общность людей определенного возраста, «имеющих сходные представления о политике и власти, сформированные в процессе первичной политической социализации под влиянием историко-политического и социокультурного контекста» [9]. Среди возрастных групп, участвующих в политическом процессе в России, согласно данному подходу, выделяются следующие поколения:

- постсоветские дети (1982-...);
- дети перестройки (1977-1982);
- поколение позднего застоя (1969-1977);
- брежневская эпоха (1959-1969);
- дети хрущевской оттепели (1949-1959);
- послевоенное поколение (1939-1949);
- дети войны, «шестидесятники» (1929-1939);
- ровесники революции и гражданской войны (1909-1929).

В связи с тем многообразием, которое существует в данной области исследований, возникает вопрос о том, какие возможности нам открывает изучение политических поколений.

Во-первых, можно выяснить, как те или иные особенности политической социализации, а также политические события влияют на формирование политической картины мира представителей разных поколений. Во-вторых, выделяя политические поколения, мы можем установить сходства и различия в политических взглядах людей разного возраста, что способствует пониманию особенностей их политического поведения. Во-третьих, поколенческий подход дает представление о наличии или отсутствии преемственности политических взглядов и ценностей в обществе.

Кроме того, подобные исследования развенчивают те мифы, которые существуют в обществе, как например, причисление к «коммунистическому» электорату исключительно пенсионеров, хотя последние выборы в Государственную Думу показали, что многие из числа молодых голосовали за партии с «левыми» взглядами. Все это позволит приблизиться к пониманию трансформационных процессов, происходящих в политической жизни России уже более 20 лет, а также поможет установить более конструктивный диалог между обществом и государством.

Список литературы

1. Беляева Л. А. Социальный портрет возрастных когорт в постсоветской России // Социологические исследования. 2004. №10. С. 31–42.
2. Головин Н.А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации. Издательство С.-Петербургского университета, 2004. С. 144.
3. Левада Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2001. № 5 (55).
4. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие. СПб.: Изд-во ГУП, 2000.
5. Мангейм К. Проблема поколений//Мангейм К. Очерки социологии знания: Проблема поколений - состязательность - экономические амбиции. Пер. с нем. Додина Е.Я./Отв. ред. Скворцов Л.В. М.:ИНИОН РАН.2000. С.8-63.
6. Манько Ю.В., Оганян К.М. Социология молодежи: Учебное пособие. СПб., 2008.
7. Политическая социализация российских граждан в период трансформации / Под ред. Е.Б. Шестопал. М.: Некоммерческое партнерство «Новый Хронограф», 2008.
8. Преснякова Л.А. Структура личностного восприятия политической власти // Политические исследования. 2000. № 4.
9. Психология политического восприятия в современной России / под ред. Е. Б. Шестопал. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. С. 194.
10. DromelJ. LaLoidesrevolutions. Paris, 1862.

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

ГЕТЕРОХРОНИЯ В РАЗВИТИИ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ*

Виленская Г.А.

ФГБУН Институт психологии РАН, г.Москва

Процессы развития человека, особенно его психического развития весьма сложны и траектории их редко бывают прямолинейными. Одним из базовых понятий психологии развития является представление о гетерохронии, или неодновременном созревании отдельных функциональных систем организма в онтогенезе. Принцип гетерохронии был сформулирован А.Н. Северцевым и необходим для понимания общих закономерностей и механизмов развития. Каждый новый этап развития оказывается результатом сложных межфункциональных перестроек. Причина их в том, что те или иные функции развиваются с различной скоростью, то опережая на определенном этапе другие, и становясь ведущими, то замедляя свое развитие или стабилизируясь. В различные периоды развития между функциями благодаря гетерохронии возникают различные по характеру связи, отражающие межфункциональные перестройки, в результате чего возникают новые качества психических процессов.

В наибольшей степени гетерохрония выражена в психическом развитии человека. Она наиболее выражена во время интенсивного созревания отдельных функций и систем организма.

Дошкольный и младший школьный возраст является периодом интенсивного развития регуляторных функций. Также в этот период происходит и изменение ситуации развития – ребенок идет в школу, что предъявляет новые и очень серьезные требования к его регуляторным умениям и возможностям. Таким образом, контроль поведения как регуляторная функция проходит через функциональные перестройки и можно ожидать гетерохронии в развитии и соотношении как отдельных его компонентов, так и в его соотношении с другими функциями.

Нами было проведено несколько серий исследований – контроля поведения (Сергиенко и др., 2010) и модели психического у детей младшего и среднего дошкольного возраста, детей старшего дошкольного возраста и соотношения контроля поведения и готовности к школе у них, а также контроля поведения у первоклассников (Виленская, Лебедева, 2014).

Были обнаружены многочисленные факты гетерохронии в развитии как отдельных компонентов контроля поведения, так и в соотношении контроля поведения с другими функциями. Так, в лонгитюдном исследовании дошкольников 3-5 лет обнаружено, что между 3 и 4 годами наблюдается скачок в развитии контроля поведения – заметное улучшение показателей всех его компонентов, что, возможно, подготавливает аналогичный скачок в понимании ментального мира (модели психического), который наблюдается между 4 и 5 годами (Виленская, Лебедева, 2014). Наиболее важными компонентами в этом процессе оказываются контроль импульсивности (как предшественник волевого контроля, подготавливающий регуляторное обеспечение для понимания ментального мира другого человека) и такой маркер эмоционального контроля как тревожность, способствующая повышенному вниманию детей к социальным маркерам желаний, намерений и пр., других людей и приводящая к более быстрому становлению модели психического в этот возрастной период.

В этом же исследовании также обнаружено своеобразие и в связях между различными компонентами контроля поведения. Если в первом срезе (возраст детей 36-52 мес.) корреляционный анализ показал достаточно тесную связь между когнитивным контролем и контролем действий, при отсутствии связей обоих этих компонентов с эмоциональным контролем, то во 2-ом срезе (48-64 мес.), напротив, при практически отсутствующих связях между когнитивным контролем и контролем действий, возникают связи обоих этих компонентов с эмоциональным контролем.

Интересно, что взаимосвязь между когнитивным контролем и контролем действий, с одной стороны, и эмоциональным контролем - с другой, носит волнообразный характер. На выборке детей младенческого возраста было обнаружено (Виленская, 2011), что если в первый год жизни дети, различающиеся по уровню развития какого-либо компонента контроля поведения, различаются и по уровню развития других компонентов, то во 2-й и

* Работа выполнена в рамках государственного задания ФАНО РФ № 0159-2015-0006

3-й год жизни уровень развития отдельных компонентов практически независим друг от друга, особенно для эмоционального контроля. Ту же независимость эмоционального контроля и контроля действий мы видим и в возрасте 3–4 года, а в 4–5 лет – напротив, эмоциональный контроль оказывается, возможно, связующим звеном между когнитивным контролем и контролем действий, интегрируя на данном уровне развития все компоненты контроля поведения. В то же время при изучении контроля поведения и его связи с готовностью к школе у детей старшего дошкольного возраста (5,5-6,5 лет) было обнаружено отсутствие связей когнитивного контроля и контроля действий с эмоциональным контролем (дипломная работа Д.Романовой, факультет психологии ГАУГН). Таким образом, контроль поведения, видимо, в своем развитии проходит этапы интеграции–нерасчлененности и дифференциации–дезинтеграции, однако, каков механизм этих переходов, еще предстоит выяснить.

Остановимся более подробно на изучении соотношения готовности к школе и контроля поведения. Готовность к школьному обучению предполагает определенную зрелость основных сфер психики, в том числе, и определенный уровень зрелости в управлении своими когнитивными, эмоциональными и др. способностями. Если обратиться к представлениям об эмоциональной и социальной зрелости, можно отметить, что они непосредственно связаны с умением контролировать свои импульсивные побуждения, подчинять свое поведение правилам. В представлении об интеллектуальной зрелости включена и способность к концентрации внимания, высокая степень его произвольности, умение создавать и прослеживать цепочки рассуждений, способность действовать по плану. Все эти способности должны быть закономерно связаны с уровнем готовности к школе.

Однако непосредственных корреляционных связей между готовностью к школе и контролем поведения обнаружено не было. Дети, имеющие высокие и низкие баллы по готовности к школе, достоверно не различались между собой по уровню развития контроля поведения. Однако в результате проведения однофакторного анализа ANOVA была обнаружена связь между эмоциональным контролем и второй частью теста Керна-Йерасика. Это означает, что уровень эмоционального контроля предсказывает выполнение заданий на вербально-логическое мышление, общую осведомленность и т.п. Эмоции являются достаточно древней и базовой системой реагирования человеческой психики, и непосредственно связаны с уровнем общей активации организма. Поэтому мы предпо, что при выполнении достаточно сложных для дошкольников заданий из 2-ой части теста Керна-Йерасика, для детей очень важной оказывается способность поддерживать необходимый психический тонус (который обеспечивает и концентрацию внимания), а также оптимальное эмоциональное состояние, справляться с волнением. Интересно, что это оказывается не столь важным при выполнении задач невербального характера. Например, в группе детей с высоким эмоциональным контролем, этот компонент контроля поведения отрицательно связан с когнитивным контролем и с контролем действий, т.е. наблюдается диссоциация в уровне развития отдельных компонентов контроля поведения. Подобная гетерохронность в развитии отдельных компонентов контроля поведения отмечалась и на более ранних этапах его развития (Сергиенко, 2006), также характеризующихся межфункциональными перестройками (Сергиенко и др., 2010). Различный характер связей в группах с разным уровнем развития компонентов контроля поведения может говорить о том, что у детей начинают складываться индивидуальные профили контроля поведения, позволяющие различными путями компенсировать неравномерность в развитии отдельных его компонентов. Так, например, при высоком уровне развития контроля действий обнаружена тенденция к уменьшению количества связей контроля поведения с готовностью к школе. При высоком уровне развития когнитивного контроля, напротив, отмечается тенденция к увеличению количества связей между этими функциями.

Изучение контроля поведения было продолжено и на выборке младших школьников (учащиеся 1-го класса, возраст 7-8 лет). Дети имели нормальный интеллект (оценивался по тесту «Прогрессивные матрицы Равена»). Результаты исследования контроля поведения показали достаточно высокий уровень развития когнитивного и эмоционального контроля и средний уровень развития контроля действий. Наибольшие трудности дети испытывали в дифференциации близких эмоций, а также в программировании действий и переключении с одной последовательности на другую.

Представляют интерес также взаимосвязи между отдельными показателями контроля поведения. Вызывает интерес связь способности к идентификации эмоций и успешности решения задачи на способности к планированию. При этом, чем более успешен ребенок в узнавании и назывании эмоций, тем сложнее ему решить задачу на планирование. Возможно, такой эффект является результатом использования различных стратегий, условно их можно назвать «аналитической» и «синтетической». Первая предполагает расчленение ситуации, переработку ее отдельных фрагментов и используется при решении подобных задач, вторая же характеризуется синтезом информации в единое смысловое целое, что наблюдается при восприятии эмоций [Нарре, 1994, Медведовская, 2007]. Таким образом, в младшем школьном возрасте мы вновь наблюдаем гетерохронию в развитии эмоционального и когнитивного контроля, причем, касающуюся уже не вербального аспекта развития,

как у старших дошкольников, а невербального. Аналогичное соотношение наблюдается у дошкольников между результатами заданий на контроль действий и на понимание эмоций. Видимо, механизм этого состоит в поочередном развитии двух указанных выше стратегий – «аналитической» и «синтетической», проявляющихся на различных этапах развития в различных своих формах, соответствующих содержанию того или иного этапа.

Таким образом, на протяжении как дошкольного, так и младшего школьного возраста наблюдается гетерохрония в развитии отдельных компонентов контроля поведения (эмоционального, когнитивного, контроля действий) и в соотношении контроля поведения с другими функциями. Это свидетельствует об интенсивном развитии регуляции в этом возрасте, возникновению новых межфункциональных связей и новых свойств и качеств регуляторной функции.

Список литературы

1. Виленская Г.А. Динамика контроля поведения и его компонентов в раннем возрасте // Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросановой. СПб; М.: Нестор-История, 2011. С. 204-213
2. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 38. С. 5. URL: <http://psystudy.ru>.
3. Медведовская Т.А. Способность детей с нарушениями развития понимать ментальные состояния. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, 2007, 16(40), 436–441.
4. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Институт психологии РАН, 2006.
5. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Институт психологии РАН, 2010.
6. Happé F.G.E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1994, 24(2), 129–154.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВ ВИНЫ И СТЫДА В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Алимов А.А.

Балашовский институт Саратовского государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского, г.Балашов

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Феномены вины и стыда как регуляторы социального поведения в контексте традиционных и современных ценностей (кросскультурное исследование)»), проект № 13-06-00492а

В настоящее время трансформации в обществе, в стране и в мире выдвигают на первый план проблему нравственности личности, выступающей в качестве важного элемента и условия формирования социума.

Среди многочисленных аспектов изучения нравственной сферы личности особый интерес вызывает проблема переживания чувств вины и стыда как нравственных регуляторов социального поведения индивида. Обращение психологов к феноменам вины и стыда происходит, как правило, в рамках общей теории эмоций и чувств (П.М. Якобсон, 1998), в теории морального развития и воспитания (В.А. Малахов, 1989), в свете изучения социальной адаптации (А.П. Растигеев, 1984) и др. На базе культурологических/антропологических теорий формируется представление о вине и стыде как о регулятивных механизмах социального контроля, возникших вместе с появлением социальных норм, стандартов, идеалов (Т.Г. Стефаненко, 1999).

Несмотря на то, что в различных психологических концепциях вину и стыд принято рассматривать в контексте взаимодействия с другими людьми, специально вопрос психологического исследования данных феноменов в них ставился редко. Кроме того, недостаточно исследованы особенности вины и стыда у представителей молодого поколения.

Вместе с тем, такого рода данные могут быть востребованы при организации молодежной политики в сфере духовно-нравственного воспитания современной молодежи, развития моральных убеждений, базовых ценностей представителей подрастающего поколения.

В силу вышеизложенного, нами было выполнено исследование, имевшее своей целью выявление специфики переживания чувств вины и стыда у представителей современной молодежи в контексте изучения ценностных ориентаций.

Выборка и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2014-2015 гг. В ходе исследования были подобраны диагностические средства и группы испытуемых. Общее количество исследуемых составило 90 человек, из них 42 юношей (47%) и 48 девушек (53%) в возрасте от 17 до 19 лет.

Для изучения специфики переживания чувств вины и стыда в контексте ценностных ориентаций современной молодежи были использованы методики:

1. Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С.Бубнова), направленная на изучение структуры ценностных ориентаций молодых людей;
2. «Опросник межличностной вины IGQ» (L.E.O'Connor, J.W. Berry, J. Weiss, M. Bush & H. Sampson) (адаптация Е.В. Белинской), направленный на измерение выраженности чувства вины и стыда испытуемых;
3. Методика «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self – Conscious Affect (TOSCA) (Дж. П. Тангней), направленная на изучение чувств вины, стыда, экстернальности и отстраненности испытуемых.

Для статистической обработки результатов исследования были использованы следующие методы:

- непараметрический критерий с применением Q-критерия Розенбаума для оценки степени достоверности различия результатов по методикам в сравниваемых группах юношей и девушек;
- метод ранговой корреляции Спирмена – для выявления взаимосвязи показателей методик в группах.

Результаты исследования

1. В ходе изучения структуры ценностных ориентаций молодежи (методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С.Бубнова) мы выявили, что для представителей молодежной группы более выраженными являются такие ценности как «познание нового в мире, природе, человеке», «любовь» и «здоровье». Вероятно, такие результаты могут говорить о том, что представители молодого поколения, участвовавшие в исследовании, ориентированы в основном на внутренние ценности, т.е. ценности, связанные с духовностью, самопознанием и самосовершенствованием.

2. По результатам измерения выраженности чувства вины и стыда у представителей молодежной группы (методика «Измерение чувства вины и стыда» (TOSCA) Дж. П. Тангней) было установлено, что для юношей и девушек более характерным является склонность к переживанию чувства вины, чем стыда. Это может свидетельствовать о том, что ориентиром поведения для них могут служить в большей степени собственные установки и убеждения, и лишь затем общественное мнение.

3. В процессе изучения выраженности тех или иных видов чувства вины и стыда у молодых людей (Опросник межличностной вины IGQ), было установлено, что у испытуемых наиболее выраженной формой иррациональной вины является вина выжившего, появляющаяся вследствие переживания трудных жизненных обстоятельств. Для некоторых молодых людей также характерна вина гиперответственности, характеризующая людей, способных брать на себя непомерную ответственность.

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена мы установили корреляционную связь, между следующими показателями методик у представителей молодых людей, участвовавших в исследовании:

1) выявлена прямая корреляционная связь между ценностью познания нового и чувством стыда ($r=0,32$, при $p \leq 0,05$), между ценностью здоровья и чувством отстраненности ($r=0,301$, $p \leq 0,05$). Полученные результаты могут свидетельствовать о негативных переживаниях испытуемых относительно результатов своего обучения и недостаточного внимания к своему здоровью, что может сопровождаться угрызениями совести;

2) установлена обратная корреляционная связь между ценностью поиска и наслаждения прекрасным и виной всеобъемлющей ответственности ($r=-0,289$, при $p \leq 0,05$), а также между ценностью поиска и наслаждения прекрасным и чувством вины ненависти к себе ($r=-0,306$, при $p > 0,05$).

В ходе исследования была также поставлена задача, определить гендерную специфику в переживаниях чувств вины и стыда. Для этого были сопоставлены показатели юношей и девушек по методикам «Измерение чувства вины и стыда» Дж.П. Тангней и «Опросник межличностной вины» в адаптации Е.В. Белинской. Результаты сравнивались с применением Q-критерия Розенбаума.

В результате были установлены следующие различия:

1) выявлены различия в выраженности склонности к переживанию чувства вины у представителей двух гендерных групп (методика Дж. П. Тангней) ($Q_{\text{эмп}} = 9$ (при $p \leq 0,01$)), свидетельствующие о том, что девушки чаще, чем юноши, склонны испытывать чувство вины;

2) установлены различия по степени выраженности показателей шкалы вины отделения у юношей и девушек (методика L.E.O'Connor, J.W. Berry, J. Weiss, M. Bush & H. Sampson), (адаптация Е.В. Белинской)) ($Q_{\text{эмп}} = 11$ (при $p \leq 0,01$)). Девушки больше подвержены переживанию возможности нанести вред окружающим в процессе достижения своих целей, чем юноши.

Выводы

Одни из нравственных регуляторов социального поведения молодых людей выступает склонность к переживанию чувств вины и стыда. Несмотря на частое упоминание о вине и стыде в психологических работах, специально исследования этих феноменов в психологии ставились редко. Переживание чувств вины и стыда связывали с внутренней конфликтностью и самообвинением личности (В.В. Столин); вина представляла как средство, с помощью которого личность выявляет свой потенциал (И. Ялом); стыд выступал средством повышения сенситивности личности к чувствам и оценкам окружающих, способствовал большей социальной сплоченности (Э. Эриксон) и др.

При изучении специфики переживания чувств вины и стыда в контексте ценностных ориентаций современной молодежи мы установили, что для них наиболее выраженной является склонность к переживанию чувства вины. Они ориентированы на личные нравственные установки, их поведение определяется ценностями, связанными с внутренними преобразованиями, с познанием нового в мире, любовью и здоровьем.

Список литературы

1. Бубнова, С.С. Методика диагностики ценностных ориентации личности / С.С. Бубнова. - М.: Изд-во института молодежи, 1995. - 245 с.
2. Васильева О.С. Комплексный подход к понятию «вина» / О.С.Васильева, Е.В.Короткова // Прикладная психология. - 2000. - № 3. – С. 34-41.
3. Лимарева, Б.И. Вина как психологическая категория / Б.И. Лимарева. - М.: Генезис, 2010. - 214 с.

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.

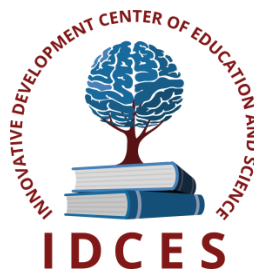
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

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



**Педагогика и психология: тенденции и перспективы
развития**

Выпуск II

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

**г. Волгоград
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 11.10.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 26,0.
Тираж 250 экз. Заказ № 375.

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