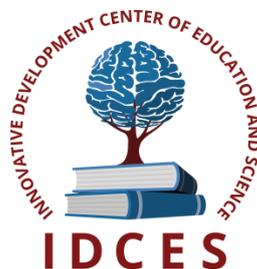


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в
России и за рубежом**

Выпуск III

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(10 февраля 2016г.)**

**г. Новосибирск
2016 г.**

Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. /
Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3.
г. Новосибирск, 2016. 228 с.

Редакционная коллегия:

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

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции **«Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом»**, г.Новосибирск представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....	8
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	8
ВСЕСТОРОННЕЕ ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
Баркова Н.Н.	8
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРАВИЛА ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	
Топилина Н.В.	10
МОДЕЛЬ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Попова А.В., Попов Е.С.	13
МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА: ПРОБЛЕМЫ И СТРУКТУРА	
Сухова О.В.	17
СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	
Шаухалов Т.С.	20
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	
Васильев В.Ю.	24
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДРОВЬЮ	
Верховых И.В.	26
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	28
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К МЕТАПРЕДМЕТНОМУ ПОНЯТИЮ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ	
Знаменская О.В., Кожуховская М.И.	28
ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Царегородцева Е.А.	30
ВОПРОСЫ ИСПОЛНЕНИЯ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ПРИЁМЫ ПРИ РАБОТЕ НАД ПЕРЕЛОЖЕНИЕМ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ДОМРЫ	
Овсюкова С.В.	32
МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЖИЛЫМ ЛЮДЯМ	
Кукушкина А.Г.	35
МУЗЕЙ «ГЛАЗАМИ ДОШКОЛЬНИКОВ»	
Каратаева Н.А.	38
МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Топилина И.И.	41
ПРЕИМУЩЕСТВА ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	
Назарова И.В.	43
ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ (СИСТЕМА ОБУЧАЮЩИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ)	
Соловьёва Ф.Е.	45
СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ	
Титова О.В.	48
РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ: КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ	
Маринчук Н.С.	50
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	
Касьянова Л.Г.	52
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ	
Беляева Е.А.	55
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Барсукова А.А.	57

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ Рыбкина О.С.	59
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	62
О ПРОГРАММЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНЫЕ ГРУППЫ Даниловская Г.Ф., Семкина Е.С.	62
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РДА Лебедева А.А.	64
СУБЪЕКТИВНЫЙ АУТИЗМ И СЕНСОРНЫЕ ПЕРЕГРУЗКИ, ДЕРЕАЛИЗАЦИЯ, СТИММИНГ В ПАРАДИГМЕ НЕЙРОРАЗНООБРАЗИЯ Виневская А.В.	66
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	69
ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ БОКСОМ НА ОБЩЕФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ 12- 14 ЛЕТ Гузь С.М., Кубасов П.С.	69
ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ШКОЛАХ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ МАТЕРИАЛЬНО-СПОРТИВНОЙ БАЗОЙ Умнов В.П., Иванова Т.А.	71
ПРЕОДОЛЕНИЕ БОЯЗНИ ВОДЫ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПЛАВАНИЮ Крохина Т.А.	76
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРИКЛАДНЫМИ ВИДАМИ ЕДИНОБОРСТВ Логинов В.В., Богатырёв С.А.	78
РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФИГУРИСТОВ В СЕНЗИТИВНЫЙ ПЕРИОД Ковальчук А.Г., Павлов Д.В.	81
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	82
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) 82	
ДЕЛОВОЙ СТИЛЬ – НАВИГАТОР ПОСТУПАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ ОБЩЕСТВА Лазарева Л.П.	82
ЗДОРОВЬЕ - СБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МОДУЛЮ «ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ» Романцов М.Г., Поднебесных Е.Л.	84
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Зайцева С.Е.	88
К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Прохорова А.А., Гурьева Т.А.	90
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ Шкерина Т.А.	92
О ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Ильина С.П.	94
О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА (НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСУНКУ) Мамугина В.П.	96
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-КУРАТОРОВ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Бельская Е.Я., Цветкова О.С.	99

ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	
Глухова Е.Н.	101
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	
Шагина Ю.В.	103
РОЛЬ СТУДЕНТА-КУРАТОРА В ПОВЫШЕНИИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	
Миньковский В.В.	108
СРЕДСТВА И МЕТОДЫ КОНТРАВАРИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ МОТОЦИКЛИСТОВ	
Цыганков Э.С., Шулик Г.И., Зудин В.Н.	105
ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»	
Панфилова Т.Л.	110
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	114
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОГО УЧЕБНИКА	
Низамова Г.А.	114
ЗНАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	
Тихомирова Г.И.	118
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАНАЛА YOUTUBE ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕЛИОРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
Кульгавюк В.В., Овчинникова В.Б.	121
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РОССИЙСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТАХ	
Троицкая Ю.В., Меркулова Л.П.	123
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОИСК КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД	
Юркина Л.В.	125
К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА	
Фарниева Е.В.	127
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИМПЕРАТИВ ВРЕМЕНИ	
Ермакова О.Б.	130
ОПЕРЕЖАЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ МОДЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ	
Уманский М.И.	133
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ	
Ткачева И.А., Яковлева Л.В.	134
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	
Сияев Т.М., Султаналиева Ш.К.	137
ОЦЕНКА УРОВНЯ ЗНАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДИ АСПИРАНТОВ И ОРДИНАТОРОВ	
Андреева Т.В., Алексеев В.А., Кудрина В.Г., Андреева П.И., Тоидзе Д.З.	140
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
Николаева И.В., Вахрушева Н.В.	142
РОЛЕВАЯ И ДЕЛОВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	
Цаплина Н.Н.	145
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФИЗИКЕ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА	
Иванов А.Ф., Бабарико А.А.	147
ТАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	
Есина М.С.	150
ТРЕНИНГ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	
Сияев Т.М., Султаналиева Ш.К.	152

СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	155
АРТПЕДАГОГИКА: СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСКУССТВА	
Маковец Л.А., Митасова С.А.	155
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ КРОСС – КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Серебрякова Н.В.	156
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. ...	158
О ВЛИЯНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Губарь К.Г., Знаменская О.В.	158
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ШЕСТОМУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ УКЛАДУ В ЭКОНОМИКЕ	
Мирошин Д.Г., Корнеев К.В.	160
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	
Шамара И.Ф., Ермолатий Л.А.	162
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.	164
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА	
Данилов Д.А., Корнилова А.Г.	164
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	
Козлова Н.А.	167
О ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ СОСТАВЛЕНИЮ УРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ МОНИТОРИНГА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА	
Знаменская О.В., Овчиникова И.В.	169
ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Андреева Н.А.	171
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	173
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.	173
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	173
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	173
ПРИНЦИП САМОРАЗВИТИЯ В ПОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕКА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА УКРАИНЕ В XIX–НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ	
Мельник О.А.	173
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	175
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	176
ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИИ. ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ	
Есина С.В., Никитина С.В.	176
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ	
Фокин В.А.	179

СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	183
ИСТОЧНИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ	
Влах Н.И.	183
ПСИХОСОМАТИКА: ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СОМАТИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ	
Чуева М.Ю.	186
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	189
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ И ДЕТСТВА	
Шинина Т.В.	189
ОСОБЕННОСТИ КОНСПИРАТИВИСТСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ	
Пищик В.И.	193
РОЛЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НАСЕЛЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	
Рыбаков Р.П.	194
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	197
К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА, СОВЕРШИВШЕГО ПРЕСТУПЛЕНИЕ ПРОТИВ ПРИРОДЫ	
Лавыгина И.В.	197
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	
Гурьев М.Е.	199
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	203
АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ФЕРЕНЦИАНСКОЙ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Чибисов В.В.	207
ОПТИМИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЗГА АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ (HEURISTIC & CREATIVE)	
Бояров П.И.	207
ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Чикова О.М., Панферова О.В.	217
РЕФЛЕКСИВНО-ПОЗИЦИОННЫЙ ПОДХОД К СЦЕНИРОВАНИЮ СИТУАЦИЙ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ	
Матвеева Е.М.	219
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Шашерина Р.В.	222
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	225
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	225
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	225
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД	226

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ВСЕСТОРОННЕЕ ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Баркова Н.Н.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Изучая историю развития педагогической теории и практики, можно заметить постоянность присутствия определенных идей, формулировки которых претерпевают изменения, модернизируются, но смысл и содержание, по сути, остается прежним. Можно предположить, что подобные идеи доказали свою состоятельность в педагогике; что, вероятно, связано с неизменной сущностью человеческой личности. Представляется, что идея всестороннего гармоничного развития относится именно к такого рода идеям.

В основе мысли о всестороннем развитии человека лежит убеждение в его многогранности и взаимозависимости разных сторон его личности. Это наблюдение было сделано еще в глубокой древности, и развитие воспитания у древних народов демонстрирует движение в сторону одновременного воздействия на умственную, нравственную и физическую природу ребенка. Известно, что в своем классическом выражении мысль о всестороннем гармоничном развитии человека была сформулирована в условиях древнего афинского воспитания. Калокагатія в древнегреческой культуре, подразумевавшая гармоничное сочетание физических (внешних) и нравственных (душевных, внутренних) достоинств, олицетворяла совершенство человеческой личности и воспринималась в качестве идеала воспитания человека. Несомненную лепту в формирование этой идеи внес Аристотель с его представлениями о тройственной природе человеческой души: растительной, животной и разумной, каждая из которых находит выражение в определенном направлении воспитания: физическом, нравственном и умственном. В результате классическое афинское воспитание было ориентировано на этот «тройственный воспитательный союз» своей образовательной системой, включавшей мусические школы, палестры, гимназии, и поощряемой социально-культурной атмосферой афинского общества.

Несмотря на смену эпох и поколений, крупнейшие педагоги прошлого, не только не отказались от этой идеи, но непременно имели ее в виду и клали в основу построения своих концепций. Ярче всех эта идея выразилась в творчестве И.Ф. Песталоцци, который полагал, что всестороннее гармоничное развитие ребенка является целью всего воспитательно-образовательного процесса. Известно, что И.Ф. Песталоцци, являясь поклонником идеи Ж.Ж. Руссо о свободном, естественном развитии ребенка, по-своему представил реализацию этой идеи. При этом основная педагогическая мысль Ж.Ж. Руссо подразумевала развитие всех природных, разносторонних задатков личности в их природном гармоничном единстве и естественном раскрытии.

В основе предложенной И.Ф. Песталоцци теории элементарного развития лежали нравственное, физическое и умственное воспитание личности, каждое из которых базировалось на выявлении, упражнении и развитии простейших элементов. Так, для развития умственных способностей в детском возрасте необходимым навык чтения надо было выстраивать на последовательном движении от элемента «буква-звук» к слогам, словам, предложениям и т.д. Для развития математических способностей – от числа (единицы и далее) к арифметическим действиям и т.д. Для умения писать нужно было упражнять ребенка в написании прямой линии, далее – в написании частей букв, затем целых букв, слогов, слов и т.д. Навыки чтения, счета и письма являлись, по мнению автора концепции, условиями развития ребенка в умственном направлении. Но главное, что и в основе других направлений развития ребенка И.Ф. Песталоцци также находил определенные элементы: любовь и доверие к матери были основой нравственного развития, упражнения мышц и суставов должно было вести к физическому развитию. Продолжая идею И.Ф. Песталоцци можно найти элементы различных трудовых действий в основе трудового воспитания, элементы пения (звук, нота) или рисования (линия) в основе эстетического развития и т.д. Важнейшим моментом в этом смысле является его представление о необходимости развития всех возможных сторон развития ребенка, чтобы не упустить каких-либо его природных способностей, а также его представление о гармоничной связи всех направлений развития, которое выражалось в одновременности, максимальности и

равности их развития. Эти представления И.Ф. Песталоцци, безусловно, представляются идеалистичными и далекими от реально достижимых целей воспитания и образования, но мысль о всестороннем, гармоничном развитии, по мнению автора, несомненно должна присутствовать у учителя-воспитателя, как главный ориентир его педагогической деятельности, придающий ей смысл и определяющий ее содержание.

Можно говорить о том, что в этом понимании данная идея получила свое развитие в последующие годы. Конец 19 – начало 20 вв. в педагогике ознаменовался активным подъемом в связи с поисками новых способов подготовки ребенка к взрослому существованию в изменившемся мире. Среди многообразия педагогических воззрений этого периода особенно заметно выделялась концепция Д. Дьюи. Идея прагматической педагогики, предложенная им, по сути, не была абсолютно новой, скорее впитала в себя уже известные в педагогике основы реального, практического воспитания и образования предшествующих эпох, однако Д. Дьюи по-новому взглянул на содержание такого образования, активно включив в него метод проектов. «Инструментальная педагогика», в которой каждое движение ребенка к познанию являлось инструментом его развития, по-своему использовало и развивало идею всестороннего гармоничного развития личности. Д. Дьюи переосмыслил ее в рамках основной задачи подготовки ребенка к жизни в современном капиталистическом мире, обществе свободного предпринимательства. Разносторонние природные задатки ребенка являлись его преимуществом в конкурентном сообществе, поэтому задача определить, развить и использовать их представлялась важной педагогической задачей.

Стремление к формированию гармоничной личности в сочетании ее разносторонних свойств и способностей отличали и другие педагогические направления этого периода. В рамках экспериментальной педагогики исследователи изучали возможности детей того или иного возраста, их природные разносторонние данные, чтобы научно обосновать и осуществлять их развитие. Движение «педагогов-антропологов», последователей К.Д. Ушинского, в рамках отечественной педагогической науки и практики стремилось к целостному пониманию ребенка, к глубокому знанию об анатомо-физиологическом и психологическом функционировании его организма с тем, чтобы осуществлять педагогическую идею его разностороннего, гармоничного развития. Идея воспитания в духе постижения «истины, добра и красоты», традиционно сохранявшаяся на протяжении столетий в русской педагогической истории, как никакая другая, соответствовала цели всестороннего, гармоничного развития личности воспитуемого.

С наступлением советского периода в отечественной педагогике произошли существенные изменения в определении цели и содержания воспитания и образования. Вместе с тем представляется, что после первых лет революционных поисков и последующей некоей стабилизации жизни школы и общества произошло возвращение к прежней идее. Претерпев определенные неизбежные изменения, мысль о всестороннем гармоничном развитии вернулась в педагогическую литературу, учебники, научно-педагогические исследования. Нравственная основа воспитания трактовалась с точки зрения воплощения идей социализма и коммунизма. «Моральный кодекс строителя коммунизма» окончательно сформулировал и закрепил основные требования к данной стороне воспитания. Умственная и физическая стороны развития личности, традиционно являясь, наряду с нравственной, базовыми для этой идеи, в определенной степени испытывали давление первой. В советском образовании все было подчинено цели воспитания строителя коммунизма, интернационалиста, патриота советской страны, преданного борца за светлое будущее человечества. Тем не менее, и физическое развитие – сохранение здоровья, занятия спортом; и умственное развитие – через школьное обучение, научные секции, кружки, факультативы, а также другие стороны идеи всестороннего развития (прежде всего, трудовое, эстетическое) всячески поощрялись. Также именно в советской педагогике сформировалась так называемая триединая цель урока: образовательная цель, направленная на формирование знаний, умений, навыков; развивающая цель, направленная на развитие психических сторон, таких как память, мышление, внимание и др.; и воспитательная цель, связанная с формированием определенных качеств личности школьника. Представляется, что в этой триединой цели на уровне урока нашла свое отражение идея всестороннего гармоничного развития.

В постсоветский период отечественная педагогика находилась и продолжает находиться в состоянии постоянного реформирования, обусловленного поисками новых смыслов, ценностей, идей, созвучных духу и потребностям времени, соответствующих этапу развития современного общества и государства. В документах, посвященных образованию, прежде всего, ГОСах и ФГОСах выдвигаются новые цели воспитания и обучения подрастающего поколения. При этом компетентностный подход и формирование компетенций, по сути, представляют собой модернизацию и расширение прежней идеи всестороннего (разностороннего) гармоничного развития личности. Так, в перечень целей школьного образования входит формирование компетенций, то есть умения с помощью глубоких и разнообразных знаний разрешать проблемы в разных областях жизни: в сфере учебной деятельности, в сфере профессионального выбора, в духовно-нравственной сфере, в области познания окружающего мира, в социальной сфере и т.д. Более пристальное рассмотрение содержания указанных

компетенций позволяет говорить о том, что при их комплексном формировании у выпускника школы осуществляется его разностороннее гармоничное развитие.

Цели ФГОС последнего поколения не отрицают формирование компетенций. Во ФГОС общего образования понятие «компетенции» используется, хотя и не является системообразующим при описании результатов освоения образовательных программ. При этом данные стандарты называются компетентностно ориентированными. Системно-деятельностный подход в современном образовании по-прежнему направлен на формирование компетенций, так как именно в ходе организованной деятельности школьников происходит постижение знаний, овладение умениями, складываются компетенции. Вместе с тем, в рамках требований к качеству обучения стандарт устанавливает его личностные, предметные и метапредметные результаты. Обращает на себя внимание то, как раскрываются авторами стандарта эти требуемые результаты освоения образовательных программ. Представляется, что в основе и по существу содержания они являют собой модернизированные и расширенные образовательные, развивающие и воспитательные цели обучения прежних лет. С другой стороны, эти новые цели выражают современное понимание прежней идеи разностороннего гармоничного развития личности школьника. Достаточно вчитаться в формулировку каждой из них. Так, личностные результаты требуют понимания и принятия ценностно-смысловых, нравственно-этических установок, а также выработке социальных компетенций, развития эстетического сознания, формирования здорового образа жизни, целостного мировоззрения на основе научных знаний, широкого культурного кругозора и т.д. Предметные цели призваны повысить качество обучения внутри каждого учебного предмета, а метапредметные предполагают развитие таких способностей и умений, которые помогли бы школьнику осуществлять познание и организовывать свою деятельность.

Таким образом, современный подход к определению целей образования еще раз доказывает жизненность, целесообразность и неизбежность сохранения в педагогике идеи всестороннего гармоничного развития личности. Вероятно, что и в последующих поколениях образовательных документов в модернизированной трактовке вновь будет представлена эта идея.

Список литературы

1. Дьюи Д. Демократия и образование. М., Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
2. Песталоцци И.Г. Лебединая песня / Избранные педагогические произведения: В 3 т. Т.3. М., Изд-во АПН РСФСР, 1965. С. 339-366.
3. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании / Педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. М., Педагогика. 1981. С. 24-243.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. М., Педагогика, 1974. С. 229 -380.
5. ФГОС ООО от 17.12.2010 № 1897, <http://минобрнауки.рф/documents/938>

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРАВИЛА ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Топилина Н.В.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
«Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)», г. Таганрог

Понятие «проектной педагогической технологии», зародившись в начале 60-х годов XX века в США, получило быстрое распространение во всех развитых странах мира. Зарубежная педагогическая литература описывала технологизацию учебного процесса в виде использования разнообразных средств обучения, затем весь педагогический процесс стал подвергаться структурированию и планированию. Современный подход к учебному процессу в школе заключается в построении его на проектной технологической основе, которая подчиняется общим правилам технологии проектного обучения:

1. Правило педагогической целесообразности. Сформулированное А.С. Макаренко, оно гласит, что никакая деятельность педагога не должна быть бесцельной.

2. Преподавание и учение всегда представляют собой два взаимозависимых процесса, так как это две стороны процесса обучения. Преподавать – значит организовывать целесообразную самостоятельную деятельность учащихся, направленную на познание предметов и явлений окружающей действительности.

3. Конкретизация всех целей входящих в содержание урока. Целеполагание должно быть основой содержания урочной и внеурочной форм проектирования, формирования методов и способов деятельности, организуемых педагогом.

4. Обязательное тематическое планирование в виде описания стратегии проведения отдельных занятий, объединенной одной исследовательско-предметной логикой и характеристикой конечных результатов.

5. Наличие различных форм контроля на каждом этапе проектирования в процессе учебно-познавательной деятельности учащихся.

6. Стимулирование творческой деятельности учащихся в ходе реализации проекта, ориентация на ученика не только знающего, но и умеющего.

7. Разнообразие форм и методов проектного обучения, недопущение универсализации отдельного средства или формы [2, с. 4].

Общие принципы педагогических технологий находят яркое подтверждение в принципах реализации проектных технологий общеобразовательной школы:

1) Принцип целостности в проектной технологии определяется закономерностями развития педагогического процесса, в котором она реализуется. Структура педагогического процесса при наличии в нем проектной технологии гармонизируется и структурирует все свои элементы.

2) Принцип вариативно-личностной организации обучения позволяет адаптировать проектную технологию к индивидуальным особенностям школьников.

3) Принцип профессиональной направленности проектной технологии. Позволяет формировать профессиональные компетенции, развивать профессиональные умения и личностно значимые качества педагога.

4) Принцип информационной ориентации проектной технологии обучения на различные источники информации и модель образовательного процесса в школе.

Проектные школьные технологии могут быть эффективными, если они: основаны на закономерностях человеческого восприятия и развития ребенка; актуальны; учитывают особенности состава класса и отдельно взятого ребёнка, педагога и условий, в которых реализуется технология.

Проектная технология как системная категория обладает структурными компонентами целеполагания и содержания обучения, средствами педагогического взаимодействия, мотивации, организации учебного процесса и результата деятельности [1]. Технология это всегда процесс. Если рассматривать проектную деятельность, то это поэтапный процесс искусственных изменений в педагогической системе. Проектным педагогическим технологиям для реализации в практической педагогической деятельности необходимо придерживаться логики процесса внедрения, где существуют следующие этапы:

1-й этап – ознакомление с содержанием проектной технологии. Для этого следует ответить на ряд последовательных вопросов:

➤ В чем заключается новизна конкретной технологии, ее целевая и теоретическая инновационность, практическая и творческая целесообразность?

➤ Решение, каких педагогических проблем затрагивает данная технология? Проектные проблемы должны не только органично вписываться в тематику дисциплины, но и быть актуальны для учащихся.

➤ Какие условия реализации технологии можно считать эффективными? Порой учитель не имеет необходимых материально-технических, методических, компетентностных аспектов для эффективной реализации в практике собственной деятельности проектной технологии и усилия, затраченные на ее реализацию, освоение могут быть напрасными.

➤ Возможно ли применять данную проектную технологию в своей педагогической деятельности? Любая технология должна быть необходима в педагогическом процессе.

➤ Насколько востребована проектная технология? Целиком или на уровне отдельных элементов? Современные технологии должны быть востребованными потребителями образовательных услуг (учащимися, родителями, будущими работодателями, другими социальными институтами). Возможно, проектная технология интересна, но достаточно применять ее лишь на уровне характерных для нее приемов и методов или их групп в отдельных темах или элементах урока, не доводя до целостного применения.

2-й этап – изучение проектной технологии, в процессе которого следует сделать следующее:

➤ определить задачи необходимые для решения в процессе применения проектной технологии (это могут быть как основополагающие задачи, так и промежуточные, с результатами, получаемыми благодаря исследовательской работе);

➤ выявить способы оценки эффективности деятельности учителя, работающего по проектной технологии;

- охарактеризовать способы диагностики педагогического процесса при использовании в нем проектирования и методы коррекции его хода;
- описать закономерности которые возникают при применении проектной технологии в конкретных условиях педагогического процесса в отведенный временной этап и возможный спектр вариантов проектной деятельности учителя и учащихся в данных условиях;
- выявить условия максимальной результативности проектной технологии в условиях конкретного педагогического процесса.

3-й этап – непосредственно применение проектной технологии характеризуется четырьмя последовательными шагами:

- применение элементов технологии при помощи проектных методов и приемов;
- перегруппировка элементов технологии, в группы освоенных и неосвоенных элементов, для последующей работы в структурных частях (фрагментах) технологии;
- применение всей технологии в целом, восстановление заложенной в ней логики;
- внесение в технологический процесс проектирования элементов творчества;
- адаптация технологии к собственным стилевым особенностям педагогической деятельности;
- совершенствование и переконструирование отдельных элементов педагогической технологии в соответствии с требованиями практики и индивидуальными потребностями педагога и учащихся.

Проходя каждый из названных этапов, педагог детализирует проектную деятельность и адаптирует технологию к собственному стилю работы, что позволит получить более высокие результаты ее реализации в предметном обучении и обоюдное удовлетворение совместной творческо-исследовательской деятельностью [3]. Важно выявить коренные основы процесса проектирования, влияющие на формирование краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных перспектив учебного процесса. Определяющими в проектной технологии являются следующие основания:

Во-первых, технология проектирования учебного процесса инструментальна.

Во-вторых, проектная технология реально оптимизирует учебный процесс. Учитель получает возможность неоднократно улучшать, оптимизировать проект учебного процесса еще до входа в класс для реализации проекта учебного процесса.

В-третьих, перед глазами учителя всегда находится целостный учебный процесс, на любом этапе проектирования.

В-четвертых, технология характеризуется открытостью, то есть последовательное улучшение проекта возможно благодаря потенциалу инструментальных улучшений, экспериментальных улучшений и синтезу творческого потенциала всего учительского коллектива.

Вышесказанное позволяет определить следующие стадии проектирования педагогического процесса в предметной области:

I стадия – анализ стандарта дисциплины и формулировка микроцелей, т. е. системы ориентиров, определяющих рамки деятельности педагога в поле проектирования педагогического процесса.

II стадия – разработка технологического механизма проектирования, предназначенного для определения результатов достигнутых микроцелей. Данная стадия подразумевает диагностику деятельности учащегося с учетом трансформации стандарта образования по предмету в исследовательски-творческую учебную деятельность.

III стадия – определение траектории прохождения проекта учащимся с достижением каждой поставленной микроцели технологии. Траектории прохождения проекта зависят от степени готовности учащегося к исследовательским и поисковым формам работы. Чем выше исследовательский уровень тем более короткая траектория достижения микроцели этапа проекта, однако и риск недостижения цели также велик. На данной стадии учитель выбирает объем и содержание самостоятельной проектной деятельности учащихся, т.е. планирует количество исследовательских приемов работы учащихся и поисковые методы учебной деятельности в проекте.

IV стадия – проектирование логической структуры модели педагогического процесса в границах учебной темы. Данная стадия берет за основу зону ближайшего развития учащегося. Учитель еще более глубоко детализирует проектную деятельность индивидуально для каждого ученика участвующего в ней.

V стадия – формирование системы понятий проекта и оформление понятийного аппарата учебной темы, изучаемой по технологии проектирования.

VI стадия – детализация знаний, умений и навыков, которые должны быть сформированы у учащихся на материале учебной темы при использовании проектной технологии.

VII стадия – алгоритм проектной деятельности, зафиксированный в электронном варианте, в виде

взаимосвязанной системы параметров педагогического процесса в рамках дисциплины.

Принципиально важно для проектирования педагогического процесса овладеть проектной культурой. Проектная культура учителя, становление которой происходит под влиянием ценностно-педагогического взаимодействия в социально-педагогическом пространстве школы, может рассматриваться как целостное, интегративное, изменяющееся во времени качество личности. Проектирование требует и одновременно развивает особые деятельностные умения и способности учителя, такие как рефлексия, целеполагание, планирование, анализ, моделирование конструирование.

Педагогическое проектирование – прикладное научное направление современной педагогики и специально организуемой практической деятельности, направленных на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в функционировании педагогического процесса как системы, а также модернизации педагогических процессов в конкретных условиях.

Список литературы

1. Конышева Н.М. Проектная деятельность школьников. Современное состояние и проблемы // Начальная школа. – №1. – 2006.
2. Чупрасов В.И. Современные технологии в образовании. – Владивосток, 2000 г.
3. Шлинке Т.Н. Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся // Начальная школа. – № 9. – 2008.

МОДЕЛЬ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Попова А.В., Попов Е.С.

МБОУ ДОД ДДТ им. А. Торцева, г.Мурманск

Серьезные изменения в политической, национальной и общественной сферах, а так же реализация приоритетного национального проекта «Образование», ставят новые целевые ориентиры в подготовке специалистов способных работать в современных кросскультурных условиях. Россия исторически формировалась как многонациональная держава. К концу XX столетия существенным изменениям подверглась культурная и экономическая система даже тех общностей, которые в течение относительно долгого времени сохраняли приверженность традиционной культуре. Модернизация образа жизни привела к повышению неопределенности этнической идентичности и снижению ее позитивности [9]. В настоящее время в условиях разнообразия и многомерности социальных явлений поликультурность выступает важным условием устойчивого социального развития, обеспечивающим интеграцию каждого человека в мировое культурно-образовательное пространство [1].

На современном этапе перед российской системой образования стоит задача осмысления и анализа происходящих в России кардинальных кросскультурных изменений: нередки случаи возникновения религиозной напряженности между представителями разных народов, факты национального унижения. Закон «Об образовании», Концепция модернизации образования и другие документы федерального уровня указывают на воспитание толерантности и формирование кросскультурной компетентности как на важные задачи образования, что предупреждает расизм, шовинизм, этноцентризм и т.д. [3].

Педагог – один из тех взрослых, кто вводит детей в мир человеческой культуры. Новые требования в поликультурной системе образования предполагают высокий профессионализм педагогов, который определяется составляющими его кросскультурной компетенции.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, изучающей особенности профессионального сознания педагога и специфику его деятельности в современных кросскультурных условиях России, были выявлены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью. Эти противоречия особо проявляются в ситуациях кросскультурного взаимодействия с субъектами педагогической деятельности, когда происходит столкновение национального и профессионального сознания.

Национальное сознание формируется в длительном процессе усвоения личностью определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ей функционировать в качестве полноправного члена общества. В то время как профессиональное сознание включает систему знаний, норм и ценностей, обеспечивающие

профессиональную деятельность педагога. В ходе педагогической деятельности в кросскультурных условиях происходит постоянное столкновение национального и профессионального сознаний. Зачастую, особенно в конфликтных ситуациях, на первый план выступает национальное сознание, вследствие чего педагог совершает ошибки в кросскультурных ситуациях взаимодействия.

Современное образование требует усиление специальных знаний, умений, навыков в ситуациях межкультурного взаимодействия от педагогов. По мнению Н.Ш. Сыртлановой, учителя и воспитатели должны:

- знать народную культуру, историю, традиции, национальные особенности народов, представленных в социально-этнической среде дошкольной группы;
- уметь использовать знания в воспитательно-образовательном процессе, в сфере устно-народного, музыкально-игрового, декоративно-прикладного фольклора;
- владеть коммуникативными навыками, современными культурными моделями поведения [9].

Основной составляющей педагогической деятельности является изучение национально-психологических ценностей различных этнических общностей. Педагогу необходимо предварительно познакомиться с обычаями и традициями народов, с представителями которых имеют дело, тогда он придет в многонациональный коллектив уже с определенными представлениями о формах поведения будущих подопечных, их возможных реакциях на те или иные воспитательные мероприятия, а также способах стимулирования их социально ориентированной деятельности. Педагогу важно постоянно анализировать складывающиеся ситуации в межнациональных отношениях, проводить работу по изучению национально-психологических особенностей детей, способствуя созданию дружественных отношений в коллективе. Помимо этого, педагоги должны обладать высокой культурой межнационального общения, чувством такта, деликатностью в отношениях с представителями различных этносов. Чтобы оказать на них воспитательное воздействие, необходимо быть знакомым с их национально-психологическими ценностями [5].

С каждым годом в образовательных учреждениях увеличивается количество детей, для которых Россия не является родной страной. Перед большинством учреждений страны стоит задача интеграции детей других национальностей в жизнь группы, класса в целом. Эта проблема решается практически на всех возрастных этапах.

Среди педагогов, занимающихся с детьми из нерусских семей, существует несколько основных позиций по отношению к русскому языку и детям-иммигрантам. «Их можно расположить по шкале терпимости – от полного неприятия и нежелания делать что-либо для поддержки детей и их родного языка до стремления ввести дополнительные занятия по их родному языку, от отношения к двуязычию как досадному отклонению от нормы до желания сделать всех российских детей, в т.ч. и говорящих только по-русски, по крайней мере, двуязычными (если другие говорят на нескольких языках, почему русские в этом ограничены?)» [8].

Е.А. Панько выделяет в деятельности педагога четыре группы умений. Гностические умения дают возможность познать предмет деятельности, а также оценить эффективность применяемых методов воспитания и обучения. Они тесно связаны со знанием психологии, пониманием закономерностей и особенностей развития детей, развитием психологической наблюдательности. Конструктивные умения помогают педагогу проектировать различные виды деятельности, личность каждого ребенка или группы в целом. Организаторские умения помогают организовать как свою деятельность, так и деятельность детей. Коммуникативные умения помогают установить контакт с отдельными детьми или со всей группой, администрацией, коллегами, родителями. Все эти профессиональные умения взаимосвязаны [7].

В кросскультурных ситуациях, на наш взгляд, коммуникативные умения приобретают особую значимость. В кросскультурную компетентность входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми в ситуациях кросскультурного взаимодействия. Адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам, исследователи трактуют как межкультурную коммуникацию [2]. Отсутствие коммуникативных умений у педагога приводит к возникновению конфликтов в ситуациях кросскультурного взаимодействия.

Таким образом, для того чтобы препятствовать возникновению ошибок в ситуациях кросскультурного взаимодействия, необходимо формировать как можно раньше у педагогов межкультурную (кросскультурную) компетенцию, которая является составляющей компетентности в общении с представителями других культур (А.С. Купавская и др.). Исследователи выделяют межкультурную, этнокультурную, этнопедагогическую, этнопсихологическую, поликультурную компетентности, которые являются синонимами понятию «кросскультурная компетентность».

Манойлова М.А. и др. сходятся во мнении что, развитие кросскультурной компетентности педагога будет способствовать повышению степени его психической адаптации к внутренней и кросскультурной (внешней) среде. Нарушение этнической идентичности может привести к появлению напряженности как в межличностном

взаимодействии, так и в межгрупповом, что в дальнейшем будет проявляться в возникновении национальной розни и межэтнических конфликтах [4].

Таким образом, обобщая различные подходы к определению «кросскультурная компетентность», основными ее структурными компонентами являются: способы реагирования в ситуациях кросскультурного взаимодействия; кросскультурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная сфера, вербальные и невербальные коммуникации, религия, обычаи и традиции и т.д.

В ходе исследования была разработана модель кросскультурной компетентности педагога образовательного учреждения, которая представлена на рис. 1.

В основу модели положена теория структуризации Э. Гидденса о взаимообусловленности индивида и структуры. Согласно теории, ребенок, только родившись, включается в этническое пространство: его окружают предметы, которые могут представлять определенную ценность для того или иного этноса, вокруг него люди говорят на определенном языке, который является родным для определенной этнической группы. То есть, человек существует в пространстве наполненном культурной основой, являющейся ценностью для этнической группы. Когда человек растет, его мир расширяется, следовательно, расширяется и ценностное пространство, в процесс его социализации включаются огромное количество институтов претендующих на роль институтов социализации, в том числе и этнической (такие как школа, окружение человека, религиозные институты, самый важный институт формирования этнической идентичности - семья, и много других).

Таким образом, именно институты предлагают ценностно-нормативную базу для формирования этнической идентичности.

Однако факт существования этнических маргиналов доказывает тот факт, что человек принимает непосредственное участие в формировании своей идентичности, поскольку структура ценностей и ценностные ориентации, предлагаемые институтами социализации, не усваивается всеми в таком виде, в котором она предлагается ими. Процесс социализации - процесс двусторонний. Человек может принять ценности, а может и не принять. На данном этапе включаются механизмы персонификации ценностей, либо их отторжение. Далее человек может стать этническим маргиналом [10].

Таким образом, факторами формирования этнической идентичности являются этническое пространство (семья, школа и т.д.), культурная основа (религии, обычаи, ценности) и включенность индивида в этнос (мотивационно-целевой компонент).





Рис.1. Кросскультурная компетентность педагога

Залогом взаимопонимания разных народов на межкультурном уровне является кросскультурная грамотность, под которой понимается умение человека принимать содержание и формы культуры другого народа, участвовать в совместной культурной деятельности, обогащающей и развивающей его как личность (В.Г. Рошупкин). Кросскультурная грамотность, по нашему мнению, является одним из условий кросскультурной компетентности, обеспечивающая эффективные межкультурные контакты в процессе педагогической деятельности. Знание, различение и использование продуктивных способов субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности педагогов будет способствовать развитию межличностных отношений. Толерантность-интолерантность педагога - один из компонентов имплицитной составляющей профессионального сознания, который оказывает влияние на межличностные отношения в процессе профессиональной деятельности и взаимодействия в кросскультурных ситуациях.

Как отмечает О.Н. Недосека, формирование кросскультурной компетентности возможно при условии организации специальной работы в процессе профессиональной подготовки, направленной на развитие индивидуального сознания и ценностных ориентаций будущих педагогов. Ценностные ориентации выполняют мотивационную роль, являясь регулятором профессионального поведения, а источником их развития являются нравственные ценности общества, усваиваемые в процессе воспитания и обучения на всех этапах личностного и профессионального становления (В.Ф. Сержантов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов).

Кросскультурная компетентность педагога - совокупность способностей, типов поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственной. Вместе с тем, кросскультурная компетентность – это не только характеристика определенной совокупности сложившихся способностей, но и процесс. Мы рассматриваем кросскультурную компетентность как процесс обучения способам реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия, направленных на взаимопонимание и развитие филантропических установок сознания [6].

Следует отметить, что и компетентностный подход и система «кросскультурного образования», а так же ряд других подходов, направленных на формирование кросскультурной компетентности педагога, не учитывают в полной мере того обстоятельства, что глубинные и устойчивые изменения в деятельности невозможны без соответствующего уровня развития, сформированности соответствующих структур профессионального сознания педагога и специально организованной работы.

Профессиональное сознание не складывается из набора или даже системы разнообразных компетентностей. Компетентность – это не только знание, но и умение строить, перестраивать и совершенствовать собственную деятельность, то есть компетентность – это проявление сознания в его рефлексивном, смысловом отношении. Компетентностный подход к формированию педагогического сознания в его кросскультурном компоненте, на наш взгляд, поможет педагогу не только адекватно действовать в имеющейся на сегодняшний день межкультурной среде, но и быть готовым к изменениям в ней, быть готовым к

самостоятельной перестройке собственной педагогической деятельности, если того потребуют изменившиеся условия.

Список литературы

1. Белогурцов, А. Идея поликультурности в образовательном процессе [текст] // Высшее образование России / А. Белогурцов. – 2005. – №3. – С. 109.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1976. – 276 с.
3. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]: <http://www.un.org/russian/document/convents/childcon.htm/> (дата обращения: 18.04.2010).
4. Манойлова, М.А. Культурно-когнитивный компонент полиэтнической компетентности специалистов образования [текст] / М.А. Манойлова // Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей/ Науч. ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеева. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 10.
5. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня [текст] / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – с. 34.
6. Науменко, А.В. Исследование кросскультурной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений [текст] / О.Н. Недосека, А.В. Науменко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - № 3(6), 2011. – С. 219-223 – ISSN 2221-5662 .
7. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада [текст] : Учеб. пособие для пед. Ин-тов / Е.А. Панько. – Минск: Издательство «Вышэйшая школа», 1986.
8. Протасова, Е.Ю. Многоязычие в детском саду [текст] / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения, 2008.- №1. – С. 4-13.
9. Сыртланова, Н. Ш. Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования [текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Н.Ш. Сыртланова. -Уфа, 2008. - 187 с.
10. Giddens, A. The constitution of society [текст] / A.Giddens. – Oxford: Polity Press, 1997. – 179 p.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА: ПРОБЛЕМЫ И СТРУКТУРА

Сухова О.В.

МАДОУ ЦРР – детский сад № 178 «Облачко», г.Ульяновск

Рассмотрение существующих определений модели профессиональной компетентности руководителя необходимо начать с интерпретации данного понятия.

Стандарт является образцом, эталоном, с которым сравнивают другие подобные объекты. С.Я.Батышев, например, считает, что "государственный стандарт профессионального образования – это совокупность требований к уровню, содержанию и качеству профессионального образования, отраженных в соответствующих нормативных документах".

По нашему мнению, автор, верно, считает, что разработка стандарта профессионального образования позволяет установить минимум требований к квалификации специалиста. Эталон отражает идеальную модель, к которой следует стремиться. Создание стандартов к нему позволяет генерировать модель профессиональной компетентности.

Модель – это образец, отображающий объект исследования. Основное требование, которое мы предъявляем к модели – адекватность. В образовательной системе мы используем такие идеальные модели как модель выпускника, модель подготовки специалиста и модель руководителя [5, с.78-80].

На наш взгляд, модель профессиональной компетентности руководителя отражает систему единых требований и качеств для руководителей и содержит характеристику способностей, готовности к управленческой деятельности и профессионально значимых качеств личности, которые обеспечивают эту деятельность.

Итак, модель профессиональной компетентности руководителя – это система, которая содержит образец требований к способностям, готовности к управленческой деятельности и качествам личности и обеспечивает

управленческую способность и деятельность, а также содержит описание стандарта уровней профессионального образования руководителя, описание стандартов способности к управленческой деятельности, стандартов личностных качеств руководителя, которые необходимы для реализации управленческой деятельности.

Подобная модель профессиональной компетентности руководителя носит системный, динамичный характер, позволяет обеспечить в качестве образца эффективного профессионального отбора, так называемого «резерва руководителей» по наличию необходимых личностных качеств и способности к управленческой деятельности, эффективность профессионального образования, ориентированного на определенную должность и уровень квалификации.

Известно, что модель профессиональной компетентности руководителя обеспечивает моделирование содержания образования резерва руководителей с ориентацией на их будущую должность, способствует развитию личности руководителя, организации личностно-ориентированного обучения, разработке диагностических методик, которые определяют уровень профессиональной квалификации руководителей, развитие и совершенствование их профессионально значимых личностных качеств, способностей и опыта.

Модель профессиональной компетентности руководителя является сложной системной целью, имеющей рассмотрение идеального результата и выступает целью управления профессиональной подготовкой руководителя. Мы считаем, что модель профессиональной компетентности руководителя образовательной системой (директора школы или заведующего детским садом) должна стать нормативной, поскольку определяет цель и миссию подготовки руководителей. Эта цель должна носить конкретный и измеримый характер, ориентирована на определенные временные параметры и, являться достижимой, понятной и привлекательной резерву руководителей. Это результат системы подготовки профессионалов-руководителей.

Модель профессиональной компетентности руководителя – это и цель, отражающая общественную потребность в управленцах, и система, которая имеет структуру, отражает потребности, описывает требования к личностным, психофизиологическим, деловым и профессиональным качествам руководителей.

Личность, как считает Б.Г.Ананьев, это его социальное качество, его психосоциальное свойство. Исходными характеристиками личности выступают статус, роли, внутренняя позиция, ценностные ориентации, которые определяют особенности сферы потребностей и мотиваций человека. [1].

Модель служит для сравнения требований с реальным наличием или отсутствием необходимых качеств, профессиональных знаний, способностей резерва руководителей для занятия определенной должности. Важно, чтобы требования и личностные характеристики имели объективные показатели, которые можно измерить, и содержали характеристики свойств индивида, личности и субъекта деятельности руководителя.

Создание модели профессиональной компетентности руководителя основана на многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных авторов теорий развития личности, психического развития индивида, теорий профессионализма, деятельности, на достижениях профессиональной педагогики и акмеологии.

В своем исследовании стандарта профессиональной компетентности руководителя мы обращаемся к понятиям психологии развития личности отечественных ученых: Б.Г. Ананьев, Д.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

Мы ставим перед собой цель составить некий профессиональный образ современного руководителя детского сада, дать определение и научную характеристику профессиональных, личностных и поведенческих компетенций современного руководителя дошкольной образовательной организации (далее ДОО). Возникает проблема актуальности определения требований к заведующему и решением ряда задач [4]:

- составление единых требований к содержанию и качеству управленческой деятельности (оценка деятельности);

- планирование профессионального развития резерва руководителей, разработка должностных инструкций.

Нами выделены четыре группы компетенций, характеризующих профессиональную компетентность современного руководителя ДОО:

1. Личностная компетенция, включающая уровень личного саморазвития и отражающая личную позицию педагогической, правовой и управленческой деятельности руководителя.

2. Социальная компетенция, реализуемая в условиях профессиональной деятельности в условиях взаимодействия с коллективом.

3. Отраслевая компетенция, содержащая комплекс знаний и умений, присущих именно дошкольному образованию, предполагающих решение специфических педагогических задач.

4. Управленческая компетенция, предполагающая способность руководителя выполнять свои должностные обязанности, их совокупность вполне может представлять собой профессиональную компетентность заведующего ДОО.[2]

Модель профессиональной компетентности – это перечень конкретных показателей профессиональной деятельности современного руководителя ДОО, включающий в себя набор компетенций руководителя детским садом. Благодаря разработанной модели профессиональной компетентности руководителя ДОО представляется перечень требований на должность заведующего детским садом и четкое видение динамики между сегодняшней потребностью в управленческих ресурсах, эталоном и резервом будущих руководителей ДОО (Табл.1).

Таблица 1

Модель профессиональной компетентности современного руководителя ДОО

Личные качества заведующего	Свойства и качества руководителя, определяющие динамику психофизиологических функций, структуру темперамента и задатков
	Работа с людьми: управление отношениями, работа в команде, влияние
	Учитывает различные культурные стили и ценности во внешних отношениях. Активно управляет внешними контактами. Организует и использует любые возможности для развития внешних связей. Стремится к достижению взаимовыгодного результата. Старается, чтобы любая новая деятельность развивала активность людей. Выявляет и использует взгляды коллег для развития новых позиций.
Способность к управлению ДОО	Свойства и способности руководителя к профессиональной управленческой деятельности
	Работа с информацией: сбор и анализ информации, принятие решений. Развитие ДОО: личное развитие, генерирование и обоснование идей
	Использует обширную информацию для оценки состояния образовательной организации. Определяет новые возможности в образовательной деятельности. Разрабатывает варианты совершенствования деятельности на основе тенденций развития организации и педагогического менеджмента Обеспечивает, чтобы планы обучения и развития педагогов вносили полезный вклад в развитие ДОО. Обеспечивает, чтобы процессы и процедуры деятельности вдохновляли сотрудников на обучение. Собирает ресурсы для поддержки обучения на всех уровнях организации. Создает возможности и собирает ресурсы, необходимые для того, чтобы люди проникались новыми идеями. Обеспечивает плодотворную обратную связь, продвигающую инновации.
Готовность к управлению ДОО	Свойства и качества руководителя, определяющиеся уровнем самосознания, осознания цели своей жизни и деятельности.
	Достижение: планирование, четкость менеджмента, постановка целей
	Определяет вклад каждого сотрудника внести в достижение целей образовательной организации. Выстраивает деятельность и собирает ресурсы, соответствующие целям и задачам Годового плана и Программы развития ДОО. Ориентирует на цели организации, чтобы оценить и расставить задачи по приоритетам на следующий период. Непрерывно оценивает достижение целей на всех уровнях. Разумно поручает задачи конкретным исполнителям.

Таким образом, рассмотренная модель профессиональной компетентности руководителя ДОО формирует профессиональные качества личности при осуществлении управленческой деятельности. На наш взгляд, профессиональная компетентность указывает на соответствие реального и необходимого в личности руководителя, на степень овладения им различными компетенциями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности. Предложенная нами модель профессиональной компетентности является открытой, дифференцируемой, постоянно дополняемой и позволяет оценить эффективность управления современного руководителя ДОО.

Список литературы

1. Жилина А.И. Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). Книга 3. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 228 с.
2. Сухова О.В. Сущность и структура профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации// Казанский педагогический журнал. Казань. 2015. С.47-51.
3. Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 4, 293с.
4. Профессиональная компетентность руководителя ДООУ как эффективное условие создания профессионального педагогического коллектива URL: <http://kindlebook.ru/referat/ucheba/professionalnaia-kompetentnost-rukovoditelja-dou-kak-effektivnoe-uslovie-sozdaniia-professionalnogo-pedagogicheskogo-kollektiva> URL: <http://kindlebook.ru/referat/ucheba/professionalnaia-kompetentnost-rukovoditelja-dou-kak-effektivnoe-uslovie-sozdaniia-professionalnogo-pedagogicheskogo-kollektiva> (дата обращения: 17.05.2015).
5. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах / Под ред. С.Я.Батышева – М.: РАО; Ассоциация "Профессиональное образование", 1999. – 1320 с

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Шаухалов Т.С.

Ингушский государственный университет, г.Назрань

Содержание проектирования в этнопедагогических исследованиях формируется с учетом законодательно-правовых нововведений, выявленных противоречий в практике обучения и воспитания субъектов образовательного процесса, организации и управления образовательными организациями, в рамках экспериментальной деятельности и др.

К принципам содержания проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях вслед за А.А. Майером, характеризовавшим инновационную деятельность, отнесем:

- научность (ориентир на достижения этнопедагогической науки и практики);
- нормативность (учет нормативных документов);
- целенаправленность (соответствие общему стратегическому направлению, цели);
- дуальность (установление развития объекта);
- дифференциацию и гуманизацию (для ребенка, во имя ребенка) [5].

К данному перечню отнесем также в качестве базового принцип аксиологичности (ориентации на этнические воспитательно-образовательные ценности). В этнопедагогической проектной деятельности необходимо искать пути конвергенции логико-технологических и ценностных аспектов при принятии решения. Мы сознательно упоминаем конвергенцию, а не синтез, понимая, что эти аспекты разноплановы, и речь может идти лишь о той или иной форме и степени их диалогического сопоставления, гармонизации.

Для ценностного контура проектирования свойственны целостные подходы, образный характер обработки информации, обличное описание проектных предложений. Для деятельности проектанта, находящегося в кругу такого типа идей, характерен эвристический поиск. Инновационный результат достигается в виде изобретения, инсайта.

Для технологического контура характерна ставка на создание алгоритмов дифференцированных процедур, логический, редуционистский тип мышления, опора на модели, ставка на оптимизацию параметров. Данные контуры имеют точки соприкосновения, раскрытые нами в процессуальной части проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях.

Формат проекта в зависимости от целей и задач этнопедагогического исследования задается по нескольким параметрам:

- по отношению к областям научного знания – монодисциплинарный (этнопедагогический), междисциплинарный, интегративный, комплексный;
- по характеру приоритетной деятельности – исследовательский, экспериментальный, поисковый;
- по месту – искусственный (лабораторный), естественный;
- по характеру субъекта проектирования – авторский, групповой, коллективный, корпоративный;
- по времени – кратко-, средне-, долгосрочный;
- по территории распространения – в пределах одной организации, сетевой, республиканский, федеральный, международный.

В этнопедагогическом исследовании сфера приложения творческой активности проектанта (проектной группы) контекстно задана научной проблемой.

Проблематика проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях определяется следующими выделенными нами показателями:

- пролонгирование национальных воспитательных обычаев и традиций в современную систему образования;
- решение насущных проблем воспитания и образования, повышение качества предоставляемых организацией образовательных услуг;
- повышение профессионального уровня педагогов.

С учетом этого по этнопедагогической тематике нами выделены разработанные в 2004 – 2015 годы проекты социально - ориентированные (10% от общего объема), личностно-ориентированные (15%), профессионально-ориентированные (15%), обеспечивающие преемственность национальных традиций в современном воспитании и обучении (21%), корректирующие педагогический процесс и национально-региональную среду (9%), углубляющие национально-региональное образовательное пространство (6%), направленные на реализацию образовательной политики (доктрины) (6%), уточняющие национально-региональные образовательные стратегии (7%), развивающие национально – региональные образовательные системы (11%).

Основными формами содержания проектирования в этнопедагогических исследованиях могут быть этнопедагогическая технология, этнопедагогическая модель, образовательная программа, проектирование этнорегиональных образовательных систем. Охарактеризуем каждую из этих форм.

По уровню применения выделяются общие этнопедагогические, частнометодические и локальные технологии. Общие этнопедагогические технологии характеризуют целостный воспитательно-образовательный процесс в конкретной образовательной организации. По характеру содержания и структуры дифференцируются воспитывающие и обучающие, светские и религиозные, комплексные и проникающие технологии, монотехнологии. Если в последних учебно-воспитательный процесс основывается на определенной этнопедагогической концепции, то в комплексных – на совокупности элементов различных этнопедагогических монотехнологий. Проникающими называются технологии, элементы которых часто используются в других моделях.

В образовательной практике этнопедагогическая технология является составляющей трех иерархически соподчиненных уровней: общепедагогического (общедидактического), частнометодического (предметного) и локального (модульного).

Общепедагогическая технология характеризует целостный воспитательно-образовательный процесс в конкретной образовательной организации. На этом уровне этнопедагогическая технология синонимична этнопедагогической системе, в которую включены цели, содержание, средства и методы воспитания и обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

Частнопредметная технология представляет собой совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного аспекта, группы обучающихся, педагога (методика работы конкретного педагога).

Локальная технология содержит отдельные техники учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач: воспитание отдельных личностных качеств, формирование определенных понятий и компетенций.

Аксиоматично, что личность ребенка формируется под влиянием биогенных, психогенных и социогенных факторов. Конкретная технология может делать акцент на какой-либо из них, считать его основным. По концепции усвоения опыта в этнопедагогических исследованиях выделяются ассоциативно-рефлекторные, развивающие технологии. По ориентации на личностные структуры – информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков), эмоционально-художественные и нравственные (формирование эстетических и нравственных отношений), эвристические (по развитию творческих способностей), прикладные (по формированию действенно-практической сферы ребенка).

Мы согласны с утверждением Г.К. Селевко, что технология всегда комплексна и не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один фактор [6: 19].

В этнопедагогических исследованиях находят отражение «прогрессивные технологии обучения», выделенные В.П. Беспалько: классическая, обучение с помощью технических средств, обучение с помощью учебного пособия, групповые, дифференцированные способы обучения, компьютерное обучение, индивидуальное обучение, «программное обучение» по заранее составленной программе [1].

Рассмотрим структуру этнопедагогической технологии. В ней присутствуют следующие компоненты: концептуальная основа, содержательная часть, представленная целями воспитания (обучения), процессуальная

часть, представленная методами и формами воспитательной (учебной) деятельности воспитанников (обучающихся), работы педагогов, диагностикой воспитательно-образовательного процесса.

В процессе совершенствования этнопедагогических технологий их компоненты варьируются. В большей мере трансформируются процессуальные аспекты воспитания и обучения, а содержание изменяется только по структуре, логике и количеству. Содержание образования как сущностная часть образовательной технологии влияет на ее процессуальную часть. Изменение методов влечет глубокие преобразования целей, содержания и форм. Таким образом, процессуальная и содержательная части этнопедагогической технологии адекватно отражают друг друга. Важную роль в определении содержания и процессуальной части этнопедагогической технологии играет программно-методическое обеспечение.

Любая технология педагогической работы опосредуется свойствами личности конкретного педагога: он привносит в воспитательно-образовательный процесс свойственную ему манеру, опыт, стиль. Однако этот материал выходит за рамки нашего исследования.

Не вызывает сомнения положение, что разностороннее, свободное и творческое развитие воспитанника (обучающегося) возможно лишь при использовании личностно-ориентированных технологий, отличающихся гуманистической направленностью.

Названия многих существующих этнопедагогических технологий определяют способы, методы и средства воспитания (обучения). В частности, различаются репродуктивные, игровые, творческие этнопедагогические технологии и др.

Большая группа этнопедагогических технологий выделяется по содержанию модификаций, которым подвергается традиционная система образования. Как показывает практика, монотехнологии используются редко. Учебно-воспитательный процесс в образовательной организации строится на основе полидидактической технологии, которая интегрирует элементы различных монотехнологий на основе оригинальной авторской идеи. Основными критериями описанных технологий выступают эффективность и результативность.

Как указывает Г.К. Селевко, содержание образования в рамках этнопедагогической технологии рассматривается с позиций теорий этнопедагогике, принципа системности, идеи национально-регионального заказа. В процессуальной характеристике определяется целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингенту воспитанников. Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности [6:32].

Итак, этнопедагогические технологии являются результатом и мерилем оценки качества проектирования в этнопедагогических исследованиях. Они представляют собой синтез достижений этнопедагогической науки и научно - исследовательской деятельности, сочетание традиционных элементов народного опыта и научного прогресса.

Рассмотрим этнопедагогическую модель как форму проектирования. Полагаем, что приемлемой для этой цели является классификация моделей в теории педагогического проектирования. В ней рассматриваются прогностическая модель для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей, концептуальная модель, основанная на информационной базе данных и программе действий, инструментальная модель, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить учителей работе с педагогическими инструментами, модель мониторинга для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов, рефлексивную модель, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций. Каждая модель соизмерима с конкретными условиями.

Основополагающую модель любой научной деятельности представляет собой образовательная парадигма. Согласно этому моделируется как содержание образования, так и образовательная деятельность.

Модель практической образовательной деятельности меняется вместе с изменением социокультурных условий [3]. Широко применяется моделирование учебного материала для его логического упорядочения, построения схем, представления учебной информации в наглядной форме. Для построения учебных планов и программ, различных способов организации обучающихся применяется образовательная модель. Существуют модели управления образованием на его разных уровнях, соответственно, модели контроля

Моделью совместной деятельности педагогического коллектива и обучающихся являются образовательные программы.

В их региональном компоненте в качестве приоритетного направления деятельности образовательных организаций обозначается этнокультурная составляющая. Требования к содержанию и результатам проектирования в этом случае будут включать знание комплекса действующих нормативов, определяющих

стратегию, цели и содержание уровня и типа образования (стандартов образования, требований к обязательному минимуму содержания, квалификационных характеристик и др.).

Структурными составляющими образовательной программы в рамках этнопедагогического проектирования являются: 1) цели, 2) учебный план, 3) программы отдельных учебных дисциплин и практик, 4) программы организации внеучебной деятельности, 5) организационно - педагогические условия и этнопедагогические технологии, применяемые для реализации программы, 6) ожидаемые результаты реализации образовательной программы, 7) методики педагогической диагностики и способы оценки промежуточных и конечных результатов.

В инновационном этнопедагогическом проектировании (например, в негосударственных образовательных организациях) можно следовать в построении блоков образовательной программы, дополненных по отношению к федеральному и региональному компонентам содержания, от авторского теоретического толкования программы.

Рассуждения о содержании проектирования в этнопедагогических исследованиях подводят нас к вопросу инновационных преобразований образовательных систем. Смена ими своего статуса, связанная с модернизацией, реформированием, повлекла за собой процесс этнопедагогического проектирования. Его содержание многопланово: оно направлено на 1) создание новой системы (инновационное этнопедагогическое проектирование), 2) историко-культурную этнонациональную реконструкцию или современную модификацию существующей системы, 3) качественное преобразование существующей системы. При этом предметом проектирования может выступать как сама система в целом (система образования национального субъекта Российской Федерации), так и ее отдельные компоненты (инновационное, этно-национальное, поликультурное образование и др.). Особенностью этого процесса является рассмотрение проектируемой системы как «живого организма» [4], которому присущи собственные закономерности развития. Целесообразен их учет в проектной деятельности.

Этнопедагогическое проектирование образовательных систем, как правило, связано с проявлениями национально-регионального образовательного пространства. Под ним Л.Х.-У.Гудиева понимает «комплекс социально зафиксированных культурных, образовательных, нормативно – правовых и иных ориентиров (стандартов, планов, программ, образовательных организаций), в границах которых проектируются образовательные процессы, институты, среды [2]. К проявлениям национально-регионального образовательного пространства автор отнесла:

- целевое назначение образовательной системы и ее стратегичность: содержание выполняемого социального заказа, целевая модель выпускника образовательной организации, соответствие содержания образовательного процесса национальным интересам, культурно-историческая миссия образовательной системы;

- относительная изолированность и качественное своеобразие образовательного пространства (наличие достаточно четких границ образовательного пространства, определяемых географическими, историческими, политическими, социально - экономическими, этнокультурными, языковыми, нормативно - правовыми, управленческими факторами) [Там же].

В научных публикациях Д.М. Целоевой с учетом исторического подхода изложена структура национально - регионального образовательного пространства: образовательная среда народной педагогики, религиозная образовательная среда, светская русскоязычная образовательная среда. Названные проявления национально-регионального образовательного пространства играют важную роль в проектировании национально-региональных образовательных систем. С учетом историко-культурного контекста определяются направления и содержание работы образовательных организаций, управление ими, принципы, методы обучения и воспитания.

Подведем итог изложенному в статье. В основу характеристики содержательного компонента проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях мы поместили принципы, тематику, формы. Последние представлены этнопедагогическими технологиями, этнопедагогическими моделями, образовательными программами, проектированием этнорегиональных образовательных систем.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Педагогика, 1989. 192 с.
2. Гудиева Л.Х.-У. Становление и развитие образовательного пространства Ингушетии с 1868 по 1934 годы. Сочи, 2010. С. 58 – 59.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ...неопределенность // Педагогика.-№ 4, 2003. С. 21.
4. Колесникова И.А., Горчакова – Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. завед.. М.: Академия, 2007. С. 144.
5. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ. М.: Сфера, 2008. С.111.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. С.18-31.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. С.31-32.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Васильев В.Ю.

Шуйский филиал Ивановского Государственного Университета, г.Шуя

В статье сделана попытка обобщения исследований, посвященных применению системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку школьников. Для решения поставленной задачи были использованы следующие методы исследования теоретические - анализ, синтез, классификация, эмпирические - изучение научно-методической литературы по проблеме исследования и нормативных документов образования.

Идеи системного и деятельностного подходов (самостоятельность и активность, проектная деятельность учащихся) мы находим ещё в работах М. Монтессори («Дом ребёнка», «Мой метод» и другие работы), Д. Дьюи (метод проектов), А.С.Макаренко («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях» и другие работы), а также ряда других выдающихся педагогов прошлого.

Проблема внедрения системно-деятельностного подхода является актуальной, поскольку в настоящее время данный подход заложен в основу федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее ФГОС СОО), в том числе в обучение школьников иностранному языку. Согласно стандарту системно-деятельностный подход обеспечивает достижение учащимся планируемых результатов программы образования, а также создаёт условия для самостоятельного эффективного освоения ими новых способов и видов учебной деятельности.

Частным случаем системно-деятельностного подхода в контексте обучения иностранному языку является коммуниктивно-деятельностный подход, который подразумевает изучение иностранного языка в процессе общения. Его основы были заложены в 1980-е годы в трудах таких отечественных психологов и методистов как С. Л. Рубинштейн, И. А. Зимняя, А. Н.Леонтьев, Г.А.Китайгородская и ряда других авторов.

В обучении иностранному языку системный компонент определяется интеграцией всех слагаемых овладения языком: грамматикой, лексикой, произношению и речью. Хотя в настоящее время коммуниктивно-деятельностный подход применяется и в обучении другим предметам в школе (литературе, истории), первоначально он возник при обучении иностранному (неродному) и русскому (родному) языку (коммуникативные упражнения, игры, коммуникативная лингвистика).

ФГОС СОО предусматривает среди прочих следующие результаты изучения предмета «Иностранный язык»: формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешной самореализации и социализации личности учащегося как инструмента межкультурного общения в поликультурном мире, а также владение знаниями о социокультурной специфике страны изучаемого языка.

Говоря о коммуниктивно-деятельностном подходе к обучению школьников иностранному языку, следует отметить, что объектом обучения с этой позиции выступает речевая деятельность в следующих ее видах: слушание, говорение, чтение и письмо. Данный подход означает, что в центре обучения находится учащийся в роли субъекта учебной деятельности, а процесс обучения предполагает максимальный учет его индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей.

Системно-деятельностному подходу посвящены ряд диссертационных исследований. О.С. Тоистева в работе «Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе» разработала основы этого подхода в качестве основы системной организации целостного образовательного процесса как единства разных видов деятельности студентов, а также выстроила концептуальную модель системно-деятельностной подготовки студентов вуза к успешной социально-педагогической деятельности, и реализовала её на практике.

Ф.В. Резакова выстроила модель взаимодействия школы и семьи в процессе педагогической поддержки школьников, Е.М. Ильина выработала концепцию системно-деятельностного подхода к психологической профессиографии как научно-методической основе деятельности психолога. В.П. Сухов при разработке развивающего обучения в школьной географии выявил возможность интеграции дисциплин естественно - научного цикла на основе системно-деятельностный подхода.

Проблеме системно-деятельностного подхода посвящены многие научные работы, в частности Н.В. Мыльниковой (системно-деятельностный подход в обучении младших школьников), Т.М. Ивановой (в преподавании русского языка как иностранного), М.В. Шептуховского [5] (системно-деятельностный подход в начальном естественнонаучном образовании), Н.И. Аксеновой (системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов обучения) и других авторов.

Ряд авторов развивают идеи А.С. Асмолова и дополняют их в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта. Это статьи, которые посвящены проблеме системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку. П.А. Дерябин разработал алгоритм работы с учебным заданием по английскому языку в русле интересующего нас подхода, В.Ю. Григорьева разработала технологию организации данного подхода в обучении иностранному языку на уроке, Е.А. Ильина определила требования к учителю в рамках ФГОС в рамках процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, а также технологии сотрудничества, методов «портфель ученика», проектов и дискуссии.

Ряд исследователей занимались проблемой внедрения системно-деятельностного подхода в обучение иностранному языку. М.И. Ковалевская разработала сценарии уроков по английскому языку на основе этого подхода. Г.А. Гараева разработала авторский конспект урока направленного на формирование грамматической компетенции учащихся, на основе построения проекта. Т.В. Факушина разработала исследовательские и языковые задачи на уроке французского языка при изучении глагола *être*-быть. Я. В. Галиева внедряла коммуникативную методику, а также методику взаимотренажа, групповых методов на основе принципа психологической комфортности, вариативности и творчества в обучение школьников английскому языку в целях более эффективного усвоения учебного материала.

Изучением использования системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку занимались многие учёные, в частности, З.Ш. Утепова (которая формулирует требования, необходимые для систематизации соотношения родного языка с английским), Н.В. Акимова (обосновывает возможность использования на занятиях по иностранному языку метода анализа ситуаций) Л.В. Кожанова (провела анализ эффективности работы современных образовательных методик и методов по формированию коммуникативной иноязычной компетенции будущих специалистов), Т.В. Меркушева (проанализировала формирование и реализацию системы обучения иностранным языкам как средством общения, на основе статического и динамического моделирования процесса овладению иностранным языком), а также Л.Н. Зиневская (она выявила пути формирования навыков монологической и диалогической речи учащихся на уроке английского языка).

В настоящее время коммуникативно-деятельностный подход получил свою практическую реализацию в ряде учебников также в учебном процессе. Например, М.З. Биболетова разработала серию учебников по английскому языку для учащихся 2-11 классов «Enjoy English» с учетом целей и задач, сформулированных в федеральном компоненте государственного стандарта общего образования, а также примерных федеральных программ. Данное учебное пособие в настоящее время представляет собой неотъемлемую часть программы обучения английскому языку в основной части учебных заведений России.

Анализ источников литературы по проблеме позволяет нам сделать вывод о том, что существуют исследования, посвященные обучению школьников иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода. Однако в научных статьях не рассматриваются временные аспекты возникновения данного подхода, имеющего глубокие исторические основания.

Список литературы

1. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] / Н.И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 140-142.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика М.:2009-№4.-с 18-22.
3. Дерябин П.А. Системно-деятельностный подход при обучении иностранному языку// Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2014. с. 139-144
4. Нарыкова Г.В Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС основного общего образования // ФЭН-Наука № 5-6 (32-33)/ 2014 г.
5. Шептуховский М.В. Деятельностный подход в педагогических исследованиях // Научный поиск 2012.№ 2.6. С. 26-27.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ

Верховых И.В.

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

Здоровье подрастающего поколения волнует взрослое население не только как аспект жизни собственных детей, но и как социальная проблема. Две трети детей России находятся постоянно в нездоровом или пограничном состоянии. В связи с этим очевидно снижение потенциала страны в будущем: менее мобильные, приспособленные к жизни люди, менее активные специалисты, менее общительные и более раздражительные граждане.

Материалы республиканского социологического исследования свидетельствуют о том, что явный спад в физическом состоянии наблюдается в возрасте 18-25 лет, когда только начинается тот сложный самостоятельный период, требующий активности всех внутренних ресурсов личности, к которому шла подготовка все предыдущие годы. Так, например, в 18 – 25 лет практически здоровы только 24% молодых людей, у 41% бывают временные расстройства здоровья, у 13% бывают затяжные заболевания, 19% - имеют хронические заболевания, а 3% - инвалидность. Это связано с тем, что современные студенты живут в эпоху социально-экономических перемен и кризисных условий XXI века. Неблагополучное экономическое состояние нашей страны и ее политическая нестабильность спровоцировали рост асоциальных явлений в студенческой среде, таких как наркомания, курение, чрезмерное употребление алкоголя, заболеваемость СПИДом. Результаты исследований также показывают, что еще до поступления в вуз здоровье молодых людей ослаблено воздействием различных неблагоприятных факторов, а у 60–70% имеются хронические заболевания [1, с. 9].

В связи с этим в нормативных документах говорится о необходимости создания условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, приобщения их к здоровому образу жизни, в том числе за счет: повышения удельного веса и качества занятий физической культурой, организации мониторинга состояния здоровья детей и молодежи». Основным компонентом формирования здорового образа жизни студентов является, на наш взгляд, положительное отношение к ценности «здоровье». Отношение к здоровью представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими, или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния. Отношение к здоровью проявляется в действиях, суждениях и переживаниях людей относительно факторов, влияющих на их физическое и психическое благополучие.

Мы изучили отношение студентов педагогического вуза к своему здоровью. Для этого мы предложили студентам факультета подготовки УНК выбрать из 10 ценностей 7 и расположить их в порядке значимости. К сожалению, ценность «здоровье» выбрали лишь 43,4% респондентов. Более значимыми для них оказались такие ценности, как родители, любовь, семья, деньги и друзья. На факультете коррекционной педагогики студенты поставили здоровье на шестое место, а студенты заочного отделения – на первое. Данный факт объясняется, на наш взгляд, разницей в возрасте и жизненном опыте студентов. Все полученные данные мы отразили в Табл.1.

Таблица 1

Ценности	Факультет подготовки УНК	Факультет коррекционной педагогики	Факультет подготовки УНК (заочное отделение)	Обобщенное место
Родители	I	I	III	I
Семья	V	V	II	III
Работа	II-III	III	V	III
Здоровье	II- III	IV	I	II
Любовь	IV	II	IV	II
Друзья	VI	VI	VI	IV
Деньги	VII	VII	VII	V

Таким образом, мы видим, что далеко не все студенты осознают здоровье как ценность. Для исследования отношения студентов к своему здоровью помимо метода ранжирования мы использовали методику «Незаконченное предложение». Студентам было предложено дописать окончание следующих предложений:

- Я хочу быть здоровым, потому что...
- Чтобы сохранить свое здоровье, я ...
- Заботиться о своем здоровье мне мешает ...
- Я посещаю занятия физической культуры, чтобы...

Анализируя ответы студентов, выяснилось, что желание быть здоровыми возникает потому что: «здоровье важно в жизни, это залог любой деятельности, оно необходимо для полноценной жизни» (41,8%); «чтобы жить долго» (19,7%); «чтобы воспроизвести здоровое поколение» (12,8%); «ради близких, детей» (12,8%); «нет денег на лечение» (3,5%); прочие ответы (здоровье не купишь, чтобы работать, это полезно, это здорово) – 13,9%.

Для того чтобы сохранить свое здоровье, студенты:

- ничего не делают – 8,1%;
- делают утреннюю гимнастику – 13,9%;
- правильно питаются – 16,3%;
- занимаются физкультурой и спортом – 20,9%;
- избавляются от вредных привычек – 10,5%;
- ведут здоровый образ жизни – 18,6%;
- стараются не переживать – 4,7%;
- выполняют рекомендации врачей, посещают больницы – 13,9%;
- прочее (берегу здоровье, закаляюсь, выполняю режим дня, посещаю бассейн, отдыхаю, верю в ресурсы своего организма) – 19,8%.

На наш взгляд, не всегда студенты давали искренние ответы. Так, например, 18,6% респондентов ссылаются на то, что они ведут здоровый образ жизни. Однако данное понятие многогранно, включает в себя большое количество компонентов. Студенты не всегда имеют полное представление о них. И отвечая, что ведут здоровый образ жизни, скорее всего, подразумевают лишь некоторые аспекты данного понятия, или просто дают обобщенный ответ.

При анализе ответов студентов нами было замечено, что 5,8% респондентов говорят не о том, что они делают, а о том, что необходимо делать. Вывод достаточно прост: они имеют некоторые представления о здоровом образе жизни, знают, как укрепить здоровье, но не выполняют данных рекомендаций.

Интересные данные были получены о причинах, которые мешают студентам заботиться о своем здоровье. Большое количество респондентов назвали лень (33,7%), чуть меньше – 32,6% - дефицит времени, а 12,8% - дефицит средств. Учеба или работа не дает возможности заботиться о своем здоровье 10,5% студентов, окружающая среда – 5,8%. 11,6% опрошенных назвали прочие причины. Среди них: вредные привычки, распорядок дня, некоторые обстоятельства жизни). Только 8,1% студентов отметили, что им ничего не мешает. Хотелось бы надеяться, что данная группа студентов действительно принимает какие-либо меры по укреплению своего здоровья.

В ответе на четвертый вопрос принимали участие студенты очного отделения двух факультетов. Выяснилось, что достаточно большое количество студентов посещают занятия физической культуры ради зачета – 27,9%. Однако 31,5% опрошенных хотят поддержать форму тела, а 40,6% - сохранить и укрепить здоровье. Мы получили достаточно оптимистичные данные, свидетельствующие о том, что большинство студентов осознают роль занятий физической культуры в сохранении и укреплении здоровья. Возникает противоречие: с одной стороны, студенты хотят укреплять свое здоровье, с другой – систематически пропускают занятия физической культуры, а на занятиях выполняют упражнения без энтузиазма, не в полную силу.

Разрешить данное противоречие, на наш взгляд, возможно. Необходимо найти причину его возникновения. На первый взгляд такой причиной может выступить некачественная работа преподавателей. Думается, что если данная причина имеет место быть, то она является не первостепенной. Известно, что для того, чтобы сформировать интерес к какой-либо деятельности, необходимо дать свободу выбора и разнообразить деятельность. Иными словами, мы должны предоставить студентам возможность выбрать любое, интересующее их, спортивное направление, а также возможность менять свои спортивные пристрастия. Доказано, что учет наиболее предпочитаемых видов физкультурной деятельности способствует активизации самой деятельности и повышению мотивации к ней. В таком случае, на наш взгляд, повысится количество студентов, осознанно посещающих занятия физической культуры с целью укрепить и сохранить свое здоровье.

Суть любого вида воспитания сводится к созданию условий (духовных, материальных) для осуществления деятельности. Одним из приоритетных направлений образовательной политики в настоящее время является сохранение и укрепление здоровья учащихся и молодежи. Решая данную проблему на административном уровне, следует предоставить необходимые условия для обеспечения здоровьесберегающей деятельности студентов высших учебных заведений.

Список литературы

1. Жарова, А.В. Формирование здоровья студентов вузов: монография. Красноярск: Сиб.РТУ, 2006.
2. Здоровье студентов: социологический анализ: [Текст] /Отв. Ред. И.В. Журавлева; Институт социологии РАН. – М., 2012. – С. 252.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К МЕТАПРЕДМЕТНОМУ ПОНЯТИЮ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ

Знаменская О.В., Кожуховская М.И.

Сибирский федеральный университет, г.Красноярск

В Федеральном государственном стандарте образования (ФГОС) указаны метапредметные результаты школьного обучения, включающие, в том числе, освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий [1]. Один из авторов метапредметного подхода в образовании А.В. Хуторской отмечает, что в нынешнем варианте ФГОС метапредметные образовательные результаты школьников необоснованно сведены к универсальным учебным действиям: анализу, целеполаганию, контролю, оценке и т.д., которые безусловно важны для формирования у школьника умения учиться. Однако универсальное учебное действие и метапредметная деятельность – это не одно и то же, поскольку «метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними», т. е. метапредмет связан прежде всего с предметностью и с её содержанием, а не с общеучебной деятельностью. Для обозначения понятие метапредмета А.В. Хуторской ввел термин «фундаментальный образовательный объект», вокруг которого «конструируются учебные предметы, метапредметы, метапредметные темы»; они есть ни что иное, как «...узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется система знаний о них». Фундаментальным образовательным объектом могут быть такие понятия, как «город», «мгновение», «вечность», «число», «буква» и т.д., данные понятия могут использоваться в процессе решения разного типа задач во всех учебных предметах [4].

Разработанные еще одним известным автором метапредметного подхода Н.В. Громыко специальные учебные «метапредметы» реализуют идею «рефлексивности по отношению к предметности», это означает, что учащийся не запоминает определения базовых понятий по какому-либо предмету, а «промысливает, прослеживает происхождение важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания» – выстраивает понятие самостоятельно, далее ученик присваивает способ работы с данным понятием на любом другом предметном материале [2].

Непосредственно на уроках по русскому, математике и биологии практически невозможно отследить, как ученик понимает и связывает понятия одного предмета с другим, и происходит ли это вообще. Если же этого не происходит, то, как следствие, для такого ученика возникает эффект «разобщенности научного знания» [3]. При изучении конкретного учебного предмета, будь это математика или история, необходимо понимать основополагающие (базовые) понятия учебной дисциплины (области науки) для возможности решать поставленные задачи в рамках предмета, – «первоначальное фундаментальное образовательное объекта – это корень, основа, исток предмета, который изучается» [4].

Построение метапредметного понятия позволяет выстроить у ученика целостную и связанную картину мира с помощью обнаружения им взаимосвязанности предметов через изучаемые понятия. Ученые, занимающиеся проблемой усвоения школьниками метапредметного содержания в процессе обучения, выделяют и описывают объект и способ его изучения (ввод отдельной метадисциплины с целью освоения способа мыслительности у Ю.В. Громыко, изучение фундаментальных научных понятий (метапредметных понятий) у А.В. Хуторского), однако не обсуждают отдельно механизмы принятия учениками указанных метапонятий именно как метапонятий по отношению к разным изучаемым ими предметностям.

Мы предполагаем, что для ученика метапредметная сущность понятия может быть вскрыта посредством его визуализации – делании зримым, в частности, при создании его графического или живописного изображения.

При самостоятельном создании учеником визуального образа понятия, последний будет метафорически выражать как само понятие, так и отношение к нему конструирующего образ субъекта.

Процесс визуализации заключается в конструировании чувственного и ментального образа объектов познания, использует наглядно-образный вид мыслительной деятельности, перестраивает мысленное и чувственное представление об объекте в визуальный образ. Визуализация использует знаково-символическую природу сознания, которое познает мир через искусственные языки и модели, опираясь на аналитическую работу мышления через наглядный образ, выполняет функцию понимания, прояснения, доказательства, изобретения и открытия [5].

М.В. Тарасова выделяет две основные функции визуального мышления: методологическую, заключающуюся в возможности моделирования собственных представлений об объекте в наглядной форме, и онтологическую, позволяющую выделить в понятии существенные отношения, осуществляя переход от абстрактного понятия к наглядному образу. Таким образом, визуализация метапонятия может позволить сделать само свойство метапонятийности наглядным для ученика. Различные способы визуализации дают возможность увидеть существенные отличительные значения объектов. Через внешний образ выявляется структурированное понятие [6].

В качестве средства визуализации может быть выбрано создание учеником рисунка (как красками или карандашами, т.е. известными учащимся средствами, так и нестандартными приемами «рисования» крупной или бумагой), поскольку рисунок является одним из наиболее естественных для человека способов визуализации одновременно предмета и своего отношения к нему. Действительно, согласно теории В.И. Жуковского, уже с раннего возраста у детей возникает потребность в соотношении и упорядочивании идеального с окружающей действительностью, реализуемая в рисунке, т.е. ребенок в рисунке отображает своё восприятие интересующего его предмета и воздействием этого предмета на него [7].

Абстрактный рисунок, визуализирующий метапонятие (число, форма-бесформенное, время, вечность и т.д.) является, фактически метафорой этого метапонятия. Напомним, что метафора является одним из способов познания мира и получения знания о мире с помощью знаково-символических средств. С помощью метафоры, во-первых, можно понимать окружающую действительность, сопоставляя признаки разных объектов и, во-вторых, метафора выражает отношение человека к объекту через то как он применяет метафору. Как правило, «основой метафоры является сходство структур двух областей человеческого опыта», т.е. сама метафора по построению уже имеет метапредметный характер. Аристотель определял значение метафоры как переноса с одного объекта на другой, современные же исследователи феномена понятия (Дж. Лакофф) утверждают, что метафора рассматривается как механизм познания, понимания и осмысления процессов окружающей действительности, а М. Блэк утверждает, что метафора – это взаимодействие объектов с появлением нового смысла [8].

Предложенный метод конструирования визуального образа (метафоры) метапонятия посредством создания абстрактного рисунка кажется нам эффективным для осмысления учеником метапонятийной природы одних понятий в отличие от конкретно-предметной природы других. Этот метод позволяет ученику построить рефлексивное отношение к «фундаментальным образовательным объектам». Метафора метапонятия как продукт визуального мышления способна чувственно проявить сущность объекта, показать как самому ученику, так и учителю степень освоенности визуализируемого метапонятия.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 17 декабря 2010 года. № 1897 / [Электронный ресурс] URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (дата обращения – 29.01.16).
2. Громыко, Н.В., Половкова, М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования / Установочный семинар для участников всероссийского конкурса «Учитель года России» – М., 2009.
3. Громыко, Н. В. Как сценарировать и проводить учебное «метапредметное» занятие / [Электронный ресурс] // Технологии опережающего понимания, 2010 – URL: http://smdp.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=100:howdramatize&catid=69:2010-06-04-08-51-42 (дата обращения – 29.01.16).
4. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекосообразности. [Электронный ресурс] / Вестник Института образования человека, 2012. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения – 29.01.16).

5. Герасимова, И.А. Визуализация, творчество, практики / Визуальный образ (Междисциплинарные исследования). Рос. акад. наук, Ин-т философии; Под. ред. И.А. Герасимова – М.: ИФРАН, 2008 – С. 10 - 26.
6. Тарасова, М.В. Лекция 5. Гносеологические основы искусства. Визуальное Мышление [Электронный ресурс] / Образование через искусство, 2012 – URL: http://arteducation.sfu-kras.ru/files/documents/lekcija_vizualnoe_myshlenie.pdf (дата обращения – 29.01.16).
7. Жуковский, В.И. Визуализация сущности явлений действительности в изобразительной деятельности детей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2014. №5. С. 101-104.
8. Галушко, Т.Г. метафизика метафоры и метафора метафизики // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – СПб.: Изд. Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2014. Т.7 №1. С. 17-28.

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Царегородцева Е.А.

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

В современном образовании индивидуализация рассматривается как педагогическая, которая может раскрываться в следующих направлениях:

1. индивидуальное обучение,
2. как принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся или воспитанников,
3. как деятельность взрослого (педагога) и самого ребенка по поддержке и раскрытию того единичного, своеобразного, что заложено в человеке от природы и что он приобретает в индивидуальном опыте.

Учет индивидуальных особенностей предполагает понимание индивидуальных особенностей и возможностей воспитанников, помощь в освоении содержания образовательной программы.

Третий подход - индивидуализация процесса образования должна осуществляться как процесс развития дошкольника, который должен обеспечиваться в «зоне актуального» и «зоне ближайшего» развития. Ребенок в процессе общения и сотрудничества с взрослым раскрывает свои уникальные возможности. Он развивается в том темпе и ритме, которые соответствуют его психическим особенностям особенно в тех видах деятельности, которые в наибольшей степени отвечают возрастным задачам развития.

В этом ракурсе идея индивидуализации воплощается через создание таких педагогических условий, которые способствуют проявлению природных задатков и творческих возможностей каждого ребенка-дошкольника, в которых сам ребенок становится субъектом образования - активным в выборе содержания своего образования.

Одним из основных задач дошкольного образования согласно ФГОС является поддержка у воспитанников индивидуальности и инициативности в разных видах детской активности. Поэтому образовательный процесс в дошкольной образовательной организации необходимо строить с учетом индивидуальных особенностей, т.е. неравномерности индивидуального психического развития каждого ребенка, своеобразия динамики развития мальчиков и девочек.

Индивидуализация процесса образования дошкольников предполагает организацию жизнедеятельности детской группы с учетом уровня «актуального» развития каждого воспитанника и осуществления соответствующих видов деятельности как в активном действии, так и в отдыхе, которые обеспечили бы любому ребенку возможность быть успешным. Это предполагает, что все оборудование детской групповой комнаты, ее пространственное оформление способствуют развитию каждого из детей, и что организуемые виды деятельности учитывают неравномерность развития дошкольников, а также своеобразие деятельности мальчиков и девочек.

Через различные виды деятельности (общение, поисковую, конструирование, лепку, исследовательскую, физическую и др.), игру формируется и осознается определенный необыденный, субъективный опыт дошкольника, дифференцируются и усвершенствуются его личностные качества и способности.

Для осуществления индивидуализации процесса образования дошкольников считаем необходимым проектировать и реализовывать образовательные ситуации, которые обуславливают проживание ребенком события в определенном пространстве.

По мнению Б.Д. Эльконина «образовательное событие - специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм порождения и оформления знания» [2].

Мы рассматриваем образовательную ситуацию, как это ситуацию, которая переживается и осознаётся человеком как значимая в его собственном образовании. Образовательная ситуация раскрывается как событие и, в этом смысле, означает нечто произошедшее однажды и уже неповторимое, состояние – то, что было зафиксировано как прожитое состояние, в которое принципиально можно вернуться, но уже в другой ситуации [1, 84].

События «рождаются» внутри людей, провоцируют желание понять, узнать, как оно происходит. Поэтому дошкольник «входит» в образовательную ситуацию и переживает, осмысливает ее, принимает участие в собственном событии и переживает ее. Образовательные ситуации изменяют представления дошкольников об окружающем мире; погружаясь и переживая лично значимые события растущий дошкольник, изменяется сам.

В организации образовательных ситуаций важно чтобы дошкольник обращать внимание на себя и на других, свои переживания, действия соотносил с другими детьми, оценивал свое поведение и результаты собственных действий, т.е. осознавать «себя в образовании».

При организации образовательных ситуаций педагогам важно осуществлять лично ориентированные обращения к воспитанникам:

- эмоциональное вовлечение в действие, в слушание;
- инициирование общего обсуждения (например, групповой сбор);
- проявление своего отношения к ситуации-событию;
- поощрение детей к высказываниям о событии;
- вовлечение в совместную деятельность или в совместное планирование;
- возможность детям обсуждать;
- рассказ, объяснение, обсуждение с детьми; возможность задавать вопросы;
- возможность выражать свое мнение по ситуации...;
- дети делятся впечатлениями, рассказывают о событиях;
- стимулирование любознательности и интереса в образовательной ситуации.

По ходу образовательной ситуации желательны формулировать вопросы воспитанникам:

Что нового вы узнали?

Узнали ли вы что-нибудь, чего не знали раньше?

Кто узнал что-то новое для себя?

Узнали ли вы что-нибудь, что вас удивило?

Что вам понравилось больше всего?

Что нужно будет изменить в следующий раз?

Обозначим некоторые результаты по организации образовательных ситуаций из практики дошкольных организаций г.Екатеринбурга:

- ✓ путешествия в «Зеленую рощу», «Исторический сквер», «Харитоновский сад» или дендрарий; экскурсии по историческим местам города;
- ✓ встречам с разными социально-значимыми взрослыми - мастерами своего дела - знакомство с уральскими художниками, с произведениями уральских писателей;
- ✓ посещение и организация выставок («Мой любимый город», организация фотовыставок «Мы отдыхаем семьей», «Самое красивое место в нашем городе»),
- ✓ панорама важных событий,
- ✓ «лента времени» или летопись;
- ✓ мои открытия или наши открытия;
- ✓ яркие события в природе,
- ✓ праздники (личные, народные, государственные и другие);
- ✓ активное участие в соответствующих детско-родительских проектах и муниципальных конкурсах («Я живу в Екатеринбурге», «Мой дом», «Памятники нашего города»).

Таким образом, ценность образовательных ситуаций заключается в том, что дошкольник постигает происходящие вокруг него события, целостно воспринимает и понимает осваиваемый окружающий мир и себя в нем, а также описывает лично и социально значимые события.

Индивидуализация дошкольного образования – это продуманный, целенаправленный, целостный подход в организации образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при

котором сам воспитанник открывает и проявляет свое «Я», становится активным в выборах содержания, партнеров по деятельности и средств, формируется его субъектность.

Таким образом, осуществляя индивидуализацию через создание специальных образовательных ситуаций у детей-дошкольников развивается «образ Я», оформляется уверенность в себе, понимание своих возможностей – «Я могу!», формируется мотивация достижения успеха, инициативность и самостоятельность – «Я сам!».

Список литературы

1. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. – 2010. - № 1 (43). – С. 101-109.
2. Эльконин Б.Д., Действие как единица развития // "...Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001.: [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm>]

ВОПРОСЫ ИСПОЛНЕНИЯ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ПРИЁМЫ ПРИ РАБОТЕ НАД ПЕРЕЛОЖЕНИЕМ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ДОМРЫ

Овсяюкова С.В.

МОУ ДОД ДШИ №1 г.Липецк

Становление трехструнной домры на академической сцене начинается с конца XIX века. И с этого момента определяющим для развития домры становится вопрос репертуара в решении которого наметились три пути: I – обращение к сочинениям для других инструментов; II - обращение к народной песне (в основном, русской) с использованием вариационно-вариативного принципа развития народного материала; III - создание оригинальных произведений для домры (специально написанного репертуара).

Переложения, транскрипции и обработки включены в репертуарные списки учебных и рабочих программ, а также являются обязательными произведениями конкурсных программ на всех уровнях. Поэтому вопрос исполнения переложений и аранжировок актуален как для концертной деятельности профессиональных исполнителей, так и в учебно-образовательном процессе на всех уровнях обучения (ДШИ, ДМШ, музыкальные училища и музыкальные колледжи, музыкальные ВУЗы).

Существует два вида адаптации:

I - произведение адаптируется для инструмента. В этом случае переложение свободное, дает возможность плавно соединять несколько пассажных эпизодов, применять октавные переносы, при которых масштабнее раскрывается тембровая окраска домры, более убедительно выстраивается динамико-фактурное нарастание. II - инструмент адаптируется под музыкальный материал. Результат такой адаптации - точное повторение оригинала. В данном случае инструмент ограничен в рамках заданного регистра, тональности, иногда неудобных мелодических линий или пассажей.

Оба вида имеют право на существование, но результат получается различным. Всегда необходимо помнить о том, что переложение – это компромисс, а звучание оригинала неизбежно находится в более выгодном положении. Жанр обработки в ходе исторического развития перешел в основном в область народных песен и имеет собственные подвиды – вариации, попури, фантазии. Наиболее профессиональным видом обработки считается рапсодия. Переложения бывают следующих видов: 1) точное повторение оригинала - переложение имеет внешнее сходство с оригиналом но другое тембровое прочтение. В этом случае нотный текст только оформляется соответствующими конкретному инструменту приемами игры, штрихами, динамикой; 2) свободное переложение - допускаются небольшие фактурные изменения: октавные переносы, изъятие из текста целых музыкальных эпизодов, частичное изменение замысла композитора; 3) транскрипция - значительное изменение музыкального материала, где автор переложения изменяет драматургию сочинения и тональный план. Часто транскрипция имеет оттенок виртуозного прочтения оригинала.

Путь становления жанра в творчестве домристов можно условно разделить на три этапа, связав их с именами выдающихся исполнителей на домре – Н. С. Будашкин, А. Александров и А. А. Цыганков. Каждый из них представляет в развитии жанра свой качественный уровень и свое отношение к музыкальному материалу переложений. Н.Будашкин целиком опирался на природные возможности домры, и, если произведение выходило за пределы этих возможностей, то он отказывался от работы. А. Александров использовал все доступные средства для создания переложений. Для него важно было звуковое воплощение оригинала через поиск

выразительных средств и технических возможностей. Огромный вклад в развитие жанра внес А. А. Цыганков. Его позиция – открытие новых образно-смысловых граней произведения средствами своего инструмента, сохранение уровня виртуозности оригинала, полноты фактуры, артикуляции с использованием выразительных особенностей домры.

Тембр каждого инструмента уникален и индивидуален. При исполнении переложения обязательным профессиональным требованием является максимальное сохранение оригинального колорита и специфики инструмента, для которого написано произведение, что требует от исполнителя хорошо развитого слуха, технической подготовки и художественного вкуса. Приступая к работе над переложением, исполнитель должен хорошо представлять себе оригинальное звучание произведения, особенности инструмента, для которого написано произведение, стиль, жанр и т.д. Специфика формирования звука того или иного инструмента неизбежно отражается на технике и технических приемах, используемых при исполнении переложений: молоточковое звукоизвлечение фортепиано, струнно-смычковый или вокальный звук требуют принципиально различных исполнительских приемов для максимального приближения звучания к оригиналу. Изучение возможностей инструментов, их природных качеств и внимательное обращение с нотным материалом является непременным условием в работе над переложениями.

Значительной частью репертуара для домры являются скрипичные переложения и транскрипции. Скрипичная музыка имеет вековой исполнительский опыт, большое количество приемов для решения технических задач. Исполнительство на домре такого опыта не имеет, и в процессе работы с переложением скрипичных произведений возникает необходимость сопоставления природных особенностей скрипки и домры. В сравнении со скрипкой домра имеет следующие различия: ограниченные природные акустические свойства; ограниченные рамками диапазона и технологии динамические и фактурные возможности; различное значение и различные задачи технических приёмов: - тремоло на скрипке используется как колористический прием, а на домре тремоло является одним из основных приемов звукоизвлечения. Конструкция смычка позволяет играть крупные длительности, соединять звуки на грани затухания; смычковая природа в совокупности с вибрацией создает ощущение непрерывного легато, «теплоты» звучания во всех регистрах; использование пассажной техники в пределах одного движения смычка и отсутствие атаки звука, незаметная смена позиций недоступны щипковым инструментам. Акустические проблемы на скрипке решаются с помощью смычка, на домре - компромиссно, путем применения более мелкой ритмизации крупных длительностей, их полифонического заполнения, использования тремоло.

Исполнение обработок вокальной музыки также сопровождается определенными исполнительскими особенностями, связанными как со способом формирования вокального звука и его акустическими, динамическими, тембральными и техническими характеристиками, так и с особенностями формы и структуры вокальных произведений в их сочетании со стихотворным текстом. Основными особенностями вокального звука является объемность (наполненность обертонами), вибрато, кантилена, мягкая атака, большие динамические возможности, возможность направлять расширять или фокусировать звук и т. д. Кроме того, необходимость набирать дыхание и формировать голосовой аппарат требует от исполнителя переложений соблюдения: периодичности «вдохов» и цезур, соответствующих текстовым фразам оригинальной песни; динамических «подъемов» и «спадов» в соответствии с текстовым смысловым материалом и вокальным выдохом.

Вибрато человеческого голоса имеет амплитуду до 1/4 тона, что при исполнении на струнно-щипковых инструментах предполагает использование специальных приемов. В частности, для имитации вокального звучания необходимо использовать особые приемы тремоло. Кантилена в вокальном исполнительстве достигается за счет протока дыхания и плавного перехода одной ноты в другую (можно провести параллель со смычком), а также смыслового проведения фразы с естественными кульминациями внутри каждого предложения.

Успех исполнения на домре переложений имеет прямую зависимость от правильности выбранных технических и художественных исполнительских приемов. Произведение, которое надлежит исполнить, вызывает у исполнителя представление какими исполнительскими средствами надо воспользоваться для его звуковой реализации. Отбор исполнительских приемов идет путем развития технических приемов. Исполнитель производит этот отбор на основе слухового и двигательного опыта. Чем обширнее этот опыт, тем больше возможностей для воплощения музыкального образа. Развитие слуха и других систем контроля – условие для развития процесса отбора нужных приемов.

Так как исполнение это двигательная реакция, вызванная музыкальными представлениями, то развитие музыкальности должно идти параллельно с развитием техники частично путем изучения теоретических основ музыкального языка, которым занимаются музыкально-теоретические дисциплины и, частично, путем «общения» с музыкой высокого качества. Понимание музыкального языка, знание особенностей инструментов, стилей,

жанров и традиций их исполнения, творческая фантазия позволяют вести верный отбор исполнительских приемов.

Искусство исполнителя впечатляет тогда, когда ясна идея, замысел и она воплощена в яркой эмоциональной и технически совершенной художественной форме. Для того чтобы идея и замысел были ясны, необходима конкретизация образно-художественного, эмоционального, смыслового, тематического и др. планов исполнения. Для конкретизации всех составляющих исполнения требуется проводить детальный анализ произведения с точки зрения осмысления и восприятия исполнителя. Аналитический период работы над произведением включает многочисленные пробы исполнения, при которых отбирается нужное (динамика, темп, строение, интонации, акценты, тембры и т. д.) и определяется окончательный вариант. Замыслы могут меняться, следовательно, поиск средств бывает бесконечным и их арсенал должен быть весьма обширным.

Основные направления анализа произведения:

1. Анализ особенностей звукообразования и исполнения на инструменте, для которого написано оригинальное произведение – особенности инструмента, специфика звукообразования, технических приемов и т. д.

2. Анализ исполнительских традиций эпохи, которой принадлежит репертуарное произведение. Для верного выбора манеры звукообразования и технических приемов требуется: во-первых, знать особенности стиля исполнения репертуарного произведения и, во-вторых, иметь технические возможности для достижения соответствующего звучания.

3. Анализ жанра произведения и композиторского стиля. Композиторский стиль оказывает влияние на выбор манеры исполнения и технических приемов. Например, произведения В.Моцарта (даже вокальные) по звучанию приближены к фортепианной музыке и требуют отрывистого, легкого, «молоточкового» звука. Тогда как все произведения А.Вивальди имеют звучание, явно соответствующее струнно-смычковым инструментам и их исполнение должно быть связным и протяжным и т. д.

4. Анализ музыкального текста, включающий анализ: общего настроения; смыслового содержания (главная идея, сопутствующие идеи); особенностей мелодической линии (строение, диапазон, кульминации, динамика, нюансы, акценты и т. д.); темпо-ритма; партии аккомпанемента (строение, диапазон, кульминации, динамика, нюансы, акценты, соотношение с мелодической линией и т. д.); формы и структуры произведения

5. Анализ стихотворного текста (в случае исполнения переложений и обработок вокальной музыки) включающий анализ: общего настроения; смыслового содержания (главная идея, сопутствующие идеи); темпо-ритма стихотворения; смысловых и динамических акцентов. При проведении анализа стихотворного текста необходимо ознакомиться с особенностями эпохи, творчеством автора; стиля, жанра и истории сочинения (если есть) конкретного стихотворения.

В исполнительской практике сложился комплекс средств, из которых возможно отобрать необходимые для воплощения идеи, а если этих средств недостаточно, предлагаются новые (октавная техника, техника исполнения интервалов и аккордов, элементы полифонии), в результате чего по-новому осмысливаются колористические и тембральные возможности домры. Домра – инструмент, который даёт возможность максимально приблизить своё звучание к звучанию инструмента, для которого было написано произведение (включая человеческий голос), при условии верного подбора исполнительских приемов и средств выразительности.

Следовательно, использование в педагогической и исполнительской практике домристов переложений не только позволяет расширить репертуар, но и в значительной степени способствует расширению технических возможностей и нахождению новых исполнительских средств, что обуславливает тенденцию к усложнению и насыщению домровой фактуры.

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что основной репертуар для домры составляют переложения и обработки произведений для различных инструментов и голоса, а также, учитывая особенности их исполнения на домре в условиях работы в ДМШ и ДШИ, преподаватель должен:

Во-первых, тщательно подбирать произведения педагогического и концертного репертуара с учетом уровня подготовки и природных возможностей учащегося.

Во-вторых, проводить детальный анализ произведения, формирующий у учащегося целостное представление о произведении, основанный на музыкальной грамотности исполнителя, его кругозоре, способности мыслить художественными образами, а также проявлять артистизм (эмоциональность), включающий в себя: знания об организации и системе интонационного комплекса (мотив, фраза), звукоядной основы произведения, гармонии, ритма и композиционной структуры в целом; соотношения части и целого музыкального произведения и т.д.

В-третьих, развивать умения и навыки работы со звуком (качеством звука). Воспитание певучести звука у домристов должно находиться в центре внимания педагога. Необходимость извлечения «хорошего звука»

(«верного звука») возникает тогда, когда исполнитель ощущает стиль и характер произведения. Развитие технической стороны формирования звука на домре в основе своей имеет развитый музыкальный слух и его виды – внутренний, тембральный, сонористический, мелодический, гармонический, синтаксический. В процессе работы над качеством звука на инструменте исполнитель сталкивается с рядом трудностей, определяющих его уровень профессионализма: развитие культуры звука; повышение уровня технического мастерства; развитие слухового аппарата, основанного на специфике разных его сторон.

В-четвертых, формировать и развивать у учащихся необходимые для исполнения переложений знания, умения и навыки, включающие развитие технических, художественных, артистических и профессиональных навыков интерпретации исполнителем музыкального звука в произведениях, написанных для домры и в переложениях и аранжировках классических произведений.

Список литературы

1. Ауэр, Л. Моя школа игры на скрипке. – М. 1965.
2. Барвинская Е.М. Теоретические основы вокально-исполнительской деятельности. Методическое пособие. 2015.
3. Годовский, Л – По поводу транскрипций, аранжировок и парафраз / Школа фортепьянной транскрипции. – М. 1970.
4. Имханицкий М.И. История исполнительства на русских народных инструментах. Учебное пособие для музыкальных вузов и училищ. М., 2002.
5. Ненашева Т.А. Основные черты концертных форм XVII-XVIII веков и принципы переложения концертов Антонио Вивальди для домры: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов вузов искусства и культуры / Перм. гос. ин-т искусства и культуры
6. Пересада А.И. Справочник домриста. Краснодар, 1993.
7. Фаминцын А.С. Скоморохи на Руси. СПб., 1995.
8. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (электронная версия).

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЖИЛЫМ ЛЮДЯМ

Кукушкина А.Г.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г.Великий Новгород

Современное российское общество переживает такой период своего развития, когда увеличение доли пожилых людей в составе населения оказывает значительное влияние на экономическое, политическое, социальное и духовно-нравственное развитие нации, актуализируя необходимость подготовки к жизни в «обществе пожилых людей». Укрепление взаимопонимания между различными поколениями приобретает особую значимость в связи с изменением демографической структуры общества, дистанцированностью различных возрастов и проявлением эйджистских практик. В данном контексте перед учеными и практиками возникают такие задачи, как:

- повышение социального статуса старости и обеспечение условий для социального благополучия пожилых людей;
- снижение социальной дистанции между поколениями;
- формирование положительного отношения к пожилому человеку.

Обобщая решения поставленных задач, предложенные в исследованиях по межпоколенной тематике, можно отметить несколько ключевых направлений деятельности по гармонизации межпоколенных отношений [2,4,7,8,10]: оптимизация социальной политики в отношении пожилого населения; формирование позитивного образа старости в СМИ; гармонизация межпоколенных отношений на уровне семьи (государственное содействие многопоколенным семьям, подготовка молодежи к семейной жизни, возрождение семейных традиций); организация социальной и социально-педагогической деятельности с пожилыми людьми, активизация их творческого потенциала; воспитательная работа в образовательных учреждениях.

Исследователи обосновывают необходимость работы учреждений по формированию у молодого поколения уважительного отношения к культурному наследию созданию условий для диалога поколений, основанного на доброжелательности, желании понять и принять индивидуальность другого [1,3,5,6].

По мнению Т.С. Афанасьевой: «...в образовательной среде педагоги имеют уникальную возможность соединения урочной и внеурочной деятельности по формированию национального самосознания, осознание себя как части нации, культуры, как преемника предыдущих поколений, через формирование представлений о пожилых людях, отношения к ним...» [1, с.14]. При этом воспитание уважительного отношения к пожилым людям может и должно реализовываться на различных ступенях образовательного процесса, находя отражение как в основных учебных курсах, так и в содержании дополнительного образования.

Целью данного исследования явилась разработка модели воспитания уважительного отношения учащихся к пожилым людям в рамках внеурочной деятельности на базе образовательного учреждения.

Исходный концептуальный блок модели представлен целевым и методологическим компонентами. Ядром целевого компонента является обобщенная цель воспитательной работы – создание условий для формирования у воспитуемых определенной поведенческой модели, включающей в себя геронтологические знания, принятие будущих возрастных изменений, положительные эмоциональные установки по отношению к старшему поколению и периоду старости, а также готовность осуществлять ценностное взаимодействие с пожилыми людьми. Данная педагогическая цель реализуется в решении следующих задач: формирование системного представления о пожилом возрасте и создание положительной мотивации к межпоколенному общению и навыков взаимодействия с пожилыми людьми и др.

Содержательный блок модели базируется на представлении об уважительном отношении к пожилым людям как об интегративном личностном образовании, характеризующемся признанием ценности пожилого возраста, заслуг и опыта старшего поколения, наличием положительных эмоций и установок на взаимодействие с пожилыми людьми, а также деятельными и поведенческими проявлениями, выражающимися в помощи и заботе о пожилых людях с учетом социально-психологических особенностей их возраста.

В соответствии с основными компонентами содержательного блока (когнитивным, аффективным и поведенческим) определяются основные направления воспитательной деятельности:

- усвоение учащимся различных геронтологических знаний, включая нормы общения с пожилыми людьми, формы проявления уважительного отношения к ним; знание основных возрастных особенностей пожилых людей, понимание значимости пожилого человека для общества, ценности опыта старших поколений и т.д.

- развитие интереса и позитивного отношения учащихся к старшему поколению, эмоциональной отзывчивости, сопереживания старикам, умения видеть в пожилом человеке не просто представителя возрастной группы, но уникальную личность со своей историей, способностями, мировоззрением.

- освоение различных норм общения, стратегий поведения в различных ситуациях межпоколенного взаимодействия с прародителями, пожилыми родственниками, педагогами и незнакомыми пожилыми людьми.

Методологические положения и направления воспитательной деятельности определили содержание основных компонентов ее организационно-технологического блока, в котором представлены следующие компоненты:

- интерактивные методы взаимодействия (социально-психологический тренинг, дискуссия, драматизация и обсуждение видеороликов, ролевые игры, организация коллективно-творческих дел, рефлексивные технологии и т.д.)

- индивидуальные и групповые формы работы (рефлексивные сочинения, ведение личного бортового журнала; экскурсия, игра-путешествие, благотворительная ярмарка, песенный вечер, создание коллажей, волонтерство и др.)

- средства воспитания (фольклорные и художественные произведения, фильмы, семейные реликвии, фотографии; публикации в СМИ и т.д.)

Следующим звеном разработанной модели является технологический блок, в котором описаны основные педагогические условия и технология воспитания уважительного отношения к пожилым людям. Для эффективного функционирования представленной в исследовании модели, необходимо соблюдение следующих условий:

- Профессионально-личностная готовность педагогов к организации и координации межпоколенного взаимодействия.

- Проведение целенаправленной работы по созданию у учащихся адекватного представления о старшем поколении

- Опора на ценности народной педагогики, национальные и семейные традиции.

- Перенос положительного опыта межпоколенного общения на взаимодействие с другими пожилыми людьми.

- Актуализация возрастной перспективы учащихся (осознание будущих возрастных изменений).
- Привлечение к организации воспитательного процесса студентов-волонтеров.
- Активизация субъектной позиции воспитуемых.
- Внедрение в воспитательную работу практик межпоколенного взаимодействия.

Определение основных составляющих процесса воспитания уважительного отношения к пожилым людям позволило наметить технологию воспитательного взаимодействия, которая представляет собой последовательность следующих шагов:

1. Подготовка диагностического инструментария предполагает подбор уже существующих или разработку авторских диагностических методик для изучения реального отношения воспитанников к пожилому возрасту и представителям старшего поколения. Возможными диагностическими средствами являются тексты опросников для первичной и итоговой диагностики, планы проведения бесед и наблюдения.

2. Для обеспечения профессионально-личностной готовности педагогического коллектива к осуществлению воспитательной работы и организации межпоколенного следующим этапом нашей технологии является подготовка педагогического коллектива к организации межпоколенного взаимодействия. Среди основных путей профессиональной подготовки специалистов, способных осуществлять эффективное воспитание уважительного отношения к пожилым людям и организацию межпоколенных практик, можно отметить: разработку обучающих программ для студентов социально-педагогического направления; внедрение программ учебно-воспитательной работы в деятельность досуговых объединений; освоение учебных модулей повышения квалификации педагогов и социальных работников.

3. На следующем этапе в ходе начальных встреч с учащимися проводится первичная диагностика отношения к пожилым людям. Параллельно может производиться исследование воспитательной работы школы, представленность геронтологического компонента в содержании учебных дисциплин, внеурочных мероприятий и т.д. изучение отношения к пожилым людям педагогов (в ходе интервью и бесед).

4. По итогам диагностики и анализа воспитательного потенциала конкретной образовательного учреждения осуществляются планирование воспитательной деятельности и разработка программы мероприятий. На данном этапе происходит подбор содержания, определение методов и форм работы, соответствующих организационным особенностям процесса воспитания (возможностям технологической базы, временным критериям) и особенностям субъектов взаимодействия (возрасту и интересам детей, профессионально-личностным особенностям педагогов и т.д.).

5. Подготовка подростков в межпоколенному взаимодействию. Подготовительная работа осуществляется в ходе тематических занятий, которые нацелены на информирование подростков о жизни пожилого человека, его интересах и трудностях, происходящих в его жизни возрастных и социальных изменениях (в противовес бытующим в обществе негативным геронтологическим стереотипам). Важными задачами подготовки учащихся к дальнейшей работе является также привлечение внимания учащихся к перспективе собственного старения и актуализация предыдущего опыта позитивного межпоколенного взаимодействия. Данный этап также предполагает проведение подготовительных мероприятий по развитию перцептивной компетентности учащихся (тренинги развитию эмпатии, коммуникативных умений и т.д.).

6. Следующим этапом воспитательной технологии является обеспечение социального партнерства с организациями и обществами пожилых людей. Реализация концепции общественно активной школы, положенной в основу данной модели, предполагает обширное социальное сотрудничество образовательного учреждения с различными учреждениями города. В качестве одного из направлений социального партнерства школы может выступать взаимодействие с объединениями пожилых людей – клубом ветеранов, благотворительными организациями, обществом учителей школы, вышедших на пенсию, пенсионеров или пожилых людей, проживающих в микрорайоне, где базируется образовательная организация.

7. Непосредственная организация межпоколенного взаимодействия осуществляется педагогом в рамках партнерства школы с социальными организациями. Среди организационных форм межпоколенного взаимодействия можно отметить тематические клубы, межпоколенные волонтерские отряды и творческие объединения, а также проведение социальных акций, предполагающих совместную трудовую, творческую или культурно-досуговую деятельность учащихся и пожилых людей. В ходе координации межпоколенного взаимодействия педагог обеспечивает активную работу участников на этапе целеполагания, подготавливает участников к общению, создает значимые ситуации взаимодействия, обеспечивает информационную и координационную поддержку (обеспечение материальной базы, привлечение СМИ и спонсоров) а также организует обратную связь по итогам проекта.

8. По итогам проведения запланированных воспитательных мероприятий осуществляется диагностика сформированности у учащихся уважительного отношения к пожилым людям, проводится мониторинг

личностных результатов и изменений в ценностных ориентациях и взаимоотношениях участников воспитательного процесса. На заключительном этапе также возможна разработка методических рекомендаций по организации межпоколенных практик в условиях образовательного учреждения, трансляция педагогического опыта (подготовка фото-отчетов, публикаций).

Заключительный результативно-диагностический блок включает в себя: описание ожидаемого результата воспитательного процесса; компоненты и показатели уважительного отношения к пожилым людям; уровни сформированности уважительного отношения к пожилым людям; диагностический инструментарий.

Представленная модель процесса воспитания уважительного отношения к пожилым людям в условиях образовательного учреждения отражает возможный подход к организации целенаправленной деятельности в заданном направлении, может обеспечить повышение эффективности межпоколенного взаимодействия и способствовать гармонизации межпоколенных отношений.

Список литературы

1. Афанасьева, Т.С. Формирование ценностного отношения к пожилому возрасту в образовательном процессе школы / Т.С. Афанасьева // Синтез теории и практики как приоритет современного практико-ориентированного образования: материалы Республиканской научно-практической конференции, Гомель, 24 мая 2011 г.: в 3 ч. / государственное учреждение образования «Гомельский областной институт развития образования»; ред. кол.: А.В. Портнова-Шаховская (отв. ред.) [и др.]. – Гомель, 2011. – Ч. 1. – С. 13 – 16.
2. Вдовина, М.В. Регулирование межпоколенческого конфликта в семье [Текст] / М.В. Вдовина // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 18 Социология и политология, 2008. – №4. – С.70-82.
3. Гнездилова П.А. Профилактика конфликтов между поколениями как ресурс организации воспитания гражданственности у школьников и студентов, [Текст] / П.А. Гнездилова // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2009. № 4. С. 63-75.
4. Петрова, Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: дисс...канд. псих. наук [Текст] / Е.А. Петрова – Москва, 2008. – 249с.
5. Петрова, Т.А. Динамика отношения к старости у молодежи в процессе практики межпоколенного взаимодействия: дисс. канд. псих. наук [Текст] / Т. А. Петрова – Санкт-Петербург, 2008. – 169с.
6. Постникова М. И. Психологическое знание как фактор оптимизации межпоколенных отношений [Текст] / М.И. Постникова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 100. С. 65-77.
7. Смолькин, А.А. Парадоксы отношения к пожилым людям в современной России [Текст] / А.А. Смолькин// Социологический журнал, 2008. – №3. – С.106-121
8. Хозина Ж.В. Социально-культурная активизация лиц третьего возраста как условие преодоления эйджизма (На примере Великобритании): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05: Москва, 2000 175 с.
9. Шкарина Ю.Ю. Социокультурный анализ взаимодействия пожилых людей и молодёжи: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.06.- Курск, 2007.- 130 с.
10. Щанина Е.В.. Социальная активность пожилых людей в современном российском обществе: региональный аспект: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.04.- Пенза, 2006.- 160 с.

МУЗЕЙ «ГЛАЗАМИ ДОШКОЛЬНИКОВ»

Каратаева Н.А.

Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск

Музей играет уникальную роль в приобщении детей к культуре, формированию у подрастающего поколения системы ценностей. В дошкольном возрасте ребенок приобретает начальный опыт культурных практик. Музейное пространство способно обогатить новыми впечатлениями, в залах музея дети видят незнакомые предметы, которые никогда не встречали в жизни. В музее создаются условия для развития у дошкольников познавательного интереса к миру, эмоциональной сферы, воображения, эстетического вкуса, творческих способностей. Музейное пространство воспитывает, информирует, в музее можно общаться и отдыхать.

В данной статье представлены результаты локального исследования, целью которого, являлось изучение особенностей представлений детей старшего дошкольного возраста о музее.

Для выявления особенностей представлений дошкольников о музее нами был использован метод беседы. В ней приняли участие дети двух старших групп дошкольного образовательного учреждения № 33 «Светлячок» г. Шадринска Курганской области. Беседа проводилась в январе 2015 с каждым ребенком индивидуально в утренний отрезок времени и включала следующие вопросы: Что такое музей? Был ли ты в музее? Вы ходите с родителями в музей? Что тебе нравится в музее? Зачем нужны музеи? Полученные в результате беседы с детьми данные позволили нам обозначить некоторые противоречия и сделать педагогические выводы, позволяющие более эффективно использовать музейные ресурсы в дошкольном образовании.

Часть ответов детей на вопрос взрослого «Что такое музей?» представлены в Табл.1.

Таблица 1

«Что такое музей?»

№/п	Ответы детей	Имя ребенка, возраст
1	«Музей – это там ставят очень древние вещи, на них смотрят, а трогать нельзя, а то разобьются»	Полина – 5 лет, 10мес.
2	«Такой дом, где все показывают»	Ваня – 5 лет, 5 мес.
3	«Там смотрят старинные вещи»	Даня – 5 лет, 6 мес
4	«Это такое место, где люди приходят и смотрят. Они смотрят искусство»	Маша – 5 лет, 9 мес.
5	«Музей – это такой дом, где старинные вещи хранятся»	Матвей – 5 лет, 8мес.
6	«Музей, где привозят старинные вещи»	Соня – 5 лет, 8 мес.
7	«Музей – это, где есть разные животные и они неживые, там есть старинные велосипеды, птицы всякие ненастоящие»	Илья – 5 лет, 7 мес.
8	«Музей – это интересный зал, жители которого умерли, от них остались только кости»	Катя – 5 лет, 4 мес.
9	«Там вазы, где стеклянные вещи»	Вика – 5 лет, 6мес.
10	«Музей – это, где узнают, какие существовали раньше животные»	Ксюша – 5,5 лет

В ходе исследования 16 % детей затруднились дать ответ на вопрос «Что такое музей?». Отдельные дети дали неверные или неточные ответы, например, такой ответ «музей...там смотрят мультики», «ну там хорошо» и др.

Анализ ответов детей на вопрос «Ты был в музее?» показывает, что примерно четверть детей (24,6%) никогда не были в музее, что на наш взгляд соответствует реальной ситуации, потому что на другие вопросы, касающиеся музея, эти дети не смогли дать четких, содержательных ответов. Например, они говорили, что «Музей, ну там хорошо, можно бегать», «Музей – это» и далее следовало молчание.

Что современным дошкольникам нравится в музее?

У большинства детей в музее интерес вызывают чучела животных, зверей и птиц, рыбы в аквариуме. Это подтверждают детские высказывания «Мне понравились рыбки, животные, птицы. Мне кажется, что птицы живые» – (Алена – 5 лет, 9 мес), «Мне нравятся животные, всякие поделки, чучела» – (Лена – 5 лет, 7 лет), «Птицы и животные. Я люблю животных и птиц. У меня дома животные, кот, Барсик» – (Ваня – 5 лет, 10 мес.), «Нравятся животные, медведь и лось» – (Никита – 5 лет, 10 мес.), детям нравятся в музее птицы «Птицы, они красивые», «Нравятся утки, которые жили в тот раз, когда людей не было. Мы познакомились с уткой-поганкой. Сказку знаю про утку-поганку, но это длинная история» (Ксюша – 5 лет, 5 мес.).

У детей познавательный интерес вызывают археологические находки: «Исторические кости нравятся, древние люди, какие у них были..., чем защищались ... палками, саблями, зубами» – (Никита – 5 лет, 10 мес.), «Мне понравились кости динозавров, лиса и волк» – (Ирина – 5 лет, 8 мес.). Таких детей было около 12,3 %.

Отдельным детям в музее понравились «старинные фотографии и медали понравилось смотреть, на них нарисованы люди, которые воевали – Маша – 5 лет, 9 мес.), «зал красивый, стены красивые, потолок красивый. Я ездил в гости к бабушке: У меня четыре бабушки: баба Надя, баба Оля, баба Вера, Баба Катя и два дедушки, деда Боря и деда Андрюша» – (Матвей 5 лет, 8мес.). Дошкольники восхищаются красивыми предметами, любят ими – «Вазы. Они разноцветные, нравятся картинки, стеклянные вещи» (Полина – 5 лет, 10 мес.).

Нас интересовал вопрос: с кем ходят дети в музей? Детям вопрос был задан так: Вы ходите с родителями в музей?

24,6 % дошкольников посещают музей всей семьей. Дети перечисляли с кем они были в музее. Например, «была в музее с папой, т. Леной, д. Сережей, Светой, Лерой – это сестра двоюродная, бабушкой и Стасом – брат Леры» – (Маша 5 лет, 9 мес.), «мамой, братом Димой» – (Катя – 5 лет), «С мамой, папой, бабушкой, дедушкой по утрам» – (Вика 5 лет, 6 мес.).

Примерно столько же дошкольников сказали, что никогда не были в музее. Мы получили такие ответы: «Я видел перед входом стоял Аватар. Стоит просто. Его в другой город отвезли. Я думал, что это школа или детский сад, а это музей. Я собирался сходить в музей с мамой» – (Максим – 5 лет, 8 мес.). «Родители пока меня не водят. Папа уехал в Москву, а мама – не водит» – (Никита – 5 лет, 10 мес.), «Только с садиком ходила. Хотела бы пойти, летом пойти, зимой боимся замерзнуть» – Лена (5 лет, 7 мес.), «Никогда не ходили в музей, мама не хочет, у ней дел полно» – Полина (5 лет, 10 мес.).

Интересные данные были получены при ответе детей на вопрос: Зачем нужны музеи?

Таблица 2

Зачем нужны музеи?

№/п	Ответы детей	Функция музея
1	«Чтобы смотреть старинные вещи, там есть кости динозавров»	познавательная
2	«Чтобы смотреть»	познавательная
3	«Чтобы все туда ходили, чтобы все красивое смотрели. Рыбок смотрели, они там маленькие и большие. У малышей в аквариуме появились замки. Больших рыб много, они большие, толстые. Их кормят кормом для рыбок»	эстетическая познавательная
4	«Чтобы любоваться старинными красивыми вещами, на них смотреть даже приятно»	эстетическая
5	«Чтобы туда ходили»	
6	«Чтобы любоваться птицами, медведями и тиграми»	эстетическая
7	«Чтобы смотреть птиц, животных»	познавательная
8	«Чтобы смотреть там всякие вещи и кости, смотреть головы и туловище у людей, которые умерли»	познавательная
9	«Для того, чтобы не украли ничего и не разбили, не роняли»	охранная
10	«Чтобы там узнавать много нового детям и взрослым»	познавательная
11	«Нужны, чтобы в них ходили, рассматривали птиц и животных»	познавательная
12	«Чтобы посмотреть древние вещи, рисунки»	познавательные
13	«Чтобы хранить остатки слонов, динозавров»	хранить старину
14	«Чтобы разные вещи находить потерявшиеся старые, древние, которые люди находят, вазы с розами»	хранить старину
15	«Чтобы дети умнели, чтобы все знали»	познавательная

Итак, анализ детских ответов позволяет сделать вывод о том, что дошкольники выделяют разнообразные функции музея. Практически половина детей участвовавших в беседе, определяют познавательную функцию музея. 18 % детей – назвали функцию исторической памяти, сохранения старинных предметов для последующих поколений. Примерно столько же детей обозначили в своих ответах эстетическую роль музеев, дошкольники говорили, что музеи нужны «чтобы любоваться старинными красивыми вещами, на них смотреть...».

Анализ ответов детей позволяет заключить, что в целом имеющиеся представления дошкольников о музее являются верными, но и обычно в этом возрасте носят конкретный характер, нуждаются в систематизации и уточнении.

Полученные данные позволили выделить некоторые противоречия.

Первое противоречие заключается между пониманием детьми пятилетнего возраста роли музеев в развитии культуры вообще и личности человека в частности и недостаточным осознанием взрослыми, государством роли учреждений культуры и в частности музеев, библиотек в воспитании, развитии творческого потенциала личности. Иначе, чем можно объяснить бедственное материальное положение учреждений культуры в России?

Второе противоречие возникает между осознанием дошкольниками роли музеев в развитии личности ребенка, «музеи нужны, чтобы дети умнели...» (и не только для этого, разумеется) и нежеланием родителей

посвящать досуг музею, частая занятость взрослых, недостаточное осознание родителями значимости музейных экскурсий для развития детей.

Сделанные нами в ходе локального исследования педагогические выводы касаются необходимости популяризации ресурсов музейного пространства нашего города, его возможностей в удовлетворении образовательных потребностей педагогов, родителей и детей.

Необходим поиск интерактивных форм и технологий взаимодействия с детьми в пространстве музея, предполагающих активное включение ребенка в процесс познания истории и культуры родного города, страны.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Топилова И.И.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
«Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)», г. Таганрог

Музыкальные способности – индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение, сочинение музыки, обучаемость в области музыки. В разной степени данные способности есть у каждого человека. Если способности выражены ярко и самобытно, – их называют музыкальной одаренностью. Индивидуальность в проявлении музыкальных способностей определяется их спецификой с психологической и деятельностной сторон. Музыкальность ребенка трудно оценить при отсутствии музыкальных способностей, однако, музыкальность определяется не только их наличием, важны еще способности восприятия, воображения, мышления и др.

Принято считать, что музыкальность находится в пропорциональной зависимости от сенсорных способностей, например, музыкального слуха [2]. Но сенсорных способностей недостаточно, нужен комплекс способностей ребенка, при наличии которого возможна диагностика музыкальности. Достаточно просто продиагностировать музыкальные способности, но точно ответить на вопрос об особенностях формирования и развития музыкальных способностей, даже при учете сложной диагностики не удается.

Начинать исследование способностей стоит с задатков, которые можно определить как анатомо-физиологические, нейрофизиологические особенности человека, имеющие важное значение для развития способностей. Задатки многоаспектны, на основе одних и тех же задатков могут строиться различные способности. Задатки являются естественной основой различия людей по их способностям реализовать себя в определенных видах деятельности. В задатках всегда присутствуют следующие основания [3]:

1. Наследственность, в виде генетической обусловленности и врожденных способностей к определенным видам деятельности.
2. Врожденные, связанные с особенностями внутриутробного развития человека.
3. Возрастные, как выражение особенностей формирования задатков, присущих каждому возрасту на индивидуальном уровне.
4. Социально-культурные основания, определенные окружением человека и его этнической принадлежностью.

Обычно, все основания задатков взаимодействуют очень слитно. Так, биологические процессы, протекающие в организме человека, тесно связаны с воздействием окружающей среды и наследственными особенностями мышления, понимания, запоминания. Задатки невозможно задать в процессе обучения и воспитания. Их можно выявить в педагогическом процессе [1], но если нет условий для их проявления, – они просто незаметны. При создании одинаковых условий для развития задатков быстрота их раскрытия у всех детей различна. Например, возможна «взрывная» реализация задатка, т.е. способность на основе данного задатка формируется в течение нескольких недель, так может быть у вундеркиндов. В таких случаях говорят о высокой представленности задатка. Бывает иное, постепенное проявление задатка, медленное, но столь же полноценное, когда в течение длительного времени формируется хорошо выраженная способность.

Музыкальные задатки по-разному оцениваются педагогами и психологами. Чаще всего выделяют задатки элементарных музыкальных способностей – это основные сенсорные, интеллектуальные, двигательные и аффективные функции человеческой психики. Яркие и насыщенные музыкальные задатки встречаются редко, поэтому о них говорят, как о единичных случаях проявления музыкальной одаренности.

При отборе детей для обучения музыке к задаткам относят высокую степень развитости обычных музыкальных способностей, таких как: звуковысотный слух, ладовое чувство, чувство ритма, музыкальная память. Такие способности характеризуют для педагога отсутствие проблем с музыкальным слухом у ребенка, однако, не является показателем предстоящих музыкальных успехов. Поэтому музыканты относят вышеназванные понятия к задаткам, которые просто показывают состояние музыкальности, а не к музыкальным способностям, определяющим дальнейшие музыкальные перспективы.

В обучении игре музыкальным инструментом понятие задатков приближено к психологическому, здесь можно выделить следующие задатки:

1. Врожденные (в виде определенного строения руки, анатомо-физиологические у скрипача и пианиста).
2. Нейрофизиологические – в виде умения входить в определенные психические состояния, необходимые для погружения в музыку, для ее полноценного исполнения.
3. Психологические свойства личности, определяющиеся успешным профессиональным обучением, умением настроить себя на исполнительскую деятельность, «входить в образ» и т. п.

Способность является одним из проявлений задатка. Другим проявлением задатка являются склонности ребенка к конкретной деятельности. Они отражают общую направленность и устремленность его интересов. Склонности определяют личностную предпосылку в развитии способностей, т. к. побуждают к деятельности, в которой и будут развиваться способности. Следовательно, склонности можно назвать основным признаком активно формирующейся способности. Иногда склонности и способности могут давать ложные представления о перспективах деятельности ребенка. Склонности могут быть вызваны подражанием, внушением, модой, и ни каким образом не влияют на формирование способностей. У одаренных детей склонности могут раскрыться очень поздно, при уже ярко проявившихся способностях.

Музыкальные способности могут быть сложными и элементарными. Последние, такие как чувство музыкальной высоты, чувство ритма, лада помогают детям воспринимать музыку, петь, примитивно музицировать. Эти способности не определяют их индивидуальности в музыкальном творчестве. В свою очередь сложные музыкальные способности определяют в дальнейшем реализацию музыканта в профессиональной деятельности (чувство стиля, чувство формы, музыкальный талант).

Педагог должен видеть и диагностировать неодинаковое развитие музыкальных способностей ребенка и прогнозировать перспективы его музыкального становления. Важно вовремя отличить компенсирующие положительные развивающие способности и негативные, маскирующие компенсации. Для последних характерно наличие проблем в музыкально-слуховом или музыкально-двигательном развитии ребенка и его приспособление к требованиям педагога, а не изменение себя при изменении музыкальной деятельности. Формально требования выполняются, однако, при наличии негативной компенсации возникают барьеры для музыкального развития, разрушить которые достаточно трудно, но возможно через индивидуальную работу с ребенком.

Подводя итог вышесказанному, можно определить, что музыкальные способности возникают из музыкальных задатков, формируются у детей дошкольного возраста с разной скоростью. Важно вовремя выявить скрытые задатки и простимулировать развитие музыкальных способностей, а в дальнейшем с помощью индивидуального подхода в практической музыкальной деятельности развить имеющиеся у ребенка способности до максимально возможного уровня.

Активная музыкальная деятельность внутри сформированного музыкального воспитательного процесса развивает способности ребенка. Структурно организованный музыкальный воспитательный процесс с раннего детства ориентирует учителя на развитие слуха, ритмических форм и музыкальности у каждого воспитанника. Задачи музыкального воспитания в дошкольном образовательном учреждении подчинены общей цели всестороннего и гармоничного воспитания личности ребенка и строятся с учетом своеобразия музыкального искусства, возрастных особенностей, задатков и способностей дошкольников. Понимание возрастных особенностей, способностей и задатков музыкального развития позволяет педагогу уточнить последовательность задач и содержания музыкального воспитания детей на каждом возрастном этапе.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М., 2008.
2. Держинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников. – М., 2005.
3. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. – Ярославль. 2007.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Назарова И.В., к.пед.н.

МОУ Лицей города Балашова, г.Балашов, Саратовская область

В условиях внедрения новых образовательных стандартов перед учителем стоит непростая задача широкого использования системно-деятельностного подхода в обучении школьников. Реализация такого подхода на уроке заставляет учителя пересмотреть «свою прежнюю методику» (кстати, не всегда плохую), уйдя от привычного объяснения и предоставив обучающимся самостоятельно, в определенной последовательности открывать для себя новые знания. При данном подходе ученики становятся главными «действующими лицами» на уроке, что означает осмысленность и значимость их деятельности для себя: что я хочу сделать, зачем я это делаю, как я это делаю, как я это сделал. Другими словами, за один урок каждый ученик делает шаг в своем саморазвитии.

Рассматривая процесс саморазвития с точки зрения системного подхода, следует отметить, что для саморазвития специфичен характер связей и отношений функциональных компонентов, главными из которых, на наш взгляд, выступают самоопределение, позволяющее учащемуся определить свое место в школе, жизни, учебной деятельности; самоорганизация, предполагающая умение ставить цели, определять перспективы развития, прилагать усилия; самообразование, отражающее средство поиска и усвоения человеком социального опыта и выступающее как способ удовлетворения образовательной потребности, и самореализация, выступающая как процесс прогрессивного изменения человека и переход его потенциальных способностей в реальные [3, с.10].

То есть каждый учащийся на уроке должен проходить этапы саморазвития от самосознания (что я хочу сделать), самоопределения (зачем я это делаю), самоорганизации (как я это делаю) до самореализации, предусматривающей рефлексию (как я это сделал). Поэтому именно деятельностный подход обеспечивает непрерывность саморазвития личности в процессе обучения.

Совершенно очевидно, что невозможно реализовывать новые цели образования, если ученик пассивно усваивает готовые истины. Необходим самостоятельный поиск учащимися новых знаний. В процессе такого поиска приобретается опыт целеполагания, опыт достижения поставленных целей, самооценки, коммуникативного воздействия. Поэтому для развития личности обучающихся, формирования у них деятельностных способностей необходимо включать их в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Отсюда главный принцип деятельностного подхода – научить учиться.

Следует отметить, что одним из приоритетных направлений развития современного школьника является развитие его коммуникативных навыков, что подразумевает формирование у обучающихся способности к общению и овладению современными средствами вербальной и невербальной коммуникации. На наш взгляд, большую роль в формировании этой способности у учащихся в рамках Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения играют интерактивные методы и формы обучения.

Интерактивное обучение – это, на наш взгляд, прежде всего диалоговое обучение, погружение в общение, в ходе которого осуществляется взаимодействие обучающихся с учителем и между собой. Интерактивное обучение предполагает «конструктивный диалог» между равноправными субъектами образовательного процесса, результатом которого должны стать личностные приращения в виде знаний и владений этими знаниями на практике.

Выделим главные, на наш взгляд, преимущества интерактивных форм обучения на уроках гуманитарного цикла в условиях реализации ФГОС.

Формирование субъектной позиции у школьника.

Субъектность, по В.И. Слободчикову, составляет «родовую способность человека к преобразованию мира и себя в мире» [4, с. 53] и становление этой родовой способности происходит в со-бытийной детско-взрослой общности, главным способом бытия которой является ведущая для конкретного возраста, совместно-распорядительная деятельность, рефлекслируемая в своих основаниях и средствах [4, с. 17]. Мера, масштаб субъектности человека, по В.И. Слободчикову, определяется уровнем развития его позиции, как способа реализации его базовых ценностей во взаимоотношениях с другими людьми [4 с. 53].

То есть в процессе диалога с учителем и «себе подобными», с одной стороны, учащийся «осознает себя» в этом мире, оценивая свои возможности, свои знания и необходимость их пополнения, а с другой, - сам может стать источником знаний и опыта для своих одноклассников, что является мощным стимулом для дальнейшего самосовершенствования (для большинства перспектива быть носителем новой интересной информации для других очень привлекательна). В этом контексте интерактивные формы обучения наиболее соответствуют

лично ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве) [5 с.103].

Совершенствование коммуникативных навыков и установление эмоциональных контактов.

На уроках с использованием интерактивных форм обучения учащиеся систематически получают навыки общения, сотрудничества, саморегуляции поведения в коллективе. Происходит это в привычной обстановке микрогруппы, в которую объединяются учащиеся. Работа в микрогруппах помогает постепенно раскрепостить ребят, создать условия психологического комфорта, научить свободно излагать свои мысли, делать собственные выводы, доказывать свою точку зрения, слушать других, уважать иные взгляды на проблему, спорить, анализировать свои действия, давать им оценку. В процессе такой коммуникации происходит формирование личности, способной не только оценить ситуацию, увидеть проблему, но и принять необходимое решение, реализовать его, осознавая всю ответственность за свой выбор. Поэтому с таким эмоциональным подъемом и пользой проходят уроки в формах деловой или ролевой игры, мозгового штурма, Case-study (анализ конкретных ситуаций), интерактивной экскурсии, проектных разработок и т.д.

Следует отметить, что отличительной чертой ФГОС является наличие не только предметных, но и метапредметных, а также личностных результатов обучения. Достижение таких результатов зачастую проблематично в рамках традиционных уроков, которые не основаны на системно-деятельностном подходе. Интерактивные формы позволяют, не снижая уровня достижений предметных результатов, достигать метапредметные и личностные результаты. Достижение этих результатов происходит потому, что интерактивные методы предполагают включение всех учащихся в активный познавательный процесс на уроке, диалог и смысловое творчество, создание ситуации успеха и свободы выбора, взаимооценку и рефлексии. Использование на уроках таких интерактивных форм как ПОПС-формула (Позиция ученика – Обоснование – Пример – Следствие), сократический диалог, тренинг («Займи позицию», «Дерево решений») и т.д. позволяют активизировать познавательный интерес учащихся, выработать у них культуру мышления.

Интерактивное обучение в современных демократических реалиях призвано формировать у учащихся навыки самопозиционирования, выработки собственной позиции, которая невозможна без глубоких знаний той или иной проблемы, без знакомства с различными точками зрения на нее. Интерактивные занятия в формах «дискуссионных площадок» или «интеллектуальных дебатов» позволяют учащимся познакомиться с различными точками зрения на одну и ту же проблему, сформировать свою позицию. Несомненно, в процессе такого рода занятий учитель должен обладать навыками модератора, способного «дирижировать оркестром мнений» учащихся, направляя дискуссию в нужное русло для достижения образовательных целей урока. Как справедливо отмечает М.Г. Ермолаева, «интерактивное общение не возникает самопроизвольно, оно требует серьезных усилий по организации определенных условий» [1, с.17]. То есть важнейшая роль по претворению в жизнь идеи деятельностного подхода и использованию потенциала интерактивных методов обучения принадлежит учителю, который должен также активно саморазвиваться, поскольку «закостенелый» в своих взглядах, формах работы педагог сегодня не просто бесполезен, но даже потенциально опасен, так как не может служить для учащихся ни ориентиром, ни навигатором, ни учителем жизни [2, с. 88].

Таким образом, в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения в целях стимулирования саморазвития учащихся, формирования метапредметных и личностных результатов обучения интерактивные формы обучения можно определить как наиболее продуктивные в практике современного школьного образования.

Список литературы

1. Ермолаева М.Г. Интерактивные методики в современном образовательном процессе. М.: Просвещение, 2014. 42 с.
2. Назарова, И.В. Идеи саморазвития и образовательные реалии: в поиске точек соприкосновения/ И.В. Назарова// Народное образование. – 2014. - №5. – С. 86-89.
3. Назарова, И.В. Самостоятельная работа как средство профессионально-творческого саморазвития студентов: Автореф. дисс....канд. пед. наук/ И.В. Назарова. - Саратов: Изд-во СГУ, 2011. – 23 с.
4. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 327 с.
5. Чигинцева, В.В. Роль интерактивных форм в школьном преподавании русского языка (на примере обучения трудным вопросам лексикологии)/ В.В. Чигинцева// Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. – №4 (157). – С. 102-105.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ (СИСТЕМА ОБУЧАЮЩИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ)

Соловьёва Ф.Е.

Смоленский государственный университет, г.Смоленск

Современный период российской истории и образования характеризуется социальными кризисами, приводящими к деструктивным последствиям, способствующим усилению «экзистенциального вакуума», утрате личностью индивидуальности, её усреднению и выравниванию.

Несмотря на законодательно утверждённые нормы, в российском обществе отсутствует согласие в вопросах ценностного самосознания и самоопределения, тогда как «выживание человечества в XXI веке непосредственно зависит от того, сумеет ли оно обрести это свое ценностное самосознание» [1, с. 181].

В этой связи проблема реализации гуманистического потенциала уроков литературы в процессе освоения сущности базовых национальных и гуманистических ценностей, находящихся в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, остаётся особенно острой. Учащиеся затрудняются дать определение таким понятиям, как гуманизм, патриотизм, гражданственность, семья, труд и творчество, человечество и др., находясь во власти «иллюзии осведомлённости», однозначных или ошибочных толкований.

Литературная классика является носителем «вечных ценностей», обладает огромным гуманистическим потенциалом, содействующим становлению ценностно мировоззренческой позиции учащихся, формированию их отношения к художественному произведению как особому способу познания мира.

Приоритетной целью литературного образования является «воспитание духовно развитой личности<...> формирование гуманистического мировоззрения, базирующегося на понимании ценности человеческой личности, признании за нею права на свободное развитие и проявление ее творческих способностей...» [5, с. 6].

Условием эффективности процесса реализации гуманистического потенциала уроков литературы является создание благоприятных психолого-педагогических условий, таких как разнообразие и смена форм восприятия в процессе выявления аксиологического потенциала литературного произведения; ясное понимание задач, ориентированных на осмысление материала в ценностном аспекте; реализация диалогового принципа, в основе которого лежит понимание процесса изучения литературы как «диалога культур»; принципа инвариантности, предполагающего при работе с текстом установление различных типов связей (внутрипредметных, межпредметных), принципа внедрения, позволяющего моделировать такие ситуации, при которых созданное учеником получает социально значимый статус.

Построение модели обучения, направленной на реализацию гуманистического потенциала уроков литературы и формирование гуманистических убеждений учащихся, целесообразно осуществлять в рамках целостного (усвоение знаний – создание условий для переживания этого знания как личностно-значимого – формирование личностного смысла, побуждающего применять эти знания в качестве убеждения) и ценностно-деятельностного направления, предусматривающего включение усваиваемых знаний в структуру способа социальной ориентировки личности, в механизм целеобразования в процессе усвоения не только содержания знания, но и приемов его реализации.

В соответствии с принципами развития теоретического мышления учащихся, позволяющего дифференцировать явления (внешние проявления) и сущность (внутренняя связь, определяющая частные особенности целого), стимулирующего развитие способности к самостоятельному и творческому усвоению новых понятий, работу на уроке следует выстраивать в рамках системы:

а) трансформационных, аналитических, исследовательских, прогностических, систематизирующих, интегрирующих заданий, направленных на углублённый анализ текста в ценностном аспекте;

б) информационных, рефлексивно-оценочных заданий, содействующих изучению теории и истории литературы с акцентом на особенностях этапов духовной эволюции художника слова и пафоса литературного произведения;

в) суммирующих, мотивирующих, перспективных, рефлексивных проверочных заданий и алгоритмов конструирования письменных высказываний о литературном произведении с опорой на определения понятий аксиологии гуманизма;

г) контрольных вопросов и заданий, содействующих выявлению уровня сформированности знаний о гуманистических ценностях, более глубокому пониманию литературного произведения, авторской позиции и своего отношения к ней, формированию умения составлять письменные и устные высказывания, связанные с тематикой и проблематикой изученных произведений.

Особую актуальность приобретают исследовательские задания, так как «исследовательскую работу на уроках литературы целесообразно рассматривать с двух взаимодополняющих точек зрения: как метод и как уровень, до которого в идеале могут подняться многие виды учебного труда школьников» [2, с. 12].

Целью исследования, направленного на выявление гуманистического потенциала учебного материала, является подготовка учащихся к самостоятельному изучению литературных произведений, формирование умений вырабатывать критерии их оценки, совершенствование художественного вкуса.

Исследовательские задания ориентированы на а) выявление сущности понятий аксиологии гуманизма в процессе лексической работы, составления синонимических и антонимических рядов, сопоставления определений понятия аксиологии гуманизма в различных толковых словарях и др.; б) определение ценностного значения афоризма, крылатого выражения, контекстного значения понятия аксиологии гуманизма.

Решению познавательных и воспитательных задач, реализации гуманистического потенциала учебного материала максимально содействует работа в рамках предложенных ниже алгоритмов исследовательских заданий:

1. Сопоставление определений понятия аксиологии гуманизма в различных толковых словарях, конструирование определения с опорой на полученные на уроке сведения: определение этимологии слова, толкование лексического значения, предполагающее установление количества значений слова; выявление фразеологических оборотов, включающих данное слово; составление словосочетаний, подбор цитат из произведений, которые дают дополнительную характеристику смысловых особенностей слова, раскрывают сферу их употребления, служат руководством для современного словоупотребления.

Например, на уроке подготовки к сочинению по рассказу Л.Н. Толстого «Кавказский пленник», целью которого является обобщение и систематизация полученных знаний, выявление нравственных проблем рассказа, смысла противопоставления доброты и любви к людям злобе и нетерпимости, учащиеся определяют лексическое значение слов «сила воли», «мужество», «находчивость», «стойкость», «выносливость», «чуткость», «доброта», «отзывчивость», «нерешительность», «трусость», «эгоизм», «жестокость» и «нетерпимость»; смысл пословиц о любви к людям, доброте, войне и мире (сей добро, посыпай добром, жни добро, одедай добром; час в добре пробудешь, все горе забудешь; дружно за мир стоять – войне не бывать; кому мир недорог, тот нам и враг).

Анализ высказываний «Во внутреннем мире человека доброта — это солнце» (Л.Н. Толстой); «Попробуйте быть хотя бы немного лучше — и вы увидите, что окажетесь не в состоянии совершить дурной поступок» (В. Гюго); «Самые нежные растения прокладывают себе путь через самую жесткую землю, через трещины скал. Так и доброта. Какой клин, какой молот, какой таран может сравниться с силой доброго, искреннего человека! Ничто не может противостоять ему» (Конфуций); «Верх Счастья на вершине Доброты» (Генри Дэвид Торо); «Из всех добродетелей и достоинств души величайшее достоинство — доброта» (А. Поуп); «Великие люди способны на великую доброту» (Ф. Бэкон) содействует выявлению их общего смысла (доброта – величайшее достоинство человека), готовит к ответу на итоговый вопрос уроков: «Каким должен быть современный мир?». Учащиеся отмечают необходимость преодоления агрессии прежде всего в самом себе, выстраивании отношений между людьми на основах доброты, взаимопонимания и любви [3, с. 197 – 199].

2. Составление синонимического и антонимического рядов, связанных с понятием аксиологии гуманизма; словосочетаний, включающих понятия аксиологии гуманизма: выявление в тексте слов и сочетаний слов, рассказывающих о поступках героя, определение качеств характера героев, проявляющихся в данных поступках, составление характеристики героев с использованием понятий аксиологии гуманизма, синонимических и антонимических рядов, устного рассказа о герое и его отношении к окружающему миру с использованием слов, словосочетаний, синонимов и антонимов.

Анализируя рассказ Е. Носова «Как патефон петуха от смерти спас», учащиеся находят самое точное слово для характеристики чувств Витьки, уточняют его значение по словарю, подбирают к нему синонимы:

Жалостливый. 1. Склонный к жалости; сострадательный, добрый, милосердный. 2. Преисполненный жалости.

Жалостливый: добрый, благой, добродетельный, доблестный, добродушный, благодушный, добросердечный, гуманный, человечный, душевный, сердечный, отзывчивый, чувствительный, терпимый (веротерпимый), добряк (добрячок), душа-человек, золотое сердце.

Витька – добрый человек, умеющий любить и жалеть живое [3, с. 290 – 292].

3. Работа с пословицами, включающими понятие аксиологии гуманизма, выявление ценностного понятия, синонимичного пословице и поговорке: определение наиболее значимого качества характера героя, запись пословиц, соотнесённых по смыслу с этим словом, составление рассказа о герое и завершение его пословицей.

Анализируя «Сказку о мёртвой царевне и семи богатырях», учащиеся отмечают, что своенравию царицы-мачехи противопоставлена кротость царевны.

Лексическая работа со словом «кротость» (спокойствие, доброта, незлобливость), выявление смысла сравнения царевны с прекрасным цветком («...росла, росла, поднялась — и расцвела», «тихомолком расцветая...»), запись слов, при помощи которых можно воссоздать характер и портрет царевны («белолица, черноброва, нраву кроткого такого»), позволяют выделить наиболее значимое качество характера героини – скромность. Учащиеся записывают пословицы с этим словом (скромность – украшение мудрости; скромность – величие души), составляют рассказ о героине с использованием указанных понятий [3, с. 87 – 89].

4. Выявление ценностного значения афоризма, крылатого выражения: запись крылатых выражений в процессе чтения текста, толкование, составление описания ситуации, в которой уместно обратиться к этим цитатам.

Например, в процессе знакомства с творчеством Х. К. Андерсена учащиеся записывают названия сказок, являющиеся крылатыми выражениями, определяют их смысл и составляют описания житейских ситуаций, в контексте которых актуально обращение к этим названиям: принцесса на горошине (об изнеженном, избалованном и капризном человеке); стойкий оловянный солдатик (о мужественном и волевом человеке); голый король (о человеке, одержимом манией величия или выдающем себя не за того, кто он есть на самом деле) [3, с.306].

5. Выявление ценностной функции слова в контексте творчества автора: знакомство с текстом, свидетельствующим об отношении автора к событиям и явлениям окружающей действительности, выявление в тексте слов, связанных по смыслу с понятиями аксиологии гуманизма, определение их лексического значения, установление смысловой связи слов и понятий аксиологии гуманизма в процессе составления интерпретации, выявление контекстного значения слова.

Отвечая на вопрос «Какая проблема является центральной: проблема социального неравенства или человеческого достоинства в рассказе А.П. Чехова «Толстый и тонкий?»», учащиеся выявляют лексическое значение слова «достоинство», называют литературных героев, сумевших сохранять чувство собственного достоинства, несмотря на обстоятельства, размышляют о гуманистической идее ценности каждой человеческой личности, проблеме человеческого достоинства, являющихся ключевыми в творчестве А. П. Чехова, определяют смысл фразы, принадлежащей герою пьесы «Дядя Ваня» (1897), врачу Михаилу Львовичу Астрову «В человеке всё должно быть прекрасно: и лицо и одежда, и душа, и мысли», делают выводы о том, что человек должен сохранять свое человеческое достоинство во всем: в поступках, внешнем облике.

Чтение письма А.П. Чехова к брату Николаю позволяет уточнить полученные в процессе беседы представления, выявить контекстное значение слова «воспитанные», обозначающее качества характера человека, наделённого чувством собственного достоинства [4, с.236 – 243].

Исследовательская работа в рамках представленных выше алгоритмов максимально способствует выявлению гуманистического потенциала учебного материала, достижению предметных и метапредметных результатов – «формированию умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [6, с.11].

Список литературы

1. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: «Петрополис», 1997. – 205 с.
2. Качурин, М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: кн. для учителя / М.Г. Качурин. – М.: Просвещение, 1988 – 175 с.
3. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 5 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф.Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина (ФГОС. Инновационная школа). – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 344 с.
4. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 6 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф.Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина. (ФГОС. Инновационная школа). – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 344 с.
5. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Титова О.В.

МОУ Лицей № 3, г.Волгоград

Введение.

Решение задач по информатике способно развивать логическое мышление школьников. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня развития, глубины освоения учебного материала [3]. В процессе решения задачи учащиеся применяют алгоритмы решения. Задания, выполняемые по определенному алгоритму, являются репродуктивными. Согласно новым стандартам в образовании учащимся следует давать продуктивные задания, для решения которых необходимо самостоятельно составить план (алгоритм) решения. Для достижения продуктивности на уроках информатики используют технологии и методики новейших достижений педагогической науки и практики: исследовательский метод, эвристический метод, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, технологии обучения в сотрудничестве, систему инновационной оценки «портфолио» [2]. Для получения продуктивного задания, как правило, перед учащимися ставится проблема. При этом урок будет протекать по следующим этапам: создание проблемной ситуации – постановка учебной проблемы – выбор способа ее решения – решение проблемы – проверка правильности решения [1]. Те же этапы проходит и исследовательская работа. Любое продуктивное задание – это исследование.

Таким образом, актуальной задачей является разработка способов создания продуктивных заданий по информатике.

Способы создания продуктивных заданий.

Любое задание из учебника по информатике можно сделать продуктивным. Ниже приводятся задания, которые подходят к любому заданию.

1. Задания на анализ условия задачи: определить объекты в задаче и свойства объектов, а также возможные значения свойств объекта. Определить зависимости между объектами.
2. Задания на изменения формы представления информации в задаче: выбор вариантов, установить соответствие, занести информацию в таблицу.
3. Задания на изменение содержания: в задаче записать другие объекты и их свойства.
4. Задания на создание алгоритма: составить алгоритм решения задания.
5. Задания на создание программы: автоматизировать процесс решения задачи, автоматизировать задание.

В качестве примера приводится логическая задача и преобразование её в продуктивное (исследовательское) задание.

В учебнике по информатике для 5 класса Л.Л. Босовой рассматривается табличный метод решения логических задач. Логические задачи содержат два класса объектов. Между элементами множеств каждого класса устанавливаются взаимно однозначные соответствия. Такие задачи удобно решать табличным методом. Учащихся сначала знакомят с табличным методом, а затем они решают подобные логические задачи. Это задание можно сделать продуктивным.

Итак, рассмотрим задачу из учебника. «Четверо друзей – Алик, Володя, Миша и Юра – собрались в доме у Миши. Мальчики оживленно беседовали о том, как они провели лето.

– Ну, Балашов, ты, наконец, научился плавать? – спросил Володя.

О, ещё как, – ответил Балашов, – могу теперь потягаться в плавании с тобой и Аликом.

– Посмотрите, какой я гербарий собрал, – сказал Петров, прерывая разговор друзей, и достал из шкафа большую папку.

Всем, особенно Лунину и Алику, гербарий очень понравился. А Симонов обещал показать товарищам собранную им коллекцию минералов. Назовите имя и фамилию каждого мальчика».

Продуктивное задание: составить текст новой логической задачи. Уровень сложности таких заданий может быть различным. Ниже приводится список заданий с возрастающим уровнем сложности.

1. Составить новую задачу, используя текст задачи и изменив имя и фамилию каждого мальчика.
2. Определить частноутвердительные и частноотрицательные суждения. Придумать ситуацию реального мира. Составить суждения, а затем и текст задачи.
3. Определить частноутвердительные и частноотрицательные суждения задачи. Выяснить, как соотносятся частноотрицательные и частноутвердительные суждения в тексте задачи. Определить возможные варианты суждений для данной задачи.

4. Определить частноутвердительные и частноотрицательные суждения задачи. Выяснить, как соотносятся частноотрицательные и частноутвердительные суждения в тексте задачи. Определить возможные варианты суждений для данной задачи. Как изменится соотношение суждений при изменении количества элементов в каждом классе объектов.

5. Определить частноутвердительные и частноотрицательные суждения задачи. Выяснить, как соотносятся частноотрицательные и частноутвердительные суждения в тексте задачи. Определить возможные варианты суждений для данной задачи. Составить алгоритм создания распределений суждений.

6. Определить частноутвердительные и частноотрицательные суждения задачи. Выяснить, как соотносятся частноотрицательные и частноутвердительные суждения в тексте задачи. Определить возможные варианты суждений для данной задачи. Составить алгоритм создания распределений суждений. Написать программу создания распределения суждений.

7. Составить программу решения логических задач табличным методом.

Все эти задания потребуют исследования текста логической задачи. Из анализа текста задачи установлено необходимое и достаточное количество частноутвердительных и частноотрицательных суждений. По соотношению частноотрицательных и частноутвердительных суждений определено четыре типа логических задач (Табл.1).

Таблица 1

Типы логических задач

№ типа задачи	Количество частно-утвердительных суждений	Количество частно-отрицательных суждений
1	3	0
2	2	1
3	1	3
4	0	6

Разработана методика создания частноотрицательных и частноутвердительных суждений логической задачи.

Шаги методики создания суждений.

Тип задачи №3 из таблицы №1. Суждений четыре: одно частноутвердительное и три частноотрицательных. Рассматриваем случай: два класса по четыре объекта.

1. Первое частноутвердительное суждение выбирается произвольно из 16 возможных ситуаций.
2. Следующее частноотрицательное суждение выбирается из 9 возможных клеток, исключая столбец и строку, в которой стоит единица.
3. Следующее частноотрицательное суждение выбирается относительно первого частноотрицательного суждения таким образом, что находится в одной строке или в одном столбце с предыдущим.
4. Третье частноотрицательное суждение выбирается таким образом, чтобы в одной строке (столбце) было по две -1.

Методика создания текста логической задачи использует методику создания частноотрицательных и частноутвердительных суждений [5].

Шаги методики создания текста задачи.

1. Придумать ситуацию реального мира.
2. Выделить два класса объектов.
3. Задать по четыре объекта в каждом классе.
4. По Табл.1 выбрать тип задачи.
5. Составить таблицу.
6. Придумать суждения по методике создания суждений.
7. Определить названия объектов каждого класса. Вписать названия в таблицу.
8. Выписать получившиеся суждения из таблицы.
9. Литературно оформить текст задачи.
10. Решить задачу табличным методом и получить ответ.

Задание можно усложнить, если дать задание автоматизировать процесс создания таблицы распределения суждений и решения задач табличным методом. Таким образом, получается система управления задачами [4].

Заключение.

Способы создания продуктивных заданий, предложенные в статье, позволят учителям информатики создавать задания различного уровня сложности: от простых заданий до серьезных исследовательских работ.

Список литературы

1. Горохов М.Н. Использование продуктивного обучения на уроках информатики // Современная педагогика. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/07/2544> (дата обращения: 04.01.2016).
2. Развитие продуктивного мышления на уроках информатики и информационных технологий. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-4453> (дата обращения: 04.01.2016).
3. Самылкина Н.Н. ЕГЭ 2014. Информатика: тематические тренировочные задания / Н.Н. Самылкина, Е. М. Островская. – М.: Эксмо, 2013. – 96 с.
4. Стрижакова Е.В. Управление задачами. XIX Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области: тезисы докладов / Волгоградский гос. техн. ун-т; редкол.: А.В. Навроцкий (отв. ред.) [и др.] – Волгоград, 2015. – 252 с. (с.216-218)
5. Титова О.В. Методика создания логических задач по информатике. Сборник научных трудов SWorld. Выпуск 3(36). Том 13.: Одесса КУПРИЕНКО СВ. 2014 – 99 с. (с.5-7)

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ: КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ

Маринчук Н.С.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Коммуникативно-прагматическому подходу в последнее время уделяется всё больше внимания. Современному человеку необходимо научиться убеждать собеседника в условиях, когда каждый является равноправным участником общения, представляя собой уникальную личность, требующую к себе уважения.

Государственный стандарт основного общего образования требует, чтобы обучающиеся научились осознанно использовать речевые средства для успешной коммуникации, для выражения мыслей и чувств как в письменной, так и в устной формах. Выпускники основной школы должны уметь сотрудничать с учителем и сверстниками, согласовывать и учитывать свои интересы и интересы окружающих, уметь разрешать конфликты, аргументировать занимаемую ими позицию и отстаивать свою точку зрения. Обучение русскому языку направлено на формирование прежде всего коммуникативной компетенции, характеризующей «знания, умения и навыки учащихся, необходимые для речемыслительного процесса: понимания, порождения и воспроизведения речи в соответствии с целевой коммуникативной установкой». [1,35] Одним из видов работы по совершенствованию языковой и коммуникативной компетенции является проектная деятельность в виде публичного доклада и презентации (для краткости будем называть сокращённо – презентация).

Обучение происходит в игровой форме, где один или несколько учащихся по очереди выступают с докладом. Остальные участники слушают и оценивают выступающего (выступающих), одновременно выполняя роль и зрителей, и жюри. Каждому на руки выдаётся карточка, содержащая семь критериев оценки, по которым нужно выставить баллы от одного до десяти. Оцениваются такие важные составляющие, как структура презентации, подача материала, речь и язык, манера держаться, мимика и жесты, наглядность (использование мультимедийных технологий) и, наконец, общее впечатление. В свою очередь, каждый раздел имеет несколько подразделов. Обучающиеся должны выставить баллы и обсудить такие критерии, как темп речи, голосовой регистр, правильность артикуляции, наличие зрительного контакта с аудиторией, сколько времени длилось выступление, уложился ли оратор в отведённое время или, наоборот, превысил положенный лимит или был слишком краток? Правильность и выразительность речи, логика её построения тоже принимаются во внимание. Обсуждается также, следовал ли выступающий правилам построения речи, была ли речь разделена на смысловые части: вступление, основная мысль, заключение? Употреблял ли докладчик слова-связки, фразы-клише, то есть, были ли в его выступлении фразы-опоры, своего рода сигналы, по которым аудитория могла определить конец одной части и начало следующей. Поведению тоже даётся оценка – насколько естественно держался выступающий, чувствовалась ли нервозность, были ли жесты плавными и спокойными.

Для успешного публичного выступления необходима наглядность, представленная в виде слайдов, выполненных с помощью компьютерных технологий. Основное назначение слайдов – сделать выступление

доступным, ясным и понятным для аудитории. Они придают стройность и законченность всему выступлению. Умение работать с компьютером и компьютерными программами повышают мастерство, развивают креативное мышление. Действительно, смекалка и творческий подход помогают создать образы, которые зрители запоминают надолго. Поэтому работе над слайдами нужно уделять особое внимание, так как их оформление входит в оценку выступления.

Во время выступления обращается внимание на то, поддерживался ли зрительный контакт с аудиторией. Если человек смотрит собеседнику в глаза, значит, он говорит правду. Соответственно, между выступающим и аудиторией создаётся особая атмосфера доверия. Кроме того, появится возможность почувствовать реакцию зрителей, если им станет неинтересно. Однако здесь учащимся следует сообщить, что в культуре народов Востока отношение к зрительному контакту несколько иное. Смотреть собеседнику в глаза считается невежливым. Поэтому необходимо заранее выяснить, перед какой аудиторией предстоит выступить с презентацией. Зрительный контакт умеют поддерживать не все. Многие часто отводят взгляд, смотрят в сторону, в потолок, на слайды, а иногда начинают читать всё выступление по бумажке. Зрители не чувствуют, что речь обращена к ним, их внимание рассеивается, следить за речью становится трудно, пропадает интерес. Длительность каждого выступления составляет четыре-пять минут, поэтому, если учащийся приготовился по всем правилам, ему не составит труда донести до слушателей суть своего выступления, при этом удерживать внимание публики, вызывая у них ответную реакцию и интерес. Для психологической уверенности целесообразно заранее приготовить небольшие пронумерованные карточки с записанными ключевыми фразами. По ходу выступления можно обращаться к ним для контроля правильности построения своего доклада, но при этом нужно стараться делать это незаметно, не привлекать внимание слушателей.

Страх перед аудиторией считается самым главным фактором, влияющим на эффективность выступления. Чтобы побороть естественное психологическое волнение, докладчику рекомендуется выучить вступительную часть наизусть, а речь несколько раз проговорить дома. Также желательно предварительно записать своё домашнее выступление на видео. Тогда появится возможность заранее обнаружить недочёты, выяснить, что удаётся в выступлении, а над чем предстоит поработать. Просмотрев своё выступление со стороны, учащиеся ещё на подготовительном этапе смогут обнаружить и исправить все бросающиеся в глаза недостатки.

Нельзя проговаривать своё выступление слишком быстро или слишком медленно. Речь должна быть плавной и спокойной. Тембр голоса тоже влияет на качество выступления. Интересным представляется тот факт, что премьер-министр Великобритании Маргарет Тэтчер специально брала уроки вокала, чтобы сделать звучание своего голоса более низким, потому что для государственного деятеля высокий тембр голоса является существенным недостатком.

При работе над презентацией обучающиеся должны осознать, что для успеха важны не только вербальные, но и невербальные средства: мимика, жесты, внешний вид, поза, которую занимает выступающий. Через органы зрения человек воспринимает до 80% информации, через органы слуха воспринимается примерно 15%, поэтому поведение выносится в отдельную графу обсуждения. Не только речь, но и жесты должны быть плавными, нельзя суетиться. Часто учащиеся не знают, что делать с руками. Создаётся впечатление, что руки «мешают». Кроме того, зрители отвлекаются на излишние жесты докладчика и тем самым хуже воспринимают информацию. Движение тела должно быть согласованным с темпом и характером выступления. Кроме того, неопрятность и неряшливость могут свести на нет все усилия по подготовке: согласно правилам, внешний вид входит в критерий оценки выступления. Следовательно, с помощью игровой технологии преподаватель может научить не только правильной и красивой речи, но и умению правильно держаться в обыденной жизни, быть вежливым и воспитанным. Выступление перед аудиторией – это небольшое театральное выступление, где докладчик выступает в роли актёра. Поэтому все силы и средства должны быть направлены на достижение максимального воздействия на публику.

Как и в театре, для успешного выступления необходимы чёткая дикция и правильное дыхание. Специальные упражнения, скороговорки, направленные на улучшение артикуляции, помогают решить эту проблему. Младшие школьники старательно произносят слова, голоса их чистые и звонкие, но, чем старше они становятся, тем больше небрежности они проявляют при произнесении звуков. Речь их становится отрывистой, артикуляция нечёткой. Кроме того, из-за поверхностного дыхания они не в состоянии произнести фразы целиком, делают неоправданные остановки, приводящие к искажению смысла. Публика сразу чувствует это, начинает раздражаться или испытывать жалость, что, конечно, недопустимо.

Подготовка презентации длится не один день. Необходимо довести до сознания обучающихся важность неоднократных репетиций перед финальным выступлением. Проговаривая текст вслух, учащиеся отшлифовывают фразы, вслушиваются в «мелодию» своего голоса, исправляют не замеченные прежде дефекты. Это напоминает работу по созданию музыкального произведения, где все ноты постепенно складываются в одну

прекрасную мелодию. Рекомендуется провести генеральную репетицию выступления с обязательным использованием слайдов. Только тогда можно быть уверенным, что во время выступления всё пройдет гладко, а уверенность – это путь к успеху.

Список литературы

1. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие для вузов. М.: Дрофа, 2006. – 319с.
2. Каптерев А. Мастерство презентации. Как создавать презентации, которые могут изменить мир/Алексей Каптерев; пер. с англ. С. Кировой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2012. — 336с.
3. Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. Ростов – на – Дону, издательство «Феникс», 1999. – 448 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1897.pdf
5. Powell Mark. Dynamic Presentations. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, - 96с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Касьянова Л.Г.

Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск

Одной из необходимых предпосылок повышения общей культуры человека, становления его как духовной сущности, понимающей себя и мир вокруг себя, является художественно-эстетическое воспитание, определяемое в педагогике как формирование и развитие художественно-эстетического сознания и активизация его до творческой деятельности, предполагающей проявление полной самостоятельности.

В художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста самостоятельная деятельность является неотъемлемым элементом педагогического процесса. Сегодня развитие самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста является одной из интереснейших педагогических проблем. С введением ФГОС ДО [1], самостоятельная деятельность детей становится обязательной частью педагогического процесса наряду с непрерывной образовательной деятельностью, организацией режимных моментов и взаимодействием с семьями воспитанников.

В настоящее время особое внимание уделяется созданию условий для участия детей в художественно-эстетической деятельности, развития самостоятельной изобразительной деятельности детей, развитию творчества, художественно-эстетического восприятия окружающего мира и искусства, способности к элементарному анализу и оценке произведений изобразительного искусства.

Самостоятельная деятельность в процессе художественно-эстетического воспитания ребенка дошкольника, по мнению Е.К. Ривиной [4], подразумевает самостоятельность ребенка в изобразительной деятельности и в проявлении интереса к искусству. Искусство является уникальной сферой человеческой деятельности, способной моделировать и образно воссоздавать саму человеческую жизнь в ее целостности. Искусство предоставляет ребенку дополнительный жизненный опыт, позволяющий расширить познания об окружающем мире.

Детская изобразительная деятельность является своеобразной формой усвоения социального опыта, дает возможность ребенку отразить свои впечатления, знания об окружающем мире, передать настроение и эмоции, получить первый опыт творчества и созидания. Источниками знаний, социального опыта и развития для них могут быть взрослые и среда пребывания детей. Поэтому среда, окружающая детей, должна быть развивающей.

Активизация художественного опыта детей происходит в русле собственной активности, косвенно стимулируемой развивающей средой. В этом аспекте О.В. Дыбина [3] рассматривает среду как поисковое, творческое «поле» ребенка для самостоятельных действий разного характера, проявлений познавательной, практической и творческой активности и установления взаимосвязи «ребенок – предмет» в социальной действительности.

Для самостоятельной изобразительной и творческой деятельности в группе ДОО необходимо создавать условия, например, разместить центр художественного творчества, центр конструктивного творчества, где будут располагаться мольберты, столы с различными материалами для рисования, лепки, аппликации,

конструирования, изготовления героев настольного театра, атрибутов и костюмов к играм, к театральным постановкам и др.

Для создания положительного эмоционального настроения необходимо продумать музыкальное сопровождение творческой деятельности детей. Приятные ощущения, связанные с музыкой, стимулируют взаимодействие, позволяют повысить уровень внимания ребенка. Музыка увлекает и оказывает успокаивающее воздействие, помогает развивать ассоциативное мышление, раскрыть творческий потенциал ребенка.

В центре художественного творчества необходимо помещать предметы, побуждающие детей к проявлению творческой активности, например, таинственные письма-схемы, по которым можно изготовить поделку в технике оригами, посылки с интересными лото и мозаиками. Можно сделать «сундучок – тайник», куда периодически помещать фотографии, открытки произведений искусства живописи, скульптуры, архитектуры, предметы декоративно-прикладного искусства, с которыми детям предстоит познакомиться в ближайшее время. Особое место в центре художественного творчества можно отвести «мастерской по ремонту», например, здесь дети могут выступить в роли мастеров и ремонтировать игрушки, бумажных героев настольного театра, выполненных в технике оригами, подклеивать книги и др.

Особое место в художественно-эстетическом воспитании отводится музею. Музейная педагогика является одной из инновационных технологий художественно-эстетического воспитания детей, способствующей приобщению к искусству. Сегодня создаются специальные музейные программы для дошкольников, выходят книги, разрабатываются методические рекомендации (Э.Э. Баранникова, Н.Б. Кутьина, С.Н. Николаева, Л.В. Пантелеева, Н.А. Рыжова и др.).

Музеи имеются практически во всех городах, населенных пунктах и в селах. Конечно же, они различаются своей направленностью и своим масштабом. Однако не всегда имеется возможность посещать музеи, именно поэтому большую популярность приобретает новое направление музейной педагогики – мини-музеи. В детских садах создаются собственные мини-музеи, являющиеся неотъемлемой частью развивающей среды многих дошкольных учреждений.

Мини-музей – интерактивное пространство для педагогов, детей и родителей, позволяющее объединить усилия взрослых для создания условий развития личности дошкольника. Важная особенность мини-музеев – участие в их создании детей и родителей. Дошкольники чувствуют свою причастность к мини-музею. Они могут: участвовать в обсуждении его тематики, приносить из дома экспонаты (например, при ознакомлении с ДПИ, народными промыслами), ребята из старших групп проводить экскурсии для младших, пополнять их своими рисунками.

В настоящих музеях трогать ничего нельзя, а вот в мини-музеех не только можно, но и нужно! Их можно посещать каждый день, самому менять, переставлять экспонаты, брать их в руки и рассматривать. В обычном музее ребенок – лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции. Причем не только он сам, но и его папа, мама, бабушка и дедушка. Каждый мини-музей – результат общения, совместной работы воспитателя, детей и их семей. При создании мини-музея сотрудникам детского сада необходимо быть и дизайнерами, и художниками, и музейными работниками, и историками.

Практическая деятельность детей в мини-музее включает собственную деятельность детей, т.е. различные виды художественно-творческой деятельности, размещение предметов, экспонатов, поделок детей. Особую ценность в мини-музеех имеют коллекции, собранные и оформленные руками детей и их родителей в процессе совместной деятельности. Взаимодействуя с «экспонатами» мини-музея, ребенок вступает в некий «диалог» с музейной вещью, что позволяет привлечь внимание дошкольника на обычные предметы, которые могут дать интересную информацию, например, в мини-музее посуды старинный бабушкин самовар и чайник могут многое о себе «рассказать». Предложения и версии детей способствуют углублению их интереса, а затем и потребность к рассматриванию и обсуждению других предметов уже в экспозиции музея (т.е. являются своего рода подготовкой к посещению «настоящего музея»).

При проведении воспитательно-образовательной работы с детьми в мини-музее эффективны следующие методы: проектирование, ролевые игры, креативная деятельность, поисковая стратегия, театрализация, ситуация «погружения», путешествие. Например, при знакомстве с самоваром инсценировать путешествие в город Тулу, организовать костюмированные «посиделки» с традиционным русским чаепитием и др.

Содержание организованных мини-музеев открывает ребенку разные способы творчества (замещение, изменение, изготовление и т.д.), развивает самостоятельную деятельность, побуждает к стремлению создавать свое авторское, оригинальное, новое.

Особенно актуальным направлением в художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста является использование информационно-коммуникационных технологий.

Безусловно острым, во многом спорным, является вопрос о применении компьютерных средств в развитии дошкольников. В настоящее время предусматривается использование компьютерных технологий в образовании детей. Задачами осуществления обогащенного развития и эффективного обучения дошкольников средствами компьютерных технологий, по мнению А.М. Вербенец [2], являются: 1) обогащение детского познавательного, эстетического и социального опыта; 2) развитие познавательной деятельности (познавательных процессов, логических операций, становление познавательного интереса и самостоятельности); 3) формирование основ «компьютерной культуры», готовности к жизнедеятельности в мире, насыщенном компьютерными технологиями.

Современные медиапродукты, ориентированные на художественно-эстетическое развитие дошкольников, содержат некоторую «информационную часть» (разделы «выставки», «галерея», «музей», коллекции изображений, рассказы о музее и экспонатах) и игровые задания (прослушать, воспроизвести, соотнести, восстановить, дорисовать). Медиаресурсы могут быть использованы в разных целях (для создания опыта насмотренности, развития восприятия и эстетических способностей, практикования в умениях, стимулирования творчества («подсмотреть» секреты у художников, скульпторов, мастеров и создать свои работы)). Возможно использование виртуальных экскурсий и музеев, дидактических презентаций, детских сайтов. Развивающая среда, направленная на приобщение к искусству, может включать наряду с наборами открыток, фотографий и репродукций оборудование, необходимое для просмотра произведений живописи, графики – DVD-плеер, ноутбук, мультимедийный проектор и интерактивная доска. В настоящее время практически все крупные музеи выпускают компьютерные программы и диски – путеводители, подборки репродукций и антологии творчества наиболее известных художников, произведения которых входят в музейное собрание.

Рассматривание слайдов произведений искусства побуждает ребят к диалогу, вызывает желание поделиться своими впечатлениями, высказать свое впечатление к изображаемому на картине первоначально в процессе беседы со взрослым, а затем и со своими друзьями-сверстниками в группе в условиях самостоятельной деятельности.

Воспринятые дошкольниками высокохудожественные образцы декоративно-прикладного искусства, шедевры живописи, графики, скульптуры, архитектуры в свою очередь обогащают детское изобразительное творчество, самостоятельную изобразительную деятельность. Опыт взаимодействия и общения во время бесед, полученный детьми в процессе образовательной деятельности, позволит им вести диалог и в процессе самостоятельного общения с изобразительным искусством.

Следует подчеркнуть, что интеграция использования медиаресурсов и самостоятельной деятельности детей в центре художественного творчества и в мини-музее с реальными предметами необходима для распознавания свойств «экранных» предметов. Весомым дополнением данных культурных практик выступают экспериментирования и обследования, коллекционирования, выполнение детско-родительских проектов и др.

Частью развивающей среды являются художественно-дидактические игры, готовые настольно-печатные игры – лото и мозаика, где нужно узнать, собрать картинку предметов народных промыслов или произведений искусства из отдельных частей. В настоящее время современные издательства для детей дошкольного возраста выпускают много мозаик с различным количеством деталей разного размера с репродукциями произведений известных художников, скульпторов, архитекторов. Например, арт-лото «Шедевры Государственной Третьяковской галереи» (выпуск 1 и 2). Педагоги ДОО при необходимости совместно с детьми и родителями могут разрабатывать авторские художественно-дидактические игры.

Таким образом, рассмотренные современные технологии художественно-эстетического воспитания детей, безусловно, способствуют развитию самостоятельной художественно-эстетической деятельности детей, делают жизнь ребенка более насыщенной и интересной, поднимают его культуру, развивают интеллект, дают ему в руки новый инструмент для познания мира.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 г. № 1155.
2. Вербенец, А.М. Использование современных информационных технологий в процессе художественно-эстетического развития дошкольников //Детский сад от А до Я. – 2009. – №4 (40). – С. 4-25.
3. Дыбина, О.В. Творческое «поле» ребенка-дошкольника [Текст] О.В. Дыбина //Традиции и инновации в дошкольном образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 135-летию МПГУ. – М.: Издательство «Том», 2007. – С. 658.
4. Ривина, Е.К. Развитие самостоятельной деятельности детей в процессе художественно-эстетического воспитания [Текст] /Е.К. Ривина // Инновационные процессы в дошкольном образовании: Сборник

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ

Беляева Е.А.

БДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 400», г.Омск

Согласно федеральному государственному стандарту дошкольного образования познавательное развитие предполагает формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа.

Перед отечественным дошкольным образованием продолжает стоять проблема воспитания у дошкольников ценностного отношения к родной стране и воспитания основ гражданственности. Ценностное отношение к Родине является важной составляющей опыта личности, поэтому наиболее значимо на первой ступени образования – дошкольном образовании. [4, с. 3]

Именно в период дошкольного детства закладываются основы личности будущего человека и это время наиболее благоприятно для развития высших нравственных чувств, воспитания ценностного отношения к малой и большой Родине, воспитания основ гражданственности. Через накопление детьми социального опыта жизни и усвоении принятых в обществе норм поведения, развитие интереса к истории и культуре, формирование позитивного отношения к прошлому и настоящему родного города и родной страны происходит воспитание у дошкольников гражданских чувств. Любовь к отчизне начинается с любви к своей малой Родине-месту, где человек родился.

Академик Д.С. Лихачев отмечал, что чувство любви к Родине нужно заботливо взращивать, прививая «духовную оседлость», потому что без корней в родной местности, в родной стороне человек похож на иссушенное растение перекасти-поле. [2, с. 6]

Восхищаясь и удивляясь всему, что ребенок видит перед собой, находит отклик в его душе, а впечатления, пропущенные через детское восприятие, играют огромную роль в становлении личности. Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого-любви и привязанности к своей семье, своему дому, к своему детскому саду.

Для того, чтобы сформировать у детей представления о малой Родине, решается целый комплекс задач:

- воспитание у ребенка любви и привязанности к семье, родному дому, детскому саду, родной улице, городу;
- формирование бережного отношения к родной природе и всему живому;
- воспитание уважения к труду людей;
- развитие интереса к культуре, народным традициям и промыслам;
- знакомство с символикой;
- развитие чувства ответственности и гордости за достижения земляков.

Все эти задачи решаются во всех видах детской деятельности: в играх, в труде, в быту, во время познавательной деятельности и т.д. [2, с. 7]

Край, в котором родился и живешь, неповторим в своей природе, людях и их труде, замечательном народном творчестве, поэтому важно сформировать представления о том, чем славен родной край. [3, с. 3]

Для формирования представлений о семье, детском саду, родном городе используются следующие формы работы: наблюдения, экскурсии, игры, рассматривание картин, иллюстраций, слайдов, чтение литературных произведений, разучивание стихов, организация продуктивной деятельности и др.

Работа по формированию представлений о малой Родине идет интегрировано по всем областям: «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое», «Физическое развитие».

Систематичность и последовательность работы ведется по следующим разделам: «Моя семья», «Мой любимый детский сад», «Мой город». Работа по каждому разделу включает в себя познавательные занятия, игры, экскурсии, нерегламентированную деятельность детей, проведение праздников. [4, с. 6]

«Моя семья». Мир ребенка начинается с семьи, поэтому большое внимание уделяется воспитанию любви к самым близким людям: матери, отцу, бабушке, дедушке. Использование бесед, сюжетно-ролевых игр по данной теме, привлечение детей к продуктивной деятельности, рассматривание семейных альбомов и т.д., позволяет

закрепить знание родственных связей, а так же знания и представления о жизни семьи, ее традициях, генеалогическом древе. Рассказывая о своих родных, ребенок учится сопереживанию, уважению к старшим и сам того не замечая, проникается гордостью за свою семью и за каждого из своих родных. Помимо воспитательных и нравственных задач, решаются образовательные задачи (формирование элементарных математических представлений, развитие словарного запаса, связной речи, ее эмоциональной выразительности, мышления, всех видов внимания, умения соблюдать правила, уважительно относиться к родным других детей).

«Мой любимый детский сад». Для того, чтобы дошкольное учреждение помогало воспитанию патриотических чувств, очень важно создать все необходимые условия для того, чтобы ребенок полюбил детский сад, чтобы жизнь детей была насыщенной, интересной и запоминающейся. Привязанность детей к детскому саду связана с тем, как много знают о нем дети, как они в нем ориентируются, чувствуют ли себя хозяевами. Большую роль играет адаптационный период, когда впервые происходит знакомство с детьми, дети знакомятся друг с другом, с помещениями группы и их назначениями, предметами, находящимися в группе, а так же с участком группы, территорией детского сада и его зданием. Обращается внимание детей на то, что в группе все сделано так, чтобы им было удобно и хорошо. Проводится знакомство с трудом воспитателя, учителя-логопеда и помощника воспитателя. Организуются экскурсии по детскому саду, во время которых дети знакомятся с трудом повара, медсестры, прачки, заведующего, музыкального руководителя, инструктора по физкультуре, а на прогулках с трудом дворника. С детьми проводятся беседы о профессиях людей, работающих в детском саду, о важности их труда, дидактические игры, направленные на то, чтобы дети могли свободно ориентироваться в помещении детского сада и на его территории, продуктивная деятельность: выставка детских рисунков на тему: «Мой любимый детский сад», изготовление поделок из природного и бросового материала в подарок детям младшей группы, и т.д., организуется труд, во время которого каждый ребенок начинает осознавать, что он объединяет людей, требует слаженности, взаимопомощи, знания своего дела.

«Мой город Омск». Воспитание любви к родному городу – одна из задач патриотического воспитания детей. Детям трудно представить, что такое город, поэтому необходимо знакомить их с этим понятием, необходимо показать, что он славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, знаменитыми людьми. Вместе с детьми рассматриваются дома, обращается внимание на то, что домов много, они все разные, расположены на улицах, у каждой улицы есть свое название, у каждого дома, каждой квартиры есть свой номер. Привлекается внимание детей к объектам расположенных на близлежащих улицах: школе, почте, аптеке, стадионе и т.д.: рассказывается об их назначении и подчеркивается, что все это создано для удобства людей. Одновременно проводится знакомство с природой родного края, для этого используются экскурсии, наблюдения, показ слайдов, подвижные и дидактические игры и т.д. Расширить, закрепить и систематизировать знания и представления детей о родном городе, его достопримечательностях, исторических зданиях, памятниках, зданиях культуры и спорта помогает проведение экскурсий по городу, посещение театров, проведение викторин, знакомство с народными промыслами края, с народными умельцами использование дидактических игр. В предлагаемой продуктивной деятельности можно использовать разнообразные художественные техники: рисование, аппликация, объемная аппликация, оригами, коллаж, конструирование из бумаги, из бросового материала и др. Темы творческих работ следует подбирать с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей.

Произведения устного народного творчества имеют огромное познавательное и воспитательное значение, способствуют развитию образного мышления, обогащают речь. Для решения поставленных задач используются русские народные пословицы, поговорки, отражающие лучшие стороны характера русского человека: смелость, честность, доброта, трудолюбие, любовь к матери, к Родине. Проводится знакомство детей с литературными произведениями земляков: Т. Белозерова, Н. Березовского, Н. Седова, Э. Рехин, В. Шелленберг и др. [1, с. 31]

Тесная связь с родителями является важным условием нравственно-патриотического воспитания детей. Родители могут стать неременными участниками не только в рамках семьи, они могут оказать действенную помощь в сборе материалов по родному краю, проведению экскурсий в музеи, театры, к памятникам истории и культуры, на предприятия города, организации выставок и т.д. [2, с. 15]

Формируя у детей представления о малой Родине, мы не только расширяем их знания, обогащаем словарный запас, развиваем память, зрительное восприятие, пространственное наглядно-действенное мышление, творческое воображение, но и учим любить, беречь и гордиться ей.

Список литературы

1. Введение в мир культуры Омского Прииртышья: хрестоматия / Е.Н. Гаврилова, Т.В. Васильева, И.А. Коломацкая, А.Ф.Кутузова, Н.В. Лисникова и др.; под ред.: Е.Н. Гаврилова. – Омск: БОУДПО «ИРОО», 2015. – 72 с.

2. Маханёва, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации 2001-2005 годы» / М.Д. Маханёва. – М.: АРКТИ, 2004. – 72с.
3. Новицкая, М.Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. / М.Ю. Новицкая. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 200с.
4. Омское Прииртышье: программа для дошкольных образовательных организаций / Л.В. Борцова, Е.Н. Гаврилова, М.В. Зенова, Т.А. Чернобай и др. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2014. – 32с

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Барсукова А.А.

ГБОУ гимназия № 330 Невского района, г.Санкт–Петербург

Современные условия глобализации мира привели к возникновению проблем, которые затрагивают жизнь всего человечества и каждого отдельного человека. Одними из наиболее острых являются социально-природные проблемы, связанные с взаимодействием природы и социума.

Экологическая повестка, обсуждаемая на международном, региональном и национальном уровнях, включает такие вопросы, как загрязнение почвы, воздушного и водного бассейнов, опустынивание, исчезновение многих видов растений и животных, изменение температурного баланса, нарушение устойчивости биосферы и механизмов саморегуляции биосферы и др. Активность данных процессов позволяет ученым говорить о том, что негативное воздействие человека на природу, потребительское отношение к ней, превышает ее адаптивно–компенсаторные возможности [3,4].

В этих условиях формирование экологической грамотности населения является социальным вызовом, требующим научно – обоснованных механизмов решения.

Экологическая грамотность является компонентом, интегративно входящим в понятие научной грамотности и неотъемлемым от него. Среди множества определений научной грамотности в академическом и образовательном сообществе наибольшее распространение получило определение, в котором акцентируется необходимость овладения и усвоения научных знаний, а также умение их использовать для достижения личных и общественных задач [2].

Основой научной грамотности, обеспечивающей необходимые условия для успешной адаптации человека к динамично меняющейся среде и помогающей выстраивать социально приемлемую поведенческую стратегию, является обретение им знаний о научной картине мира, как целостном образе, включающем представления о природе и обществе.

Формирование экологической грамотности необходимо начинать на уровне начальной общего образования. Неслучайно Федеральный государственный образовательный стандарт данного уровня обучения нацеливает на создание условий для освоения учащимися 1–4 классов «системы основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира»[7].

В этой связи образовательная программа начальной школы в ее содержательной, структурной и предметной целостности ориентирована на формирование основ научной грамотности. Экология как наука является органическим элементом научной картины мира, а в привитие учащимся основ экологической грамотности особое место, безусловно, занимает «Обществознание и естествознание» («Окружающий мир»). В ФГОС, среди прочего, зафиксировано, что результатом освоения содержания данного предмета должно стать осознание учащимися целостности окружающего мира, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире [7].

Успешное выполнение требований ФГОС по формированию экологической грамотности предопределяет знакомство учащихся начальной школы с учетом их возрастных, психологических и когнитивных возможностей с экологией как самостоятельной наукой.

С нашей точки зрения, среди множества определений экологии, очерчивающих ее объектно–предметное и методологическое поле, наиболее приемлемым для учащихся начальной школы является следующее: экология– это наука, изучающая взаимоотношения человека, животных, микроорганизмов между собой и с окружающей средой [5]. Данное определение, акцентируя взаимозависимость природы и общества, несет в себе не только образовательный, но и воспитательный потенциал: позволяет дать учащимся не только элементы научных

знаний о природе, но также прививать любовь и необходимость бережного и нравственно–ответственного отношения к ней.

Результаты освоения предмета «Окружающий мир» во многом зависят от комплексного использования педагогических технологий, позволяющих в совокупности достигать цели обучения. К числу наиболее эффективных относятся технология развивающего, проблемного, проектного обучения, коллективного взаимодействия, открывающих большой простор для творчества учащихся.

Непременным элементом обучения является использование электронных образовательных ресурсов, в частности образовательной системы «Гармония» для начальной школы, электронного учебного пособия «Природа, человек, общество» с интерактивными заданиями, аудио–и видеофайлами и фотографиями, иллюстрирующими текст. Большую помощь оказывают сайты музейных, библиотечно–информационных учреждений, научных и образовательно–просветительских организаций (Планетарий, Ленинградский зоопарк, Ботанический сад и др.) [1].

Однако формирование экологической грамотности должно вестись не только на занятиях по предмету «Окружающий мир». Большую помощь оказывает уроки по чтению, а также участие детей в проектах, связанных с развитием читательской деятельности.

В этой связи следует назвать научно–образовательный «Литературное творчество в системе социокультурного развития личности», организатором которого является генеральный директор ПМЦ «Авангард» А.М. Нефедьев, а научным руководителем – профессор Санкт–Петербургского государственного института культуры Г.В. Варганова, проявляющие большую личную и профессиональную заинтересованность в развитии системы общего образования. Участниками проекта наряду со школами и гимназиями являются писатели и поэты, члены Союза писателей и Товарищества детских и юношеских писателей России – лауреаты международных литературных конкурсов творческого мастерства. Среди них Олег Трушин–автор множества книг и рассказов о природе, в том числе для детей и подростков.

Приобщение детей к литературным произведениям Олега Трушина непременно предваряется подготовкой учителем яркой презентации об авторе. Активность участия О.Трушина в общественной работе по сохранению природы Мещеры, составлению «Карты культурного и природного наследия Шатурского района Московской области» оказывает большое мотивирующее влияние на учащихся, поощряя их к прочтению творческих работ писателя о природе и их заинтересованному обсуждению.

Рассказы Олега Трушина «Ночные лакомки», «Послушать листву», «Снегириная метель», «Коростелиная пора», «Ночные странники», «Первенец весны», «Сорока подсказала...» и др. способствуют формированию у обучаемых целостной картины мира, в которой природа в ее великом многообразии играет фундаментальную роль. Рассказы талантливого автора, воздействуя на учащихся, помогают детям освоить морально–нравственные нормы, лежащие в основе взаимодействия человека с природной средой, учат постижению законов природы, показывают, что пренебрежение ими может приводить к катастрофическим разрушениям.

Таким образом, формирование у учащихся начальной школы экологической грамотности и воспитание ценностного отношения к природе требуют целостного и целенаправленного использования педагогических средств системного воздействия на интеллектуальную и эмоционально – чувственную сферы личности детей и подростков.

Список литературы

1. Варганова Г.В., Плавко И.А. Научная грамотность как фактор развития творческой компетентности. В сб. Инновационные тенденции развития системы образования: материалы IV Международной научно–практической конференции. Чебоксары, 2015, С.126–129
2. Варганова Г.В., Плавко И.А. Формирование научной грамотности населения: дискурсивность зарубежных практик. – В сб.: Приоритетные направления развития науки и образования. Сб. материалов V Международной научно–практической конференции, Чебоксары, 2015, С.124– 127 .
3. Кузнецов Л., Николаев А. Экология.–Москва:Юрайт,2016.–282 с.
4. Маринченко А. Экология. –Москва: Дашков и Ко,2015.–304 с.
5. Новейший философский словарь.–[Электронный ресурс].–Режим доступа:http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy. (Дата обращения 14.01.2016)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) от 06.10.2009.–[Электронный ресурс] .–Режим доступа:URL: минобрнауки.рф/документы/922. (Дата обращения 14.01.2016)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Рыбкина О.С.

Тольяттинский государственный университет, г.Тольятти

Формирование эмоционально-ценностных отношений обучающихся к окружающему их миру, людям, к культуре (национальной и мировой) развивается на основе постоянного глубокого осмысления и анализа тех изменений, которые происходят в современном образовании в условиях информатизации и глобализации деятельности общества, нарастающей всеобщей коммуникации человечества, усиления гуманистического и культурологического потенциала образования подрастающего поколения.

Эмоционально-ценностные отношения - это система ценностей, эмоций, идеалов, отношений обеспечивающие формирование гуманистических ценностных ориентаций обучающихся.

Следует различать материальные ценности (природные и социокультурные объекты) и духовные ценности, выражающиеся в виде правил, обычаев, традиций, идеалов людей.

В современных условиях развития образования, опыт применения ИКТ при формировании эмоционально-ценностных отношений является достаточно актуальным, так как:

- повышает оптимизацию учебно-воспитательного процесса за счет применения информационно-коммуникационных технологий, которые воплощают в себе принципы доступности, комплексности, наглядности, научности, личностной ориентации, деятельностного подхода, интерактивности и креативности;

- использование ИКТ обеспечивает учителя и обучающихся доступом к большому объёму информации, позволяет тренировать умение ориентироваться в информационном потоке, отбирать необходимую для решения конкретной задачи информационную базу, создавать на ее основе продукты элементарной презентации приобретенного опыта эмоционально-ценностных отношений, что напрямую отвечает требованиям государственного образовательного стандарта и позволяет оперативно отслеживать верность направлений их формирования в сознании учащихся.

- способствует постепенному переходу от технологий мультимедиа к технологиям телекоммуникаций т.е. от использования возможностей систем мультимедиа интегрировано представлять на экране любую аудиовизуальную информацию (презентации Windows Movie Maker, Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Picture Manager и т.д.) к использованию способов передачи информации на расстоянии с помощью технических средств (он-лайн-уроки, Интернет-конференции, Интернет-проекты и др.)

Педагогу важно учитывать при формировании эмоционально-ценностных отношений «общечеловеческие ценности» – природу, жизнь на планете, Родину, человеческую деятельность, общественные ценности исторического и национального плана, связанные с культурой людей, с определенной цивилизацией и определенным видением мира.

Хороших результатов при формировании ценностей можно добиться, используя такие педагогические технологии, как:

- технология объяснительно-иллюстративного обучения
- технология личностно-ориентированного обучения
- технология формирования приемов учебной работы
- технология формирования учебной деятельности школьников
- технология учебно-игровой деятельности
- технология коммуникативно-диалоговой деятельности
- технология проектной деятельности школьников

Позитивные ценности усваиваются на основе положительных эмоций. Они включаются в эмоционально-ценностную сферу личности и становятся стержнем культуры человека.

Важной теоретической основой в вопросе средств формирования эмоционально-ценностных отношений обучающихся стали такие средства обучения на уроках, как наглядность. Учителю необходимо понимать, что наглядность определяется не как свойство реальных объектов, предметов или явлений, а как особенность их психических образов. Поэтому наглядность показывает степень простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создает в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения. Кроме того, наглядный образ не возникает сам по себе, он образуется в результате активной работы, направленной на его создании.

В современной дидактике понятие наглядности относится к различным видам восприятия (зрительным, слуховым, осязательным и др.). При изучении природы, например, наибольшее значение имеют натуральные

объекты и изображения, близкие к натуре, а на уроках грамматики - условные изображения отношений между словами с помощью стрелок, дуг, посредством выделения частей слова разными цветами. Нередко возникает необходимость использовать различные виды наглядных средств при ознакомлении с одними и теми же вопросами. Например, в курсе истории целесообразно рассматривать сохранившиеся предметы изучаемой эпохи и картины, изображающие соответствующие явления, исторические карты, кинофильмы и т. д.

В практике обучения применение наглядных средств сочетается со словом учителя. Способы сочетания слова и средств наглядности при всём их многообразии составляют несколько основных форм. Одна из них характеризуется тем, что при посредстве слова учитель руководит наблюдением, которое ведёт учащихся, а знания о внешнем облике объекта, о его строении, о протекающих процессах школьники получают из наблюдаемых объектов. Например, на уроке учитель говорит: "В этой банке - вода. Рассмотрите её внимательно. Каковы физические свойства этого вещества?" - "Вода - прозрачная, бесцветная жидкость",- отвечает ученик. "Смотрите, как льётся вода",- обращается к классу учитель, проводя опыт.- "Она легкая, не маслянистая",- отмечают школьники.

При другой форме сочетания, сведения о предметах и процессах учащиеся получают из словесных сообщений учителя, а наглядные средства служат для подтверждения словесных сообщений. В этом случае, на уроке, посвященном той же теме (вода), учитель сам рассказывает о её физических свойствах и показывает эти свойства.

Первая из упомянутых форм сочетания является более эффективной не только для усвоения знаний, но и для развития наблюдательности школьников. Превосходство первой формы сказывается особенно резко тогда, когда должен быть осуществлён тонкий анализ объекта.

Наглядные пособия – это одно из важнейших средств умственного развития, а их использование современным учителем является обязательным для методически точного и грамотного построения процесса обучения. Наглядные пособия могут способствовать выполнению учебной задачи, усвоению знаний, быть нейтральными к процессу усвоения или тормозить понимание теоретических сведений и формирование умений. Для того чтобы наглядные пособия и средства способствовали выполнению учебной задачи и усвоению знаний необходимо соблюдать правила использования принципа наглядности и правильно подбирать и разрабатывать наглядные пособия.

Чтобы правильно подобрать наглядное пособие учителю необходимо ответить для себя на 3 вопроса:

1. Зачем (с какой целью) используется это наглядное пособие?
2. Где (в какой момент урока) будет использовано это наглядное пособие?
3. Смогут ли учащиеся самостоятельно изготовить и работать с этим наглядным пособием?

Также существуют признаки, по которым можно и нужно отличать наглядные пособия (по Б.Т. Лихачеву):

1. Любое наглядное пособие – модель реального процесса либо видоизмененный процесс, явление и пр.
2. Наглядное пособие – учебная модель, если она создается для лучшей организации познавательной деятельности.
3. Наглядное пособие – всегда средство познания и обучения, а не цель. Оно приближает процесс познания к отражению оригинала, к представлению реальных предметов и явлений в природных или общественных условиях их существования.
4. Наглядное пособие формирует чувственный образ, из которого на основе умозаключений делается вывод.

Наглядные учебные пособия - плоскостные и объёмные изображения предметов и явлений, создаваемые для целей обучения, производственные и природные объекты в их естественном или препарированном виде. Применение наглядных учебных пособий способствует формированию у учащихся материалистических представлений и понятий, выработке у них умений и навыков. Наглядные учебные пособия используются в школе на различных этапах учебного процесса: при объяснении учителем нового материала, при закреплении его учащимися, во время повторения изученного материала и при проверке учителем знаний учащихся, а также во внеклассной, кружковой работе. Наглядные учебные пособия должны соответствовать содержанию программ и учебников, методам и приёмам обучения, возрастным особенностям учащихся, а также удовлетворять определённым научным, эстетическим, санитарно-гигиеническим, техническим и экономическим требованиям.

Наглядные учебные пособия очень разнообразны по своему назначению, содержанию, способам изображения, материалам и технологии изготовления, по методам и приёмам использования. Их принято делить на 2 основные группы:

- 1) натуральные наглядные учебные пособия, состоящие из природных или производственных объектов
- 2) изобразительные наглядные учебные пособия, изображающие предметы и явления средствами искусства (живописи, графики, скульптуры) и техники.

По способам изображения различают:

1) образные наглядные учебные пособия, показывающие предметы и явления в реальном, образном виде (модели, макеты, муляжи, картины, иллюстративные таблицы и др.)

2) схематические условные наглядные учебные пособия, передающие в предмете или явлении только самое главное, основное, в известной логической обработке и с использованием условных графических знаков, условной раскраски и символики (карты, схемы, диаграммы и др.).

Различают следующие виды наглядности:

1) естественная наглядность (растения, животные, полезные ископаемые); ее функция - знакомство учащихся с реальными объектами природы.

2) экспериментальная наглядность (явления испарения, таяния льда); функция - знакомство с явлениями и процессами в ходе опытов, наблюдений.

3) картинная и картинно-динамическая наглядность (картины, рисунки, фотографии, диапозитивы, кино); функция - познакомить с какими-то фактами, предметами, явлениями через их отображение.

4) объемная наглядность (макеты, муляжи, геометрические фигуры); функция - знакомство с теми предметами, где объемное, а не плоскостное изображение играет роль в восприятии.

5) звуковая наглядность (грамзаписи, магнитофонные записи, радио); функция - воспроизведение звуковых образов.

6) символическая и графическая наглядность (чертежи, схемы, карты, таблицы); функция - развитие абстрактного мышления, знакомство с условно-обобщенным, символическим отображением реального мира.

7) смешанная наглядность - учебный звуковой кинофильм; функция - воссоздание наиболее полного живого отображения действительности.

Прежде чем отобрать для урока тот или иной вид наглядности, необходимо продумать место его применения в зависимости от его дидактических возможностей. При этом следует иметь в виду, в первую очередь, цели и задачи конкретного урока и отбирать такие наглядные пособия, которые четко выражают наиболее существенные стороны изучаемого на уроке явления и позволяют ученику вычленять и группировать те существенные признаки, которые лежат в основе формируемого на данном уроке представления или понятия.

От учебных задач зависит и выбор одной из форм сочетания наглядности и рассказа учителя. В одних случаях источником знания выступает наглядное пособие, а объяснение учителя выполняет функцию руководства восприятием учеников. Наглядные пособия могут служить опорой для осознания связей между фактами, явлениями, недоступных непосредственному наблюдению, а слово учителя побуждает к наблюдению и направляет детей на, осмысливание, истолкование сделанных наблюдений.

В современных условиях развития системы образования, наглядные пособия уступают место применению ИКТ технологий (система эמודельных экспериментов, документ-камера и т.д.).

Для создания у учащихся наглядных образов изучаемых процессов, объектов и явлений учитель использует различные пособия и средства обучения, основанные на применении новых информационных и компьютерных технологий (компьютеры и пакеты прикладных программ) Применение компьютера в процессе обучения позволяет использовать специальные обучающие и тестирующие программы, подготавливать самодельные учебно-наглядные пособия.

Использование цифровой техники (фотоаппаратов и видеокамер) поможет школьникам лучше изучить отдаленные и местные природные объекты, сделать презентации, фото- и видеоматериалы по местам виртуальных экскурсий.

Применение в школьной практике компьютерных технологий невозможно без соответствующих средств обучения.

Особым средством формирования эмоционально-ценностных отношений учащихся являются учебные компьютерные программы (мультимедийные учебники). Данные электронные продукты активно включаются в образовательный процесс во всех возрастных группах. Эти средства располагают возможностями множественного воздействия на эмоциональную сферу ученика за счет их интерактивности. В 3 классе при изучении темы «Солнечная система» электронный учебник с его возможностью демонстрации движения планет вокруг солнца, вызывает сильный эмоциональный подъем учащихся.

Музыкальное сопровождение, использованное в комплексе с демонстрируемыми слайдами выражено, как правило, современными композициями близкими для понимания обучающихся. Это дает дополнительную гарантию, что нужные эмоциональные переживания смогут зародиться в сознании зрителей.

Другими средствами формирования эмоциональных отношений в электронном учебнике служат интерактивные карты, динамические мультипликационные модели и короткие видеосюжеты.

Таким образом, применение комплекса средств ИКТ, с подбором их типов и свойств для каждой конкретной педагогической ситуации позволяет обеспечить эффективную педагогическую деятельность по формированию эмоционально-ценностных отношений учащихся при изучении всех предметов начальной школы.

Список литературы

1. Захарова Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс. – Журнал «Начальная школа» №1, 2008.
2. Стадник М.В. Использование медиауроков для развития мышления младших школьников. – Библиотека сообщества учителей начальных классов. Образовательный портал «Сеть творческих учителей», 2006 http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=5025&lib_no=5430&tmpl=lib).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. -М.: Просвещение. – 2009.
4. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития / Д.Б. Эльконин. - М., 1994. – 230 с.
5. Материалы сайта «Электронные интерактивные доски SMARTBoard – новые технологии в образовании» (<http://www.smartboard.ru/>).
6. «Электронные интерактивные доски SMART Board – новые технологии в образовании» (<http://www.smartboard.ru/>).
7. «Интерактивная доска для начинающих и не только...» (http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=105173&tmpl=com), действующего на федеральном педагогическом портале «Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru/>).

СЕКЦИЯ №3.

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

О ПРОГРАММЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНЫЕ ГРУППЫ

¹Даниловская Г.Ф., ²Семкина Е.С.

¹Учитель-логопед; НШДС №301 СП "Дошкольный инклюзивный центр "АБВГДейка", г.Омск

²Учитель-дефектолог НШДС №301 СП "Дошкольный инклюзивный центр "АБВГДейка", г.Омск

Право на качественное образование - одно из самых значимых, поскольку находится в тесной связи с правами человека на развитие своих способностей. В связи с этим становится актуальной необходимость обеспечения доступности образования и равных прав на его получение для всех членов общества, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это может быть реализовано не только в системе специального (коррекционного) образования, но и в условиях инклюзии [6].

В нашей стране развитие инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР) является не только модным отражением времени, но и представляет собой социально – педагогический феномен [4,1].

С одной стороны инклюзивная практика расширяет социальные контакты ребенка с ОВЗ, способствует его социальной адаптации. С другой – удовлетворяет потребности родителей, в получении их детьми с ТНР и ЗПР образования в условиях учреждений общего типа.

В связи с этим в рамках дошкольного инклюзивного центра была создана адаптированная образовательная программа (программа) предназначенная для работы с детьми среднего дошкольного возраста с ТНР и ЗПР, которые в силу особых образовательных потребностей не в состоянии освоить образовательную программу дошкольного образования. Программа составлена в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», «Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении», «Конвенцией о правах ребенка» и разработками отечественных ученых в области общей и специальной педагогики и психологии.

Дети с ОВЗ представляют собой группу детей, имеющих общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется, хотя и не равномерно, но во всех видах психической

деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей с ТНР и с ЗПР. Отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую дошкольники не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. Отмечается бедность и узость представлений об окружающем мире. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности [6].

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерна своеобразная речь, понимание обращенной речи таких детей в пределах обихода. Недоразвитие речи наблюдается и у детей с задержкой психического развития может; проявляться в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижения слухоречевой памяти. Значительно отстают в развитии лексическая, семантическая, фонетическая стороны речи.

Дети с ТНР и ЗПР испытывают трудности ориентирования во времени и пространстве. Как правило, причиной этого является недоразвитие общей моторики, что проявляется в отсутствии координированности движений, согласованности работы рук и ног, четкости крупных движений. Это влияет и на развитие мелкой моторики пальцев рук: отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие тонких дифференцированных движений мелкой моторики [1].

Основой для разработки данной программы, направленной на коррекцию и развитие психических процессов, явились следующие программы: «От рождения до школы» (под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой), «Программа коррекционно-развивающего обучения и воспитания» Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи «Коррекция нарушения речи» Филичева Татьяна Борисовна

Чиркина Галина Васильевна, также использовались работы Е.М. Мастюковой, В.И. Лубовского и т.д. Данная программа структурирована с учетом психофизических особенностей детей с ТНР и ЗПР.

Основная **цель** программы – организовать образовательную деятельность детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития в инклюзивных группах и создать специальные условия для воспитания физически, психически здорового и социально адаптированного ребенка.

При конструировании образовательного процесса были использованы положительные стороны комплексно-тематической и предметно-средовой моделей построения образовательного процесса с учетом психофизических особенностей детей, имеющих ТНР и ЗПР: ненавязчивая позиция взрослого, разнообразие детской активности, свободный выбор предметного материала.

В соответствии с комплексно – тематической моделью в основу организации образовательного содержания ставится адаптирование структуры и содержания, учитывающие сложность восприятия изучаемого материала, для этого подбирается доступная лексическая тема. Реализация темы в разных темах детской деятельности («проживание» ее ребенком) вынуждает взрослого к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской. Набор тем определяют ведущие специалисты, которые занимаются с ребенком, и это придает систематичность всему образовательному процессу.

Предметно-средовая модель. Содержание образования проецируется непосредственно на предметную среду. Педагог - организатор предметных сред - подбирает авто-дидактический, развивающий материал, провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка. Организационной основой реализации Программы является календарь тематических недель (событие, проектов, игровых обучающих ситуаций и т.п.) [2].

В результате использования единой темы на занятиях учителя-дефектолога, воспитателя, учителя-логопеда, музыкального руководителя дети прочно усваивают материал и активно пользуются им в дальнейшем. Коррекционная работа должна строиться таким образом, чтобы способствовать развитию высших психических функций: внимания, памяти, восприятия, мышления. Все это могут использоваться дополнительно воспитатели для гибкого проектирования целостного образовательного процесса [5].

По итогам реализации коррекционной программы, дошкольниками были достигнуты высокие результаты по формированию таких интегративных качеств, как: «эмоционально отзывчивый» и «овладевший средствами общения со сверстниками и взрослыми»: высокий уровень отмечался у 22% детей, средний уровень у 75% и только у 3% детей проявлялись трудности в установлении контакта со сверстниками и возникали проблемы при взаимодействии со взрослыми.

Достаточно высокие показатели формирования интегративного качества «любопытный, активный». Использование педагогами единой лексической темы в образовательной деятельности, а так же дополнительные средства и технологии обучения, например, развивающие технологии А.И.Савенкова, ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) сформировало у детей способность к самостоятельной исследовательской и

экспериментальной деятельности, что способствовало появлению у детей желания активно познавать окружающий мир [3].

Интегративное качество «Имеющий первичные представления о себе, семье...» сформировано на среднем уровне (у 62% детей средний показатель развития). Многие дети владеют знаниями о семье, обществе. Только 12% детей не имеют четких представлений об окружающей действительности, путают. Формирование интегративного качества «Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности» требует наибольшего внимания со стороны педагогов, так как у 13% детей показатель на низком уровне. Дошкольники затруднялись выполнять задания по инструкции взрослого, допускали ошибки при выполнении работы по образцу. Необходимо обратить внимание на комплекс упражнений, связанный с выполнением заданий по данной теме. Улучшились показатели по ориентации в пространстве.

Таким образом, реализация данной программы на практике показала положительные результаты в усвоении детьми учебного материала, которые в силу особых образовательных потребностей не в состоянии освоить образовательную программу дошкольного образования.

Список литературы

1. Кузьмина, О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография /О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверкова / под.общ.ред. Н.В. Чекалевой – Омск: Издатель – полиграфист, 2014. – 242 с.
2. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальной политики// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. - №6. - С. 3-10.
3. Семаго М.М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход. //Известия РАО. – 2006. – № 2 С. 81- 90.
4. Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал - 2011. – №3 С.214-218
5. Четверикова, Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. - №11.7 (47). – С. 326 – 331.
6. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.- 2010. - № 5 С. 12-19.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РДА

Лебедева А.А.

Московский Педагогический Государственный Университет, г.Москва

Общение – самый востребованный и необходимый навык для любого человека. Невозможно себе представить жизнь, где не существует контакта с другими людьми, без каких-то разговоров и общения. С помощью коммуникации мы получаем информацию, делимся мнениями.

А.А. Леонтьев в 1970-х гг. разработал концепцию общения как системообразующее понятие, как одну из ключевых категорий не только современной психологии, но и других наук о человеке. Он сформулировал следующее определение понятия «общение».

«... Общение есть процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении. Осуществление этого контакта позволяет либо изменять протекание коллективной (совместной) деятельности за счет согласования (рассогласования) «индивидуальных» деятельностей по тем или иным параметрам или, напротив, разделение функций (социально ориентированное общение), либо осуществлять целенаправленное воздействие (объем и качественная специфика которого может определяться как «извне» обществом, так и «изнутри» самой личностью) на формирование и изменение отдельной личности (или непосредственно на ее поведение) в процессе коллективной или «индивидуальной», но социально опосредованной деятельности (лично-ориентированное общение)».

Большое внимание в концепции А.А. Леонтьева уделялось соотношению категорий общения и деятельности. Многие положения формулировались им в дискуссиях с подходом Б. Ф. Ломова, рассматривавшего общение и деятельность как два независимых друг от друга процесса.

Б.Ф. Ломов считал, что «... сложившиеся концепции деятельности ...охватывают лишь одну сторону бытия человека “субъект-объект”. По его мнению возникла необходимость разработки категории общения, раскрывающей другую сторону человеческого бытия: отношение “субъект-субъект”» [7].

По мнению Е.П. Ильина, критериями общения между реальными людьми являются: обмен информацией, обмен эмоциями и взаимодействие. «Общение людей – это специфический вид коммуникации, связанный с психическим контактом между реальными субъектами и приводящий к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию»[4].

Р. и К. Вердербер считают, что общение может происходить в самых разных условиях. Несмотря на различия в подходах к исследованию общения в отечественных и зарубежных теориях можно говорить о том, что все исследователи признавали роль и влияние общения на развитие личности [1].

Аутизм – это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение [5]. Несмотря на всё выше изложенное, формальные интеллектуальные возможности чаще всего остаются сохранными.

В отечественной литературе остается недостаточно разработанной проблема формирования коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом. Описаны отдельные методические приемы, направленные не столько на формирование коммуникативных навыков, сколько на развитие речи. Остаются актуальными вопросы о методах и приемах психологического воздействия, разработке коррекционных программ, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом.

У дошкольников, которые имеют диагноз ранний детский аутизм отмечается возможность к развитию речевых навыков. Исходя из результатов исследования, мы знаем, что почти 25% детей с РДА не используют речь для общения. Для того, чтобы скорректировать этот недостаток необходимо раннее вмешательство, ведь только благодаря этому многие дети с РДА могут преодолеть этот недостаток.

Те дети с РДА, которые используют речь для общения, также имеют множество проблем. Ведь в речи аутичного ребенка присутствует много стереотипий, словесных штампов, «взрослых» слов. У таких детей может отмечаться обширный словарный запас, они даже могут произносить пространственные, долгие монологи, но при этом в обычной беседе они испытывают большие трудности. Отдельные слова, которыми ребенок уже пользовался, могут исчезать из его словаря на длительное время и потом вновь появляться [3].

Для многих детей с РДА, общение может быть ограниченным. Многие дети борются с эхолалиями. Необходимо помнить. Что это автоматическое, неконтролируемое повторение слов, которые были услышаны ребенком в речи другого человека. У детей данной категории отмечается неспособность к полноценному общению.

Разговорная речь таких детей кажется формальной, механической и произносится монотонно, необычным голосом, тоном или громкостью [2].

Основной целью коррекционной работы с детьми с РДА является интеграция детей в общество путем индивидуального развития коммуникативных навыков и последующее их включению в совместную деятельность с нормально развивающимися сверстниками.

Если учитывать в работе все то, что было изложено выше, можно сделать вывод о том, что развитие коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом должно реализовываться в рамках поэтапного подхода. Где на первом этапе будут проводиться только индивидуальные занятия, на которых стоит в первую очередь побеспокоиться об установлении эмоционального контакта с ребенком. На втором этапе будут проводиться подгрупповые занятия, где дети будут учиться взаимодействовать друг с другом, работать в паре, а в дальнейшем и в группе детей. На последнем, третьем этапе, должно происходить внедрение ребенка в открытую социальную среду.

Проводя занятия на всех этапах необходимо помнить о том, что нужно удерживать внимание на протяжении всего занятия, для этого необходимо использовать задания или предметы, которые вызывают интерес у ребенка.

Можно использовать такое направление деятельности, где ребенок вынужден будет попросить помощи у взрослого. При этом ребенок может быть достаточно самостоятельным, иметь навыки самообслуживания, может самостоятельно брать необходимые для него вещи, но, тем не менее, с некоторой предусмотрительностью возможно выстроить такую ситуацию, где ребенок должен будет попросить о помощи у взрослого.

Положительного результата в ходе занятий можно добиться используя нестандартные методики, такие как музыкотерапия, которая может помочь установить контакт с ребенком, развить его память, внимание. Можно использовать методику совместного рисования, которая была предложена педагогом-исследователем Е.А. Янушко. В которой она предполагает, что совместная изобразительная деятельность это особый метод обучения, а не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребенка. Эту методику можно использовать на всех этапах развития социально-коммуникативных навыков.

Необходимо также помнить о том, что в процессе развития навыков общения ребенка с аутизмом необходима, кроме работы специалиста, большая поддержка ближайшего семейного окружения: родителей, братьев, сестер, дедушек и бабушек, тетей и дядей, а так же общение со здоровыми детьми [9].

Список литературы

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. – СПб.; Прайм – Еврознак, 2003. –320 с.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. — СПб.: ИСПиП, 1998.
3. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. — СПб.: «Дидактика Плюс», 2004.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.
5. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 2005.
7. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.
8. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.
9. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

СУБЪЕКТИВНЫЙ АУТИЗМ И СЕНСОРНЫЕ ПЕРЕГРУЗКИ, ДЕРЕАЛИЗАЦИЯ, СТИММИНГ В ПАРАДИГМЕ НЕЙРОРАЗНООБРАЗИЯ

Виневская А.В.

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

Парадигма патологии в отношении аутизма, которая превалирует сейчас в специальной педагогике, психологии и клинических исследованиях, не позволяет воспринимать людей с аутизмом как полноценную часть общего человеческого сообщества.

Понятия «нейротипичные» и «нейроотличные», появившиеся в последнее время в современной специальной литературе, конечно, с одной стороны снимают некоторое напряжение по отношению к людям с аутизмом и в более точной степени отражают особенности аутистических проявлений, и все же, с другой стороны, способствуют некоторой сегрегации и разделению единого человеческого сообщества на крайне несхожие антагонистические группы. И тем не менее, эти новые понятия позволяют снять смысловую и социальную нагрузку с аутизма как с «нарушенного развития», «болезни 21 века», «патологии» и т.д., и, что особенно важно и значимо, поддерживают появившуюся в последнее время парадигму нейроразнообразия.

Основные идеи этой парадигмы содержат понимание того, что существуют генетически детерминированные отличия мозга, которые вызывают возникновение разнообразных моделей неврологических вариаций, а «различия в уровнях стресса, факторов среды (таких как инфекции во время беременности), питания и воспитании могут запустить, выявить или замаскировать различные поведенческие черты» [7], которые могут стать особенными, социально приемлемыми или будут подчеркивать отличность от социального большинства.

Стремление «сделать» из любого нейроотличного человека так называемую «норму», а значит пренебрежение теми индивидуальными и личностными особенностями, которыми обладает другой, отличный от социального большинства – путь к стерильности человечества, а значит – путь к вырождению. То разнообразие, которое любезно предоставляет нам природа и которым мы стоически пренебрегаем, загоняя себя в тупик собственных архаичных заблуждений, позволит раскрыть человечеству путь к самоосознанию, самопознанию, расширит коридор потенциальных возможностей жизни. А «включение» в собственное нейротипичное сознание всевозможных вариантов природных синаптических изощрений, проявленных в мозговом веществе человека,

нейроотличного от нас, даст нам же возможность к постижению внутривидовой нейро-специализации Homo sapiens. Налицо все более явно обозначающая «специализация мозгов», которая происходит в последнее время.

Мы считаем, что разбросанный семантический поиск, который происходит в последнее время в ряде научных направлений, изучающих аутизм, происходит в силу объективной неспособности современных исследователей понять природу аутизма. Об этом свидетельствует факт того, что ряд методик так называемой коррекции аутизма находит свое развитие вследствие «заикливания» на формальном применении поведенческого подхода и сосредоточении на аутистических проявлениях исключительно как на поведенческой аномалии. Нисколько не умаляя достижения в применении этой методики и положительную динамику результатов, мы, все же, акцентируем внимание исследователей аутизма на том, что изначально необходимо понимание собственно сути и природы этого, не побоимся сказать, феномена и явления.

Итак, обозначим некоторые существенные позиции парадигмы нейроразнообразия:

1. Аутичный мозг в отличие от нейротипичного мозга имеет более высокую чувствительность к информации, поступающей из различных сенсорных каналов и, как пишут исследователи, «...более высокий уровень синаптических связей» [9]. Как следствие, аутичный человек субъективно воспринимает, информацию, поступающую по сенсорным каналам более интенсивно и хаотично.

2. Аутизм – это не болезнь. Мы бы даже сказали, что это пожизненная особенность восприятия мира, окружающей действительности. Аутизм – это не статичное состояние, а процесс, находящийся в многомерном пространстве: во времени, в особенностях состояния синаптических связей, количестве и качестве поступающей информации, ее обработке, времени и качестве ответов в окружающую среду. Опять же, как пишут некоторые сторонники парадигмы нейроразнообразия: «аутизм создает отличительный, атипичный способ мышления, движения, взаимодействия, сенсорных и когнитивных процессов. Одно из распространенных сравнений - это то, что аутичные люди имеют другую неврологическую «операционную систему» чем не аутичные люди» [6].

Таким образом, поступающая в аутичный мозг информация объемнее, а ее обработка сложнее, вследствие чего и возникают, как защита от нейроперегрузки, аутичные особенности и иной тип социального взаимодействия, формулируемый нейротипичными людьми как «дефицит» социальности. Социальные ожидания не аутичных людей жестко детерминированы общественными институтами: образованием, культурой, медициной и т.д. и не позволяют полностью включить нейроотличных людей в общий поток жизни, подчеркивают их ментальное и социальное неравенство и изоляцию.

В этой связи необходимо особо подчеркнуть, что в России, как только поведение ребенка начинает резко отличаться от так называемой «нормы», им начинают заниматься клинические специалисты, которые ставят диагноз и назначают лечение. Западная практика работы с нейроотличными детьми основана на раннем вмешательстве. Это поведенческая терапия, парадигмой которой является идея изменения поведения аутичного ребенка и приведение его (поведения) в соответствие с возрастными поведенческими и социальными нормами нейротипичных сверстников.

Отметим, что парадигма нейроразнообразия рассматривает «аутизм и другие нейроотличия как естественную и важную часть человеческих различий. Не существует «идеального» мозга, и все дети не должны играть, общаться и двигаться каким-то единственно правильным способом; все одинаково ценны» [1].

Не претендуя на истинность в последней инстанции, далее в нашей статье мы собираемся раскрыть некоторые субъективные переживания ребенка с аутизмом, сопровождающиеся сенсорными перегрузками, дереализацией, стиммингом. И делаем попытку экстернизации социального внимания на субъективное восприятие действительности интериоризированного внутреннего мира ребенка с аутизмом.

Сенсорные перегрузки – явление достаточно известное в кругах специалистов, работающих с нейроотличными детьми. Оно сопровождается раздражительностью, нервозностью, быстрой сменой настроения, плачем, попытками заблокировать перегруженный сенсорный ввод (закрывать уши руками, отворачиваться, попыткой избегания прикосновений), отсутствующим взглядом, неожиданным отключением (засыпанием)

Сенсорная перегрузка – это всегда в большинстве случаев предшественник сенсорного срыва. У детей с аутизмом ординарная ситуация для нейротипичного ребенка может вызвать сенсорный срыв, т.е. неконтролируемую реакцию «бить или бежать», которая наступает как следствие после сенсорного срыва. Как отмечают многие авторы, к сожалению окружающая социальная среда не приспособлена к сенсорным потребностям человека с аутизмом, поэтому во избежание сенсорных срывов необходимо специальное обучение или сенсорная тренировка для каждой вновь возникшей ситуации соприкосновения со средой [8].

Очень часто у родных и близких детей с аутизмом отсутствует не только понимание о сенсорных перегрузках, но и о возникающем состоянии дереализации. Это состояние сопровождается ощущением нереальности или отдаленности окружающего мира, когда мир вдруг лишается красок или звуков. Состояние дереализации часто сопровождается потерей ощущения времени, ориентации, деперсонализацией. Несомненно,

что для любого человека, тем более для ребенка с аутизмом такие состояния крайне деструктивны. И взрослые, находящиеся рядом должны знать о тех страданиях, которые испытывает ребенок зачастую внезапно, кратковременно и сильно. Все это приводит к внешне наблюдаемому сторонним наблюдателем стиммингу или «само стимулирующему поведению, которое является повторяющимся движением тела или действием с объектом» [5].

Часто можно наблюдать визуальный стимминг, когда происходит размахивание пальцами перед глазами, частые моргания, вращение глазами или, наоборот, длительное безотрывное наблюдение за огнем; звуковой стимминг - неречевые звуки, щелканье пальцами; тактильный стимминг - потирания кожи руками или другими объектами, царапание кожи, почесывания, обкусывание ногтей; вестибулярный стимминг - раскачивание корпусом взад-вперед, из стороны в сторону, размахивание руками, подпрыгивание, вращение игрушек; вкусовой стимминг - облизывание предметов или частей тела, наполнение полости рта мелкими предметами: обонятельный стимминг - обнюхивание привлекающих внимание предметов [10].

Вот как пишет о своих состояниях человек с синдромом Аспергера: «Стимминг часто является полностью произвольным, и мы не всегда даже понимаем, что мы это делаем. Лично для меня стимминг с помощью раскачивания не характерен, потому что он неприятен. Я не думаю, что мне вообще когда-либо была нужна такая форма стимминга.

В самых простых случаях стимминг позволяет сосредоточиться на ощущениях и отвлечься от мыслей. Для меня, как для аспи, способность перестать думать, даже на короткий срок, - это блаженство. Стимминг – это хороший релаксант, и это, вероятно, объясняет, почему он начинает чаще встречаться в стрессовых ситуациях. Ну, и конечно, это приятно» [4].

В заключении отметим, что многочисленные методики коррекции аутизма и разнообразные подходы в работе с детьми, имеющими аутизм строятся на медицинской парадигме патологии, и к сожалению, уже не способны отвечать новым требованиям эпохи и времени [2]. Сейчас необходимы новые подходы, не ограничивающие мышление человека, а позволяющие ему выйти из тени собственных стереотипов, что позволит достойно, спокойно и адекватно не только дать ответы на множество возникших вопросов и проблем, но и вывести человечество на новый путь познания человеческих отношений и новых эволюционных задач [3].

Список литературы

1. Браяна Ли. 10 видов «срочного вмешательства при аутизме» для семей, разделяющих парадигму нейроразнообразия. [Электронный ресурс] Режим доступа - URL: <http://neurodiversityinrussia.com/2015/11/15>
2. Винеvская А.В., Очирова В.Б. Аутизм, его корни и коррекционные методы на основе системно-векторной методики Юрия Бурлана. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 3 (47). С. 12-23.
3. Винеvская А.В., Очирова В.Б., Еникеев К.Р. В сборнике: Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 31-35.
4. Гевин Боллард. Что такое стимминг и как он ощущается? [Электронный ресурс] Режим доступа – URL <http://www.aspergers.ru/node/48>
5. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма // Альманах №18 «Детский аутизм: пути понимания и помощи». М., 2014.
6. Ник Волкер. Что такое аутизм? [Электронный ресурс] Режим доступа - URL: <http://neurodiversityinrussia.com/2015/07/08>
7. Теория мозга типа Е. [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <http://www.aspergers.ru/node/234>
8. Angie Voss, OTR Перевод С. Архиповой, АКМЕ г. Москва - для Ассоциации специалистов сенсорной интеграции. [Электронный ресурс] Режим доступа - URL: <http://asensorylife.com/side-effects-of-spd.html>
9. Tony Attwood. Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals, 1998.
10. Wing, L. & Gould, J. (1979), «Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification» // Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, pp. 11–29.

СЕКЦИЯ №4.

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

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ БОКСОМ НА ОБЩЕФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ 12-14 ЛЕТ

Гузь С.М., Кубасов П.С.

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

В области теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, а также в целом ряде смежных наук на протяжении многих лет не снижается интерес специалистов к проблеме управления процессами адаптации человека к экстремальным условиям воздействия внешней среды, требующим максимальной мобилизации резервных возможностей организма.

В связи с этим особый интерес специалистов представляют исследования, направленные на изучение приспособительных реакций организма спортсмена в ситуационных, контактных и ударных видах единоборств, таких как бокс.

Теория и практика управления процессами адаптации организма спортсменов к специфическим двигательным действиям не могут ограничиваться объёмом уже накопленных знаний, полученных в результате ранее проведённых научных исследований. В связи с этим требуется более активное познание закономерностей адаптационных перестроек, обусловленных специфическим воздействием тренировочных и соревновательных нагрузок. Недостаточная разработка данной проблемы очевидна, на что обращается внимание в работах многих авторов, которые, однако, не дают полной программы её реализации.

Анализ учебно-методической и научно-исследовательской литературы, позволяют заключить, что конкретный смысл обучения и тренировки сводится к обучению двигательным действиям, отражающим особенности и специфику вида спорта и дальнейшему повышению, в ходе учебно-тренировочных занятий и участия в соревнованиях, функциональных возможностей организма, позволяющих повысить эффективность специфических двигательных действий и достичь желаемой цели, и позволяют выдвинуть гипотезу, что рационально построенный процесс тренировки на начальном этапе подготовки в боксе способствует интенсивному развитию показателей, отражающих общефизическую подготовленность подростков 12-14 лет.

В процессе педагогического эксперимента проводилось тестирование общефизической подготовленности боксёров и их сверстников, не занимающихся спортом. В состав экспериментальной группы вошли 14 подростков 12-13 лет, контрольная группа состояла из 10 подростков одного, со спортсменами экспериментальной группы, возраста. Тестирование проводилось по окончании 1 и 2 года педагогического эксперимента.

Сравнительный анализ результатов юных боксёров, полученных после 1 года занятий и их сверстников, не занимающихся спортом, показал следующее (Табл.1): в прыжках в длину с места результаты боксёров были достоверно выше, в среднем, на 5,1 см; в беге на 60 м результаты спортсменов были достоверно лучше, в среднем, на 0,3 сек; в беге на 500 м результаты спортсменов были достоверно лучше, в среднем, на 2,9 сек; в подтягивании на перекладине показатели юных боксёров были достоверно выше, в среднем, на 4,9 раза; в упражнении «пресс» результаты боксёров были достоверно выше, в среднем, на 12,1 раза.

Таким образом, после 12 месяцев специализированных спортом, результаты юных боксёров были достоверно лучше, чем у их сверстников, не занимающихся спортом во всех контрольных упражнениях, что указывает на то, что занятия боксом способствовали интенсивному развитию скоростно-силовых качеств и выносливости у подростков 13 лет.

Таблица 1

Результаты тестирования юных боксёров и подростков, не занимающихся спортом после 1 года исследования

Упражнения	Статист. показ.	Результаты юных боксёров (n=14)	Результаты подростков, не занимающихся спортом (n=10)	Разница	p
Прыжок в длину с места, см	M	184,6	179,5	5,1	p<0,05
	m	0,86	1,03		
	σ	3,23	3,25		
Бег 60 м, сек	M	10,2	10,5	0,3	p<0,05
	m	0,05	0,06		
	σ	0,18	0,19		
Бег 500 м, сек	M	105,6	108,5	2,9	p<0,05
	m	0,55	0,75		
	σ	2,05	2,60		
Подтягивания, раз	M	12,3	7,4	4,9	p<0,05
	m	0,39	0,62		
	σ	1,47	1,95		
Сгибание туловища, раз	M	21,3	9,2	12,1	p<0,05
	m	0,78	0,82		
	σ	2,93	2,60		

Сравнительный анализ результатов юных боксёров, полученных после 2 года занятий и их сверстников, не занимающихся спортом, показал следующее (Табл.2): в прыжках в длину с места результаты юных спортсменов были достоверно выше, в среднем, на 6,4 см; в беге на 60 м результаты юных боксёров были достоверно лучше, в среднем, на 0,4 сек; в беге на 500 м результаты боксёров были достоверно лучше, в среднем, на 4,1 сек; в подтягивании на перекладине показатели юных спортсменов были достоверно выше, в среднем, на 4,8 раза; в упражнении «пресс» (из и.п. в висе на перекладине, подъем ног – наибольшее количество раз за 1 мин) результаты юных боксёров были достоверно выше, в среднем, на 14,7 раза.

Таким образом, после 2 лет специализированных занятий боксом, результаты юных спортсменов были достоверно лучше, чем у их сверстников, не занимающихся спортом во всех контрольных упражнениях, что указывает на то, что занятия боксом способствуют, кроме безусловного повышения специальной подготовленности, интенсивному развитию скоростно-силовых качеств и выносливости у подростков 12-14 лет.

Таблица 2

Результаты тестирования юных боксёров и подростков, не занимающихся спортом после 2 года исследования

Упражнения	Статист. показ.	Результаты юных боксёров (n=14)	Результаты подростков, не занимающихся спортом (n=10)	Разница	p
Прыжок в длину с места, см	M	196,3	189,9	6,4	p<0,05
	m	0,86	1,03		
	σ	3,23	3,25		
Бег 60 м, сек	M	9,6	10,0	0,4	p<0,05
	m	0,04	0,04		
	σ	0,15	0,13		
Бег 500 м, сек	M	96,5	100,6	4,1	p<0,05
	m	0,47	0,72		
	σ	1,76	2,27		
Подтягивания,	M	16,5	11,7	4,8	p<0,05

раз	m	0,47	0,72		
	σ	1,76	2,27		
Сгибание туловища, раз	M	27,9	13,2	14,7	p<0,05
	m	0,94	0,72		
	σ	3,52	2,27		

Сравнительный анализ итоговых показателей подростков, занимающихся боксом, и их сверстников, не занимающихся спортом, показал, что возраст оказывал существенное влияние на темпы прироста показателей ОФП, в частности:

- в прыжках в длину с места прирост, обусловленный возрастным развитием подростков, за 2 года составил 18,3 см (74,1%), а прирост в результате специализированных спортивных занятий составил 6,4 см (25,9%);
- в беге на 60 м прирост, обусловленный возрастным развитием подростков, за 2 года составил 0,7 сек (63,6%) и прирост в результате специализированных спортивных занятий составил 0,4 сек (36,4%);
- в беге на 500 м прирост, обусловленный возрастным развитием подростков, за 2 года составил 13,8 сек (77,1%) и, соответственно, прирост в результате специализированных спортивных занятий составил 4,1 сек (22,9%);
- в подтягивании прирост, обусловленный возрастным развитием подростков, за 2 года составил 3,8 раза (44,2%) и прирост в результате специализированных спортивных занятий составил 4,8 раза (55,8%);
- в упражнении «пресс» прирост, обусловленный возрастным развитием подростков, за 2 года составил 5,5 раза (27,2%) и, соответственно, прирост в результате специализированных спортивных занятий составил 14,7 раза (72,8%).

Таким образом, возрастное развитие подростков оказывало значительное влияние на прирост показателей в контрольных упражнениях, более того, в некоторых упражнениях (прыжок в длину с места, бег 60 м, бег 500м) приросты, обусловленные возрастным развитием подростков, значительно превышали приросты, обусловленные специальными тренировками.

Исследования показали возможность стандартизации условий тестирования общей подготовленности боксёров, в результате чего оценка уровня подготовленности спортсменов приобрела более объективный характер.

Решение задач, поставленных в процессе педагогического эксперимента, результаты исследования и их анализ показали эффективность предложенной методики оценки общефизической подготовленности боксёров 12-14 лет на начальном этапе подготовки и подтвердили предположение, что специальная подготовка, осуществляемая на начальном этапе подготовки в боксе, способствует интенсивному развитию качеств, отражающих общефизическую подготовленность подростков 12-14 лет.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ШКОЛАХ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ МАТЕРИАЛЬНО-СПОРТИВНОЙ БАЗОЙ

Умнов В.П., Иванова Т.А.

Институт физической культуры, спорта и туризма
Петрозаводского государственного университета, г.Петрозаводск

В одной из последних своих работ [3], мы отмечали, что среди основных задач, стоящих в настоящее время перед современной школой и перед каждым учителем, нет более важной и в то же время более сложной, чем задача формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, такой мотивации, которая побуждала бы их к упорной учебной работе, т. е. формировала бы положительное отношение школьников к учебному процессу, к учебному предмету, в частности «Физическая культура». Очевидно, что без такого отношения деятельность ученика в учебно-воспитательном процессе будет неэффективной. Вместе с тем, можно полагать, что отношение к предмету физическая культура у школьников, обучающихся в школе с современной материально-технической базой выше, чем у школьников школ, менее оснащённых спортивным оборудованием и инвентарём, что и является предметом рассмотрения данной статьи.

С целью выявления влияния уровня материально-спортивной базы на отношение школьников к предмету «Физическая культура» исследование проводилось в лицее № 1 и средней общеобразовательной школе (СОШ) №

27 г.Петрозаводска. Характеристика материально-спортивной базы лицея № 1: 3 больших спортивных зала, 1 малый спортивный зал, зал единоборства, зал хореографии, тренажёрный зал, 2 бассейна, 2 стандартные спортивные площадки, нестандартное оборудование, лыжная база. Характеристика материально-спортивной базы СОШ № 27: 1 большой спортивный зал, 1 малый спортивный зал, 1 спортивная площадка, лыжная база.

В этой связи мы условно отнесли лицей № 1 к учебным учреждениям с более высоким уровнем материально-спортивной базы, а школу № 27 – с относительно низким уровнем материально-спортивной базы.

Для изучения отношения школьников к уроку физической культуры применялось анкетирование, в частности методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам», разработанная Г.Н. Казанцевой и предназначенная для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения [1]. Анкетирование школьников проводилось в феврале-марте 2015 года. В опросе приняли участие 282 школьника выпускных классов разных возрастных групп: из 4-х классов лицея № 1 – 89 чел., школы № 27 – 48 чел.; из 9-х классов – 51 и 38 чел. и из 11-х классов – 22 и 34 чел. соответственно.

В ранее опубликованной работе [2] нами отмечалось, что уровень развития материально-спортивной базы школы положительно отражается на отношении школьников к предмету «Физическая культура» в большей мере в начальной школе, чем в среднем и старшем звене общеобразовательной школы. Однако представляется теоретически и практически значимым выявление структуры мотивов, обуславливающих отношение школьников к данному учебному предмету.

В Табл.1–3 представлены иерархии изученных мотивов отношения школьников к предмету «Физическая культура» в учебных учреждениях (лицей № 1 и СОШ № 27), различающихся материально-спортивной базой. Все доводы-мотивы в каждой возрастной группе разделены на три части (по семь в каждой): в первой части представлено число школьников (в %) с наибольшим положительным отношением к предмету «Физическая культура», а в третьей части число школьников (в %) с наименьшим положительным отношением к предмету «Физическая культура».

При анализе данных опроса, представленных в Табл.1-3, обнаружено, что наибольшее число (70 - 95%) школьников выпускных (4-х, 9-х и 11-х) классов как в лицее № 1, так и в школе № 27 выбрали следующие мотивы: предмет занимательный; просто интересно; нравится, как преподаёт учитель; предмет легко усваивается. Мотивы, которые выбрали наименьшее число (0 - 40%) школьников данных классов: родители считают этот предмет важным; предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире; знания по предмету необходимы для поступления в институт; предмет нужен для будущей работы.

Таблица 1

Число школьников 4-х классов (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Лицей № 1	Школа № 27
		n=89	n=48
1	предмет занимательный	94,4	95,8
2	просто интересно	94,4	91,7
3	нравится, как преподаёт учитель	93,2	93,7
4	получаю удовольствие при его изучении	93,2	77,1
5	требует наблюдательности, сообразительности	86,5	75,0
6	данный предмет интересен	83,1	89,6
7	учитель интересно объясняет	82,0	54,2
8	у меня хорошие отношения с учителем	78,6	56,2
9	предмет легко усваивается	77,5	83,3
10	интересны отдельные факты	74,1	58,3
11	предмет считается выгодным	71,9	41,7
12	учитель часто хвалит	67,4	43,7
13	предмет требует терпения	66,3	72,9
14	предмет способствует развитию культуры	65,2	56,2
15	предмет заставляет думать	59,5	18,7
16	предмет нужно знать всем	53,9	72,9
17	предмет нужен для будущей работы	50,6	70,8
18	товарищи интересуются этим предметом	50,6	31,2
19	знания по предмету необходимы для поступления в институт	41,6	39,6
20	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	40,5	16,7

21	родители считают этот предмет важным	30,3	31,2
----	--------------------------------------	-------------	-------------

Примечание. Здесь и в Табл.2 – 6 курсивом выделены доводы-мотивы в %, характеризующие наибольшее число школьников с положительным отношением к предмету «Физическая культура»; подчеркнутым шрифтом выделены доводы-мотивы в %, характеризующие наименьшее число школьников с положительным отношением к данному предмету.

Таблица 2

Число школьников 9-х классов (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Лицей № 1	Школа № 27
		n=51	n=38
1	предмет занимательный	84,3	68,4
2	нравится, как преподаёт учитель	76,5	81,6
3	предмет легко усваивается	74,5	76,3
4	данный предмет интересен	68,6	78,9
5	учитель интересно объясняет	68,6	57,9
6	предмет способствует развитию культуры	60,8	50,0
7	получаю удовольствие при его изучении	58,8	50,0
8	просто интересно	58,8	89,5
9	предмет нужно знать всем	54,9	42,1
10	требует наблюдательности, сообразительности	49,0	47,4
11	интересны отдельные факты	49,0	<u>39,5</u>
12	предмет требует терпения	41,2	68,4
13	у меня хорошие отношения с учителем	37,5	68,4
14	товарищи интересуются этим предметом	29,4	42,1
15	предмет заставляет думать	<u>27,4</u>	<u>31,6</u>
16	предмет считается выгодным	<u>27,4</u>	<u>26,3</u>
17	знания по предмету необходимы для поступления в институт	<u>27,4</u>	<u>5,3</u>
18	предмет нужен для будущей работы	<u>25,5</u>	<u>23,7</u>
19	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	<u>25,5</u>	<u>18,4</u>
20	родители считают этот предмет важным	<u>15,7</u>	<u>21,0</u>
21	учитель часто хвалит	<u>15,7</u>	44,7

Таблица 3

Число школьников 11-х классов (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Лицей № 1	Школа № 27
		n=22	n=34
1	у меня хорошие отношения с учителем	81,8	85,3
2	просто интересно	77,3	76,5
3	нравится, как преподаёт учитель	72,7	85,3
4	предмет легко усваивается	72,7	64,7
5	предмет занимательный	72,7	82,3
6	данный предмет интересен	59,0	76,5
7	получаю удовольствие при его изучении	59,0	58,8
8	требует наблюдательности, сообразительности	45,4	67,6
9	интересны отдельные факты	45,4	61,8
10	предмет способствует развитию культуры	45,4	70,6
11	предмет считается выгодным	40,9	26,5
12	товарищи интересуются этим предметом	40,9	61,8
13	учитель часто хвалит	40,9	41,2
14	предмет нужно знать всем	36,4	52,9
15	предмет требует терпения	31,8	58,8

16	учитель интересно объясняет	<u>31,8</u>	55,9
17	предмет нужен для будущей работы	<u>27,3</u>	<u>20,6</u>
18	родители считают этот предмет важным	<u>27,2</u>	<u>14,7</u>
19	предмет заставляет думать	<u>22,7</u>	<u>29,4</u>
20	знания по предмету необходимы для поступления в институт	<u>22,7</u>	<u>20,6</u>
21	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	<u>18,2</u>	<u>35,3</u>

Следует заметить, что мотивы, связанные с познавательностью активностью школьников, ими оцениваются по-разному. Так, мотив-суждение «предмет ... требует наблюдательности, сообразительности», согласно ответам школьников, в большей степени влияет на их положительное отношение к предмету «Физическая культура», чем мотив-суждение «предмет заставляет думать». Причем, если первый мотив-суждение («предмет ... требует наблюдательности, сообразительности») у школьников 4-х классов в большей мере влияет на положительное отношение в лицее № 1, чем в школе № 27, то в 11 классах наблюдается обратная зависимость. Примерно такая же тенденция, но менее выраженная, имеет место и по второму мотиву-суждению.

Анализируя данные, представленные в таблицах 4-6, можно заметить, что в основном уровень развития спортивно-технической базы школы не оказывает существенного влияния на изменение иерархии изучаемых мотивов-суждений, наблюдаемую у школьников 4-х классов. Так, у школьников 9-х и 11-х классов на первом месте остается интерес к предмету и учителю, на последнем отношении родителей к предмету и польза от предмета в будущем. Вместе с тем следует отметить, что в школе № 27 с относительно «слабой» спортивной базой по сравнению с лицеем № 1 мастерство учителя («нравится, как преподаёт учитель» и «учитель интересно объясняет») является более определяющим в положительном отношении школьников к предмету «Физическая культура» (особенно в 11 классе – Табл.6). Следовательно, более сильным фактором, обуславливающим положительное отношение школьников к предмету, является не уровень развития спортивно-технической базы общеобразовательной школы, а педагогическое мастерство учителя физической культуры.

Таблица 4

Число мальчиков и девочек 4-х классов (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Мальчики		Девочки	
		Лицей № 1	Школа № 27	Лицей № 1	Школа № 27
		n=46	n=27	n=43	n=21
1	данный предмет интересен	<u>93,5</u>	<u>92,6</u>	<u>95,3</u>	<u>90,5</u>
2	нравится, как преподаёт учитель	<u>93,5</u>	<u>88,9</u>	<u>93,0</u>	<u>100</u>
3	предмет занимательный	<u>93,5</u>	<u>92,6</u>	<u>95,3</u>	<u>100</u>
4	просто интересно	<u>93,5</u>	<u>88,9</u>	<u>95,3</u>	<u>95,2</u>
5	получаю удовольствие при его изучении	<u>91,3</u>	<u>81,5</u>	<u>95,3</u>	<u>71,4</u>
6	требует наблюдательности, сообразительности	<u>89,0</u>	66,7	<u>83,7</u>	<u>76,5</u>
7	учитель интересно объясняет	<u>84,8</u>	48,1	79,0	61,9
8	предмет легко усваивается	80,4	<u>81,5</u>	74,4	76,5
9	предмет считается выгодным	76,0	<u>44,4</u>	67,4	<u>38,0</u>
10	интересны отдельные факты	74,0	<u>37,0</u>	74,4	<u>76,5</u>
11	у меня хорошие отношения с учителем	71,7	59,2	<u>86,0</u>	52,4
12	предмет нужен для будущей работы	69,6	77,8	<u>30,0</u>	61,9
13	учитель часто хвалит	69,6	51,8	65,0	<u>33,3</u>
14	предмет способствует развитию культуры	69,6	55,5	<u>60,5</u>	57,1
15	предмет требует терпения	<u>61,0</u>	77,8	72,0	66,7
16	предмет нужно знать всем	<u>56,5</u>	77,8	<u>51,0</u>	66,7
17	предмет заставляет думать	<u>56,5</u>	<u>7,4</u>	<u>62,7</u>	<u>33,3</u>
18	товарищи интересуются этим предметом	<u>54,3</u>	<u>29,6</u>	65,5	<u>33,3</u>
19	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	<u>54,3</u>	<u>14,8</u>	<u>25,6</u>	<u>19,0</u>
20	знания по предмету необходимы для поступления в институт	<u>52,0</u>	<u>40,7</u>	<u>30,0</u>	<u>38,0</u>

21	родители считают этот предмет важным	<u>39,0</u>	<u>37,0</u>	<u>21,0</u>	<u>23,8</u>
----	--------------------------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

Таблица 5

Число юношей и девушек 9-х классов (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Мальчики		Девочки	
		Лицей № 1	Школа № 27	Лицей № 1	Школа № 27
		n=28	n=21	n=23	n=17
1	данный предмет интересен	92,8	80,9	39,1	76,5
2	предмет занимательный	92,8	71,4	73,9	64,7
3	просто интересно	92,8	90,5	17,4	88,2
4	нравится, как преподаёт учитель	85,7	66,7	65,2	88,2
5	предмет легко усваивается	85,7	76,2	60,9	76,5
6	учитель интересно объясняет	75,0	52,4	60,9	64,7
7	получаю удовольствие при его изучении	75,0	47,6	39,1	52,9
8	предмет способствует развитию культуры	71,4	57,1	47,8	41,2
9	требует наблюдательности, сообразительности	64,3	47,6	30,4	47,0
10	интересны отдельные факты	57,1	57,1	39,1	17,6
11	предмет нужно знать всем	57,1	47,6	52,2	35,3
12	предмет требует терпения	53,6	66,7	26,1	70,6
13	товарищи интересуются этим предметом	50,0	42,8	4,3	41,2
14	предмет заставляет думать	42,8	23,8	8,7	41,2
15	у меня хорошие отношения с учителем	42,8	61,9	56,5	76,5
16	предмет считается выгодным	39,3	28,6	13,0	23,5
17	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	35,7	19,0	13,0	17,6
18	предмет нужен для будущей работы	32,1	42,8	17,4	0
19	учитель часто хвалит	21,4	47,6	8,7	47,0
20	знания по предмету необходимы для поступления в институт	21,4	4,8	34,8	5,9
21	родители считают этот предмет важным	7,1	23,8	4,3	17,6

Таблица 6

Число юношей и девушек 11-х классов (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Мальчики		Девочки	
		Лицей № 1	Школа № 27	Лицей № 1	Школа № 27
		n=11	n=13	n=11	n=21
1	данный предмет интересен	90,9	84,6	27,3	71,4
2	предмет легко усваивается	90,9	69,2	54,5	61,9
3	просто интересно	90,9	84,6	63,6	71,4
4	предмет занимательный	81,8	92,3	63,6	76,2
5	нравится, как преподаёт учитель	72,7	84,6	72,7	85,7
6	требует наблюдательности, сообразительности	72,7	69,2	18,2	66,7
7	у меня хорошие отношения с учителем	72,7	84,6	90,9	85,7
8	получаю удовольствие при его изучении	72,7	69,2	45,4	52,4
9	предмет нужно знать всем	63,6	53,8	9,1	52,4
10	товарищи интересуются этим предметом	63,6	53,8	27,3	66,7
11	предмет способствует развитию культуры	63,6	76,9	27,3	66,7
12	предмет нужен для будущей работы	54,5	46,1	0	4,8
13	предмет считается выгодным	54,5	38,5	27,3	19,0

14	предмет требует терпения	45,4	<u>38,5</u>	<u>18,2</u>	<u>71,4</u>
15	интересны отдельные факты	<u>45,4</u>	53,8	<u>45,4</u>	66,7
16	учитель интересно объясняет	<u>45,4</u>	<u>84,6</u>	<u>18,2</u>	<u>80,9</u>
17	знания по предмету необходимы для поступления в институт	<u>45,4</u>	<u>38,5</u>	<u>0</u>	<u>9,5</u>
18	предмет заставляет думать	<u>36,4</u>	<u>38,5</u>	<u>9,1</u>	<u>23,8</u>
19	учитель часто хвалит	<u>36,4</u>	<u>46,1</u>	45,4	<u>38,0</u>
20	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	<u>36,4</u>	53,8	<u>0</u>	<u>23,8</u>
21	родители считают этот предмет важным	<u>27,3</u>	<u>23,0</u>	27,3	<u>9,5</u>

Таким образом, можно заключить, что уровень материально–спортивной базы школы не оказывает существенного влияния на мотивацию школьников к предмету «Физическая культура». В большей степени благоприятное отношение школьников к предмету «Физическая культура» как в младшем звене, так в среднем и старшем обусловлено отношениями, складывающимися с учителем, его умением заинтересовать своим предметом, организовать учебный процесс, сделать его привлекательным. Особенно это относится к школьницам. Так, например, мотив-суждение «Нравится, как преподает учитель» в школе № 27 выбрали больший процент школьниц, чем в лицее № 1. Интересно, что мотив, связанный с частой похвалой ученика, не является определяющим в формировании положительного отношения к данному предмету. Хотя у юношей и девушек 9-х классов школы № 27 данный мотив оказывает в большей мере влияние на положительное отношение к уроку физической культуры по сравнению со школьниками лицея № 1.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Изд-во Питер, 2000. – 512 с.
2. Умнов В.П. Отношение школьников к предмету «Физическая культура» и успеваемость» / В.П. Умнов, Т.А. Иванова // V Международный конгресс учителей физической культуры и специалистов, пропагандирующих здоровый образ жизни, ГТО в школу: материалы, 25-28 июня 2015 г. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2015, с. 71-75.
3. Умнов В.П. Изучение отношения школьников к предмету «Физическая культура» / В.П. Умнов, Т.А. Иванова // Педагогика, психология и образование: от теории к практике / Сб. науч. трудов № 2 – Ростов-на-Дону, 2015, с. 41-44.

ПРЕОДОЛЕНИЕ БОЯЗНИ ВОДЫ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПЛАВАНИЮ

Крохина Т.А.

Волгоградская Государственная Академия Физической Культуры

Многие тренеры, на начальных этапах обучения детей плаванию часто сталкиваются с проблемой отказа своих учеников от занятий, повышенной тревожности и других нежелательных проявлений в поведении при нахождении в воде. Такое явление называют боязнью воды или одной из форм страха, которые относятся к числу отрицательных эмоций человека (1). Попадание воды в лицо и глаза ребенка – новичка, вызывает неприятные ощущения, а как следствие и скорее покинуть занятие. Давление воды на грудную клетку и температурное воздействие вызывают скованность движений, появляется затрудненность дыхания. Новичок трет руками глаза, не может погрузить лицо в воду и задержать дыхание даже на пару секунд. В процессе обучения плаванию приходится сталкиваться также с проявлениями страха перед глубиной, перед воображаемой опасностью, боязнью утонуть. Все это может проявляться не только тогда, когда новичок делает первые шаги, но и в период, когда уже получены навыки активного продвижения в воде.

Страх перед глубиной проявляется, например, при первых прыжках в воду с бортика самым простым способом — соскоком ногами вниз. Если прыжок совершается на достаточно глубоком месте, у новичка появляется опасение: как он выберется из глубины после прыжка? Подобные эмоции возникают и тогда, когда обучаемому впервые предлагают проплыть даже небольшое расстояние по глубокому месту. Наблюдались случаи, когда занимающиеся проплывали по мелководью до 100 м без остановок, но не решались проплыть и 10 м там, где глубоко.

На начальных этапах обучения (особенно в самом начале) нужно больше уделять внимание на такие упражнения, которые могут предотвратить проявление нежелательных реакций у новичков и устранить повышенную чувствительность к водной среде. Следует применять и специальные упражнения для формирования навыков, предупреждающих возникновение страха перед опасностью на воде и создающих благоприятные условия для освоения плавательных движений. Для повышения результативности процесса обучения на начальном этапе следует соблюдать следующие рекомендации:

- все упражнения на освоение с водой: погружения, всплытие, лежание на воде, скольжение выполнять на глубоком вдохе и задержке дыхания для обеспечения наилучших условий плавучести тела ребенка, выдохи в воду применять только после овладения скольжением;

- от каждого новичка сразу же потребовать открывать глаза и не вытирать лицо, когда оно находится над водой, после окончания урока дать домашнее задание — погружать лицо в таз или ванну с водой, установить постепенно увеличивающуюся продолжительность погружения лица в воду от 1—2 до 3—4 с и более;

- при повторном выполнении погружения, предлагая ученикам открывать глаза под водой и рассматривать предметы на дне, особое внимание следует обращать на тех, кто обладает повышенной чувствительностью к водной среде.

- если упражнение «поплавок» после 1—2 попыток не получается (новичок, не успев всплыть на поверхность, опускает ноги и встает на дно), нужно прекратить его выполнение так как часто дети испытывают неприятное (кажущееся) ощущение опрокидывания вниз головой, что может вызвать появление чувства страха, упражнение «поплавок» заменяется упражнением в доставании дна рукой или руками, стоя на глубине по пояс или грудь, в этом случае выталкивающее действие воды также будет ощущаться;

- первые попытки в лежании на воде на груди лучше делать с опорой вытянутыми руками на бортик, приняв горизонтальное положение, отпустить на несколько секунд опору, снова на нее опереться, а затем снова отпустить;

- при выполнении скольжений на груди с первых же попыток новичкам предлагают обычно вытягивать руки вверх, кисти одна над другой, при этом создается хорошо обтекаемое положение, но может нарушиться равновесие по продольной оси тела, при этом тело новичка, начав скольжение, заваливается на бок и он прекращает упражнение, чтобы сохранить равновесие, не потерять ориентировку, лучше держать руки вытянутыми на ширине плеч и даже немного расставить ноги (2);

- начальные упражнения в скольжениях нужно делать по направлению к бортику (берегу) или протянутым навстречу рукам партнера, что также поможет избежать появления у новичков боязни водного пространства, расстояние для скольжений устанавливается в соответствии с возможностями занимающихся;

- для совершенствования скольжения нужно в дальнейшем применять упражнения, способствующие умению нарушать и восстанавливать равновесие тела (например, за счет изменения положений рук);

- упражнения по лежанию и скольжению на спине вначале выполнять труднее, чем на груди, когда лицо обращено вверх, ухудшаются условия ориентировки на воде, поэтому в начале обучения желательна помощь партнера, а упражнения лучше выполнять вдоль берега, рядом с бортиком или стенкой, которые могут служить ориентиром;

- совершенствование скольжения на спине проводится по тому же принципу, как и на груди, следует помнить, что перемещение руки или рук вверх (т. е. на пояс, на затылок, над головой), вызывает последовательное увеличение затруднений в сохранении положения тела на воде, самое легкое положение на спине для новичка — руки вдоль туловища;

- после освоения новичками движений ногами и руками, правильного дыхания на воде и первых попыток самостоятельного плавания можно начинать изучение плавания в вертикальном положении, всплытие с сохранением вертикального положения тела выполняется у бортика на глубине примерно равной росту занимающихся с руками, вытянутыми над головой, держась за бортик, принять вертикальное положение, после глубокого вдоха, задержав дыхание, погрузиться у стенки бассейна, вытянув над головой руки. Повторяя погружения, отпускать бортик и всплывать у стенки, сохраняя вертикальное положение, после погружения слегка оттолкнуться от бортика и, отпустив его, продолжать погружение до касания дна ногами и снова всплыть у стенки, всплывая в вертикальном положении, сначала отталкиваться от дна ногами, а потом всплывать без толчка;

- далее осваивается плавание в вертикальном положении с уменьшением поддерживающих движений: вначале, удерживаясь за счет движений ногами и руками, поднимать над водой поочередно кисть одной руки на 2—3 с, продолжая поддерживающие движения ногами и другой рукой; постепенно увеличивать время сохранения такого положения; затем пробовать поднимать над водой кисти обеих рук, удерживаясь только за счет движений ногами; усложнять это упражнение, поднимая одну, обе руки над водой;

- последовательность при изучении плавания с изменениями положения тела такая: перейти в вертикальное положение из плавания на груди, удержаться на несколько секунд, снова перейти в положение на груди и плыть дальше, все эти действия выполняются без касания опоры ногами и руками. То же из плавания на спине. Из плавания на груди переход в вертикальное положение, переход в плавание на спине, при выполнении всех упражнений необходима надежная страховка;

- при изучении прыжков в воду с бортика ногами вниз вначале выполняется вход в воду сгруппировавшись (подтянув колени к животу), при таком положении тела погружение будет неглубоким; затем ноги следует вытянуть (положение «солдатином») и, погрузившись в глубину, выйти на поверхность самостоятельно, помогая движениями рук и ног, то же, принимая после всплытия положение на груди или на спине и проплывая заданное- расстояние.

- увеличивая постепенно расстояния, новичкам нужно давать плавать изученными способами и на глубоких местах (вначале на небольшие расстояния и страхуя их), изменения в положении тела в воде, разученные вначале отдельно, в дальнейшем можно вводить как задание во время плавания на расстояние.

Вся эта подготовка должна познакомить новичков с условиями плавучести и равновесия своего тела, помочь им ориентироваться в воде, предупредить возможные причины возникновения чувства страха. Кроме того, параллельно с этим решаются задачи воспитания у начинающих пловцов уверенности в успешном применении освоенных навыков.

Список литературы

1. Бетехтин Ю.О. Методика идентификации признаков водобоязни у не умеющих плавать // Молодёжь, здоровье, физическая культура и спорт в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Смоленск: СГУ, 2008. -С. 24-27.
2. Куземко Юлия Владимировна. Педагогическая технология развития эмоционально-волевой устойчивости у студентов вузов (На примере физической подготовки): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Саратов, 2002. - 174 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРИКЛАДНЫМИ ВИДАМИ ЕДИНОБОРСТВ

Логинов В.В., Богатырёв С.А.

Уральский государственный университет физической культуры, г.Челябинск

Общественная значимость профессионально-прикладной физической культуры спортсменов, занимающихся прикладными видами единоборств, повышается стремительно с каждым годом. Связано это явление с постоянно нарастающей тенденцией социально опасного снижения двигательной активности [9, с. 39-42]. Чтобы этого избежать, необходимо, как считает Л.С. Дормидонтова, активно использовать профессионально-прикладную физическую подготовку как специально направленное и избирательное использование средств физической культуры и спорта для подготовки человека к определенной профессиональной деятельности [5, с. 73].

Основное значение профессионально-прикладной физической подготовки, как пишут А.Б. Борисов [3], В.И. Ильинич [6], Ю.А. Остапенко [9], направленное развитие и поддержание на оптимальном уровне тех психических и физических качеств человека, к которым предъявляет повышенные требования конкретная профессиональная деятельность. Она способствует выработке функциональной устойчивости организма к условиям этой деятельности и формирование прикладных двигательных умений и навыков.

Любая профессия, как известно, предъявляет к человеку специфические требования и очень часто высокие к его физическим и психическим качествам, прикладным навыкам. В связи с этим возникает необходимость профилирования процесса целенаправленного воспитания при физической подготовке юных спортсменов, занимающихся прикладными видами единоборств. Основная задача профессионально-прикладной физической подготовки, это прежде всего, опережающее акцентированное формирование нужных прикладных физических качеств в процессе физического воспитания до профессионально требуемого уровня. Профессионально-прикладные качества юных спортсменов в нашей опытной работе формируются в специализированном спортивном манеже Уральского государственного университета физической культуры [7, с. 39-41]. Но могут формироваться и на учебно-тренировочных занятиях спортивных клубов и даже на тренажерных установках,

самостоятельно. На учебно-спортивных сборах по профессионально-прикладной физической подготовке, при регулярных самостоятельных занятиях физическими упражнениями в нашей опытной работе созданы условия, при которых проявляются такие волевые качества, как настойчивость, решительность, смелость, выдержка, самообладание и самодисциплина.

Как верно отмечают В.С. Беляев и А.С. Лопухина, органическая связь физического воспитания и телесная тренировка с практикой трудовой деятельности наиболее эффективно воплощается именно в профессионально-прикладной физической подготовке [1, с. 22-24]. Хотя это явление распространяется на всю социальную систему физического воспитания, именно в профессионально-прикладной физической подготовке оно находит свое специфическое выражение. В качестве своеобразной разновидности физического воспитания, профессионально-прикладная физическая подготовка представляет собой педагогически направленный процесс обеспечения специализированной физической подготовленности к той или иной избранной профессиональной деятельности. Иначе говоря, это в своей основе процесс обучения, обогащающий индивидуальный фонд профессионально полезных двигательных умений и навыков, воспитания физических и непосредственно связанных с ними способностей, от которых прямо или косвенно зависит качество не только профессиональной деятельности, но и качество жизни человека.

Если говорить об объекте нашего исследования, спортсменах, занимающихся прикладными видами единоборств (самбо, борьба, дзюдо, греко-римская борьба), то результативность спортивно-тренировочных занятий зависит от специальной физической подготовленности, приобретаемой предварительно путем систематических занятий физическими упражнениями, адекватными в определенном отношении требованиям, предъявляемым к функциональным возможностям организма спортсмена, его профессионально-спортивной деятельности. Эта зависимость получает, как полагает А.И. Гебос, научное объяснение в свете усугубляющихся представлений о закономерностях взаимодействия различных сторон физического и общего развития индивида в процессе жизнедеятельности. В частности, о закономерностях взаимовлияния адаптационных эффектов в ходе хронической адаптации к тем или иным видам деятельности, переноса тренированности, взаимодействия двигательных умений и навыков, приобретаемых и совершенствуемых в процессе тренировки и участия в спортивно-состязательных мероприятиях [4, с. 26].

В процессе проектирования системы занятий по профессионально-прикладной физической подготовке юных спортсменов, занимающихся прикладными видами единоборств, нами предусматривались как создание нормального двигательного режима, так и обеспечение оздоровительно-реабилитационной направленности. Это обеспечивало достижение и поддержание физической кондиции, соответствующей возрастным нормам двигательной деятельности и морфофункциональному статусу обучающихся; способствовало предупреждению (избавлению) от вредных привычек; служило средством реабилитации и восстановления после напряженных производственных психоэмоциональных нагрузок; способствовало достижению оптимальной готовности к успешной спортивной и профессиональной деятельности.

Особое внимание в исследовании при разработке системы здоровьесбережения уделялось рациональному использованию средств восстановления работоспособности и нормализации психоэмоционального состояния юных спортсменов, занимающихся прикладными видами единоборств (Схема 1).

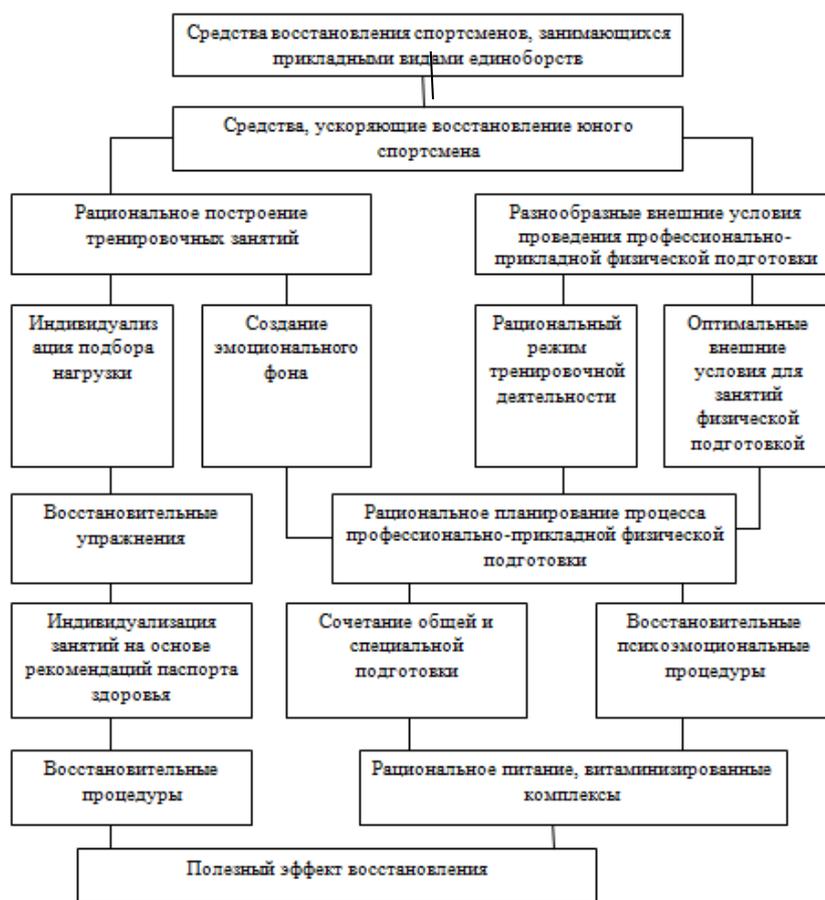


Схема 1. Здоровьесберегающие технологии восстановления спортсменов, занимающихся прикладными видами единоборств

В используемой системе здоровьесберегающих технологий нами применялись: психологическая разгрузка (варьирование нагрузки на занятиях физической культурой, снятие утомления пассивным и активным отдыхом); релаксация с использованием средств аутогенной тренировки; активные восстановительные процедуры; электролечение; светолечение; бальнеологические и гидропроцедуры. Разработанная и реализованная в процессе формирующего эксперимента система здоровьесберегающей организации профессионально-прикладной физической подготовки спортсменов оказала в целом, положительное влияние на функциональное состояние, физическую подготовленность и психоземotionalную устойчивость, рассматриваемые нами как объективные показатели резервов здоровья спортсменов, занимающихся прикладными видами единоборств.

Как показало исследование, занятия прикладными видами единоборств являются важными индикаторами развития как физических, так и специальных качеств, необходимых для выполнения профессиональных заданий. Способность к сложнокоординированным действиям, степень вестибулярной устойчивости и другие качества с успехом оцениваются на основе проверки путем исследования специально разработанных упражнений. Столь же успешно с помощью физических упражнений проверяется уровень развития профессионально важных психических качеств, что важно для специалистов многих профессий.

В рекомендациях нами приведены достаточно четкие основы для подбора упражнений, позволяющих оценить способность к распределению и переключению внимания, к выполнению действий в режиме совмещенной, как спортивной, так и трудовой деятельности. В работе доказано, что здоровьесбережение юных спортсменов, занимающихся прикладными видами единоборств в субъективном аспекте проявляется не только в пассивной форме, такой как избегание различных факторов, отрицательно влияющих на здоровье, но и в виде активного воздействия на собственное здоровье с целью его поддержания и укрепления.

Список литературы

1. Беляев, В.С. Актуальные проблемы физкультурного образования школьников / В.С. Беляев, А.С. Лопухина // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 5. – С. 22-24.

2. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: в 2 ч. / Д. А. Белухин. – М. : Академия, 1997. – Ч. 2. – 304 с.
3. Борисов, А.Б. Физическая подготовленность курсантов колледжей как компонент профессионально-прикладной физической культуры / А.Б. Борисов // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 9. – С. 43-47.
4. Гебос, А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А.И. Гебос // Воспитание, тренировка, обучение и психологическое развитие. – М. : СпортСоюз, 2013. – С. 23-26.
5. Дормидонтова, Л.С. Профессионально-прикладная деятельность специалистов физической культуры и спорта / Л.С. Дормидонтова. – Омск : СибГАФК, 2011. – 136 с.
6. Ильинич, В.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов вуза / В. И. Ильинич. – М. : МГЭИ, 2009. – 96 с.
7. Логинов, В.В. Проблемы актуализации потребности школьников в физической культуре : монография / В.В. Логинов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского гос. ун-та, 2011. – 117 с.
8. Найн, А.Я. Профессионально-прикладная физическая культура: какой ей быть в соответствии с современными потребностями рынка труда / А.Я. Найн, Е.С. Борисенкова // Вестник Уральского госуд. ун-та физической культуры. – 2015. – № 6. – С. 7-11.
9. Остапенко, Ю.А. Профессионально-значимые и психофизиологические качества при реализации программы профессионально-прикладной физической культуры студентов / Ю.А. Остапенко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2014. – № 4. – С. 39-43.
10. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы // Бюллетень Минобрнауки РФ. – 2015. – № 9. – С. 3-48.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФИГУРИСТОВ В СЕНЗИТИВНЫЙ ПЕРИОД

Ковальчук А.Г., Павлов Д.В.

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

Актуальность. Фигурное катание является сложно-координационным видом спорта [Курамшин Ю.Ф., 2004]. Координационные способности играют важную роль в скольжении фигуриста и выполнении основных элементов в фигурном катании. Способность фигуриста к равновесию относят к числу основных координационных способностей. Сензитивными периодами в развитии координационных способностей у девочек является возраст от 9 до 11 лет [Курамшин Ю.Ф., 2004]. От техники выполнения вращений и прыжков, а также от скольжения фигуриста между основными элементами зависит количество баллов, получаемые за программу, а, следовательно, и место занимаемое фигуристом во время соревнований. Это показывает, насколько актуально изучение координационных способностей фигуристов.

Цель исследования – изучить изменения статической координации у фигуристок 9-11 лет при проведении дополнительных тренировок направленных на развитие координационных способностей.

Методы исследования.

Определения функционального состояния вестибулярного аппарата и уровень статической координации мы определяли с помощью усложненной пробы Ромберга и удержания равновесия в позиции «ласточка». В качестве главных критериев оценки мы взяли правильность выполнения позиции и продолжительность сохранения устойчивого равновесия.

Для оценки статической координации мы взяли:

1. Проба Ромберга на правой ноге с открытыми глазами.
2. Проба Ромберга на правой ноге с закрытыми глазами.
4. Ласточка на правой ноге с открытыми глазами.
5. Ласточка на правой ноге с закрытыми глазами.

Обсуждение результатов исследования. Анализируя результаты исследования мы видим, что на первом срезе средний показатель группы в пробе Ромберга на правой ноге с открытыми глазами равен 52,28 с. После проведенного цикла дополнительных тренировок, направленных на развитие координационных способностей, заметно улучшение средних показателей группы на 6,57 с. В пробе Ромберга на правой ноге с закрытыми глазами, также заметно улучшение средних показателей группы на 2,18 с. В положении «ласточка» с открытыми глазами на первом срезе средний показатель группы равен 34,49 с, а на втором срезе показатель группы равен

47,85 с, что также свидетельствует об улучшении. В положении «ласточка» с закрытыми глазами также видно улучшение на 4,64 с.

Таблица 1

Оценка тестирования координационных способностей фигуристов

Тест	Продолжительность удержания позиции, среднее значение группы, с	
	1 срез	2 срез
Проба Ромберга на правой ноге с открытыми глазами	52,28	58,85
Проба Ромберга на правой ноге с закрытыми глазами	28,11	30,28
Ласточка на правой ноге с открытыми глазами	34,49	47,85
Ласточка на правой ноге с закрытыми глазами	10,21	14,85

Выводы.

Представленный анализ результатов исследования доказывает, что возраст 9-11 лет действительно является сензитивным для развития координационных способностей.

Список литературы

1. Теория физической культуры: учебник/под. ред. проф. Ю.Ф. Курамшина.-2-е изд., испр. - М.: Советский спорт,2004.-464 с.

СЕКЦИЯ №5.

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

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ДЕЛОВОЙ СТИЛЬ – НАВИГАТОР ПОСТУПАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ ОБЩЕСТВА

Лазарева Л.П.

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

В настоящее время использование делового стиля приобретает особую актуальность. Грамотное владение им повышает статус делового человека, открывая перед ним новые перспективы в дальнейшей его деловой жизни. Для достижения успеха и победы в мире деловых отношений молодой специалист должен быть не только профессионалом своего дела, но и владеть корпоративной компетенцией [3], что обязывает его знать нормы и правила деловой этики, коммуникативную механику, т.е. уметь правильно пользоваться моделями поведения на работе и вне ее, владеть культурой деловой речи.

Деловой стиль, как правило, способствует повышению карьерного роста делового человека. Умение преподнести себя и свои профессиональные качества окружающим, чему отлично способствует респектабельный вид, характеризует его как солидного партнера. Для делового человека существенную роль играет соблюдение норм речевого этикета, а также правил дресс-кода. Требования дресс-кода воспринимаются обычно позитивно, как свидетельство того, что организация солидная, с современным менеджментом и развитой корпоративной культурой [6]. Соблюдение правил дресс-кода организует, дисциплинирует, настраивает на рабочий лад. Клиенты

и партнеры воспринимают подтянутый деловой внешний вид персонала как позитивный посыл к деловым партнерским отношениям. Единый стиль одежды объединяет людей, способствует формированию команды единомышленников. Фирменная одежда является рекламным носителем, она дает представление о компании, способствует узнаваемости ее торговой марки, формированию бренда в своей стране и за рубежом.

Современный бизнес предполагает поиск новых форм в установлении деловых контактов. Соблюдение делового этикета при этом играет первостепенную роль. В основе правил делового этикета лежат общие принципы, а именно: принцип уважения к деловому партнеру, пунктуальность и соблюдение дресс-кода. В подтверждение тому является пример из моей практики преподавания французского языка. Один из моих студентов проходил стажировку на французском предприятии. По окончании стажировки, вернувшись в Россию, он поделился своими впечатлениями о своей практике во Франции и рассказал об одном маленьком эпизоде, вызвавшем у него большое недоумение. Ситуация была такова: когда он пришел к руководителю предприятия, тот встретил его недружелюбно. Как выяснилось позже, его дресс-код не соответствовал общепринятым нормам. Оказалось, что бренд одежды студента превалировал над дресс-кодом самого руководителя предприятия, что во Франции не приветствуется. Следовательно, необходимо изучать и учитывать все аспекты корпоративного поведения, принятого в организациях тех или иных стран.

Важным компонентом делового этикета является культура речи, к составляющим элементам которой относятся: правильная речь, логичность и последовательность в изложении, уместность использования лексики в соответствии с заданной ситуацией общения [2].

Каковы же особенности официальной деловой речи? Существуют две формы официальной деловой речи: устная и письменная. Устная форма – это, как правило, диалогическая-монологическая речь. Письменная форма – это, в основном, дистанционная форма общения (факсы, телексы и др.). Все перечисленные выше компоненты делового общения являют собой многоплановость официально-деловой речи, которая прослеживается в деловых дискуссиях, на пресс-конференциях, совещаниях и т.д.

Согласно научным исследованиям, существуют объективные факторы, способствующие успешному проведению и реализации переговорного процесса. Таковыми являются:

1. Профессиональные знания, которые помогают оценить реально-сложившуюся ситуацию, владеть ею и направить ее в нужное русло.
2. Четкая формулировка составляющих переговорного процесса позволяет избежать двусмысленности в предлагаемых обстоятельствах.
3. Умение ориентироваться в случае возникновения внештатных ситуаций.
4. Владение искусством убеждения в правоте и целесообразности принимаемых решений [4].

Одним из компонентов переговорного процесса являются ирония и юмор, ибо именно эти аспекты облегчают восприятие порой весьма неприятных моментов делового общения. Наиболее часто встречающиеся нарушения речевых норм в официально-деловой речи являются ошибки лексико-семантического плана, обусловленные проникновением иноязычных слов и выражений, что находит отражение чаще всего в официальной документации. Так, например, в последнее десятилетие в сфере экономики, политики и информационных технологий стала активно использоваться англоязычная лексика. Клиринг, консалтинг, кастинг, лизинг и многие другие термины уже вышли за границы профессионального употребления. Так, сегодня часто менеджером называют рекламного или страхового агента, или продавца. Между тем, менеджер – это управленец или руководитель среднего звена. Если в письменной деловой речи строгий лексический выбор обеспечивается благодаря специфике письменных стандартных речевых средств, то в устной деловой речи такого строгого лексического отбора не существует. Следует отметить, что возможности деловой письменной речи многообразны и практически безграничны. Что же касается устной деловой речи, то ее возможности ограничены, ибо это связано с восприятием ее на слух и сопряжено с оперативной памятью человека.

Рассмотрим официально-деловой стиль речи. Согласно определению, это комплекс необходимых средств, с помощью которых реализуется связь между госорганами и физическими лицами в сфере производственно-хозяйственных отношений [1]. Он находит отражение в официальных документах. Это законодательные акты, указы, распоряжения, инструкции и т.д. Составляющими элементами данного аспекта являются:

- точность формулировок правовых норм, исключая двойственность восприятия;
- использование речевых штампов при оформлении деловой документации с соблюдением логической последовательности изложения.

Официально-деловой стиль задействован как в устной, так и письменной речи. Устная речь предполагает, как правило, владение ораторским искусством. Она должна быть выразительной, эмоциональной и убедительной. Язык официальный, – писал швейцарский лингвист Шарль Балли, – резко отличается от обиходной речи и обладает ярко выраженной социальной экспрессией. В нем заключена совокупность речевых аспектов, служащих

для того, чтобы в точных и безличных формах выражать обстоятельства, с которыми сопряжена жизнь человека в обществе, начиная с правовых актов, заканчивая строгим соблюдением конституционных норм и правил [5]. В письменной речи важную роль играет графика, так как она напрямую связана со зрительным восприятием. Говоря о двух формах делового языка, мы еще раз приходим к выводу, что вышеперечисленные формы деловой речи тесно взаимосвязаны. Хорошо развитая устная речь конструктивно влияет на деловую письменную речь, и, наоборот, письменная речь способствует развитию и совершенствованию устной речи. Деловой стиль, его атрибуты, как уже говорилось выше, является непременным условием карьерного роста.

Тенденции развития современного мира предъявляют новые требования к деловому человеку. Это диктуется условиями жесткой конкуренции, необходимостью постоянного обновления форм делового сотрудничества. Тем самым обеспечивается поступательное движение как в обществе в целом, так и в бизнес-сообществе, в частности.

Список литературы

1. Бурчинский В.Н. Деловое и повседневное общение (Правила поведения во Франции). Учебное пособие. – М.: Восток-Запад, 2006. – 356с.
2. Водина Н.С., Иванова А.Ю. и др. Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник-практикум. Изд.: Флинта, Наука, 2008.–315с.
3. Крупченко А.К., Анзина Т.И., Формирование основ корпоративной культуры при обучении иностранному языку. – Высшее образование в России. – 2012. – № 10/12. – С. 155–157.
4. Мелихова Г.С. Французский язык для делового общения. 3-е изд. – М.: Юрайт, 2011. – 273с.
5. Charles Bally. Le langage et la vie. 3e ed. Gen. 1977.
6. Grand-Clément O. Savoir-vivre avec les Français. Paris. Hachette Livre, 1996

ЗДОРОВЬЕ - СБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МОДУЛЮ «ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ»

^{1,2}Романцов М.Г., ¹Поднебесных Е.Л.

¹ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», г.Черняховск, Калининградской области, Россия

²ГБОУ ВПО «Северо-западный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г.Санкт-Петербург, Россия

Подготовка специалиста в педагогическом вузе должна начинаться с формирования интегративных представлений о человеке, основанных на основополагающих принципах - системности, целостности, гуманизме, создавая базу для изучения дисциплин, рассматривающих человека в конкретных сферах его жизнедеятельности, таких как труд, семья, политика, экология, образование, культура. Важным фактором здесь является качество жизни и здоровье [7].

Качество образования зависит от качеств педагога, сформированных в процессе его профессиональной подготовки. Формирование и укрепление здоровья задача не столько медицинская, сколько всей системы обучения и воспитания. Педагог, занимаясь воспитанием человека, обязан изучать механизмы формирования психосоматического здоровья, закладывая установки на ценность здоровья, на разумность и целесообразность формирования мотиваций к здоровому образу жизни [5,6].

Прав В.П. Петленко, считая, что понятие «здоровье» имеет комплексный характер, причем, понимание здоровья как многокомпонентного явления зависит от культуры человека и его знаний. Уместно сказать, что каждый образованный человек, должен иметь представление о своем организме, об особенностях его строения и функциях различных органов и систем, об индивидуально-психологических особенностях личности, о способах и методах коррекции своего состояния, физической и умственной работоспособности. Комплекс характеристик мотивационно-потребностной основы жизнедеятельности составляет «нравственное здоровье»; основу этой компоненты здоровья человека определяет система ценностей, установок, мотивов поведения индивида в социальной среде, определяясь духовностью человека, его воспитанием и знаниями. Основной школой жизни для человека остается семья, выполняющая демографическую, педагогическую, валеологическую и экономическую функции. «Семейный иммунитет» является основной социально-педагогической силой, защитной функцией от всех «социальных вредностей» [4].

Акмеология образования, изучая закономерности и механизмы развития человека, видит сущность воспитания в целостном развитии человека в процессе самореализации на всех ступенях его образования, а в качестве ведущих ценностей и ориентаций рассматривает:

- Жизнь и здоровье человека, его работоспособность и здоровье общества в целом;
- Гуманистические ценности и качества личности, влияющие на нравственный потенциал всего общества;
- Труд и трудолюбие;
- Образование и культуру, без них невозможны научно-технический прогресс общества и духовное богатство народа;
- Гражданственность, патриотизм, национальную безопасность государства.

Совокупность названных ценностей создает общий потенциал развития и жизнеспособности каждого человека и общества в их взаимосвязи [3].

Современная педагогическая практика требует технологий, позволяющих человеку в системе социальных отношений адаптироваться. Основой современных технологий является дидактический принцип индивидуальности, предполагающий индивидуальную траекторию социального развития обучающегося, включение его в различные виды деятельности. Педагогические процессы происходят в педагогической системе, элементами которой являются блоки, названия которых логично вытекают из поставленных исследователем вопросов, а именно: кто учит, кого учат, чему учат, с помощью чего и как учат (Рисунок 1) [1].

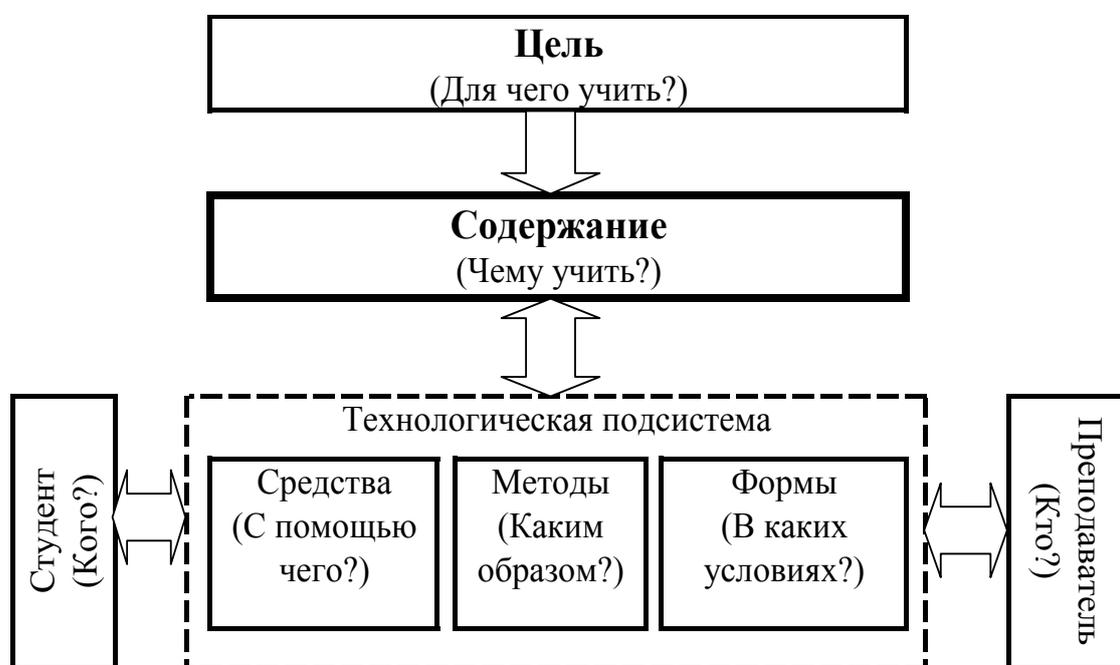


Рис.1. Формирующаяся педагогическая система (цит. по А.А. Андрееву, 2002)

Владея психолого-развивающими и валеологическими технологиями обучения, педагог может предупредить и скорректировать дефекты возрастного и личностного развития. Валеологическая грамотность будущего преподавателя (профессиональные компетенции в области психологии здоровья) представлены в Табл.1.

Таблица 1

Грамотность выпускника педагогического факультета в области психологии здоровья

Раздел модуля по психологии здоровья	Контролируемые профессиональные компетенции
1. Вступление - проблемная лекция Научные основы здоровья	Иметь представление о здоровье, его уровнях и факторах, определяющих здоровье. Охарактеризовать признаки здоровья. Иметь представления и здоровом образе и качестве жизни. Знать критерии психического, физического и нравственного здоровья

сбережения	Уметь охарактеризовать предмет объект здравоведения.
2. Здоровье как системное понятие с позиций психолога	Охарактеризовать особенности здоровья человека на разных уровнях его жизнедеятельности. Здоровый образ жизни - описать его характеристики. Уметь объяснить элементы «пародкса нервно-психической эволюции», описанного Давиденковым.
3. Психология здоровья с позиций психолога	Знать понятийный аппарат психологии здоровья, определение и признаки здоровья. Уметь охарактеризовать цели и задачи дисциплины. Описать цветок потенциалов. Перечислить критерий здоровой личности и дать ей характеристику. Оценить актуальность изучения психологии здоровья и перечислить задачи специалиста по психологии здоровья. Уметь провести анкетирование состояния и самочувствия здоровья, обработать анкеты и сделать заключение.
4. Психология здоровья с позиций социолога	Охарактеризовать подходы к пониманию здоровья с позиций социолога. Дать характеристики психического здоровья. Дать характеристику и трактовку понятия «качество жизни». Уметь провести анкетный опрос, обработать результаты тестирования и сделать заключение по опроснику.
5. Здоровье как жизненная ценность	Дать характеристику здоровья с позиций понятия благополучие. Характеристика составляющей отношения к здоровью. Место здоровья в структуре ценностей. Описать элементы дискомфорта.
6. Психология развития человека (особенности личности в школьном, подростковом и юношеском периоде)	Знать особенности личности младшего, школьного, подросткового и юношеского возраста.
7. Профилактические прививки «ЗА и ПРОТИВ»	Ориентироваться в национальном календаре прививок. Уметь аргументировать и обосновывать необходимость их проведения, знать возможные нежелательные реакции на вакцинацию.

К возможностям, предупреждающим разрушение здоровья, относятся:

Изменение образовательного поля на уровнях технологий, содержания, структуры образовательного процесса, что обеспечивает высокую мотивацию образования и сохранение здоровья, а также новое сознание, новое отношение к учащемуся: не ценность знаний, а ценность здоровья;

Развитие «культуротворческой и здравотворческой» концепции образования. Аспект инновационной стратегии развития образования определяется его валеологической сущностью, одним из императивов которой являются адаптивная природа образования в контексте парадигмы «здоровье человека-здоровье общества-здоровье природы».

Валеологическое образование-личностно-ориентированный на всех этапах процесс благоприятный для формирования культуры здоровья, которая должна:

Формировать мышление, ориентированное на здоровый образ жизни;

Воспитывать авторитет семьи как основного социального института, формирующего здоровье индивидуальности;

Современной педагогике необходим критерий, определяющий идею профессиональной ценности – идею созидания Человека. Изучая опыт гуманизации образовательных систем, интегрирующих «идею созидания Человека» И.А. Колесникова выделила критерии гуманизации (развитие ценностных ориентаций, профессиональных установок), логика движения которых ориентирована в сторону работы с Человеком, а личностно-гуманная ориентация остается базовым компонентом в структуре профессиональной компетентности. Понимание Человека - мера целесообразности любой педагогической системы, любой педагогической деятельности. Основой обучения является гуманитарный стиль мышления [2].

Ведущим компонентом является медико-педагогическое обучение посредством создания мотиваций и условий для формирования, сохранения и укрепления здоровья как важнейшего фактора развития личности посредством медико-педагогического воспитания. Эффективная реализация этого обучения ведет к формированию «культуры здоровья»- заинтересованности в деятельности, направленной на оздоровление

собственного организма, раскрытие резервных возможностей человека и формирование навыков ведения здорового образа жизни.

Решение задач здоровьесохраняющего образования сводится к реализации единой системы междисциплинарного направления, ориентированного на понимание и решение проблем взаимодействия человека и окружающей среды, формирование ответственности к своему здоровью и окружающей среде. Основная цель такого образования - формирование культуры здоровья, посредством повышения здоровьесохраняющей компетенции, поддержание развития личности с выраженным полифункциональным профилем [1].

Отсюда целесообразно выделить здоровьесохраняющее образование (здоровье посредством образования, через образование) как новое качество обучения, формирование здоровьесохраняющего ценностного мировоззрения как универсального защитного приспособительного механизма, как индивида, так и общества в целом. Очевидно, что овладение системой знаний о здоровье и здоровом стиле (образе) жизни как индивидуальная компетентность не исчерпывается медико-биологическим и социокультурным знанием (можно знать, но не уметь). Здоровье – здоровьесохраняющее образование инициирует перемены, направляет людей на непрерывное приобретение умений, навыков использования разнообразных принципов и подходов здоровьесохраняющих и здоровьесодействующих технологий, т.е. тот опыт, который приобретает человек в образовательно-оздоровительной среде.

Таким образом, осуществляется переход от образовательно-педагогической формации здоровьесохраняющего просвещения к образовательно-педагогической формации формирования здоровьесохраняющего человека.

Задача педагога сделать максимально эффективными специфические навыки и умения по сохранению и укреплению здоровья каждого обучающегося. Одним из важнейших компонентов здоровьесохраняющего образования выступают требования к педагогу, в этой связи целесообразно определять уровень профессиональной мотивации студентов и слушателей, а в процессе образования использовать деятельностный подход, что активизирует как сам познавательный процесс, так и познавательную активность индивида.

В дидактическом плане здоровьесберегающая деятельность имеет личностно-ориентированную гуманистическую направленность. Это полифункциональная модель учебного заведения с проектированием и конструированием дидактических моделей здоровья, здорового образа/стиля жизни в зависимости от требований потребителей образовательных услуг.

Выше изложенное, нашло свое подтверждение в Российской национальной стратегии действий в интересах детей (по вопросам укрепления здоровья детей и подростков). Здоровье подростков определяется множеством факторов: атмосферой в семье, в школе/вузе, благосостоянием родителей, качеством питания, условиями для занятий физкультурой и спортом, доступностью медицинской помощи.

Знания о здоровье человека, среды его проживания, умения и навыки по их сохранению, превращаются из цели обучения в средство развития личностных качеств человека, т.е. формируют культуру здоровья, имидж здоровья и здорового образа/стиля жизни. Очевидно, что это достижимо только системой здоровьесберегающего образования при использовании различных психологических, педагогических, информационных технологий, включающих социокультурные, креативные и инновационные подходы, объединенные единой здоровьесохраняющей ценностной сущностью.

Список литературы

1. Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современной информационно-образовательной среде //Телекоммуникации и информатизация образования. -2002.6.25-38.
2. Колесникова И.А. Гуманизация образования.-Санкт-Петербург.1994.37-45.
3. Максимова В. Н. Акмеологическое проектирование образовательных систем //Акмеология.2002.1-2.36-41.
4. Петленко В.П. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность.Санкт-Петербург.1999.53-65.
5. Психология здоровья /Под ред.Г.С.Никифорова. Санкт-Петербург. Издательство С-Петербургского университета.2000.10-84.
6. Романцов М.Г. Здоровьесохраняющее образование – новое качество обучения XXI века. Санкт-Петербург. Издательство С-Петербургского университета.2000.5-14.
7. Царевский Л.П., Алалыкина Н.Н. Здоровьесохраняющее образование: инновационные, креативные и социокультурные аспекты. Москва.РУСАКИ.2003.11-41.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Зайцева С.Е.

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», г. Москва

С расширением международного сотрудничества в рамках экономической и политической глобализации кардинальным образом изменились требования, предъявляемые сегодня работодателями к выпускникам российских вузов, в том числе неязыковых специальностей. Кроме высокого профессионального уровня современный специалист с высшим образованием должен обладать достаточно высоким уровнем языковой компетенции для дальнейшей профессиональной деятельности, включающей профессиональный рост на основе отечественных и зарубежных достижений.

Анализ состояния рассматриваемого вопроса в педагогической теории позволил выявить основное противоречие между актуальностью формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов в контексте социального заказа и отсутствием научно-обоснованной модели организации данного процесса в вузе.

Часто в рамках той или иной профессиональной деятельности компетентность и квалификацию рассматривают как родственные понятия.

Зарубежные и отечественные исследователи уделяют большое внимание проблемам иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста. Вопросам процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности и профессионального становления посвящены работы многих исследователей: Д. Уилкинс, Ф. Хиллс, А.Р. Тампони, К.М. Дурай-Новаковой, Э.Ф. Зеера, Г.М. Коджаспировой, В.Г. Рындак, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др.

Профессиональная направленность – это одна из важных характеристик курса иностранного языка как учебной дисциплины, призванной вместе с другими науками формировать профессиональное образование студента. Овладение иностранным языком означает приобретение еще одного кода, обеспечивающего непосредственное подключение к информационным источникам мировой культуры, науки и практики, что значительно расширяет профессиональные возможности специалиста и делает его более культурным.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студента – будущего специалиста осуществляется в основном в процессе обучения. При этом для формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности студента важно то, что воспитание, обучение и образование интегрируются развитием личности, что имеет первостепенное значение. Под иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентностью понимается способность человека организовывать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально-ориентированного общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т.д.).

Говоря о процессе обучения иностранному языку и иноязычной культуре, необходимо подчеркнуть тот факт, что коммуникативная задача должна непременно затрагивать потребности учащихся, их мотивационную сферу, быть посильной для осуществления. При определении на данном этапе конкретной коммуникативной задачи, необходимо применять ситуативный подход. Ситуативность – непереносимое условие осуществления коммуникативного акта, поскольку без привязывания к конкретной ситуации коммуникативная задача не может быть полностью реализована, и акт общения не выполнит свою функцию.

В учебной деятельности возникает необходимость создания определенных ситуаций для общения на иностранном языке. Контекст и ситуация связаны таким образом, что в ситуацию включаются не только внешние условия, но и сам действующий субъект и другие люди, с которыми он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия. Поэтому в интересах профессиональной подготовки полноценных специалистов при обучении студентов в вузе необходимо в первую очередь обеспечить устно-речевые иноязычные ситуации.

Эффективность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности у будущих инженеров определяется комплексом педагогических условий. Будем считать, что коммуникативная компетентность будущего инженера – это личностное образование, включающее в себя готовность и способность специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, предполагающей наличие специальных знаний и умений, с одной стороны, и профессионально-личностных качеств, с другой.

Как показал проведенный анализ психолого-педагогической литературы, процесс формирования коммуникативной компетентности в работах многих авторов сводится к развитию отдельных коммуникативных

качеств личности. Перечень таких качеств, как правило, ограничен определенным набором в соответствии с предметом исследования.

В контексте логики данного исследования структура коммуникативной компетентности представлена структурными и функциональными компонентами. К первым можно отнести: когнитивный, мотивационно-ценностный, рефлексивный. Это те компоненты, которые удерживают всю структуру модели в состоянии целостности.

В группу функциональных компонентов логично включить: перцептивный, речевой (собственно коммуникативный) и интерактивно-практический.

В целом выделенные компоненты отражают сформированность у студента системы гуманистических ценностей, профессионально и личностно значимых коммуникативных качеств, осмысленных знаний, практических умений, подкрепленных мотивацией к коммуникативной деятельности, направленность на общение.

Когнитивный компонент определен как первый структурный компонент коммуникативной компетентности. Данный компонент связан с познавательными процессами личности, особенностями их развития, формированием специфических и общекультурных знаний, коммуникативных умений и т.д.

Как известно, коммуникативные изменения могут быть вызваны также мотивационной сферой. Поэтому следующим компонентом коммуникативной компетентности является мотивационно-ценностный компонент.

Необходимо отметить, что профессиональное содержание обучения при изучении иностранного языка также является важным мотивирующим фактором. Задания, которые выполняют студенты для приобретения навыков профессионального общения, должны быть связаны с решением проблем профессиональной деятельности на иностранном языке.

Рефлексивный компонент отражает интерес к самоанализу коммуникативной деятельности, к самоисследованию, самопознанию и т.д.

Остановимся далее на характеристике функциональных компонентов исследуемого феномена.

Перцептивный компонент коммуникативной компетентности предполагает познание людьми друг друга на основе процесса восприятия, соотнесения обнаруженных характеристик с особенностями собственной личности, оценку ситуации, интерпретацию и прогнозирование на этой основе поступков собеседника.

Речевой (собственно коммуникативный) компонент коммуникативной компетентности характеризуется адекватным обменом информацией с учетом соответствующих норм и образцов коммуникативного поведения. Интерактивно-практический компонент коммуникативной компетентности раскрывается через следующие характеристики: адекватная постановка целей общения и эффективность их выполнения, соотношение рационального и эмоционального в общении, умение занимать адекватную ролевую позицию, оказывать поддержку, конструктивно разрешать коммуникативные конфликты. Этот аспект отражает взаимодействие людей с учетом имеющихся у них коммуникативных знаний, способы непосредственной организации их совместной деятельности.

Осознавая, что подобное выделение коммуникативных качеств не является универсальным при структурировании коммуникативной компетентности личности, следует подчеркнуть, что перечень коммуникативных качеств может варьироваться в том или ином диапазоне в зависимости от ряда субъективных и объективных факторов.

Изучение научной литературы дает возможность заключить, что профессиональная направленность процесса обучения зависит от организации учебной деятельности. На этот процесс влияют внутренние (психологические особенности студента, мотивация, его подготовленность) и внешние (оценка его деятельности окружающими) психологические условия. Кроме того, процесс реализации принципа профессиональной направленности должен предполагать изучение аутентичного материала, связанного со спецификой профессии студентов технических специальностей; обучение общению на иностранном языке должно иметь профессиональную направленность, обеспечивающую сформированность умений коммуникации в области будущей профессии.

Список литературы

1. Сластенин В.А. Педагогическое образование как объект эвристического моделирования. Межвузовский сб.научн.трудов. – М.: Прометей, 2011.
2. Hills Ph. Teaching and Learning as a Communication Process. - London: Groom Helm, 2009.
3. Tampony, A.R., Sorani D.A. Cognitive Approach to Content Based Instruction./ Teacher development making the right moves./ Selected Articles from the English teaching forum 2013., English Language Programs Division. United States Information Agency. - Washington, D.C., 2013.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Прохорова А.А., Гурьева Т.А.

Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, г.Иваново

В настоящее время много говорят о важности изучения китайского языка, как в языковых, так и в неязыковых вузах РФ. Одним из факторов, влияющих на популярность китайского языка, является мнение о его широкой распространённости, то есть о наличии большого количества носителей указанной культуры, составляющих около четверти всего населения планеты [1, с. 7]. Им владеют в основном этнические китайцы, а также жители Сингапура, Малайзии, Вьетнама и т.д. Кроме того, китайский язык является одним из 6 официальных и рабочих языков ООН. Однако сопоставляя китайский язык с английским, ставшим универсальным международным языком общения, становится очевидно, что китайский проигрывает английскому по многим позициям.

Во-первых, английский язык стал распространяться помимо самих англичан, среди самых различных народов и этносов и для многих стал одним из родных языков. В то время как китайский язык является инструментом общения в основном среди жителей КНР и Тайваня. Китайское общество всегда было консервативно и закрыто для внешнего влияния. С культурологической точки зрения ареал влияния китайского языка выявляется только в распространённости китайской письменности, которая издавна легла в основу японского письма, а также использовалась в качестве основной письменности в Корее и Вьетнаме до изобретения там других алфавитов. Что касается устного китайского языка, то наличие большого количества диалектов до сих пор не позволяет производить активную коммуникацию между некоторыми китайскими общинами, что также является большой проблемой, как для самих носителей языка, так и для желающих овладеть разговорной формой китайского языка.

Во-вторых, изучение английского языка традиционно начинается с освоения алфавита, в то время как изучение китайского стоит начинать с постижения основ древней китайской культуры и психологии, поскольку каждый иероглиф хранит в себе богатую историю китайского народа [4]. Другими словами человеку, начинающему изучать китайский язык необходимо кроме произношения, грамматики, и лексики, осваивать иероглифику, в которых заключены основные китайские концепты.

Знание английского языка среди китайцев довольно поверхностно, лишь небольшой процент интернационализированных китайцев способны вести осмысленный диалог на английском языке. Именно поэтому очень часто невозможно договориться с китайцами на английском языке, поскольку этот разговор будет похож на бесконечный диалог, в котором не будет найдено конечное решение. Таким образом, все вышеупомянутые обоснования свидетельствуют о том, что при общении с представителями такой страны как Китай стоит владеть не английским, а их родным языком.

Поскольку КНР продолжает сотрудничество со многими странами в мире, то увеличивается спрос на профессионалов, владеющих китайским языком. Практически все специалисты, занимающиеся исследованием рынка вакансий, утверждают, что знание этого языка уже сейчас является важным конкурентным преимуществом при устройстве на престижную работу. По утверждению лингвистов, роль китайского языка в деловом общении стремительно возрастает. Английский, который сейчас является «международным» языком не утратит своих позиций, но навыки общения и переговоров на китайском станут тоже весьма ценными и востребованными.

Энергетическая отрасль является «локомотивом и инновационным конструктором современной российской экономики» и составляет основу российского экспорта. Перспективность двустороннего российско-китайского энергетического сотрудничества обусловлена потребностью обеих сторон диверсифицировать как экспортные поставки, так и получение энергоресурсов [2]. Налаживание продуктивного «энергетического диалога» между Китаем и Россией на фоне растущей взаимозависимости энергетических политик различных государств и перестройки глобальной экономической системы послужит не только углублению стратегического партнерства, но и повышению уровня регионального сотрудничества, позволяя сделать очередной шаг на пути к созданию надежной и функциональной системы региональной безопасности.

Наглядным примером такого сотрудничества является Хуадянь-Тенинская ТЭЦ, строящаяся в городе Ярославль и состоящая из двух газотурбинных установок, двух паровых котлов-утилизаторов и одной теплофикационной паротурбинной установки. Электрическая мощность станции составляет 450 МВт, тепловая –

287 Гкал/час. Это первый совместный инвестиционный проект по энергогенерации, который КНР реализует в российских городах. На станции 140 рабочих мест: 80 сотрудников – оперативный персонал и 60 сотрудников – управленческий и обслуживающий персонал.

Общение внутри станции осуществляется в основном на русском и китайском языках. Сотрудники станции вынуждены осваивать базовый китайский язык, что весьма затруднительно в условиях полной занятости. Молодые специалисты станции, многие из которых являются выпускниками близлежащего Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ), искренне сожалеют, что не изучали китайский язык в вузе и вынуждены посещать платные курсы или заниматься с репетиторами в свободное от работы время. Это является существенным доводом в пользу внедрения китайского в список изучаемых языков в указанном вузе. В этой связи интересен опрос студентов ИГЭУ на предмет заинтересованности ими в изучении азиатских языков и, в частности, китайского.

Подавляющее большинство опрошенных 75% положительно относятся к изучению азиатских языков. Однако самыми оптимистичными оказались студенты 1 курса. Учащиеся более старших курсов продемонстрировали меньшее желание, что, в основном было связано, с высокой учебной занятостью.

Проблема трудоустройства волнует студентов всех курсов и специальностей, поэтому самым важным вопросом стал: «даёт ли, по вашему мнению, знание китайского языка преимущество при устройстве на работу?» Как видно из схемы, приведённой ниже, 42 % обучающихся считают, что изучение китайского языка даёт преимущество при устройстве на работу. Однако 25% респондентов никогда не задавались этим вопросом и, соответственно, затрудняются ответить, а 33% и вовсе считают, что знание китайского не даст никаких преимуществ.

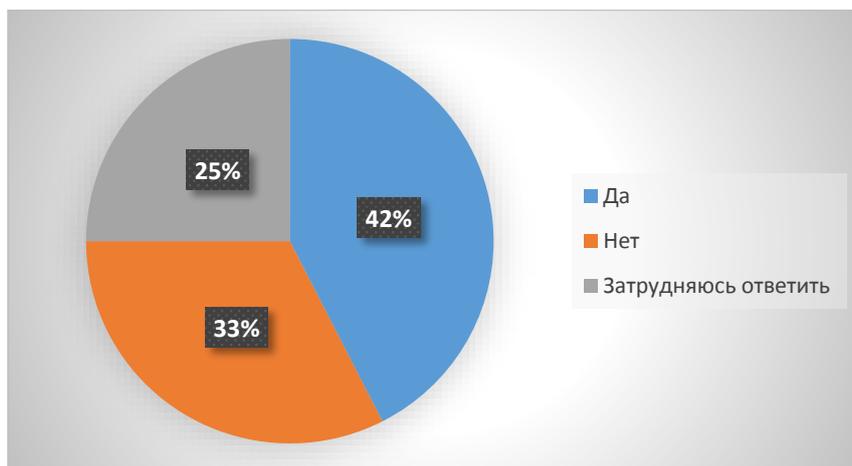


Рис.1.

Поскольку в Ивановском государственном энергетическом университете имени В.И. Ленина преподают лишь индоевропейские языки: английский, французский и немецкий, то встал вопрос о наличии желания и возможности у студентов изучать китайский язык в стенах родного вуза. Как показали результаты опроса, 52% учащихся воспользовались бы такой возможностью и реализовали своё желание. 35% категорично ответили – нет, а 13 % затруднились ответить, поскольку пока не видят ни преимуществ, ни недостатков такой лингвистической инновации. Кроме того, на вопрос: «какие азиатские языки вы бы желали изучать в вузе?», 43% студентов отдали свои голоса за китайский язык, 42% – за японский, 15% – за корейский. При этом 87% учащихся отметили, что все указанные языки невозможно изучать без введения в культуру, традиции и историю азиатских стран, которые отличаются особым своеобразием.

Интересны также прогнозы студентов на ближайшие 20-30 лет в русле определения международного языка общения. 40% учащихся полагают, что мировым языком останется английский, 35% считают, что – китайский, а 16 % настаивают, что русский язык станет “Lingua Franca”.

Из проведённого нами исследования становится ясно, что параллельный экономический рост и «соразвитие» Китая и России является оптимальным сценарием, с точки зрения российско-китайского сотрудничества и укрепления позиций России в мире. Поскольку Россия и Китай видят в двустороннем сотрудничестве стратегическое партнерство, можно говорить о том, что взаимодействие в энергетической области, в котором заинтересованы обе стороны, будет носить долгосрочный и постоянный характер. В этой связи

снабжение этой отрасли квалифицированными кадрами является важной задачей российского энергетического вуза.

Одной из составляющих процесса подготовки будущего специалиста является мультилингвальная компетенция, которая не должна ограничиваться знанием лишь английского языка, а должна быть нацелена на изучение тех языков, которые видятся в качестве перспективных в той профессиональной сфере, на которую нацелен вуз [3]. Опрос, проведенный в стенах ИГЭУ, явственно демонстрирует желание студентов изучать азиатские языки и знакомиться с культурой стран-носителей указанных языков. Более того, внедрение китайского языка как второго иностранного в учебный процесс технического вуза давало бы преимущество студентам инженерных специальностей при трудоустройстве не только на территории Российской Федерации и в Европе, но и в некоторых странах Азии.

Список литературы

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка М., Восточная литература, 2006. С. 7.
2. Лопатин, Д.В. Сотрудничество России и Китая в сфере энергетики: автореферат дис. ... кандидата политических наук: 23.00.04. – Санкт-Петербург, 2011. – 19 с.
3. Прохорова А.А. Формирование функционального мультилингвизма в неязыковом вузе // Фундаментальные исследования №12, Ч.5. Педагогические науки. – Пенза, 2014. С. 1101-1105. – 1144 с.
4. Рыбникар А.А. Роль китайского языка в современном мире // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии / Сб. ст. по материалам ХLI междунар. науч.-практ. конф. № 10 (41). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. С 97.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Шкерина Т.А.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года определены приоритетные задачи, одной из которых является создание инновационного характера образования. Главным критерием высокого качества российского образования с позиций данной концепции является повышение его конкурентоспособности, в частности подготовка конкурентоспособного специалиста, творческой личности для инновационной экономики [4].

Многими учеными (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, В.С. Собкин, А.В. Хуторской, Л.В. Шкерина и др.) признаётся необходимость изменений в системе профессионального образования. Анализ трудов ученых и образовательной практики позволили прийти к выводу о том, что изменения процессов подготовки кадров предполагают создание комплекса условий, которые придали бы новое качество образовательному процессу и его результатам. Таким образом, проблема поиска организационно-педагогических условий становления инновационного образовательного процесса вуза выступает одной из приоритетных задач педагогического образования.

Остановимся на интерпретации предметного значения понятия «организационно-педагогические условия» в контексте заявленной проблематике. В качестве рабочего определения примем дефиницию В.И. Андреева, подчеркивающего, что условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [1, с. 124].

Анализ научной психолого-педагогической литературы и образовательной практики позволил выявить следующие организационно-педагогические условия становления инновационного образовательного процесса в педагогическом вузе: создание инновационной образовательной среды; организация инновационного сотрудничества; целостность и системность управления; обогащение образовательного процесса инновационным содержанием и технологиями.

В рамках настоящей статьи не представляется возможным раскрыть содержание каждого из выделенных условий. Остановимся на обосновании последнего условия – применение в образовательном процессе комплекса педагогических технологий, обеспечивающих его инновационный характер.

Для реализации поставленной цели осуществлен анализ педагогических подходов к технологизации образовательного процесса (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, В.М. Монахов, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Б. Блума и др.).

Вслед за В.П. Беспалько под педагогическими технологиями понимается систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса [2, с. 5]. С его точки зрения, педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Это означает, что педагогическая технология может появиться в результате научного проектирования, а сам проект представляет собой систему действий, обладающую возможностью неоднократно воспроизводиться и гарантировать успех в достижении конкретной педагогической цели.

Разделяем позицию В.И. Загвязинского о том, что понятие «новое» к педагогическим технологиям, методам, формам довольно условно, поскольку «новое», вошедшее в практику, рутинизируется и превращается в привычное, в традиционное [3].

В качестве инновационных образовательных технологий рассматриваются технологии, основанные на нововведениях: организационных, методических и управленческих. Апробация образовательных технологий осуществлялась в Институте психолого-педагогического образования Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева в период с 2007 по 2015 годы. В качестве основных инновационных технологий выделены кейс-технология, проектной деятельности, технология развития критического мышления, технология «портфолио достижений». Рассмотрим поэтапное внедрение технологии проектной деятельности в образовательный процесс.

Первичное ознакомление студентов с технологией проектной деятельности осуществляется на лекции по дисциплине «Теория обучения и воспитания» на первом курсе, посвященной современным образовательным технологиям. Далее на семинарских занятиях, студенты делились на микрогруппы и получали проектное задание: разработать модель воспитательной системы школы «Воспитательная система школы будущего».

Работа над проектом не предусматривала жесткой алгоритмизации действий, но студентам и преподавателям необходимо было придерживаться следующего плана действий на этапах выполнения проекта.

Отметим, что темы разрабатываемых проектов выбираются с учетом содержания рабочих программ по изучаемым студентами дисциплинам.

Рассмотрим этапы работы над проектом. Подготовительный этап включает в себя следующие моменты: овладение учащимися необходимыми теоретическими знаниями и умениями по данной теме как в рамках лекционных и семинарских занятий, так и в рамках внеаудиторной самостоятельной работы. Кроме того, перед началом работы над проектом студенты знакомятся с правилами выбора темы, библиографического поиска, отбора и анализа содержащихся в научной литературе фактов, положений и выводов, их группировки, логичного изложения в соответствии с планом и собственной оценкой автора. Таким образом, еще до начала работы над проектом студенты нацелены на получение недостающих знаний, необходимых для успешной реализации проекта, путем самообразовательной деятельности.

На подготовительном этапе, после обсуждения и определения темы проекта, студенты делятся на рабочие группы и составляют перечень основополагающих вопросов по своей теме и распределяют задания, которые они затем выполняют самостоятельно во внеучебное время.

Так, при реализации проекта «Школа будущего» студенты первоначально знакомятся с имеющимися в педагогической теории и практике «Авторскими школами», анализируют ряд нормативных документов: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» и др. Затем посредством обсуждения в группе выявляют особенности воспитательной системы и образовательной модели, выбранных ими «Авторских школ». Данная работа помогает студентам в выборе концептуальных идей, которые станут основанием для проектирования «Школы будущего».

Заключительный этап работы над проектами представляет собой защиту проектов в рамках кафедрального мероприятия «Неделя педагогики», ставшее традицией института.

Проекты оцениваются по плану, который составляется вместе со студентами на подготовительном этапе: критерии оценивания выступления; критерии оценки презентации; критерии оценивания буклета; критерии коллективности работы.

Работа по разработке проектов способствует формированию и развитию умений планировать свою учебно-познавательную деятельность, анализировать проблемную ситуацию, формулировать проблему, цель, осуществлять выбор способа решения проблемы, излагать ход и результаты своей проектной деятельности, рефлексивно оценивать результаты своего исследования, оформить результаты своей работы и др. [5].

Стоит отметить, что на различных этапах процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров – педагогов-психологов происходит их включение в проектную деятельность различных видов: от социальных, творческих, информационных проектов к исследовательским и практико-ориентированным проектам. Последующим этапам представления результатов проектной деятельности студентов является участие на Международном форуме студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XXI века», по итогам которого дипломанты выдвигаются на конкурс лучших студенческих научных работ.

Таким образом, поэтапность введения педагогических технологий, в том числе технологии проектной деятельности обеспечивает инновационный характер образовательного процесса вуза. Инновации, вводимые в образовательный процесс Института психолого-педагогического образования, постепенно превращаются в традицию, которая становится базой для создания инновационного продукта, обобщения и распространения опыта.

Список литературы

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М., 1981. 240 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М., 2006. 108 с.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р.
5. Шкерина Т.А. Организационно-педагогические условия формирования исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов в вузе: монография. Красноярск. 2015. 252 с.

О ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ильина С.П.

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

В условиях модернизации отечественного образования важнейшим требованием к организации образовательного процесса в педагогическом вузе становится его ориентация на развитие компетентностей будущих специалистов, соответствующих современным запросам как общества в целом, так и лиц, заинтересованных в образовании (учащихся, их родителей, работодателей). Компетентность как «способность делать» на основе имеющихся у человека знаний, проявляется и формируется в деятельности (1). Важнейшим условием для формирования профессиональной компетентности студентов вуза является организация их практической подготовки.

Изучение мнения работодателей свидетельствует об их неудовлетворенности уровнем практической подготовки выпускников вузов России, в том числе и педагогических. По результатам исследований отечественных рекрутинговых компаний, работодатели отмечают следующие недостатки профессиональной подготовки будущих специалистов:

- несоответствие уровня профессиональной подготовки современным требованиям;
- чрезмерная теоретизация процесса профессионального обучения, его оторванность от реальной деятельности;
- недостаточная сформированность коммуникативной культуры выпускников;
- неготовность большинства выпускников брать на себя персональную ответственность за решение задач профессиональной деятельности, отсутствие инициативы, стремления к самосовершенствованию и саморазвитию, уверенности в себе и способности справляться с трудными ситуациями (3).

В этой связи проблема практической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности и ее организация в условиях вуза представляется чрезвычайно актуальной.

В общенаучном понимании понятие «практика» трактуется как вид человеческой деятельности, основанной на освоении и осознанном преобразовании действительности.

Основной целью практической подготовки в современном вузе является создание условий для овладения будущим специалистом опытом решения профессиональных задач как в ситуациях, моделирующих реальную деятельность, так и через погружение в непосредственную профессиональную деятельность.

Практика студентов включена в основные образовательные программы высшего профессионального образования и направлена на усвоение студентами знаний о социальной значимости профессии, требований к личности выпускника с высшим образованием, содержания профессиональной деятельности, форм и методов научного познания, научной организации труда, основ самообразовательной и самовоспитательной деятельности. Необходимо отметить, что в условиях модернизации образования программы практической подготовки студентов педагогического вуза должны разрабатываться не только с учетом требований ФГОС ВПО, но и профессионального стандарта педагога.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» практическая подготовка студентов в условиях современного педагогического вуза включает следующие организационные формы:

- практическое занятие - форма организации учебного процесса, предполагающая выполнение студентами по заданию и под руководством преподавателя одной или нескольких практических работ.
- лабораторное занятие - форма организации обучения, когда студенты по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько лабораторных работ.
- курсовое проектирование - организационная форма обучения, применяемая на заключительном этапе изучения учебной дисциплины.
- учебно - исследовательская практика является частью изучения отдельных дисциплин, связана с организацией исследования студентами отдельных аспектов, проблем на практике, проводится преподавателями соответствующих кафедр.
- преддипломная практика является завершающим этапом обучения и проводится после освоения студентом программ теоретического и практического обучения.
- производственная практика - этап практической подготовки студентов по профилю получаемой специальности (направлению подготовки, программе магистратуры).

Анализ внутренних положений об организации практической подготовки студентов в педагогических вузах России показал, что основными видами практики по различным направлениям и специальностям подготовки являются учебная и производственная практики. В ходе организации учебных практик актуален вопрос о разработке содержания и поиске новых форм работы, способствующих формированию у студентов необходимых общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций.

Основной проблемой организации производственных практик для вузов сегодня является поиск и организация взаимодействия с работодателями, предоставляющих базы для прохождения практики студентами. Обобщая накопленный опыт, можно выделить следующие направления эффективного взаимодействия с работодателями: выявление потребностей работодателей и оказание помощи в решении актуальных для них проблем; заключение договоров с работодателем о сотрудничестве и включении студентов в разнообразные формы сотрудничества через организацию практики, выполнение проектов, выпускных квалификационных работ по проблемам, обозначенным работодателями; участие работодателей в разработке программ и заданий практики; привлечение работодателей к ведению различных видов учебной деятельности: чтению лекций, руководству практикой, руководству выпускными квалификационными работами.

Опыт организации и проведения производственных практик со студентами педагогического вуза показал, что помимо традиционного руководства практикой со стороны преподавателей вуза, необходимо создание инструментария методической поддержки студентов в период практики: схем анализа деятельности, диагностические материалы, описания технологий, методов, приемов обучения и воспитания, библиография по различным проблемам, связанным с профессиональной деятельностью, ссылки на общепризнанные профессиональные и образовательные порталы. Наличие такого инструментария позволяет студентам чувствовать себя более уверенно и самостоятельно управлять своей профессиональной деятельностью в рамках решения профессиональных задач, реализуемых на практике.

Важным аспектом совершенствования качества организации и проведения практики является разработка и внедрение новых подходов к оценке результатов практической подготовки: контрольно-измерительных материалов (тесты, анкеты, опросные листы, портфолио, технологические карты и т.д.), критериев оценивания, позволяющих провести объективную экспертную оценку достижений студентов, а также самооценку студентами своей профессиональной готовности.

Таким образом, практическая подготовка обладает богатыми возможностями в профессиональном становлении будущего специалиста, позволяет студенту попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять знания, полученные на учебных занятиях, в профессиональной деятельности. Однако реализация этих возможностей требует наличия ряда условий, связанных с обновлением содержания

профессионального образования и его направленностью на развитие профессиональной компетентности студентов; поиском и внедрением новых подходов к организации образовательного процесса в вузе в соответствии с заявленными идеями; обеспечением поддерживающей образовательно-профессиональной среды. Важным условием успешности практической подготовки студентов вуза выступает готовность преподавателей вуза к реализации своих профессиональных задач.

Список литературы

1. Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход к подготовке специалиста в области образования. // В сборнике: Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (опыт Герценовского университета). - РГПУ им. А.И. Герцена: Санкт-Петербург, 2009. С. 18-22.
2. Радионова Н.Ф. Исследование проблем развития педагогического образования в современных условиях. - Вестник ТОГИРРО, 2013, № 1. С. 30-37.
3. Фишман Б.Е., Сидорик Е.В. Изучение мнения работодателей о качестве подготовки выпускников вузов. – Современные проблемы науки и образования, 2012, №6. С. 4-5

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА (НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСУНКУ)

Мамугина В.П.

Тамбовский государственный технический университет, г.Тамбов

Подготовка будущих архитекторов в вузе направлена на обучение организации материально-пространственной среды. В этом процесс важным является знание композиционно-художественных закономерностей, стилевых особенностей, конструктивно-художественной логики построения частей и целого в архитектуре. Будущий зодчий должен научиться видеть форму в пространстве, уметь соединять простые формы в сложное тело, постигая закономерности формообразования объекта и его взаимосвязь с другими элементами материально-пространственной среды.

В этой связи одной из важных сторон личности архитектора является развитое объемно-пространственное мышление. «Мышление, как отмечает художник –педагог В.С. Кузин, - есть высший познавательный процесс, направленный на раскрытие общих и существенных свойств, признаков предметов и явлений и имеющих между ними закономерных связей» [1, с. 149.]

В архитектурном образовании формирование объемно-пространственного мышления осуществляется целым рядом дисциплин: проектирование, начертательная геометрия, рисунок и др.

Рисунок является основой всякого изображения, а в профессии архитектора он является его языком, присутствуя при разработке в эскизе замысла, детализации архитектурных форм проекта. Это первый и начальный этап в создании архитектурного сооружения, ансамбля площади, улицы. Рисунок является важным и необходимым элементом творческого процесса. Он должен быть наглядным, максимально дающим представление об архитектурном объекте.

Требования, предъявляемые к содержанию и форме рисунка архитектора, определяют характер обучения рисунку, где главным является конструктивная ясность, пропорциональность, понимание логики формообразования. В связи с этим, мышление студентов в обучении рисунку направляется на познание и осмысление закономерностей формообразования предметов в пространственной среде. Понимание общности в строении многообразных объектов действительности, как форм, состоящих из комбинации геометрических тел и отличающихся друг от друга преимущественно пропорциями и расположением в пространстве, дает возможность создавать изображения логически осмысленными и более качественными по художественному решению. Гармоничное соединение логического и художественного компонентов мышления позволит, по нашему мнению, обеспечить профессионально-ориентированный подход к преподаванию данной дисциплины и направить образовательный процесс от изобразительной познавательно-творческой деятельности в архитектурную познавательно-творческую деятельность [2].

Для развития понимания формообразования предметного мира при обучении рисунку целесообразно акцентировать внимание на его конструктивно-структурной логике. Это позволяет учить не просто передаче в

рисунке внешнего сходства изображаемого и реального объекта, а видеть и отображать на плоскости его внутреннее строение.

Работа над изучением и передачей конструктивной основы объектов действительности начинается с линейно-конструктивного рисунка [3, с.82] абстрактных геометрических форм. Она создает базу для понимания строения сложных объектов (голова и фигура человека, архитектура и ее окружение) как комбинаторики простых геометрических форм. Выполняя построение куба, шара, цилиндра, призмы и других простых форм на основе линейной перспективы, студенты делают ряд сечений, позволяющих раскрыть конструктивную основу объекта изображения. Они усиливают трехмерную пространственную характеристику объемной формы. После освоения пространственной характеристики геометрических форм, убедительней и логически обоснованно протекает работа над передачей конструкции сложных, комбинированных форм.

Обучение структурно-конструктивному рисунку наиболее сложное. Значительно проще создавать изображения, основывающиеся на передаче характера и пропорций видимых частей формы, а затем объем создать с помощью тона. Такой рисунок, если он качественно выполнен, «смотрится» красиво, но в большинстве случаев является показателем уровня техничности и развития чувства пропорций. Понимание общности в формообразовании объектов окружающей действительности и умение передавать эту закономерность в изображении данный подход не обеспечивает в должной мере. Это обстоятельство является принципиальным для будущих архитекторов, для которых познание и осмысление конструкции и структуры трехмерной формы в пространстве является стержнем учебно-творческой и профессиональной деятельности. В данном контексте понимания проблемы архитектурного образования структурно-конструктивный рисунок, по нашему мнению, позволяет эффективно формировать необходимое для будущего архитектора объемно-пространственное мышление.

Развивать объемно-пространственное мышление на занятиях по рисунку, мы предлагаем не только при выполнении базовых учебных академических работ, а и через специальные упражнения по рисованию архитектуры, которые предлагается выполнять при изучении основных тем программы. Главным образом они направлены на развитие видения трехмерной формы в пространстве, понимание логики формообразования объектов, а также способствуют более тесной связи со спец дисциплинами.

Данные упражнения нами рекомендуется выполнять на всех курса при изучении дисциплины «Рисунок».

Первый курс:

1. Рисование геометрических тел с конструктивным и тональным решениями, как с натуры, так и по представлению.
2. Рисование геометрических тел по представлению в разных ракурсах с передачей конструкции и тона.
3. Изучение конструктивных закономерностей объектов через выполнение в данных формах вырезов.
4. Рисование архитектурной композиции из геометрических форм путем прибавления и вычитания объемов.
5. Составление из геометрических объемов простого по строению архитектурного объекта (одноэтажный дом).

Второй курс:

1. Выполнение зарисовок сложного здания с разных точек зрения с целью нахождения интересной формы, ракурса, точки и уровня зрения.
2. Конструктивный анализ выбранного архитектурного объекта путем вычленения из него простых геометрических тел и их рисования с учетом одной точки и уровня зрения.
3. Выполнение длительного линейно-конструктивного рисунка здания на основе выбранного в зарисовке ракурса и анализа его структуры через прорисовку основных объемов.

Третий курс:

1. Зарисовки архитектурного пейзажа с глубоким пространством.
2. Выполнение длительного линейно-конструктивного рисунка выбранного мотива.

Изучение пространственных явлений начинается с анализа отдельного, абстрактного геометрического предмета. У студентов сначала формируется представление о форме данного геометрического тела, его конструкции, перспективном изменении его формы. Для передачи иллюзии глубины пространства, удаленности и объемности предметов применяется линейная и воздушная (тональная) перспектива. Умение видеть предмет, определять его форму и пропорции, его положение в пространстве приобретает в результате длительного обучающего процесса.

Следующим этапом является освоение пространственных отношений между предметами. Происходит изучение геометриального пространства, которое раскрывается на композиции из геометрических тел. Здесь соотносятся группы предметов по принципу единства точки зрения, осуществляется знакомство с различными

изобразительными системами и приемами организации пространства и понимание их как средств художественно-композиционной выразительности.

Далее предлагается рисование более сложных объектов, которые состоят из комбинации простейших геометрических форм.

Затем студенты подходят к изображению закрытого и открытого пространства, используя знания об отдельных предметах и взаимоотношениях между ними. Здесь акцентируется внимание на организации пространства по законам линейной и тональной перспективы. Продолжается обучение осмыслению пространственных явлений, заполнение поверхности листа изображением его элементов по горизонтали и вертикали, расположением оснований более близких предметов на бумаге ниже, чем удаленных, изображение близких предметов крупнее, передача моментов загораживания одних предметов другими, понятие об изменении пространства по глубине.

На основе данной методики было установлено, что навыки передачи пространственных явлений на плоскости приобретаются студентами на основе освоения различных пространственных качеств. Можно выделить несколько уровней освоения пространства на плоскости по степени усложнения приемов передачи пространственных характеристик.

Первый – включает вопросы, связанные с освоением пространства листа бумаги по вертикали и горизонтали, пространственных явлений с учетом законов перспективы, а также объема предметов с помощью светотени. Для этого уровня характерно фрагментарное изображение (ограничение поля зрения). Здесь определяется способность к ограничению поля зрения, умение вычленить из общего частное, наиболее существенное. Студент вычленяет некую часть пространства, которая по своему предметному составу и смысловому содержанию представляет нечто целое. Изображение предметов выполняется с учетом горизонта, границ излома вертикальной и горизонтальной поверхностей. В рисунках этого уровня комбинируется вид спереди с видом сверху, предметы изображаются с приподнятыми горизонтальными плоскостями.

Второй уровень включает вопросы, связанные с соблюдением единой точки зрения в изображении групп предметов, когда весь рисунок объединяется по содержанию и с единой для всех предметов композиции точкой зрения. К этому уровню относится передача на плоскости перспективных явлений и объемности изображения как в отдельных предметах цилиндрической и призматической форм, так и их вместе в группе, как единого целого организма.

Третий уровень овладения студентами передачей пространства на плоскости объединяет вопросы, связанные с передачей перспективных (глубинных) явлений, как: иллюзорное уменьшение предметов в зависимости от их пространственного расположения (дальше – меньше, ближе – больше); моменты загораживания; размещение предметов по принципу расположения оснований предметов (ближе – ниже, дальше – выше); учет линии горизонта; передача границ излома плоскостей и учет данной границы при изображении предметов на соответствующих поверхностях; передача пространства с помощью тональной перспективы.

Таким образом, данные качественные уровни связаны с овладением навыками передачи пространственных явлений на плоскости и отображают требования к преподаванию рисунка.

Из вышеизложенного следует, что позитивный характер развития личностно-профессионального потенциала в структуре подготовки архитектора в вузе на занятиях по рисунку возможен, если:

- систематически рисовать архитектурные объекты с натуры и по представлению в разных ракурсах и различной степени конструктивной сложности;
- выполнять рисунки по представлению на комбинаторику и пространственное структурирование вначале абстрактных, а затем и сложных архитектурных форм;
- осуществлять работу над изображением объектов действительности на основе передачи конструктивной основы форм как комбинации простых геометрических тел со сквозной прорисовкой их частей и выполнением необходимых для этого сечений;
- включать задания по рисованию геометрических форм на вычитание и прибавление объемов, как вариантов конструирования по представлению архитектурных объемов;
- применение компьютерных технологий для моделирования предметов и композиций в пространстве;
- использовать знания и умения по макетированию, архитектурному проектированию, начертательной геометрии как возможность понимания конструктивно-художественной логики формы.

Список литературы

1. Кузин, В.С. Психология. М.: Высшая школа. – 256 с.

2. Мамугина, В.П. Рисунок в высшей архитектурной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2014. - № 1 (129). – С. 38-44.
4. Ли, Н. Основы учебного академического рисунка. М.: Изд-во Эксмо, 2013. – 480 с.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-КУРАТОРОВ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Бельская Е.Я., Цветкова О.С.

Томский политехнический университет, г.Томск

Главной задачей Российской Федерации в сфере воспитания и образования подрастающего поколения является «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Стратегия развития воспитания создает условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание будущих поколений». [6]

Студенты-кураторы, как неотъемлемая часть большой системы воспитания в вузе, помогают сформировать условия для гармоничного развития личности в лице первокурсников Томского политехнического университета (ТПУ), тем самым помогая в осуществлении грандиозной стратегии воспитания граждан России. [2,5]

Но необходимо помнить, что студентами-кураторами не рождаются, ими становятся. И в процессе работы, студенты старших курсов, являясь студентами-кураторами, не стоят на месте, они развиваются вместе с первокурсниками, учатся чему-то новому и интересному. [3]

В ТПУ разработан широкий спектр для повышения уровня квалификации студентов-кураторов. Рассмотрим опыт реализации повышения уровня квалификации студентов-кураторов ТПУ на примере Энергетического института (ЭНИН).

Студенты-кураторы консультируют ребят по учебным вопросам, развивают культурный досуг студентов, приобщая их к истории университета и к альтернативному времяпровождению за пределами университета. В программу по адаптации студентов-первокурсников входит и проведение тренингов «Успешный студент», «Тайм-менеджмент», «Учебное целеполагание» и т.д.

Тренинговые занятия, являются активным методом групповой психологической работы со студентами первого курса и направлены на развитие различных навыков и умений, таких как: навыков самопознания, саморегуляции, общения, межличностного и межгруппового взаимодействия. Тренинги необходимы для успешной адаптации к новым условиям студенческой жизни. [5]

Для того чтобы студент-куратор мог успешно и эффективно провести тренинг со своими подопечными, он сам проходит эти тренинги, сначала как участник тренинга на первом курсе, и, в дальнейшем, став студентом-куратором - на обучении, которые проводят психологи Центра социальной работы (ЦСР). [3]

Студенты-кураторы участвуют в конференциях различного уровня:

1. XIV Международная научно-практическая конференция «Лингвистические и культурологические традиции и инновации», Томск, ТПУ, 2014 г.;
2. XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей», г. Томск, ТПУ, 2015 г.;
3. III Международный молодежный форум «Интеллектуальные энергосистемы», г.Томск, ТПУ, 2015 г.;
4. II Международная научно-практическая конференция «Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире». г. Воронеж, 2015 и др.

В рамках XIV международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации», кафедры иностранных языков Энергетического института Томского политехнического университета 13 ноября 2014 г. состоялся Круглый стол «Актуальные проблемы адаптации первокурсников Энергетического института». Участниками стали кураторы, студенты-кураторы ЭНИН и психолог ЦСР, закрепленный за подразделением. Состоялось четыре выступления и обсуждение таких тем, как:

1. Значение психологического сопровождения первокурсников в рамках Программы социальной и академической адаптации студентов в вузе;

2. Студенческое кураторство в Энергетическом институте и его роль в адаптации студентов-первокурсников;

3. Артефакты профессиональной деятельности, как фактор повышения адаптации студентов Энергетического института;

4. Роль куратора академической группы Энергетического института в повышении адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Ежегодно, по просьбе кураторов, психологами ЦСР проводятся обучающие тренинги для студентов-кураторов и кураторов ЭНИН. На тренинге "Эффективные коммуникации как профилактика конфликта в вузовской среде" студенты-кураторы почерпнули для себя много полезной информации и на практике смогли применить полученные знания. Как правило, такие тренинги не только помогают овладеть навыками коммуникаций, но и сплочают коллектив.

Ежегодно проводится конкурс на лучшего студента-куратора ЭНИН с целью совершенствования кураторской деятельности, выявления новых подходов в кураторской работе, а также распространения положительного опыта работы студентов-кураторов ЭНИН. Уже два студента-куратора гордятся своим званием «Лучший куратор ЭНИН», их имена есть в «Галерее почета» Интернет-блога «Кураторский час». [1,2]

В 2015 году студенческое кураторство расширило свои границы и вышло за пределы Энергетического института. Под поддержкой ЦСР студенты-кураторы появились и в других институтах всего Томского политехнического университета. Было принято решение провести обучающий семинар для студентов-кураторов ТПУ. Ребята, отобранные в подразделениях ТПУ, были освобождены от занятий и направлены на обучение. После регистрации в Международном культурном центре ТПУ в концертном зале состоялось приветствие участников семинара. Далее прошла кругосветка «Мы в ТПУ» и психологи ЦСР провели с участниками семинара тренинги на «Знакомство» и «Создание коллектива». Сытный кофе-брейк подкрепил всех и поднял настроение. Выступление по теме «Студент-куратор глазами студента и куратора» помогли подготовить «Лучшие студенты-кураторы 2014, 2015 года» и Старший куратор ЭНИН. Они помогли будущим студентам-кураторам, ещё не имеющим опыта в практической деятельности, определить цели и задачи в кураторской работе. Состоялось обсуждение: форм работы студента-куратора с группой; степени взаимодействия с куратором-преподавателем; содержание некоторых тем «Часа куратора», которые наиболее необходимы для первокурсников. По окончании семинара состоялась презентация наиболее интересных Часов куратора: «Студент – человек культурный!», «Мое здоровье. Рецепт долголетия» и «Развитие толерантности в студенческой среде».

В социальной сети «ВКонтакте» существует сообщество «Студенты-кураторы ЭНИН». Участниками группы являются студенты-кураторы, кураторы, а психолог ЦСР и Старший куратор - направляющими. Все вместе они освещают свою кураторскую деятельность, формируют и дополняют базу данных, добавляют материал, который в последующем может пригодиться им в работе со своими подопечными. [3]

Также ребята активно участвуют в Клубе студентов-кураторов, который начал действовать на примере Клуба кураторов ЭНИН относительно недавно. Деятельность кураторства в вузе постоянно совершенствуется и перспектив развития в этом направлении много. [4]

Таким образом, повышение уровня квалификации студентов-кураторов Энергетического института Томского политехнического университета, происходит с помощью всевозможных мероприятий, охватывает различные стороны, а полученные знания и навыки повышают эффективность кураторской деятельности, соответственно увеличивая адаптацию первокурсников.

Список литературы

1. Бельская Е.Я. Электронное методическое сопровождение работы куратора в томском политехническом университете // Современные проблемы науки и образования: научный журнал. — 2015. — № 3. — С.366.
2. Бельская Е.Я., Старцева Е.В. Опыт кураторской деятельности в повышении адаптации первокурсников Томского политехнического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. — С.519.
3. Бельская Е.Я., Цветкова О.С. Студенческое кураторство в Энергетическом институте и его роль в адаптации студентов-первокурсников // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции: Лингвистические и культурологические традиции и инновации, Томск, 12-15 ноября 2014 г. — Томск: Изд-во ТПУ, 2014. — С. 26-30.
4. Лавриненко С.В. Перспективы кураторской деятельности в современных условиях развития технических вузов // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 278-282.

5. Старцева Е.В., Старцев Н.А. Некоторые особенности адаптации студентов первого курса Томского политехнического университета // Сборник статей Международной научно-практической конференции: Инновационное развитие: ключевые проблемы и решения. — Уфа, 2015. — С. 167-170.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р. URL: <http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения: 29.01.2016).

ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Глухова Е.Н.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Во введении «Профессионального стандарта педагога» указано, что современный сегодня он должен обладать всеми характеристиками успешного профессионала, т.е. быть готовым к переменам, мобильным, способным к нестандартным трудовым действиям, ответственным и самостоятельным в принятии решений [5]. Поэтому актуальность формирования экономической компетентности у студентов-бакалавров педагогического направления обусловлена ее значимостью в реализации успешной и эффективной профессиональной педагогической деятельности в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях современного российского общества. Сформированная в процессе обучения в педагогическом ВУЗе экономическая компетентность позволяет выпускнику быть конкурентоспособным, адаптированным к рыночным отношениям своего региона и страны в целом.

В рамках нашего исследования мы полагаем, что процесс формирования экономической компетентности является составной частью общей профессионально-педагогической подготовки. Данная компетентность способствует эффективной реализации профессиональной деятельности педагога, особенно при решении организационно-экономических задач в условиях современной системы образования. Выпускник педагогического вуза, имеющий сформированные основы экономической компетентности, будет способен понимать и анализировать широкий круг экономических вопросов собственной профессиональной деятельности, объективно оценивать существование различных видов и форм собственности образовательных организаций и пр.

В процессе формирования экономической компетентности студентов педагогических вузов важным является создание определенных педагогических условий. Как отмечает Е.Е.Овакимян, эффективность условий зависит от следующих факторов [4]:

- социальный заказ общества высшей школе,
- тенденции изменения содержания профессионального образования в высшей школе,
- ведущие идеи синтеза нормативного, бизнес-ориентированного и контекстного подходов,
- специфика экономической компетентности будущих специалистов.

Ю.А.Колесовой предложены следующие педагогические условия формирования экономической компетентности у студентов гуманитарных специальностей [3]:

- развитие положительной мотивации к участию в социально-экономической деятельности;
- использование в процессе изучения экономических дисциплин методов, способствующих принятию оптимальных управленческих решений будущими специалистами в различных экономических ситуациях;
- применение комплексных заданий при организации самостоятельной работы студентов;
- развитие личностной ответственности за результаты своей деятельности, формирование социальных, экономических и эмоционально-волевых качеств личности.

По мнению И.Г. Амельковой, формированию экономической компетентности будут способствовать такие условия, как организация сотрудничества между преподавателем и студентами, направленная на восприятие экономических знаний в адекватной ситуации; создание мотивационно-ценностного и рефлексивно-творческого пространства; использование комплекса учебных проектов; разработка целевой программы формирования экономической компетенции студентов [1].

Наиболее четко педагогические условия формирования экономической компетентности представлены в исследовании Е.Е.Овакимян. Она предложила следующие условия [4]:

- информационная наполняемость содержания образования экономическими знаниями;

- использование в процессе обучения технологий модульного и проектного обучения;
- интеграция содержания изучаемых предметных циклов;
- включение студентов в экономическую деятельность.

Проанализируем данные условия.

Как отмечает Е.Е. Овакимян, первое условие - информационная наполняемость содержания образования экономическими знаниями, предполагает расширение круга изучаемых проблем, которые находятся на стыке экономики и других общественных наук. Формирование представлений об экономике, как открытой системе знаний, соотносящейся с различными социальными и этическими сторонами современной жизни. Для этого необходимо не только объяснять законы возникновения, развития и отмирания социально-экономических систем, но и показать, как функционирует реальная рыночная система. Это в свою очередь, требует систематизированной информационной наполняемости предметов гуманитарного цикла экономическим содержанием и развитием интеграционных связей с экономическими дисциплинами.

Второе условие - использование в процессе обучения технологий модульного и проектного обучения, позволяет студентам усваивать знания в определенном порядке и системе во взаимосвязи с различными сторонами жизни.

Третье условие - интеграция содержания изучаемых предметных циклов, обусловлено современными требованиями к модернизации российского образования, направленными на углубление интеграционных и междисциплинарных программ. В связи с этим необходимо обеспечение преемственности преподаваемых дисциплин и скоординированности педагогических воздействий в качестве трансляторов сообщаемых знаний. То есть целесообразно формирование определенного «смыслового поля», составляющего основу процесса подготовки будущих специалистов. Соответственно, дисциплины общенаучного цикла в этом случае должны выступать методологическим посылом к изучению предметов психолого-педагогического, специально-предметного циклов, которые, в свою очередь, призваны демонстрировать различные аспекты развития экономической компетентности студентов вузов.

Интеграция при этом может содержать:

- ✓ содержательную интегративность (упорядоченность и объединенность отдельных образовательных элементов различных областей наук, ранее рассматривающихся независимо друг от друга);
- ✓ процессуальную вертикальную и горизонтальную интеграцию (осуществление разноуровневого преемственного и последовательного образования);
- ✓ мотивационную интегративность (реализация цели экономической подготовки в совокупности глобальных – региональных – локальных проблем и задач).

Последнее условие - включение студентов в экономическую деятельность, предполагает реализацию принципа практико- ориентированности процесса профессиональной подготовки.

Одним из важных педагогических условий формирования компетентности студентов, в том числе и экономической, является использование определенных технологий, позволяющих формировать знания и навыки в активной деятельности решения различных профессиональных задач. О.Л.Жук предлагает использовать в образовательном процессе следующие технологии [2]:

- технологии проблемно-модульного обучения, предполагающие реализацию содержания учебной программы по предмету в виде модулей, в которых особое внимание уделено самостоятельной или частично самостоятельной работе студентов;

- технологии обучения как учебного исследования, который включает такие виды деятельности, как столкновение с проблемой, сбор данных («верификация», «экспериментирование»), построение плана исследования, анализ его хода, выводы, рефлексия результатов. В процессе этих видов деятельности у студентов развиваются умения и навыки анализа, синтеза, классификации, систематизации и прочие, что способствует становлению интеллектуальных способностей и исследовательских умений;

- коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, спор-диалог, учебные дебаты и пр.), построенные на организации работы в группах, что позволяет формировать у студентов универсальные умения, направленные на согласование интересов и постановкой общих целей деятельности и сотрудничество, на развитие умений самопрезентации, культуры общения, осмысления различных точек зрения и пр.;

- проектное обучение, направленное на реализацию прикладного и междисциплинарного взаимодействия. Содержание проектов и способы их выполнения должны соответствовать содержанию и технологиям будущей профессии;

- игровые технологии, предполагающие использование деловых, ролевых, имитационных игр, которые моделируют профессиональные проблемы и задачи. Эти игры способствуют формированию опыта разрешения профессиональных, социальных и личностных задач и ситуаций;

- кейс-технологии, предполагающие развитие умений анализа и разрешения ситуаций.

Таким образом, анализ теоретических источников позволяет предположить, что поиск адекватных и эффективных педагогических условий формирования экономической компетентности студентов педагогического вуза является достаточно актуальной, требующей своего разрешения.

Список литературы

1. Амелькова И.Г. Организация сотрудничества как условие формирования экономической компетентности студентов // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). - С.166-169.
2. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. – Минск: РИВШ, 2009. – 336с.
3. Колесова Ю. А. Условия формирования экономической компетентности студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/>
4. Овакимян Е.Е. Педагогические условия развития экономической компетентности студентов вузов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета – 2009 – №11 – С. 92-104.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 № 544 н. – Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3JRg8DJXe>

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Шагина Ю.В.

Волгоградский государственный аграрный университет, г.Волгоград

Меняющаяся ситуация в системе общего образования формирует и новые образовательные потребности педагогов. Она волнует любого преподавателя, сознательно стремящегося к повышению своей профессиональной компетенции, желающего быть способным и готовым к действиям в новых социокультурных условиях.

Для профессиональной деятельности педагога сегодня недостаточно просто работать в образовательном учреждении и знать свой предмет. Для педагогической деятельности на современном уровне требований общества необходимо постоянно обновлять и обогащать свой профессиональный потенциал. Повышение квалификации – условие жизни в современном мире. В наши дни невозможно один раз получить специальность, а потом только реализовывать свои знания и умения. Мир не стоит на месте. Хороший специалист сегодня уже может оказаться невостребованным завтра. Чтобы оставаться профессионалом, требуется непрерывный процесс самообразования. Самообразование способствует поддержке и развитию важнейших психических процессов – внимания, памяти, совершенствует критическое и аналитическое мышление, а также является необходимым условием успешного повышения уровня квалификации педагога. Процесс самосовершенствования педагога осуществляется в двух взаимосвязанных формах – самовоспитания и самообразования, взаимно дополняющих друг друга, оказывающих взаимное влияние на характер работы человека над собой. Вместе с тем это два относительно самостоятельных процесса, которые предполагают как общие, так и особые условия их организации.

Самовоспитание является сознательную работу педагога по систематическому развитию у себя положительных и устранению негативных качеств личности [18] в трёх направлениях:

1. адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности;
2. постоянное повышение профессиональной компетентности;
3. непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности. [3]

Мотивы, побуждающие педагога к самообразованию:

- Поиск и анализ новой информации.
- Желание творчества. Педагог – профессия творческая. Творческий человек не сможет из года в год работать по одному и тому же пожелтевшему поурочному плану или сценарию, читать одни и те же доклады. Должно появиться желание большего.

- Изменения, происходящие в жизни общества. Эти изменения в первую очередь отражаются на учениках, формируют их мировоззрение и соответственно очень часто создают образ педагога как «несовременного человека».

- Общественное мнение. педагогу не безразлично, считают его «хорошим» или «плохим».
- Материальное стимулирование. Категория педагога, мнение аттестационной комиссии, надбавки, звания и правительственные награды – все это зависит от квалификации и мастерства педагога. Без постоянного усвоения новых знаний этого не добиться.
- Интерес. Учиться просто интересно.

Самообразование – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью для приобретения системных знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. Ожегов дает такое определение: самообразование – это приобретение знаний путем самостоятельных занятий без помощи преподавателя.

Профессиональное самосовершенствование является результатом осознанного взаимодействия педагога и конкретной социальной среды, в ходе которого он реализует потребности в развитии у себя таких качеств личности и компетенций, которые обеспечивают успех в его профессиональной деятельности и в жизни вообще.

Таким образом, на основании выше изложенного, мы можем дать определение понятию «Профессиональное самосовершенствование педагога» — это целенаправленный процесс, направленный на повышение и развитие педагогических качеств, профессиональной компетентности соответственно требованиям и условиям, в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и личной программой развития.

Успешное самосовершенствование педагога предполагает, что планка требований устанавливается немного выше его текущих умений и навыков, в противном случае не возникает противоречия между имеющимся и желаемым, и работа над собой не принесет ощутимого результата.

Поле деятельности самосовершенствования педагога достаточно обширно. В любом из профессиональных педагогических умений можно оттачивать свое мастерство. Для того чтоб определиться с постановкой задач для самосовершенствования, обозначим стандартные требования к профессиональной деятельности педагога:

1. Образованность. Кто-то сравнил знания педагога – с айсбергом. Лишь верхушка этого айсберга видна окружающим, и лишь немногие знают, какая мощь скрывается в глубине. Каждый педагог обязан быть в первую очередь высокообразованным эрудированным человеком.

2. Гуманизм и любовь к детям, умение находить с ними общий язык – еще одно непереносимое требование к профессиональным качествам педагога. Только искреннее отношение к учащимся, искреннее желание вложить знания в их головы и научить мыслить поможет педагогу добиться высоких результатов в профессиональной деятельности.

3. Владение методиками обучения — также необходимое профессиональное качество педагога. Чем совершеннее владеет педагог такими методиками – тем продуктивней идет работа на его уроках.

4. Творческий подход к построению занятия и изложению материала. Каждое новое занятие – это новое «проживание» излагаемого материала. И чем интереснее он преподается, тем легче усваивается учащимися.

Все из вышеизложенных требований имеют большое значение для профессиональной деятельности педагога и самосовершенствования педагога.

Выделим основные направления самосовершенствования педагога:

- непрерывное пополнение педагогических знаний;
- совершенствование педагогического мастерства;
- расширение общего кругозора;
- нравственное и физическое совершенствование;
- умение эффективно организовать свой рабочий день.

Неотъемлемую часть в самосовершенствовании педагога является повышение и совершенствование педагогического мастерства.

Понятие педагогическое мастерство предполагает: способности к педагогической деятельности; широкие профессиональные знания; культуру владения педагогической техникой. Все эти компоненты проявляются в профессионально-педагогических умениях:

- познавательных
- конструктивных
- организаторских
- коммуникативных.

Познавательные умения включают в себя: умение ориентироваться в содержании обучения и воспитания; способность анализировать собственную деятельность; наблюдать за детьми, понимать их внутреннее состояние, оценивать уровень развития, условия семейного воспитания; способность контролировать свое физическое и техническое состояние. Основное состояние самообразовательной работы постоянное пополнение и расширение знаний по педагогике и психологии.

Конструктивная деятельность педагога включает умения: - формировать цели и задачи педагогического процесса; планировать системы работ и последовательность действий учащихся; отбирать оптимальное содержание будущей деятельности (занятий, воспитательных мероприятий); составлять планы конкретных дел. Для развития этих умений необходимо: знание своего предмета и методов его преподавания; знание педагогической теории и психологии; широкий научный и культурный кругозор; педагогическое воображение, способность предвидеть последствия и результаты своей деятельности.

Организаторские умения проявляются в способностях: ставить цели перед собой и студентами; планировать деятельность; делить цель на более мелкие задачи, а затем на дифференцированные задания для групповой и индивидуальной работы; создавать положительную установку на предстоящую деятельность; контролировать и оценивать исполнение. Развитию организаторских умений способствуют упражнения в практических действиях, самоинструктировании, самоконтроле, самоприказе.

Коммуникативные умения необходимы для налаживания педагогически целесообразных отношений с учащимися, с коллегами. Для развития коммуникативных умений рекомендуется: учиться понимать другого человека, "читать" по лицу, тону, жестам, мимике; совершенствовать способы выражения своих мыслей, повышать свою речевую культуру; изучать специальную психологическую литературу по проблемам общения.

Таким образом, эффективность самообразования связана с развитием профессиональных компетенций, которые определяются каждым педагогом конкретного содержания самостоятельной работы по самосовершенствованию своей личности на основе профессионального самоанализа, с творческим усвоением новой научной информации и передового педагогического опыта, с воплощением приобретенных знаний и умений в эффекты роста, развития, продвижения обучающихся.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ КОНТРАВАРИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ МОТОЦИКЛИСТОВ

¹Цыганков Э.С., ²Шулик Г.И., ³Зудин В.Н.

¹Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г.Москва

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ТиМ прикладных видов спорта и экстремальной деятельности, заслуженный деятель науки РФ, заслуженный тренер РФ

²Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г.Москва

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМ прикладных видов спорта и экстремальной деятельности, МСМК, заслуженный тренер РСФСР

³Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г.Москва

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМ прикладных видов спорта и экстремальной деятельности

Ключевые слова: потеря устойчивости, потеря управляемости, потеря контроля, нестандартные положения на мотоцикле, стабилизирующие действия, баланс устойчивости, повышение управляемости в поворотах.

Аннотация. По мнению зарубежных учёных мотоцикл является самым опасным видом транспорта. Существующие учебные программы государственных и частных мотошкол сохраняют дефицит знаний, умений и навыков для преодоления критических ситуаций. Проведённая работа позволяет выявить основные причины аварийности, а также систематизировать формы, средства и методы контраварийного обучения.

Актуальность. Учёные Северо-Западного университета США проанализировали статистику аварий с летальными исходами и установили, что мотоциклы являются самым опасным средством передвижения. Они считают, что мотоцикл почти в тридцать раз опаснее, чем автомобиль. В наибольшей же безопасности находятся пассажиры авиационного транспорта.

Следует отметить, что за последние десятилетия скоростные возможности мототехники выросли в несколько раз, а учебные программы государственных и частных мотоциклетных школ остались на прежнем

уровне, сохраняя дефицит знаний, умений и навыков активной безопасности для преодоления критических ситуаций и экстремальных условий современного дорожного движения.

Цель – повышение безопасности мотоциклистов средствами интенсивной экстремальной подготовки.

Задачи:

1. Выявить причины аварийных ситуаций.
2. Систематизировать опыт контраварийного вождения, накопленный в мотоциклетном спорте.
3. Систематизировать средства и методы контраварийного обучения.

Гипотеза. Предполагается, что перенос опыта активной безопасности мотоспорта в практику новых программ мотошкол, мото клубов и мотосекций станет одним из эффективных средств профилактики дорожно-транспортного травматизма у мотоциклистов.

Методы исследования:

- анализ катастроф соревновательной деятельности мотогонокщиков высшей квалификации;
- экспертная оценка причин аварийности;
- педагогические эксперименты в мотоподразделениях ФСО, ФСБ, МВД РФ.

Результаты исследования и их обсуждение

На Рисунке 1 представлена классификация основных причин аварийных ситуаций в трёх основных разделах: потеря устойчивости (1), потеря управляемости (2) и потеря контроля (3) в системе водитель - мотоцикл - дорога - среда движения.

Первый раздел представлен вариантами заноса (4, 5), опрокидывания назад (6), вперёд (7), а также ситуациями боковых падений (8).

Во втором разделе рассматриваются блокировки колёс (9), варианты бокового скольжения (10, 11), вращения (12), полёт в безопорной фазе (13), аквапланирование (14).

В третьем разделе рассматриваются сложные условия (15, 17), парадоксальные действия (16), предаварийные ситуации (18, 19).



Рис.1. Причины аварийных ситуаций

Результаты анкетирования и педагогического эксперимента, проведённого в трёх группах офицеров-мотоциклистов ДПС, позволили систематизировать четыре раздела средств и методов контраварийного обучения (Рисунок 2): разновидности положений на мотоцикле (1), стабилизирующие действия (2), амортизация на неровностях (3) и повышение управляемости в поворотах (4).

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ КОНТРАВАРИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ МОТОЦИКЛИСТОВ

РАЗНОВИДНОСТИ ПОЛОЖЕНИЯ НА МОТОЦИКЛЕ	1	СТАБИЛИЗИРУЮЩИЕ ДЕЙСТВИЯ	2	АМОРТИЗАЦИЯ НА НЕРОВНОСТЯХ	3	ПОВЫШЕНИЕ УПРАВЛЯЕМОСТИ В ПОВОРОТАХ	4
ВИДЫ ПОСАДКИ	5	ОПЕРЕЖАЮЩАЯ СТАБИЛИЗАЦИЯ	21	УСТУПАЮЩАЯ АМОРТИЗАЦИЯ	31	ПОСТРОЕНИЕ СГЛАЖИВАЮЩЕЙ ТРАЕКТОРИИ	41
ПЕРЕДНЯЯ	6	ПОСЛЕДУЮЩАЯ СТАБИЛИЗАЦИЯ	22	ПРЫЖОК «ВЫСТРЕЛОМ»	32	ТЕХНОЛОГИЯ «ЗАГРУЗКА-ПОВОРОТ-ТЯГА»	42
СРЕДНЯЯ	7	ГИРОСКОПИЧЕСКАЯ СТАБИЛИЗАЦИЯ	23	ПРЫЖОК В СПУСК	33	ВЫБОР УГЛА НАКЛОНА КОРПУСА ВОДИТЕЛЯ И МОТОЦИКЛА	43
ЗАДНЯЯ	8	ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ БЛОКИРОВКИ	24	ПРЫЖОК С ПОВОРОТОМ	34	МАКСИМАЛЬНЫЙ КОНТАКТ С БАКОМ И ПОДНОЖКАМИ	44
ВАРИАНТЫ СТОЕК	9	ЗАГРУЗКА ПО КОЛЁСАМ	25	ВЫБОР ОПТИМАЛЬНОЙ СТОЙКИ	35	КОНТРРУЛЕНИЕ	45
ПЕРЕДНЯЯ	10	ПОПЕРЕЧНАЯ СТРАХОВКА	26	АКВАПЛАНИРОВАНИЕ	36	ВАРИАТИВНОСТЬ «ВХОДА»	46
СРЕДНЯЯ	11	КОНТРОЛЬ ПРОБУКСОВКИ	27	СТРАХОВАНИЕ НОГАМИ	37	«СРЕЗАНИЕ» ДУГИ	47
ЗАДНЯЯ ОТТЯЖКА	12	ИМПУЛЬСНОЕ ТОРМОЖЕНИЕ ЗАДНИМ ТОРМОЗОМ	28	УПОР В КОЛЕЕ	38	ЗАГРУЗКА НАРУЖНЕЙ ПОДНОЖКИ	48
НЕСТАНДАРТНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ	13	ПЛАВНОЕ ТОРМОЖЕНИЕ ПЕРЕДНИМ ТОРМОЗОМ	29	ПРЕОДОЛЕНИЕ ВОЛН	39	СВЕШИВАНИЕ	49
СТОЙКА НА КОЛЕНЯХ	14	ПЕРЕГАЗОВКА	30	БАЛАНС УСТОЙЧИВОСТИ	40		
ПОЛОЖЕНИЕ ЛЁЖА	15						
ПОСАДКА НА БАКЕ	16						
СТОЙКА НА ОДНОЙ НОГЕ	17						
«АМАЗОНКА»	18						
ЖЕСТ «ВНИМАНИЕ»	19						
ЖЕСТ «ТОРМОЖЕНИЕ»	20						

Рис.2. Средства и методы контраварийного обучения мотоциклистов

В первом разделе (1) представлены виды посадки (5) и выделены основные из них - передняя (6), средняя (7), задняя (8). Из всех вариантов стоек (9) выделены основные: передняя (10), средняя (11), задняя оттяжка (12).

Впервые представлены нестандартные положения (13). Эти положения используются как элементы специальной физической подготовки и включают в себя: стойку на коленях (14), положение лёжа (15), посадку на баке (16), стойку на одной ноге (17). К нестандартным положениям относятся также «амазонка» (18) – сед на бедре с поворотом корпуса, жест мотоциклистов ДПС «внимание» (19) – рука поднята вверх, жест «торможение» (20) – рука отведена в сторону.

Во втором разделе (2) представлены разновидности стабилизирующих действий: опережающая стабилизация (21) – подготовительное действие для преодоления неровностей; последующая стабилизация (22) – компенсаторное действие по сохранению устойчивости после контакта с неровностью; гироскопическая стабилизация (23) – механическое явление, обеспечиваемое вращающимися массами колёс мотоцикла.

Стабилизирующие действия предполагают предотвращение блокировки колёс (24). Разгон, торможение и экстренное маневрирование требуют различной загрузки по колёсам (25) за счёт изменения наклона и смены положения корпуса. При прохождении участков с грунтовым покрытием на лёгких мотоциклах (с объёмом двигателя до 250 куб.см.) может применяться поперечная страховка (26) снятой с подножки ногой, а также поперечным смещением корпуса. При трогании, экстренном ускорении проводится непрерывный контроль пробуксовки заднего колеса (27), для чего используются физиологические механизмы вестибулярного аппарата и проприорецепция водителя. Заднее колесо замедляет вращение вследствие применения импульсных приёмов торможения (28), перегазовки (30) при включении пониженных передач, а переднее – за счёт плавного торможения передним тормозом (29).

В разделе 3 представлены технологии преодоления неровностей. Приёмы уступающей амортизации (31) предполагают противоположенные действия руками, ногами и корпусом, смягчающие последствия контактов с неровностями. Большая часть амортизационных действий связана с выбором оптимальной стойки (35), позволяющей использовать амортизационные возможности коленных, тазобедренных и локтевых суставов. В

условиях пересечённой местности могут применяться различные виды прыжков: «выстрелом» (32), в спуск (33), а также прыжок с поворотом (34) системы в безопорной фазе. Водители высшей квалификации способны изменять положение мотоцикла в полёте, используя элементы экстренного торможения и дросселирования. Одной из сложных ситуаций является преодоление водной преграды, в процессе чего имеется вероятность возникновения аквапланирования (36). Безопасность в таких ситуациях обеспечивается вертикальным положением мотоцикла, нахождением колёс в одной плоскости, выравниванием траекторий. При угрозе бокового падения, в исключительных случаях применяется страхование ногами (37), а также экстренной сменой посадки. Спортивное вождение предполагает использование приёма упор - на косогоре, в колее (38). Наиболее сложной ситуацией для мотоциклов с ограниченным ходом подвески является преодоление волн (39) в положении посадки и стойки. Для сохранения баланса устойчивости (40) применяется комплекс стабилизирующих мер (21, 22, 23), а также изменение загрузки по колёсам (25).

Раздел 4 посвящён повышению управляемости в поворотах. Его элементами являются: построение сглаживающей траектории (41) – увеличение радиуса дуги, срезание дуги (47); технология «загрузка - поворот - тяга» (42), предполагающая мгновенное использование элементов торможения, дозированного поворота на заданный угол и поддерживающей тяги. Сложность технологии заключается в дефиците времени выполнения поворотов, не превышающего 0,1 секунды. Прохождение разных категорий поворотов требует оптимального выбора угла наклона корпуса водителя и мотоцикла (43), а также максимального контакта с баком и подножками (44). Элементом безопасности является загрузка наружной подножки (48). Для экстренных маневров водители применяют контрруление (45) – начальный импульс приёма связан с отталкивающими действиями руками, вместо обычных тянущих. Для повышения безопасности в скоростных условиях применяется вариативность «входа» (46) в поворот: резкий, плавный, двойной, поздний, вход с контрсмещением, контрзанос. Сохранение устойчивости в повороте предполагает использование приёма «свешивание» (49) внутрь. Этот приём пришёл в мир мотовождения из арсенала технического мастерства спортсменов, участвующих в шоссейно-кольцевых мотоциклетных гонках.

Заключение. Проведённая работа позволила выявить основные причины аварийных ситуаций, систематизировать опыт контраварийного вождения, а также классифицировать средства контраварийного обучения.

Список литературы

1. Зудин, В.Н. Соревновательная индивидуальная тактика в трековых мотоциклетных гонках / В.Н. Зудин, Г.И. Шулик, Э.С. Цыганков // Экстремальная деятельность человека. – 2014. – №2(31). – С. 53-57.
2. Цыганков, Э.С. Профессионально-прикладные дисциплины мотоциклетного спорта / Э.С. Цыганков, Г.И. Шулик // Теория и практика физической культуры – 2013. – №3. – С. 66-68.
3. Шулик, Г.И. Экстремальные дисциплины мотоциклетного спорта / Г. И. Шулик, Э.С. Цыганков // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – 2012. – №3 (25). – С. 20-22.

РОЛЬ СТУДЕНТА-КУРАТОРА В ПОВЫШЕНИИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Миньковский В.В.

Томский политехнический университет, г.Томск

Первоначальный этап обучения в высшем учебном заведении связан с изменением прежних стереотипов, социальными переменами, стрессовыми ситуациями и т. д. У многих студентов это может привести к псевдо-реальному чувству взрослости такими действиями, как свободное посещение занятий, внешние формы реализации своего «Я». Все это может перейти в отсутствие желания учиться, посещать ВУЗ, участвовать в общественной и культурной жизни, поэтому в организационно-воспитательной работе следует уделять большое внимание младшим курсам. [5]

Именно для решения данной задачи в Томском политехническом университете (ТПУ) был создан институт кураторства, студенческое кураторство, а также привлечены для совместной работы психологи центра социальной работы (ЦСР). В ТПУ назначение кураторов в академических группах первого и второго курсов очной формы обучения из числа профессорско-преподавательского состава является обязательным. Назначение

студентов-кураторов в Энергетическом институте (ЭНИН) является добровольным, что обеспечивает высокие положительные результаты работы с первокурсниками за счет личной мотивации. [3,4]

Студенческое кураторство – молодежное общественное движение, направленное на успешную адаптацию студентов младших курсов к вузовской среде. С 2013 года проект «Студенческое кураторство» начал работать в Энергетическом институте ТПУ. За время своего существования в ЭНИН проект приобрел четкую структуру, стратегические планы и тактические наработки. [2,3]

Студент-куратор в своей работе руководствуется Законом об образовании, Уставом ТПУ и Положением о деятельности студента-куратора ЭНИН ТПУ.

В Положении четко прописана цель работы студентов-кураторов: помощь кураторам академических групп в обеспечении условий для академической и социальной адаптации студентов и их личностного развития.

Задачи, стоящие перед студентом-куратором:

1. Оказывать помощь студентам в период их социальной, психологической и академической адаптации в вузе;
2. Оказывать помощь куратору академической группы в формировании у студентов профессиональных и универсальных компетенций;
3. Участвовать в создании условий для повышения интеллектуального, духовного, нравственного потенциала и сохранения физического и психического здоровья курируемых студентов;
4. Участвовать в создании условий для активного вовлечения студентов в различные направления внеучебной деятельности.

Студент-куратор совместно с куратором группы разрабатывает план работы с первокурсниками, определяя тематическую составляющую необходимых встреч, визитов и мероприятий. Главенствующим средством работы куратора является «Час куратора» - занятия и встречи со студентами-первокурсниками, наполненные всеми необходимыми составляющими для успешной адаптации студентов. [2,3]

Для адаптации первокурсника в университете студенты-кураторы проводят следующие необходимые мероприятия:

1. узнают о своих студентах как можно больше информации: сначала заочно (при помощи социальных сетей и учебной части ЭНИН), потом во время проведения «часов куратора», бесед и встреч;
2. обеспечивают в группе атмосферу сплоченности и взаимопомощи, определяют и активизируют творческий и организационный актив группы;
3. посещают общежития студентов для ознакомления с условиями их проживания, за чашкой чая обсуждают наиболее интересующие их вопросы;
4. информируют первокурсников о возможности их самореализации в университете.

Совместно с кураторами-преподавателями студенты-кураторы организуют походы первокурсников в культурные, социальные, научно-образовательные учреждения, оказывающие влияние на формирование мировоззрения первокурсника: Музейный комплекс ТПУ, Музей Физики ТПУ, Музей НКВД, Ботанический сад, мастерская Леонтия Усова. Для приобщения к будущей профессии осуществляются экскурсии на профильные предприятия, например, ГРЭС-2, подстанции и другие предприятия энергетической отрасли г. Томска, участвуют в карьерных мероприятиях ТПУ.

Кроме того, студенты-кураторы сопровождают первокурсников и активно с ними участвуют в культурно-массовых университетских мероприятиях, таких как «Праздник первокурсника», «Посвящение первокурсника», «Праздник Белых журавлей», «День рождения студгородка» и т.д. [3]

В этом учебном году студенты-кураторы успешно организовывали такие мероприятия для первокурсников Энергетического института, как: «Дартс», «Новые таланты Энергетического института!», творческий конкурс видеороликов и коллажей «ЭНИН и Я - лучшие друзья!», игра «Мафия», конкурс «Мой родной край» и др.

В проведении психологических тренингов для академических групп первого курса студенты-кураторы принимают непосредственное участие. Ими проводятся тренинги для успешной адаптации первокурсникам к студенческой среде и процессу обучения на такие тематики, как «Тайм-менеджмент», «Успешный студент – какой он?», «Учебное целеполагание», «Командообразование» и другие.

В Энергетическом институте ТПУ в последнее время появилась потребность в создании электронного образовательного ресурса (ЭОР) для работы кураторов и студентов-кураторов, содержащего в себе интерактивные электронные документы и комбинированный комплекс. Созданный ЭОР для кураторов ЭНИН включил в себя интернет-блог «Кураторский час» и электронное учебное пособие «Коммуникативные тренинги - как форма кураторских часов». [1]

Учитывая, что главной целью работы студента-куратора является помощь куратору академической группы в обеспечении условий для академической и социальной адаптации студентов и их личностного развития, роль

его в жизни первокурсника всегда сравнима с ролью куратора-преподавателя. Это обусловлено тем, что студент-куратор находится в том же социальном статусе и общественной среде, что и студент-первокурсник, следовательно, повышается эффективность взаимодействия за счет большего доверия. Также при возникновении различных проблем (с учебой или социумом) первокурсник, как показал опрос «Мнение студентов ЭНИН ТПУ о кураторской работе», в первую очередь обращается за помощью к студенту-куратору, так как его знания и возможности оказываются больше, чем у друзей-сверстников самого первокурсника и учебной части.

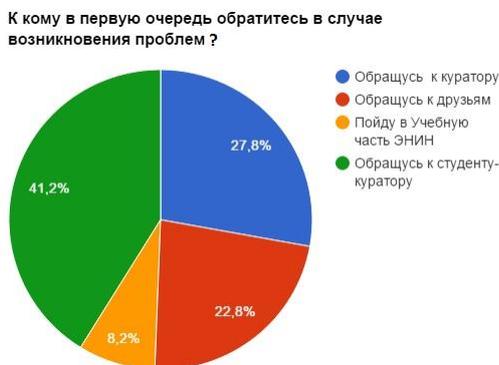


Рис.1. Результат опроса студентов ЭНИН ТПУ о кураторской работе

Активный и творческий студент-куратор становится для первокурсников наставником, на которого они ориентируются и чье мнение для них является весомым. Своим примером студент-куратор мотивирует студентов младших курсов к хорошей успеваемости и активному участию в общественной и культурно-творческой жизни университета, приобретению ценных личностных качеств и профессиональной компетенции. Именно поэтому велика роль студента-куратора в академической и социальной адаптации студентов младших курсов и их личностного развития.

Список литературы

1. Бельская Е.Я. Электронное методическое сопровождение работы куратора в томском политехническом университете // Современные проблемы науки и образования: научный журнал. — 2015. — № 3. — С.366.
2. Е.Я. Бельская, Е.В. Старцева. Опыт кураторской деятельности в повышении адаптации первокурсников Томского политехнического университета [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С.519.
3. Бельская Е. Я., Цветкова О. С. Студенческое кураторство в Энергетическом институте и его роль в адаптации студентов-первокурсников // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции: Лингвистические и культурологические традиции и инновации, Томск, 12-15 ноября 2014 г. — Томск: Изд-во ТПУ, 2014. — С. 26-30.
4. Старцева Е.В., Старцев Н.А. Некоторые особенности адаптации студентов первого курса Томского политехнического университета // Сборник статей Международной научно-практической конференции: Инновационное развитие: ключевые проблемы и решения. — Уфа, 2015. — С. 167-170.
5. Лавриненко С.В. Перспективы кураторской деятельности в современных условиях развития технических вузов // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 278-282.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»

Панфилова Т.Л.

Вологодский государственный университет, г.Вологда

Введение единого государственного экзамена по различным предметам школьного курса привело к широкому использованию тестового контроля знаний и умений школьников. Сегодня тестовая форма контроля знаний и умений учащихся все глубже проникает в образовательный процесс. Это приводит к необходимости изучения тестовых заданий в школьной практике будущими педагогами, формирования умений применять их в

педагогической деятельности и самостоятельно составлять задания в тестовой форме. Безусловно, основная нагрузка по решению указанных задач главным образом в педагогическом вузе рассматривается при изучении психолого-педагогических дисциплин, а также при изучении методики преподавания предмета. Математическая подготовка студентов в педагогическом вузе имеет свою особенность, которая предполагает интеграцию математической и методической подготовки, что находит отражение и в преподавании математических дисциплин.

Рассмотрим формы и виды тестовых заданий, которые можно предложить студентам при изучении математического анализа. Такого рода задания применяются на практических занятиях, где обычно идет отработка теоретических знаний, полученных на лекциях и овладение основными приемами и методами решения задач. В процессе такой работы важной методической составляющей для будущих учителей математики является выделение этапов работы с задачей: анализ условия, поиск решения, обоснование каждого выполняемого действия, выводы по решению, составление задач, аналогичных данной. Следует отметить, что задания в тестовой форме, как правило, используются для контроля знаний, однако их можно применять и на обычных практических занятиях, чтобы формировать у студентов умение математически грамотно выражать свои мысли.

В педагогической литературе выделяют две формы заданий в тестовой форме: закрытые и открытые. Задания закрытой формы с выбором одного правильного ответа наиболее распространены в тестовой практике, например: «Обвести кружком номер правильного ответа:

Задание 1. Вычислить пределы:

$$1. \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{14x^2 + 3x}{7x^2 + 2x - 8}$$

- 1) ∞
- 2) $\frac{3}{2}$
- 3) 2
- 4) 0

$$2. \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{1+x}{1-x^3}$$

- 1) 0
- 2) 1
- 3) -1
- 4) ∞

$$3. \quad \lim_{x \rightarrow 3} \frac{1}{x^2 - 9}$$

- 1) 0
- 2) ∞
- 3) $-\frac{1}{9}$
- 4) $\frac{1}{3}$

$$4. \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \sqrt{x^2 + 3x} - \sqrt{x^2 + 1}$$

- 1) 0
- 2) ∞
- 3) $\frac{3}{2}$

4) $\frac{1}{2}$ Задание 2. Вычислить пределы:

$$1. \quad \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\operatorname{tg} 5x}{x}$$

- 1) 0
- 2) 1
- 3) 5
- 4) $\frac{1}{5}$

$$2. \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{4}{x}\right)^{3x}$$

- 1) e
- 2) $e^{\frac{3}{4}}$
- 3) 1
- 4) e^{12} »

Все предложенные задания при устной работе на практических занятиях позволяют получить выбранные студентами ответы с обоснованием, способствуют выделению этапов решения задач указанного типа: 1 шаг. Анализ условия задачи (определение типа задачи - задача на вычисление предела функции); 2 шаг. Проверка на существование какой-либо неопределенности в примере; 3 шаг. В зависимости от полученного ответа в п.2 и анализа выражения, стоящего под знаком предела, выбирается способ решения; 4 шаг. После решения можно предложить самим студентам составить задания похожего типа и поработать в парах, кроме этого, можно предложить составить схему решения задач на вычисление пределов.

Связь между математическими дисциплинами в педагогическом вузе можно продемонстрировать при выполнении следующего задания в тестовой форме: «Обвести кружком номер правильного ответа:

Сечения графика функции $z = \frac{1}{2}(x^2 - y^2)$ плоскостями $z = const$

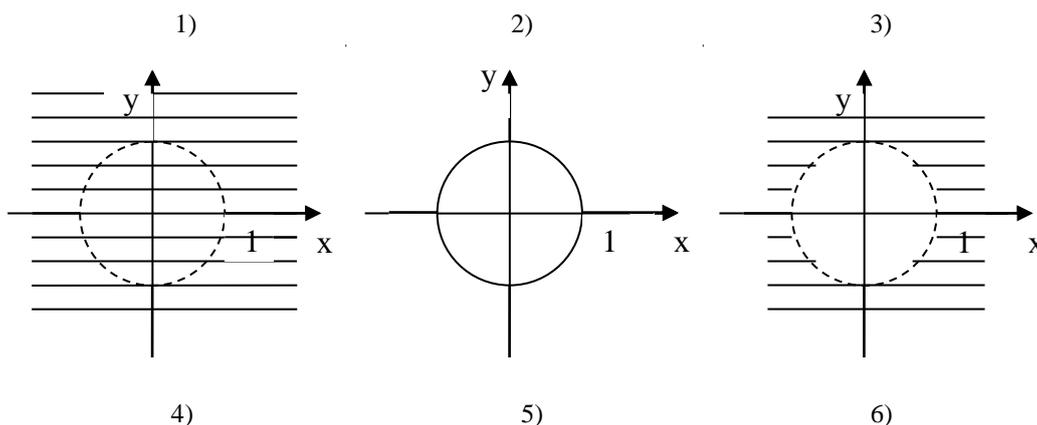
- 1) параллельные прямые;
- 2) параболы;
- 3) гиперболы ($z \neq 0$), пара пересекающихся прямых ($z = 0$);
- 4) гиперболы;
- 5) эллипсы;
- 6) пара пересекающихся прямых.»

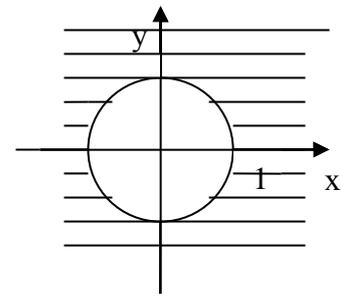
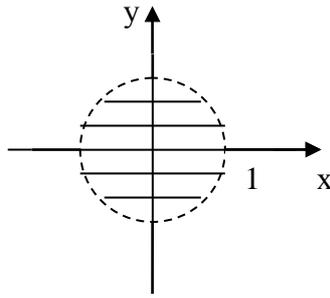
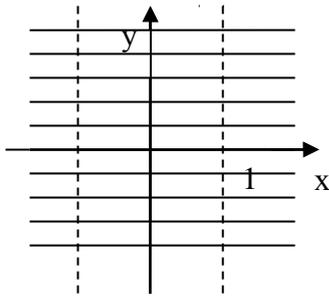
В ходе обсуждения решения на занятии студенты выделяют основные умения, необходимые для ответа на задание. Это способствует формированию умения правильно подбирать задания, ставить вопросы для обучения решению конкретных задач.

К закрытым заданиям с одним правильным ответом относятся фасетные задания. Их основное достоинство вариативность, число вариантов зависит от его содержания. Приведем пример такого задания: Обвести кружком номер правильного ответа:

«Область определения функции

$$\left\{ \begin{array}{l} u = \frac{1}{x^2 + y^2 - 1} \\ u = \sqrt{x^2 + y^2 - 1} \\ u = \frac{1}{\sqrt{x^2 + y^2 - 1}} \\ u = \sqrt{x^2 + y^2 - 1} + \sqrt{1 - x^2 - y^2} \end{array} \right\} \text{ изображена на рисунке:}$$





»

Одним из недостатков заданий с одним правильным ответом является возможность угадывания ответа, при этом наибольшая вероятность угадывания в заданиях с двумя ответами, поэтому рекомендуется, как правило, использовать большее число вариантов ответов. Вместе с тем, при этом возрастает громоздкость самого задания. Поэтому обычно, используют задания с четырьмя, иногда с пятью и значительно реже с шестью вариантами ответов. Большее число ответов можно предлагать в заданиях с выбором нескольких правильных ответов. Рассмотрим задания такого типа. Эти задания более трудны для студентов, они проверяют знания полнее и глубже, чем задания с выбором одного ответа. При включении таких заданий в тест, необходимо четко продумывать их оценку. Один из возможных вариантов оценивания предложен в работе В. А. Аванесова [1, с. 64]. Приведем пример задания с выбором нескольких правильных ответов:

«Обвести кружком номера всех правильных ответов:

1. $\lim_{x \rightarrow 0} \lim_{y \rightarrow 0} u$ существует

1) $u = \frac{x^3 - y}{y + x^3}$

3) $u = y + x \sin \frac{1}{y}$

5) $u = \frac{1}{x} \sin yx$

2) $u = \frac{y}{x} \operatorname{tg} \frac{x}{y-x}$

4) $u = \frac{x-y}{y+2} + \cos \frac{1}{x}$

6) $u = \frac{x}{y} \sin \frac{y}{x+y}$ »

Предложенное задание относится к разделу «Функции нескольких переменных» курса математического анализа. В процессе изучения функции многих переменных происходит обобщение основных понятий и некоторых теорем функции одного переменного. Поэтому как на лекционных, так и на практических занятиях можно предложить самим студентам сделать обобщения, составить алгоритмы решения некоторых задач. Для контроля знаний по теме «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных» можно предложить самостоятельную работу в тестовой форме. Приведем некоторые задания этой работы:

«1. Установить соответствие:

Для функции $z = e^x (\cos y + \sin y)$

Частные производные

1) z'_x

2) z''_{xx}

3) z''_{yy}

4) z''_{xy}

Формула частной производной

А) $e^x (\cos y + \sin y)$

Б) $e^x (\cos y - \sin y)$

В) $e^x (-\cos y - \sin y)$

Г) $e^x (-\cos y + \sin y)$

Д) $e^{2x} (\cos y + \sin y)$

Е) $e^{2x} (-\cos y + \sin y)$

Ответ: 1) ____, 2) ____, 3) ____, 4) ____.

2. Установить правильную последовательность

1. Нахождение экстремума функции нескольких переменных

- найти стационарные точки
- найти частные производные 2^{го} порядка
- найти частные производные 1^{го} порядка
- проверить выполнимость достаточного условия на экстремум
- вычислить частные производные 2^{го} порядка в точках подозрительных на экстремум

2. Нахождение условного экстремума по методу Лагранжа

- найти точки подозрительные на экстремум
- построить функцию Лагранжа
- записать дифференциал 2^{го} порядка функции Лагранжа
- определить знак дифференциала второго порядка с учетом зависимости между dx и dy из уравнения

связи

- найти частные производные 2^{го} порядка
- вычислить частные производные 2^{го} порядка в стационарных точках».

В предложенных вариантах представлены задания на установление соответствия и установление правильной последовательности. В первом случае студенту необходимо восстановить соответствие между двумя столбцами символической записью частных производных и их формулами для соответствующей функции. Вторая группа заданий связана со знанием алгоритмов решения задач на нахождение экстремума функции нескольких переменных. Задания указанного типа подходят для задач, где присутствует алгоритмическая деятельность.

Вторая форма тестовых заданий – задания открытой формы. Задания этого типа бывают двух видов: задания на дополнение и задания свободного изложения. Основной трудностью заданий на дополнение является наличие однозначного правильного ответа, поэтому сложность заключается в их конструировании, в то же время они не требуют подбора нескольких правдоподобных вариантов ответа. Приведем примеры заданий открытой формы, которые проверяют понимание изучаемых определений.

1. Задания на дополнение:

1) Операция нахождения первообразной функции называется _____.

2) Дифференциалом функции одного переменного называется произведение _____ функции на дифференциал независимого переменного.

2. Задания свободного изложения:

1) Запишите определение предела последовательности, сходящейся к числу A с помощью символов \exists и \forall .

2) Запишите определение ограниченной функции с помощью символов \exists и \forall .

Все рассмотренные задания могут выполняться как контролирующую функцию, так и обучающую. В процессе их использования на практических занятиях студенты формируют такие умения как обобщение, применение аналогий, построение алгоритмов решения задач. Все эти умения необходимы будущему учителю.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов.-М.: Центр тестирования, 2005г.-156 с.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОГО УЧЕБНИКА

Низамова Г.А.

Казанский национальный исследовательский технологический университет, г.Казань

В настоящее время в академической среде активно обсуждаются вопросы, связанные с качеством учебно-методической литературы. Необходимость обновления информационно-методического обеспечения учебного процесса, важной частью которого являются учебники, становится очевидной [3].

Сегодня на разных уровнях системы школьного образования достаточно оперативно среагировали на необходимость «модернизации учебников именно в том направлении, что он становится навигатором в потоке существующей информации, помогает достичь тех результатов, которые заложены в стандарте» [1]. Особое внимание уделено вопросу обеспечения школы «правильными» учебниками, объеме учебной книги и замене традиционных учебников на бумажных носителях электронными.

Одновременно с вышеуказанным фактом, практически незаметна реакция системы образования на аналогичную потребность высшей школы, которую также не обошли стороной требования нововведений, ставящие перед ней цель формирования компетентностной модели выпускника. Если педагогическим условиям реализации и развития содержания компетенций посвящено достаточное количество публикаций, методических указаний, то проблемы учебной книги как элемента педагогической системы практически не затрагивается. На протяжении десятилетий практически не развивается как научная теория, так и практика создания вузовского учебника [1].

Как показывает проведенный анализ литературы, касающейся проблем вузовского учебника, эта проблема существовала всегда. Проблемы вузовского учебника в течение десятилетий обсуждались и на конференциях, и в периодической печати, и в форме специальных монографий. Однако в массе качество учебников до сих пор не может быть признано удовлетворительным [3].

Теоретические исследования, касательно проблемы вузовского учебника представлены в педагогической периодике публикациями, работами, предметами научных дискуссий, которых составляют: место вузовского учебника нового поколения в учебном процессе, дидактические обоснования построения его структуры и рационализации его содержания, критерии оценки его качества [3].

Значительное внимание проблеме вузовского учебника уделено в научно-педагогических работах исследователей 1980-ых годов. Эти года отмечены тем, что были специально разработаны, но, к большому сожалению, не доведены до конца научные программы по проблемам вузовского учебника [1]. В 1979, 1983, 1988, а затем в 1995 г. были проведены научно-методические конференции по проблемам вузовского учебника. Наиболее крупными работами, несомненно, являются монографии Н.И. Тупальского «Основные проблемы вузовского учебника», П.Г. Буги «Вузовский учебник» и «Создание учебных книг для вузов». В числе работ более позднего периода заслуживают внимания отдельные исследования А.А. Вербицкого, М.Н. Вятютнева, И.Я. Лернера, Т.С. Назаровой [1].

На сегодняшний день в числе новых работ, затрагивающих вузовский учебник, следует отметить диссертационное исследование М.Н. Лыкова, статьи А.В. Хуторского, Ю.И. Лосева, О.А. Васильевой, З.А. Мендубаевой, И.А. Пресса, работа группы авторов, во главе с ректором СПбГПУ Ю.С. Васильевым и других.

Как отмечают в своей работе группа авторов СПбГПУ «до настоящего времени не полностью вскрыты истоки проблемы вузовского учебника».

Известно, что бесполезно пытаться решить частную проблему, не решив общую. Эта мысль в полной мере применима к проблеме вузовского учебника, являющейся частной по отношению к проблеме педагога высшей школы. Общей проблемой, частью которой является проблема качества учебников, в данном случае, выступает проблема слабой психолого-педагогической подготовки преподавателей [1].

Основными материалами в учебном процессе являются учебные тексты. Анализ школьных и вузовских учебников показывает, что они не свободны от содержательных ошибок, противоречий и пробелов, в силу чего пораженный ими материал оказывается недоступным для понимания обучающихся [1].

И.А. Пресс отмечает в своей статье, что, несмотря на «появление особой отрасли педагогики – учебниковедения, которая развивается на стыке педагогики, психологии, дидактики, методики преподавания и книговедения (науки о книге как явлении), по оценкам педагогов-практиков качество учебников в среднем до сих пор нельзя считать достаточно высоким. Те достижения в теории учебника и учебного текста, которые накоплены за многие годы, оказываются невостребованными. В литературе неоднократно указывалось на определенный диссонанс между теоретическими изысканиями и результатами издательской деятельности. Иными словами, обсуждение проблемы учебника и написание учебников существуют самостоятельно, и теоретическая деятельность не оказывает практического влияния на деятельность создания учебников».

Учебников издается много. Но преимущественное большинство из них это учебники монографического типа, которые, по мнению В.П. Беспалько, учебниками не являются. В данных учебниках отсутствует дидактический компонент. Авторы таких учебников живут по законам предметно-знаниевой парадигмы образования, главенствующей до недавних пор, и уступающей сегодня свои позиции практико-ориентированной модели образования, базирующейся на компетентностном подходе и принципе интерактивности [3].

Знаниевая парадигма образования предполагает ретрансляцию готового знания, репродуктивное усвоение учебного материала, главенствующую роль предметного знания. В качестве результата образовательного

процесса в рамках данной парадигмы рассматривается степень загруженности обучаемого учебной информацией. Студенту предлагается освоить эту информацию путем механического заучивания. Самостоятельность и активность процесса освоения учебной дисциплины призваны обеспечить другие виды учебно-методической литературы: задачки, практические руководства, лабораторные практикумы, методические указания и пр. Учебный процесс неоправданно разбивается на отдельные фрагменты по характеру деятельности обучающегося [3]. В.В. Яцкевич в своих трудах отмечает, что аппаратов организации деятельности и контроля усвоения в большинстве проанализированных книг обнаружить не удалось. Аппарат ориентировки прослеживается только на уровне учебника – оглавление и предметный указатель [1].

Образовательные стандарты третьего поколения требуют принципиально нового подхода к разработке учебных программ и методике преподавания учебных дисциплин. Акцент ставится на необходимости постижения методологии предмета, освоения его логики, понимания взаимосвязи отдельных понятий и явлений. От студента ожидается не механическое запоминание многочисленных формул, схем, уравнений, а умение их вывести, владея методом, понимая логическую связь отдельных элементов единой системы. Современные принципы организации учебного процесса в высшей школе требуют смещения акцента с заучивания учебной информации на ее активный поиск, на развитие инициативы, творчества и личной ответственности студентов за результаты своей учебной работы [3].

Практико-ориентированная (компетентностная модель) образовательного процесса подразумевает усиление самостоятельной работы студентов, интерактивный характер обучения, индивидуализацию обучения. При этом предметное знание теряет свою главенствующую роль, степень загруженности информацией обучающегося отходит на второй план. В качестве результата образовательного процесса рассматривается формирование у обучаемого системы определенных компетенций [3].

Я.А. Микк в анализе учебных текстов отталкивается от дидактического принципа доступности, которому необходимо следовать при составлении учебников. Он формулирует общий принцип определения доступности учебного текста: он должен быть полностью понятным и, в то же время, должен выдвигать перед обучающимися достаточно трудные, но посильные познавательные задачи [2].

Понимание учебных текстов в некоторых случаях затруднено нечеткостью устоявшейся в определенных дисциплинах терминологии, наличием в учебных текстах существенных ошибок. Этим проблемам учебной литературы посвящены монографии К. К. Гомоюнова [2].

Определенную попытку устранить пробел в дидактике учебника для вуза предприняли Н.П. Пучков, А.И. Попов. В разработанном ими учебном пособии они не ограничились требованиями к содержанию, оформлению, объему, а ввели разделы «Дидактические функции учебной литературы» и «Проектирование текста учебной литературы», отражающие подход к построению учебника и собственно текста, исходя из целевого его назначения. Авторы отметили и причины недостаточного понимания содержания студентами – «из-за объективных особенностей используемого автором языка, а также из-за особенностей мыслительной деятельности обучающихся», «недостаточный учёт требований педагогики и психологии высшей школы» в текстах [1].

Из числа современных исследователей Н.О. Васильева в своей статье «Учебник в системе формирования компетентностной модели выпускника высшего профессионального образования» поднимает проблему создания современного учебника для вузов как основного компонента информационно-методического процесса реализации компетентностного подхода в системе высшего образования.

Она рассматривает «те дополнительные сложности и неопределенности для создателя учебника для бакалавра, которые привнесены моделью компетентностного подхода». Ее исследование сфокусировано на учебной литературе для бакалавров, полагая, что при подготовке магистров в большей степени может иметь авторское видение предмета, изучения его с позиций того или иного научного взгляда преподавателя-ученого и имеет право на существование авторский лекционный курс, учебник-монография [1].

Н.О. Васильева определяет ряд современных факторов, которые стоят на пути разработки инновационного подхода к содержанию и дидактике учебной книги для направлений подготовки бакалавров.

Первый фактор заключается в отсутствии жестких конкретных требований к содержанию учебников. Если ранее учебник соответствовал основному содержательному минимуму стандарта, то сейчас этого содержания в стандарте нет – ориентиром служит перечень компетенций дисциплины [1].

Н.О. Васильева на основании проведенного анализа количества компетенций в пределах одной дисциплины, приходит к выводу, «что создание «единого базового» учебника, рекомендуемого для всех вузов, представляется проблемным, так как не совсем понятно, какая совокупность компетенций по дисциплине оптимальна». Это означает, что содержание учебной литературы по дисциплине у разных авторов будет варьировать.

Еще более усложняет задачу обеспечения предполагаемого единства содержания тот факт, что преподаватели-разработчики основных образовательных программ по-своему трактуют сущность компетенций.

Другая сторона проблемы это методически обоснованное формирования содержания учебника как единства предметной, дидактической и вспомогательной компоненты, каждая из которых представляет собою относительно самостоятельную подсистему учебника [1].

Сложность представления предметная компонента состоит в том, что полнота отражения объектов, явлений и процессов предметной области в содержании учебника по одной дисциплине не может быть достигнута при имеющемся узкоспециализированном, знаниевом подходе к его написанию.

Третья неопределенность требований к вузовскому учебнику – объем информации и её количественные показатели: число страниц учебника, отдельных тем, количество вводимых в материал новых понятий и др. Необходимо учесть, что превышение объема основного текста ведет к увеличению объема информации, а, следовательно, снижает доступность усвоения материала. Нормативные документы ГОСТ 7.60-2003, Письмо Минобразования РФ от 23.09.2002г. № 27-55-570/12 рекомендаций по этому вопросу не содержат [1].

В учебниках должна реализовываться дидактическая компонента учебных изданий, с учетом контингента обучаемых и особенностей восприятия ими информации. Эта компонента практически не учитывается в учебниках для вузов. Обобщение мнений студентов позволяет утверждать, что именно эта сторона учебника при равном объеме и близком содержании обеспечивает успех у пользователя. Известно, что усвоение информации определяется не только сложностью ее смысла, но и объемом текста, который этот смысл передает. Одно из основных дидактических требований к учебной книге, особенно сегодня, когда студент, обучаясь по индивидуальной траектории, в сокращенные сроки обучения, стремится найти для себя в учебнике требуемую информацию в кратчайшее время. Именно здесь должна проявляться дидактическая грамотность автора – использование рубрикации текста, шрифтовых выделений, текстов различной ориентации при минимизации их объемов с сохранением массивов информации, схем, графиков [1].

Литературный обзор показывает, что проблема вузовского учебника существует давно и является актуальной и на сегодняшний день. Этому свидетельствуют множество исследований, работ, статей, трудов прошлого и настоящего времени, которые посвящены данной тематике. Также можно сделать вывод, что на настоящий момент конкретные рекомендации по формированию учебников для направлений подготовки с учетом обновления содержания образования, общедоступные для практического использования за небольшим исключением отсутствуют [1].

Для интенсификации процесса в направлении создания общепризнанных рекомендации по написанию вузовских учебников нового поколения действенными были бы ряд мероприятий, включая государственную политику в области поддержки учебников для вузов в различной форме. Не исключается возможность сформировать образовательный портал для вузов, на котором представится возможность обсудить и сформировать единые требования и рекомендации к учебникам для вузов в контексте ФГОС ВПО для направлений подготовки; осуществление их экспертизы [1].

Только при общей заинтересованности в качественной учебной литературе для вузов можно обеспечить и результат качества образования, трактуемый в широком смысле, как гарант национальной безопасности, один из факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности государства, возрождение смыслообразующей роли высшего образования в жизни каждого человека и всего общества.

Список литературы

1. Васильева Н.О. Учебник в системе формирования компетентностной модели выпускника высшего профессионального образования// Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. - №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-v-sisteme-formirovaniya-kompet-entnostnoy-modeli-vypusknika-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya>, свободный. – Проверено 07.09.2015.
2. Организационные основы системы образования: нормативно-правовые основы деятельности преподавателя в вузе//Электронный учебник. 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://irinaonina.narod.ru/6/6_index.htm, свободный. – Проверено 26.04.2015.
3. Пресс И.А. О педагогическом дизайне и педагогическом проектировании вузовского учебника нового поколения: теория и практика // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18940>, свободный. – Проверено 07.09.2015.

ЗНАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Тихомирова Г.И.

Новосибирский государственный университет экономики и управления

За последние несколько десятилетий в самой природе общества, в организациях, из которых оно состоит, и в задачах, которые эти организации выполняют, произошли заметные изменения. При этом произошедшим изменениям не сопутствовали соответствующие перемены в общественном представлении о компетентности и установках, необходимых для его успешного функционирования [6]. Давно назрела необходимость переоценки социально-значимых типов поведения, развития новых видов компетентности и эволюция способов мышления [6]. В свете произошедших глобальных перемен актуальнейшей проблемой современного российского высшего образования является повышение его качества. Решение данной проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, с переосмыслением цели и результата образования. При оценке результата образования преподаватели, помимо «общей культуры», «подготовленности» и т.д. все более апеллирует к таким критериям как «профессиональная компетенция», «компетентность» обучающихся [3].

Большинство исследователей, работающих в педагогической сфере, сходятся на том, что компетентностный подход должен включать в себя не только знания, опыт и навыки, но и личностные качества. Б. Оскарссон, в частности, отмечает, что «компетенции» и/или «базовые навыки» - это не что иное как «личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [5].

Профессиональная компетентность – это результат профессионального обучения [4]. В общем виде профессиональную компетентность определяют как совокупность качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. В состав данных качеств включены такие характеристики как профессионально важные знания, умения и навыки; профессиональные способности; профессиональная направленность; опыт творческой профессиональной деятельности и мышления. Их интеграция представляет собой единство теоретической и практической готовности к конкретному труду и позволяет специалисту проявить на практике способность реализовать свой потенциал для успешной творческой профессиональной деятельности [2,4].

Человеческие потребности разнообразны. У каждого человека - свои жизненные ориентиры и цели. В последние десятилетия очевидно повышенное стремление молодежи и зрелых людей к получению и усовершенствованию образования. Но вопрос о том, кого считать «образованным человеком» до сих пор остается открытым. Если раньше подготовка «будущего специалиста» сводилась к усвоению им более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то сейчас акцент делается на компетентностный подход в образовании. «Компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуациях, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются параметры описания (дескрипторы) того, что студент будет знать и уметь «на выходе».

К счастью, многие представители, работающие в сфере российского образования, вовремя почувствовали недостаточность триады «знания–умения–навыки» для описания интегрированного результата образовательного процесса. Современная российская система образования постепенно отказывается от тех методов и принципов, которые уже не соответствуют выдвигаемым обществом новым требованиям. Профессиональная компетентность сегодня – это динамический процесс, направленный на развитие профессиональной направленности личности [4]. Иными словами, компетентностный подход к образованию напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума. Потому целью образования становится и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным творческим решениям, к самообучению (всем известная концепция Life long learning).

Никто не собирается оспаривать важность информации, получаемой в рамках программы по основным предметам. Однако, обучение определенной специальности по обязательной программе, включающей набор необходимых для освоения этой специальности дисциплин, является недостаточным для того, чтобы подготовить полезного члена общества. Дополнительные курсы и факультативы, призванные удовлетворять потребностям

обучающегося в тех или иных знаниях, требуют дополнительного времени, которым студент не всегда располагает по причине интенсивности программы основного курса. Но при этом не следует забывать о том, что умение выстраивать отношения в коллективе, выявлять приоритеты, доказывать свою точку зрения через аргументирование – не менее важные составляющие образования.

Педагог – это не только тот, кто учит, но и тот, кто воспитывает личность. Следовательно, для педагогов, преподавателей высшей школы задача поиска путей, которые должны привести к формированию творческой индивидуальности, активно и самостоятельно мыслящей личности, является чрезвычайно актуальной.

Важно, чтобы при передаче знаний студенту последний концентрировался не просто на получении некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системного набора компетенций. Невозможно научить человека всему, что он хотел бы узнать. Но педагог – на то и педагог, чтобы помочь обучаемому сориентироваться в бесконечном потоке информации, действовать избирательно, отсеивая ненужное, несущественное и сосредоточивая усилия на действительно необходимом.

Слово «обязательный» может вызвать некоторое отторжение и неприятие у человека, обладающего внутренней свободой и неподверженного внешнему воздействию. Вот почему многие неординарные личности не «блистали» в основных дисциплинах, а раскрывались с совершенно неожиданной стороны. Помимо ярких, перспективных, ответственных студентов, есть и другие, которых, к слову, в вузе всегда больше, чем первых: пассивные, отбывающие время на занятиях, с трудом понимающие то, что пытается донести до них педагог. Неспособность таких учащихся воспринимать предлагаемый учебный материал, отсутствие у них заинтересованности в учебе, их окончательное размотивирование приводит к систематическому пропуску занятий с последующим отчислению их из вуза. Напрашивается вывод о том, что не нужно заставлять студентов учиться. Скорее, преподавателю нужно решить для себя главную проблему: как научить их учиться? Как создать те условия, при которых у студента будет возникать и постоянно поддерживаться познавательная самостоятельность, постепенно перерастающая в личностное качество? Данное личностное качество выражает способность обучающегося к самостоятельной организации, готовность решать познавательные задачи без непосредственной посторонней помощи, т.е. определять цели деятельности и своевременно их корректировать.

При этом не следует забывать о том, что у каждого человека есть свои психо-физиологические особенности – особенности восприятия, памяти и другие. Потому, индивидуальный подход к каждому, с учетом тех или иных его особенностей – неперемное условие для успешного обучения. Для студентов, беспричинно или обоснованно пропустивших какое-то занятие, можно, к примеру, предложить возможность наверстать упущенное, предоставив в их распоряжение материалы данного занятия (было бы целесообразно, чтобы материал по каждому занятию наличествовал в двух экземплярах – для преподавателя и для студентов).

С позиций индивидуального подхода нужно отбирать и сами задания по дисциплинам. Наличие альтернативы из 2-3 способов выполнения задания позволит студенту наиболее ярко проявить те его способности, использовать те навыки и умения, которые у него наиболее развиты.

Ну и, наконец, задания не должны быть слишком объемными. Любая перегрузка мешает творческому процессу. Чрезмерно большое, сложное задание является, как правило, предметом раздражения и порождает желание поскорее отделаться от него, выполнить абы как, лишь бы выполнить.

Таким образом, суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода заключается в создании ситуаций и поддержке действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Однако ситуация должна быть жизненно важной для индивида, нести в себе потенциал неопределенности, предоставлять выбор возможностей, находя резонанс в культурном и социальном опыте учащегося [1].

С другой стороны, самостоятельность студента не должна быть безграничной и бесконтрольной. При правильно организованной самостоятельной работе преподаватель является не информатором, а организатором познавательной деятельности обучаемого. Работа в компьютерном классе, со словарем, с аудио- / видео материалами и т.д. должна быть тщательно продумана и организована, прежде всего, преподавателем.

Список литературы

1. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. М., 2003.
2. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования. // Квалиметрия в образовании: Методология и практика: Материалы X симпозиума. Кн. 6. М., 2002.
3. И.А. Зимняя И.А. - Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования «Ключевые компетенции как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании» Труды

методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»
Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, М., 2004.

4. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. Великий Новгород, 2005.
5. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ.М., 2001.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. - М., «Когито-Центр», 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАНАЛА YOUTUBE ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕЛИОРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ АНГИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Кульгавюк В.В., доцент, Овчинникова В.Б., канд. филос. наук, доцент

Новочеркасская инженерно-мелиоративная академия,
ФГБОУ ВО Донской государственной аграрный университет, г.Новочеркасск

Сегодня, пожалуй, больше, чем когда-либо прежде, важно признать, что «обучение в течение жизни» является ключом к успешной состоявшейся карьере любого человека. Обучающихся сейчас поддерживают передовые технологии обучения, которые помогают организовать обучение на протяжении всей жизни. Компьютеры и Интернет вошли в аудитории, давая студентам больше возможностей для персонификации своего образования. За счет доступности удаленных ресурсов, они могут получать дополнительную помощь или сами участвовать в процессе обучения, используя новые и уникальные способы. Интернет стал фантастическим ресурсом для всех тех, кто желает учиться или практиковать иностранный язык, особенно английский. Кроме того, это настоящий переход от пассивного обучения к активному.

Ключевым аспектом в процессе изучения языка является воздействие языка в его естественной форме, в контексте реальной жизни. Таким образом, популярный сайт видеобмена You-Tube, где пользователи могут загружать, просматривать и обмениваться видео клипами, означает, что он может быть прекрасным инструментом для обучения. На данный момент на самый узнаваемый интернетный ресурс YouTube ежеминутно загружается более 100 часов видео, то есть за минуту загружается более чем четыре полноценных дня видеозаписи. С другой стороны, каждый месяц более одного миллиарда человек, или почти каждый второй пользователь интернета переходит на YouTube, чтобы узнать, ответить на вопросы или провести некоторое свободное время.[3, 1-2]

YouTube все чаще используется и педагогами как педагогический ресурс от серьезных событий до видео "кусочка жизни", так как этот бесплатный видеохостинг прост и удобен для каждого. Установлено, что на YouTube содержится сотни тысяч учебных видеороликов. Они включают в себя учебные классы, речи знаменитых людей, демонстрацию продукции, выпуски новостей, видео с различных собраний и т.д. Очень часто встречаются экскурсии по городам, мировые новости, а также различные видеофильмы с использованием социально-бытовой или политической лексики.

Использование различных каналов информации способствует формированию навыков и умений восприятия речи на слух, побуждает к устному речевому общению. Для иллюстрации можно слушать различные виды разговорного языка (формальный, неформальный, сленг) и жанров (песни, дебаты, переговоры и т.д.) и узнать много лексики в контексте. Можно использовать тексты YouTube, чтобы начать обсуждение или для письменных заданий. Можно подсказать своим студентам бесконечное удовольствие исследовать мир онлайн-возможностей изучения языка. Эффективное использование интернет-материалов может обеспечить положительные эмоции для учащихся, так же, как если бы они были погружены в язык и культуру, находясь за рубежом.

Например, все понимают, что обучение в классе или по книге это одно, но когда студенты находятся среди людей, использующих язык в естественной беседе, они часто не могут понять суть разговора и чувствуют себя разочарованными. Онлайн видео, доступное на YouTube, показывает реальные ситуации в естественной среде. Преимущество здесь в том, что вы можете просматривать это видео снова и снова, не упрощая собеседника повторить непонятое. Обучающиеся считают такое обучение иностранному языку с помощью канала Youtube более приятным и активным.

При обучении иностранным языкам студентов мелиоративного профиля мы с каждым годом все более используем Youtube. Это и демонстрация различных процедур и навыков, как, например, посадка определенных видов деревьев или исправление поломок двигателя. Такие видео часто сняты профессионалами и их можно использовать на любом этапе изучения соответствующего модуля. Так как студенты учатся, наблюдая, надо очень аккуратно подбирать видео, чтобы процедуры выполнялись правильно. Использование фильмов по определенной теме также дает отличные возможности для преподавателя вести управляемый разговор. Каналы The Discovery Channel, the Autorepair Channel и другие очень познавательны в плане языка для студентов. В последнее время мы сами стали создавать небольшие видеоролики, что повышает интерес студентов и дает им возможность более активно изучать иностранный язык. Так, студенты нескольких факультетов подготовили своеобразные видео экскурсии, имитирующие их обучение в различных вузах мира. Эти видео стали использоваться в учебном процессе для нынешних первокурсников. В последнее время преподаватели стали

создавать свои контенты, объясняя ту или иную грамматическую трудность. Для студентов факультета механизации также используются такие материалы Youtube, как официальные выступления деканов зарубежных вузов о плюсах обучения в их вузах, например, https://www.youtube.com/watch?v=E1TB43oaM_

Студентам нравится сравнивать преимущества и недостатки разных вузов. Умело ведя урок, преподаватели могут добиться большой языковой активности студентов. В результате таких дебатов студенты легче усваивают и лексику по теме «Высшее техническое образование за рубежом», и получают навыки ведения аргументированных диспутов. Выходом является создание учебного фильма «Вуз, где мы учимся».

При изучении темы «Студенческая жизнь» мы просматриваем ролики Youtube, где студенты разных стран рассказывают о своей студенческой жизни, например, <https://www.youtube.com/watch?v=axltjnTyHOc>. Часто это очень противоречивые высказывания, что тоже дает возможность нашим студентам высказать свою точку зрения и сравнить свою студенческую жизнь с жизнью своих ровесников. Можно разнообразить работу, позволив студентам самим осуществлять поиск видео по данной теме, проработать лексику и сделать небольшое выступление. В последнее время наметилась тенденция отправлять такие ролики в соцсети, где к дискуссии могут примкнуть англоговорящие студенты других стран. Очень интересны такие темы, как «День инженера» <https://www.youtube.com/watch?v=axltjnTyHO> или «Советы будущим инженерам» <https://www.youtube.com/watch?v=tSsVRHn5j70>. Нельзя забывать, что после выкладки роликов в сети появляются много комментариев по сути данных сюжетов. Поэтому студентам полезно не только их читать, но и самим писать свои комменты.

Для узкоспециализированной подготовки выпускников нашего вуза в качестве основного источника профессионально значимой информации преподаватели кафедры часто используют материал англоязычных профессиональных сайтов всемирно известных компаний, таких как «Caterpillar», «Roadvehicles», «The Water (WAT) Program» и многие, многие другие. Мультимедийные материалы данных сайтов предоставляют аутентичную и свежую информацию профессионального характера, что вызывает живой интерес студентов и значительно развивает мотивацию как к более углубленному изучению иностранного языка, так и к овладению профессиональными знаниями.

Использование аутентичных и современных узкоспециальных материалов в ситуациях, приближенных к реальному профессиональному общению, создает естественную среду для совершенствования широкого спектра коммуникативных умений обучающихся и повышает их уверенность в использовании иностранного языка. Интерактивные методы позволяют повысить эффективность и обеспечить высокую мотивацию процесса обучения, сделать урок динамичным, а также создать благоприятную психологическую атмосферу. Применение на уроке мультимедиа позволяет использовать деятельностный подход при введении нового материала, а также дает возможность проводить заранее подготовленные грамматические тесты, помогает создавать простые и быстрые поправки прямо на уроке, улучшает восприятие материала обучающимися, значительно экономит время и повышает успех урока.

Особое внимание уделяется развитию и совершенствованию практических умений и навыков применения английского языка в бытовых и профессионально-бытовых ситуациях, в которых окажется выпускник, и сочетанию профессионально-деловой и социокультурной ориентации курса, направленного на расширение кругозора и общей культуры студента. [2, 90-97]

Учитывая то, что многие современные студенты интенсивно пользуются социальными сервисами типа vkontakte или Whatsup, которые дают возможность вести переписку в синхронном режиме на иностранном языке, можно, например, дать задание подготовить беседу в интерактивном режиме. Студентам, даже самым ленивым, нравятся такие задания, так как занимают мало времени и позволяют использовать так ими любимые возможности инета. Электронное общение активизирует слабых студентов, что находит подтверждение в западных исследованиях, в которых объективно оценивается уровень вовлеченности студентов в коммуникацию с использованием технических средств. Согласно проведенному в Англии анкетированию, степень интерактивности среди слабых студентов особенно повышается при использовании самых современных компьютерных средств, таких как айпэд и айфон [1].

Большое внимание привлекает раздел YouTube EDU (<http://www.youtube.com/education>), где собраны обучающие видеоматериалы и лекции престижных университетов мира. Этот раздел позволяет общаться в режиме on-line с учеными разных стран, находясь в своей аудитории, в своем учебном заведении. Необучающие каналы могут использоваться при изучении разнообразной тематики. Приемы работы с ним традиционные - подбор лексики по тематике видео; задания, предусмотренные перед просмотром видео, во время просмотра и после. Задания до просмотра видео выполняют задачи по мотивированию студентов и их настрою на понимание и т.д. Задания во время просмотра соответственно ориентированы на обеспечение понимания содержания.

Задания после просмотра выполняют функцию контроля и коррекции понятого, а также обеспечивают дальнейшее использование видеоматериала в других формах работы над той или иной темой.

Таким образом, можно сделать вывод, что вопрос стоит не о том, воспользоваться или нет электронными технологиями, в частности, YouTube в обучении иностранным языкам, но о том, как использовать их и эффективно направлять наших студентов в их использовании.

Список литературы

1. Johnson B. Using Technology to Reach Unreachable Students. [Электронный ресурс] / Johnson B. // Edutopia. Электрон. дан. – [Б. м.], 2013. – Режим доступа: <http://www.edutopia.org/blog/ipad-strategies-struggling-learners-ben-johnson>. - Загл. с экрана
2. Тельнова А.А. Модели обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза. Вестник МГЛУ. Выпуск 12 (618) / 2011, стр. 90-97.
3. <http://ubratana.com/chitalka/novosti/skolko-ezheminutno-zagruzhaetsya-video-na-youtube.html#ixzz3yNKrBhld>

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РОССИЙСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТАХ

Троицкая Ю.В., Меркулова Л.П.

Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королёва (национальный исследовательский университет), г. Самара

В рамках рыночных отношений профессиональный переводчик, являясь создателем продукта потребления (перевода), качество которого должно соответствовать потребностям заказчика, преимущественно находится в структуре организации по предоставлению переводческих услуг, однако в российских образовательных стандартах практически не учитывается необходимость формирования совокупности навыков и умений, связанных с предоставлением переводческих услуг. В отечественных научных исследованиях переводческая деятельность также преимущественно выводится за пределы коммерческих отношений. Профессиональный переводчик трактуется как посредник межкультурной коммуникации, главной задачей которого является преобразование совокупности незнакомых коммуникантам кодов с правильной передачей исходящих интенций.

Научная традиция неинтенционально создает образ русского переводчика как всесторонне развитой личности с высоким уровнем общей культуры, при этом перевод как таковой не ассоциируется с продуктом, товаром или услугой. Поршнева Е.Р. при исследовании функциональной структуры переводческой деятельности выделяет девять частных функций внутри глобальной функции (метафункции), которая обозначается как «межъязыковая и межкультурная (интерлингвокультурная) коммуникативная функция» [3]: информационно-аналитическую, герменевтическую (интерпретативную), речевую прогностическую (направленную на прогнозирование речевого поведения коммуникантов, на прогнозирование смысла и структуры воспринимаемого сообщения), межкультурно-посредническую, конструктивно-преобразовательную, организационно-адаптивную, межличностно-коммуникативную (способствующую профессиональному общению и созданию атмосферы согласованной деятельности и сотрудничества), контролирующую (обеспечивающую контроль эффективности результатов деятельности), кумулятивную (закрывающуюся в создании переводов, сохраняющих «истоки национальной культуры»). Приведенные функции хорошо описывают аспекты, связанные с осуществлением межкультурной коммуникации, но они не ориентированы на обеспечение конкурентоспособности на реальном рынке труда. Указанная в перечне организационно-адаптивная функция направлена на обеспечение организации работы и приспособление к условиям и виду перевода. Она включает методический, лексикографический и технологический компоненты и заключается в выработке индивидуальных приемов и методов работы с информацией, в составлении индивидуальных глоссариев, обработке исходного текста и оформлении перевода [3], а не в выработке умений планирования времени, развитии адаптивно важных качеств и т.д. Исследователь логично соотносит обозначенные функции с компетентностью и компетенциями переводчика. Определяя профессиональную компетентность как способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность, Е.Р. Поршнева выделяет лингвистическую, семантическую, интерпретативную, текстовую и межкультурную компетенции в качестве профессионально значимых. Семантическая компетенция представляет собой способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, умственных качеств, необходимых для извлечения, запоминания и порождения смысла. Интерпретативная компетенция представляет собой

способность/готовность к мобилизации системы знаний, умений, необходимых для выявления контекстуального значения языковых средств и их трансформации. Текстовая компетенция – способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для текстовой деятельности, заключающейся в различении типа, жанра и стиля текста, а также в конструировании и воспроизведении текста соответственно заданной типологии. Межкультурная компетенция заключается в высокоразвитой способности/готовности мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для декодирования и интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации [3]. Указанная совокупность компетенций позволяет подготовить специалиста, который сможет грамотно выполнять посреднические функции в рамках межкультурной коммуникации. В перечне компетенций отсутствует психологический блок, однако Е.Р. Поршнева указывает на то, что современный переводчик обладает практическими знаниями в области психологии личности, овладевает техникой и приемами общения и эмоционально-волевой регуляции, но эти психологические составляющие также ориентированы на процесс межкультурной коммуникации, а не на профессиональную реализацию.

Выявление психологической компетенции характерно для большинства исследований в области профессиональной подготовки переводчиков, состав психологических компонентов ориентирован на взаимодействие участников коммуникации в процессе переводческой деятельности как таковой, то есть в процессе создания перевода. Реже выявляется более широкий спектр, ориентированный на взаимодействие в коллективе. А.В. Гребенщикова рассматривает профессиональную компетентность переводчика как интегративную характеристику личности специалиста, включающую лингвистическую, социокультурную, психологическую и информационную компетенции и позволяющую эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Психологическая компетенция в данном случае включает знания основ общения (способов взаимодействия, законов установления межличностных контактов), а также коммуникативной техники, включающей умение воздействовать на личность и коллектив, управлять своим поведением, эмоциями, настроением. Лингвистическая компетенция логично предполагает владение всеми аспектами языка, знание о его системе и умение правильно использовать технические приемы перевода. Социокультурная компетенция ориентирована на формирование фоновых знаний и умений их грамотного использования. Информационная компетенция предполагает овладение основами аналитической переработки информации [1].

Инютин Н.Г. придерживается другой традиции трактовки терминов «компетенция» и «компетентность» и рассматривает профессиональную компетенцию переводчика как интегральную совокупность билингвистической, культурно-когнитивной, профессионально-предметной, собственно переводческой и информационно-технологической компетенций, которая представляет собой комплекс знаний, умений, психологических свойств и качеств личности (способностей), потенциально необходимых для осуществления профессиональной переводческой деятельности [2]. В данной концепции переводческая компетенция выделена в отдельный блок и трактуется как эксплицитные и имплицитные теоретические знания, практические умения, навыки и опыт в различных аспектах перевода. Указывается на то, что в широком смысле переводческая компетенция включает знание профессиональной переводческой практики: знание рынка, переводческих заданий, клиентов, аудитории и т.д., но аспект навыков и умений взаимоотношения с клиентами в рамках пространства рынка труда не развивается.

Описанные концепции, как и многие другие педагогические концепции, созданы в русле классических традиций русской культуры, ориентированных на монументальность, всестороннее развитие, патриотичность, духовность, но на современном этапе развития общества они вступают в противоречие с утилитарным прагматизмом, который необходим для нормализации и оптимизации большинства профессиональных сфер. Ориентация системы образования на межкультурную коммуникацию, а не на предоставление переводческих услуг часто осложняет адаптацию выпускника к реальной профессиональной деятельности, поскольку в практической деятельности успешность и эффективность работы переводчика во многом определяется умением взаимодействовать с заказчиками, коллективом, оценивать трудозатраты, планировать время и т.д. Современные переводчики редко выполняют дипломатические функции на добровольных (некоммерческих) основах, они, как и большинство представителей других профессий, вынуждены встраиваться в структуру динамичных рыночных отношений и конкурировать в ее рамках, постоянно развиваясь в ответ на модификации контекста деятельности, поэтому возникают такие задачи как формирование психологических установок на саморазвитие и продуктивное межличностное сотрудничество; развитие информационно-технических навыков и умений в сфере современных компьютерных средств, навыков самоорганизации и саморегуляции, позволяющих оптимизировать трудозатраты; а также адаптивных умений, способности справляться с большими физическими и психическими нагрузками. К сожалению, статус обозначенных задач на данном этапе можно обозначить как декларативный: задачи

осознаются и ставятся, но механизмы их реализации недостаточно разработаны и неактивно применяются в образовательной практике.

Список литературы

1. Гребенщикова, А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Гребенщикова Александра Вячеславовна. – Екатеринбург, 2005.– 22 с.
2. Инютин, Н.Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего «переводчика в сфере профессиональной коммуникации»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Инютин Николай Гаврилович.– Н. Новгород, 2006.– 25 с.
3. Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08./ Поршнева Елена Рафаэлевна.– Казань, 2004.–45 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОИСК КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Юркина Л.В.

Московский Технологический университет, кафедра истории, социологии и права, г.Москва

Вхождение России в Болонский процесс обусловило множество изменений в отечественной образовательной сфере: изменилось образовательное законодательство, принимаются и модифицируются стандарты, обновляется перечень специальностей, меняет свой формат учебная литература ... Однако в основе всех модернизаций лежит стремление перевести образование, особенно высшее, в деятельностную плоскость, вооружить выпускника не только знаниями, но и компетенциями, приблизить его к самостоятельному познанию и преобразованию мира. При этом в способах достижения целей учебным заведениям предоставлена значительная свобода.

Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) [5] предполагает дать вузу свободу компоновки модели выпускника. Опираясь на предложенный стандартом набор компетенций, вуз сам в сотворчестве с предполагаемыми работодателями составляет набор дисциплин, которые обеспечат формирование означенных компетенций. Подготовка в бакалавриате распределена по модульному принципу, при этом младшие курсы получают общую подготовку, а старшие специальную. Общая подготовка предполагает фундаментальную часть образования, она ориентирована на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Специальная, включает различные виды практик и узкопрофессиональные дисциплины.

Во ФГОС ВО либеральный подход открыто не нормирует предметное содержание дисциплины, нет дидактических единиц, нет аннотации, что предполагает, возможность для вуза самостоятельно это предметное содержание закладывать, формируя индивидуальный портрет выпускника, данного конкретного учебного заведения. Кроме того, такой подход позволяет и преподавателю свободно проявлять свое творческое начало, право на реализацию, которого заложено в статье 44 Конституции РФ.[2]

Основа высшего образования традиционно заключалась в опоре формируемых умений на фундаментальные знания, что позволяло решать нестандартные задачи, понимая их суть и творчески преломляя знакомые решения, т.е. выходя на уровень продуктивной исследовательской деятельности. Существовавшая многие десятилетия знаниевая модель обучения подразумевала запоминание больших объемов информации, формирование некоторого набора практических операций и многократное их повторение. Таким образом, получался специалист, «натасканный» на решение стандартных задач. Компетентностная модель ориентирует на формирование, на основе знаний, способности самостоятельно, творчески решать нестандартные задачи. Основным назначением подобного подхода является повышение адаптивных характеристик специалиста.

Таким образом, проводя сравнительный анализ знаниевой и компетентностной моделей образования можно заключить, что методология у них общая - опора умений или интегрированных умений – компетенций на фундаментальные знания. Однако компетентностная модель позволяет свободно интегрировать обучение и научные исследования, что предполагает, минуя привычные стадии тренинга (от умения к навыкам) сразу перейти к решению практико-ориентированных задач, объединив элементы познавательной деятельности ученика и ученого. Такие задачи возможно решать, изменяя методический аппарат преподавания, для чего представляется разумным изменение методов обучения в вузе. Говоря словами Д.И. Менделеева: «Многие формы

жизни стали новыми, а формы обучения до того уже обветшали, что пришло время подумать об их усовершенствовании» [4]. Повышение градуса проблемности методов обучения, перевод их в исследовательскую плоскость, обеспечит непосредственное вхождение студентов в мир науки, что позволит сократить познавательные пути и внести динамическую составляющую в исследовательскую деятельность. Здесь важно подчеркнуть, что исследовательская деятельность стала самостоятельным разделом ФГОС ВО[5].

Внедрение исследовательской деятельности в обучение диктует новые формы, методы и подходы к организации учебного процесса. Одним из инновационных вариантов такой организации является интеграция обучения и научных исследований, которую можно осуществить при помощи проектных методов[7].

Представляется, что комбинируя метод проектов и компетентностный подход можно вовлечь в исследовательскую деятельность не избранных, а всех студентов. Компетентностный подход позволяет поставить исследовательскую деятельность на службу обучению, сделав ее методом самостоятельного познания. Естественно, что такая постановка вопроса требует изменения не только методов, но и целеполагания педагогического процесса. В качестве целеполагания обучения на всех его этапах все чаще встречается формула «научить учиться» или, говоря словами Я.А. Коменского сделать учащегося «деревом с самостоятельной корневой системой, которое само себя питает» [1, С. 368].

Умение учиться и ведущий познавательный мотив – желание учиться предполагает особое отношение к миру, которое, как нам кажется, находит отражение в понятии «культура исследователя». Культура исследователя понимается нами как сложный личностный конструкт мировоззренческого характера. Формирование культуры исследователя представляется одной из центральных задач бакалаврского образования. Культура исследователя позволит вооружить молодого специалиста инструментом для решения задач самого различного профиля: в профессиональной сфере позволит соответствовать актуальному уровню развития научного знания, в сфере социальной и общественно-политической - будет способствовать развитию собственной аргументированной позиции человека и гражданина[6].

Высшее образование ставит своей целью формирование специалиста, основным личностным интересом и видом деятельности которого является познание. Это не обязательно ученый, но непременно человек, смотрящий на мир как на предмет для изучения и понимания, т.е. обладающий культурой исследователя, которая подразумевает:

- знание основ языка и логики науки, дающее возможность двигаться к новому, имея приличный багаж знаний, способный удержать от досадных ошибок и недоразумений;
- понимание концептуальности научного знания, позволяющее рассматривать все представленные идеи и находить на их стыке научную истину;
- умение ничего не принимать на веру, добывая обоснование или опровержение различных утверждений в процессе самостоятельного научного поиска;
- способность добывать и синтезировать информацию, полученную из различных источников, что дает возможность создания нового интеллектуального продукта и защищает от догматизма;
- систему этических норм, позволяющую все его научные свершения обращать только на благо человека;
- толерантность к неопределенности, помогающую в решении сложных, неоднозначных проблем, требующих длительной кропотливой работы;
- имидж-компетенцию - социальное лицо ученого, включающее взаимодействие с людьми, самопозиционирование, продвижение своих идей и достижений [6].

Понятно, что задача формирования такого специалиста - не из легких.

Одним из вариантов ее решения нам представляется самостоятельный проектный поиск, основанный на фундаментальной образованности. Для настоящего этапа модернизации образования характерно повальное увлечение самостоятельной работой, она становится ведущим видом деятельности учащегося. Такой подход, на наш взгляд, способен породить много проблем, т.к. без начального багажа знаний познавательные действия будут приводить к значительному числу ошибок, которые затруднят и удлинит путь познания, а также отрицательно скажутся на мотивации большинства студентов. Поэтому самостоятельный проектный поиск мы предлагаем только как результирующую теоретические представления часть работы. В настоящей статье предлагается вариант проектной работы студентов, изучавших педагогику в течение одного семестра. Представленная работа должна обобщить разделы: введение в педагогическую деятельность.

Проект «Школа 2020». Для самостоятельной проработки учащимся, разделенным на группы, предлагается в течение семестра выполнить проектную работу, а затем презентовать ее группе. В первом семестре недавним школьникам и будущим учителям предлагается поговорить о том, что они обязательно взяли бы из школы во взрослую учительскую жизнь, а что непременно изменили бы в школьной реальности. Их впечатления еще очень свежи и важно их закрепить, чтобы не повторять ошибок и сохранить преемственность добра. В качестве идеала

предлагается спроектировать школу 2020 года, то есть как раз такую, в которой предстоит сегодняшним студентам стать учителями. Проектная работа способствует сплочению коллектива и выработке интересных позиций, смешивающих различные взгляды и стратегии, которые студенты испытали на себе или хотели бы попробовать на будущих учениках.

Для выполнения работы, студенты группы делятся на подгруппы по 4-5 человек. Работа включает собрание подгруппы и обсуждение общей направленности проекта. Затем участники подгруппы выбирают редактора (он отвечает за проект в целом и готовит текст статьи для публикации), сценаристов (их обычно двое, для разработки сложного сценария, учитывающего различные мнения), видеорежиссёров (их обычно двое, отвечают за видеоряд проекта и подготовку презентационного материала, в том числе использование литературных источников). Докладчик либо выбирается отдельно, или им является редактор. Затем подгруппы работают самостоятельно, устраивая периодические собрания для координации деятельности.

Презентация проекта проходит на последнем занятии семестра или общей для нескольких групп конференции, где общим голосованием выбирается лучшая работа, для публикации в сборнике кафедры.

В течение семестра группе предстоит следующая работа:

- Школа: вид снаружи;
- Школа изнутри (инфраструктура, классы);
- Управление: директор, завучи, психолог, социальный педагог и т.д.;
- Учителя: какие и сколько (возраст, образование, личные качества, каково соотношение учитель / ученик);
- Ученики: какие и сколько (как отбираем, есть ли дифференциация по классам);
- Предметы: какие, сколько, как преподавать;
- Сколько времени проводят в школе и что делают;
- Как набирать в школу, как учить, как оценивать, какой контроль знаний;
- Школьная форма;
- Общий девиз (цель) школы;
- Эмблема школы [3].

Предложенная методика успешно апробировалась в течение 5 лет на различных факультетах МГОУ.

Список литературы

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. В 3-х т. – М.: Учпедгиз, 1939, - Т-1. 425 с.
2. Конституция Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonrf.info/konstitucia/44/> (дата обращения: 18.01.2016).
3. Крившенко Л.П. Юркина Л.В. Сборник тестовых и практических заданий по педагогике. М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 92 с.
4. Менделеев Д.И. Заветные мысли. [Электронный ресурс]. URL: http://iph.gas.ru/elib/Mendeleev_Zavetnye_mysli.html (дата обращения: 19.01.2016).
5. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 18.01.2016).
6. Юркина Л.В. Формирование исследовательской культуры как грань воспитания человека и специалиста / Вестник Московского университета МВД России. 2010. № 6. С. 49-52.
7. Юркина Л.В., Махотин Д.А. Проектные технологии формирования исследовательской культуры студентов / Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал). 2012. № 4. С. 205-210.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА

Фарниева Е.В.

Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Внедрение ФГОС ВО оказало существенное влияние на образовательный процесс: в рамках компетентностного подхода изменились требования к результатам освоения основной образовательной программы, увеличилась доля самостоятельной работы обучающихся, наблюдается активное внедрение интерактивных технологий, изменяется роль преподавателя изменяется и т.д. Перечисленные изменения

требуют от преподавателей высшей школы умения определить уровень готовности студентов к обучению по новым стандартам и на основе полученных результатов построить образовательную среду, способствующую эффективной организации образовательного процесса и адаптации студентов к обучению в условиях реализации ФГОС [2]. Проектирование как педагогическая технология может способствовать эффективному решению данных процессов [1, с.128].

Проблема педагогического проектирования освещена в работах Н.Г. Алексеева, А.П. Аношкина, П.И. Балабанова, В.И. Богомолова, Дж.ВанГига, В.С. Безруковой, Я. Дитриха, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, И.И. Ильясова, В.В.Краевского, Е.В.Куренной, М.М. Левиной, Е.И. Машбица, Г.Е. Муравьевой, Э.Н.Гилянского, В.М. Монахова, О.Г. Прикота, А.Г. Раппапорта, В.Д.Симоненко, В.А. Слостенина, А.П. Тряпицыной, П. Хилла, Е.В. Чернобай, М.А. Чошанова, Т.И. Шамовой, Н.Р. Юсуфбековой и других исследователей.

При разработке алгоритма проектирования образовательного процесса по программам бакалавриата (Рисунок 1) мы опирались на основные положения теории проектирования и его структуры (моделирование, прогнозирование, планирование и конструирование образовательного процесса), разработанной Г.Е. Муравьевой [4], на идеи И.Я. Лернера о содержании процесса педагогического проектирования, принципы проектирования И.А. Колесниковой [3], регулирующие и нормирующие деятельность педагога и определяющие те или иные его действия; понимание конкурентноспособности выпускника современного вуза как необходимой компетенции [5], прописанной в ФГОС.

Схема алгоритма проектирования образовательного процесса в вузе в рамках нашего исследования разрабатывалась с учетом основных методологических позиций системного, деятельностного, рефлексивного и практико-ориентированного подходов.

Проектирование образовательного процесса реализуется на концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном уровнях [2]. Концептуальный уровень предполагает модельное описание педагогических технологий и носит методологический характер. Содержательный уровень проектирования отражает детальную проработку и теоретического пошагового, поэтапного обоснования и описания внутренних и внешних процессов. На данном уровне необходимо определить цель и задачи, содержание обучения, провести отбор методов, форм и средств обучения. Технологический уровень педагогического проектирования отражает описание способа действий алгоритмичного характера в виде организационных схем управления, учебных планов, педагогических технологий, конкретных методик. Процессуальный уровень проектирования вводит в детальное алгоритмическое представление технологии как системы действий, условий, требований к субъектам педагогической деятельности, апробированной на практике, и отрефлексированной [4, с. 41]. На каждом из этих уровней проектирования, согласно ФГОС высшего образования, предполагается осуществление деятельности педагогического коллектива вуза, включающая аналитическую, прогностическую, проективную, творческую и мыслительную функции.

Проектирование образовательного процесса в вузе начинается с уточнения структуры парадигмы образования и его содержания, анализа основной образовательной программы, а также анализа методологических основ процесса проектирования, и включает в себя следующие основные этапы:



Рис.1. Алгоритм проектирования образовательного процесса в вузе

создание проекта образовательного процесса; реализация проекта образовательного процесса; оценка эффективности и коррекция.

На этапе создания проекта образовательного процесса разработка осуществляется по следующим компонентам:

- 1) ценностно-целевой (совокупность цели и задач образовательного процесса);
- 2) программно-методический (необходимая информация относительно возможных стратегий, форм, методов, программ и средств обучения);
- 3) информационно-знаниевый (система знаний и умений обучающегося, которая составляет основу его учебной деятельности, а также определяет свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность);
- 4) коммуникационный (взаимодействие между субъектами образовательного процесса);
- 5) технологический (средства обучения, используемые в образовательной среде).

Реализация проекта образовательного процесса в вузе требует существенных изменений в содержании обучения, структуре и организации образовательного процесса, в подходах к оценке его качества, что придаёт самому образовательному процессу большую гибкость и адаптивность [2].

На последнем этапе предполагается провести оценку эффективности проекта образовательного процесса с помощью мониторинга с целью коррекции и оценки достигнутого результата.

В результате реализации проекта образовательного процесса по программам бакалавриата предполагается формирование конкурентноспособности выпускника вуза как необходимой компетенции, прописанной в ФГОС нового поколения [5].

Таким образом, в данном алгоритме проектирования образовательного процесса по программам бакалавриата отражены основные требования, предъявляемые к проектированию как педагогической технологии, что позволяет предположить эффективность образовательного процесса и продуктивное обучение обучающихся, в соответствии с образовательными задачами, которые стоят перед педагогическим коллективом, при материализации проекта образовательного процесса по программам бакалавриата.

Список литературы

1. Афанасьев В.В., Ермолаева С.С. Педагогическое проектирование образовательного процесса как вид профессиональной деятельности педагога в вузе // Теория и практика общественного развития. 2012. № 2. – С. 128-130. – [Электронный ресурс.] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-obrazovatelno-go-protsessa-kak-vid-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga-v-vuze#ixzz3TCq8Kzi9>
2. Ивлиева И.А., Панасюк В.П., Чернышева Е.К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Метод. пособие / И.А. Ивлиева, В.П. Панасюк, Е.К. Чернышева. – СПб., 2001. – 152с. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-upravleniya-kachestvom-obrazovaniya-v-doshkolnykh-o#ixzz3nFkXha4y>
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. / под ред. В.А. Слестёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
4. Муравьёва Г.Е. Педагогическое проектирование в деятельности школьного учителя: учебно-методическое пособие для начинающих учителей / Г.Е. Муравьёва, Е.В. Куренная, Е.А. Дубова. – Шуя: Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 109 с.
5. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня, 2004. № 8. – С. 26-31.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИМПЕРАТИВ ВРЕМЕНИ

Ермакова О.Б., к.п.н.

Московский государственный педагогический университет, г.Москва

Системно-деятельностный подход к обучению, пришедший на смену традиционной образовательной парадигме, постулирует непрерывность образования как основу развития личности в условиях быстро

меняющихся требований времени к подготовке компетентного специалиста с богатым творческим и личностным потенциалом.

Непрерывность образования в системе «школа- вуз», рассматривалась ранее как «образование на всю жизнь», некая данность, достигаемая последовательно путем усвоения интеллектуального багажа поколений – сначала в условиях школьного образования, а затем на высшей образовательной ступени. Современная трактовка этого понятия означает «образование через всю жизнь», под которой подразумевается непрерывный поступательный процесс интеллектуального и личностного развития и профессионального роста.

Практическая реализация принципа непрерывности педагогического образования предполагает стратегическое профессиональное партнерство как основу взаимодействия между образовательными организациями системы общего и высшего образования как субъектами систем. Стратегическое профессиональное партнерство включает, в том числе, совместную деятельность вуза и школы в подготовке будущего специалиста в условиях учебной педагогической практики.

Педагогическая практика у обучающихся выпускного курса проходит два раза в году. Для бакалавров это первое практическое применение изученного ранее теоретически осмысленного учебного материала. Однако, «знать» не означает «уметь». Вполне очевидно, что теоретические знания методики преподавания учебной дисциплины, полученные в рамках учебных занятий и положенные в основу добросовестно составленных конспектов зачетных уроков, не являются гарантом успешно проведенного урока. Ведь это, как сценарий для артиста или партитура для музыканта, которые обретают жизнь только при условии умелого руководства режиссера или дирижера.

Студент пришел в школу. Он знакомится с классом, посещает уроки. И что характерно - при посещении уроков учителей увиденное и услышанное воспринимается практикантами, как правило, пассивно, без анализа деятельности учителя и обучающихся, без выделения главного и полезного в применении на собственных уроках. Да и учитель, к сожалению, давая урок, не ставит перед собой задачу дидактического наставничества и, тем более, профессионального сотрудничества. Такой урок, скорее, похож на урок-демонстрацию. Вот здесь-то и происходит «разрыв цепи». Учитель сам по себе, практикант сам по себе. Более того, встречаются учителя, которые сам факт педагогической практики воспринимают как помеху, как нежелательное вторжение в размеренный процесс обучения.

Вне всяких сомнений, любое действие требует должной организации. В данном случае, участниками педагогического действия под названием «урок» являются практикант, школьный учитель и вузовский преподаватель- методист. У каждого из них своя, отведенная ему роль, как при подготовке, так и при проведении зачетного урока. И действовать они должны сообща. Иначе, если технологическая карта урока (как результат) разработана усилиями студента только под руководством методиста, она не сможет обеспечить достижение планируемых результатов, так как при ее составлении не будут учтены способы и приемы активизации познавательной деятельности, применяемые учителем при работе с классом и адекватно воспринимаемые обучающимися. Следовательно, учитель должен принимать самое непосредственное участие в разработке технологической карты зачетного урока, предлагать наиболее приемлемые технологии формирования конкретных универсальных учебных действий под каждый его этап. Тогда процесс подготовки урока, с одной стороны, становится аналогом учебного процесса, направленного на формирование и отработку навыков практической деятельности студента (будущего учителя), в рамках учебной педагогической практики, а с другой стороны, - дает возможность работающему учителю принять участие в проектировании урока с учетом новых педагогических подходов и инновационных дидактических разработок, составляющих современное содержание образования вуза. Взаимная польза такого рода совместной творческой деятельности неоспорима.

В самом деле, средний возраст учителей-практиков - около 45 лет, что означает, что учитель закончил педагогический вуз более 20 лет назад. Одним словом, это, в основе своей, учитель традиционной системы обучения. В современных условиях подготовка обучающегося педагогического вуза осуществляется с учетом требований ФГОС к результатам освоения образовательных программ, а также следуя концепции профессионального стандарта педагога, в котором учитель выступает в качестве ключевой фигуры реформирования образования. Главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Вполне в соответствии с фразой римского философа Сенеки: «*Homines, dum docent, discunt*» (Люди, обучая, учатся сами).

Реализация концепции профессионального стандарта педагога предполагает внедрение в практику школьной жизни новых подходов к организации образовательного процесса, использование нового технологического инструментария, широкого спектра образовательных инноваций уже сегодня.

Без активного, заинтересованного участия учителей-практиков в процессе обновления содержания и технологий образования модернизация российского образования будет носить формально-декларативный

характер. И так, тот, кто учит, должен одновременно учиться сам. Тогда, педагогическую практику можно в равной мере рассматривать как процесс обмена опытом между учителем школы и методистом вуза.

Как результат – учебно-педагогическая практика становится одной из форм внутрифирменного повышения педагогической квалификации в системе непрерывного образования учителей, а образовательная организация становится базой повышения квалификации как стажировочная площадка.

В этой связи, всплывает не менее важный для вуза вопрос, касающийся организации работы базовых кафедр в условиях сотрудничества вуза с образовательными организациями. В настоящее время с потерей школами официального статуса экспериментальной площадки значительно снизилась научно-исследовательская активность учителей-экспериментаторов. Возобновление научной работы в образовательной организации невозможно без участия вуза, в рамках совместной деятельности преподавателей школы и вуза.

Многолетний опыт работы автора руководителем образовательной организации, дает возможность рассмотрения управленческого аспекта вопроса организации и проведения педагогической практики в школе. Прежде всего необходимо отметить, что заключение договоров о сотрудничестве, в рамках которых одним из совместных мероприятий школы и вуза выступает учебная педагогическая практика, является формально необходимым, но явно недостаточным условием продуктивного сотрудничества. Представляется необходимым создания в школе рабочей группы из числа привлеченных к педагогической практике учителей-наставников, которая подготовит пакет соответствующей документации, связанной с планированием, организацией и проведением учебной педагогической практики, так, как это делается в вузе. В этот пакет могут входить такие документы, как положение об учебной педагогической практике, функциональные обязанности педагога-наставника, план совместной работы педагогов школы и вуза по подготовке и проведению зачетных уроков и т.д.

Если в образовательной программе школы педагогической практике придается стратегическое значение в реализации профессионального партнерства участников образовательного процесса средней и высшей школ, то, закрепленное на бумаге, оно будет воспринято как руководство к действию для учителей школы в системе непрерывной связи «школа-вуз».

Проблема непрерывного образования может со временем стать одной из центральных педагогических проблем не только в связи со всевозрастающим темпом морального старения знаний и их приложения, но и с необходимостью создания комплекса рычагов и стимулов, способствующих постоянному увеличению инновационного интеллектуального потенциала внутри педагогического сообщества.

Известно, что системообразующим фактором системы непрерывного образования выступает его целостность. Открытость как признак системы подразумевает не механическое приращение элементов, а глубокую интеграцию образовательных подсистем и процессов. Педагогическая практика студентов-выпускников, без пяти минут специалистов, может стать действенным интеграционным процессом, включающим в себя взаимообмен опытом теоретических инноваций и практических достижений, взаимообучение, взаимоконтроль и оценку степени достижения планируемых образовательных результатов работодателя и будущего специалиста.

Как результат, инновационная сущность принципа непрерывности педагогического образования, одного из ведущих способов реализации личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования, будет способствовать созданию вариативных способов и приемов самообразования, укреплению единства общекультурного и профессионального роста не только в условиях преемственности образовательных ступеней, но и в условиях их взаимного проникновения и содержательной интеграции.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г., Бурменская В.Г., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя – М.:Просвещение, 2008.- 151 с.
2. Добротин, Д.Ю. Актуальные проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к преподаванию курса «Окружающий мир» / Д.Ю. Добротин // Компетентный выпускник нового времени : материалы междунар. электронной науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.calameo.com/read/0045235896f958d40831c> (22.01.2016)
3. Ермакова, О.Б. Модернизация школьного образования (компетентностно-контекстный подход): Монография - М.:Издательский дом «Экономическая газета», 2012
4. Ермакова, О.Б. Проектирование основной образовательной программы и образовательного процесса согласно требованиям ФГОС ООО (системно-деятельностный подход): Учебно-методическое пособие. – М.: Издательский дом «Экономическая газета», 2013
5. Поздняк С.Н. Становление и тенденции развития методики обучения как науки в России. Дис.... Д-ра пед. Наук: 133.00.02., 2005.

6. Смирнова М.С. Методическое мышление будущих учителей начальной школы как условие успешности профессиональной деятельности. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015») – М.:Издательство «Спутник+», 2015.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 №1426
8. ФГОС НОО с изменениями на 18 мая 2015 года <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>.

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ МОДЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ

Уманский М.И.

Самарский государственный технический университет

Моделирование ряда экономических процессов играет заметную роль при подготовке бакалавров по направлению 38.03.02. В процессе изучения дисциплины «Методы исследования и моделирования экономики» студенты должны приобрести определенные компетенции, в том числе, владеть методами количественного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования; способностью выбирать математические модели организационных систем, анализировать их адекватность; владеть средствами программного обеспечения анализа и количественного моделирования систем управления.

Понимание сущности процессов достигается на основании анализа содержательной постановки экономических задач, формирования соответствующих математических моделей, результатов решения математических задач, интерпретации их результатов и оценки применимости полученных данных к исходной экономической задаче.

Обычно предполагается, что на рассматриваемом этапе обучения студенты владеют техническими приемами анализа математических моделей.

Например, рассматриваются ситуации, сводимые к задачам линейного программирования: построение оптимальных планов максимизации выручки или прибыли, минимизации затрат; транспортные задачи. Теория и методы решения задач раздела «Линейная алгебра» курса «Математика» рассматриваются в первом семестре. Однако в течение второго – четвертого семестров учебными планами не предусмотрено систематическое использование методов математического исследования линейных систем, поэтому применение сравнительно громоздких алгоритмов линейного программирования [1, 2] вызывает существенные затруднения. Техническая часть математического моделирования экономических задач – проведение преобразований для реализации симплекс-метода – является достаточно трудоемкой. Для осмысления экономического содержания результатов моделирования времени остается совсем немного времени. При этом ясно, что на практике подавляющему большинству выпускников бакалавриата не придется решать производственные задачи «школьными» методами.

Таким образом, естественный порядок изучения материала курса «теоретический материал - решение задач в аудитории - выполнение текущих домашних заданий - выполнение типовых расчетов» не обеспечивает должной эффективности из-за недостаточного уровня владения расчетными методами решения задач линейного программирования.

Решение примеров в лабораторном практикуме и в самостоятельной работе должно опережать теоретический материал лекций. В этих условиях на лекции рассматриваются содержательные постановки задач, осуществляется построение их математических моделей. В качестве примеров на лекциях используются уже решенные в ходе самостоятельной работы или в лабораторном практикуме задачи.

Поэтому на первых аудиторных занятиях необходимо ознакомить студентов с содержанием заданий для самостоятельной работы, методическими указаниями и примерами выполнения, графиком выполнения заданий. Целесообразно обеспечить студента методическими материалами с подробным разбором всех этапов решения типовых задач по каждому разделу, в том числе, части примеров предстоящих лекций. Учитывая, что для решения задач в лабораторном практикуме используется надстройка «Поиск решения» MS Excel, решение примеров домашних заданий следует выполнять двумя методами: контрольное решение и ответ задачи получается с помощью «Поиска решения», с ним можно сравнивать ответ задачи, решенной симплекс-методом вручную.

Объем текстового и графического материала лекций достаточно велик; оправданным является предварительное предоставление студентам конспекта лекций (презентаций, раздаточных материалов, рабочих тетрадей). Возможна передача студентам этих материалов в электронной форме.

Изучение следующих разделов дисциплины (целочисленное программирование, нелинейное программирование и др.) также связано с аналогичными проблемами. Сочетание опережающей самостоятельной работы студентов с системой консультаций может обеспечить необходимый уровень знаний студентов для освоения текущего материала аудиторных занятий. В данном случае термин «опережающий» (в отличие, например, от [3]) означает решение новых по содержанию задач, формальные математические модели и методы их исследования которых были изучены ранее.

При таком подходе на лекциях можно сосредоточить внимание не на технологии решения, а на анализе экономических задач, формировании и преобразовании математических моделей.

Закрепление материала обеспечивается выполнением типовых расчетов, содержащих все этапы исследования - от анализа содержательной задачи до анализа результатов решения математической модели и формирования выводов.

Список литературы

1. Методы оптимальных решений в экономике и финансах: учебник/ под ред. В.М. Гончаренко, В.Ю. Попова. - М.:КНОРУС, 2014. - 400 с.
2. Алесинская Т.В. Учебное пособие по решению задач по курсу «Экономико-математические методы и модели». Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002. - 153 с.
3. Л.В. Горяинова. Развитие познавательных компетенций студентов в процессе самостоятельной работы с целью формирования специалистов инновационного типа/ Л.В. Горяинова, Я.В. Данилина // Открытое образование.- 2010.- №3. С. 18-25

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ

Ткачева И.А., Яковлева Л.В.

Санкт-Петербургский университет управления и экономики, г.Санкт-Петербург

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы повышения уровня подготовки студентов средствами иностранного языка в рамках профессионально ориентированного обучения в вузе. Отмечается важность применения лично ориентированного подхода и использования инновационных образовательных технологий в контексте современных требований к обучению иностранному языку.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение в вузе, обучение иностранному языку, лично ориентированный подход, инновационные технологии.

Abstract

This article deals with the issues concerning the way of improving the level of students training by means of a foreign language in the professional oriented higher education. The author focuses on using a student-centered approach and innovative technologies. Particular attention is given to the need of developing a new, more modern concept of foreign language teaching.

Key words: professional oriented higher education, foreign language teaching, student-centered approach, innovative technologies.

В современном мире ситуация в обществе характеризуется модернизацией различных сфер жизнедеятельности. Активные глобализационные процессы и нарастающая интеграция России в международную деловую среду приводят к существенному возрастанию потребности в квалифицированных специалистах, в том числе сферы управления и экономики, хорошо владеющих иностранным языком.

Не вызывает сомнений тот факт, что степень знания иностранных языков и культур становится необходимым условием для профессиональной деятельности современного экономиста и управленца в силу востребованности обеспечения доступа к широкому спектру релевантной информации и способности вести оперативное взаимодействие с зарубежными партнерами, коллегами, работодателями.

Сказанное свидетельствует о значительном повышении требований к уровню языковой подготовки будущих специалистов.

Главной целью обучения иностранному языку в вузах, реализующих программы подготовки специалистов в области экономики и управления, является достижение студентами иноязычной коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык в профессиональном общении в различных сферах экономики, системе управления, бизнеса и менеджмента. Это предполагает корректное владение иностранным языком в пределах тем, предусмотренных рамками курса неязыковой специальности вуза, охватывающих лексику повседневной жизни студентов и их будущей профессиональной сферы.

Анализируя собственный опыт и практику работы коллег в подобных неязыковых вузах, отметим ряд сложностей в деятельности преподавателей иностранных языков высшей школы:

➤ В связи с переходом на новые ФГОС сокращение аудиторных часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык», при сохранении, как правило, прежнего объема учебного материала.

Это приводит к тому, что часть учебного материала выводится на самостоятельную работу студентов. Такой подход к планированию учебного процесса может негативно отразиться на качестве и результативности обучения, поскольку большая часть студентов привыкла осваивать материал под контролем преподавателя. (Аналогичным образом построен учебный процесс в школе. В неязыковом вузе иностранный язык изучается, как правило, на 1-2 курсах, когда студенты еще не успевают адаптироваться к новым условиям обучения).

В связи с этим, возникает необходимость внедрять новые подходы при проведении аудиторных занятий и организации контролируемой самостоятельной работы студентов.

➤ Разный исходный уровень подготовки студентов по иностранному языку при поступлении в высшее учебное заведение.

Подразумевается, что уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и уровень владения иностранным языком у абитуриентов неодинаков, что создает некоторые проблемы при последующем обучении студентов.

➤ Проблема работы со студентами, вынужденными начинать изучение иностранного языка практически «с нуля».

Возникают ситуации, когда студент, поступая в высшее учебное заведение, абсолютно не владеет иностранным языком (например, вследствие полного / или частичного отсутствия учителя иностранного языка в школе).

Вместе с тем, для успешного обучения в вузе, а также согласно учебному плану студенту необходимо приобрести определенные знания и умения в области иностранного языка, причем не только на уровне повседневной, но и будущей профессиональной жизни.

➤ Пониженный уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Поскольку на неязыковых направлениях подготовки специалистов в вузе иностранный язык не является профилирующим предметом, мотивация к его изучению студентами зачастую снижается.

➤ Сложность разработки единого учебно-методического комплекса для студентов с разным исходным уровнем овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Представляется достаточно трудным создать единый УМК для группы обучающихся, в которой уровень владения иностранным языком разнится от уровня «Beginner» до уровня «Intermediate» (редко – «Upper Intermediate»). Решение данной задачи в практическом плане заключается в распределении студентов на группы по уровню владения языком.

Учитывая круг проблем, связанных с изучением иностранного языка студентами неязыковых специальностей вуза, в частности будущими специалистами экономического, управленческого профилей, логично отметить, что перед преподавателями задача качественной иноязычной подготовки студентов значительно усложняется.

Решение данного вопроса нам видится в целесообразности осуществления процесса преподавания иностранного языка в рамках лично ориентированного подхода и реализации принципа индивидуализации обучения, которое выражается в подборе индивидуальных учебных материалов разной сложности, дополнительных самостоятельных упражнений и заданий, текстов для различных групп студентов в соответствии с их уровнем подготовки и другое.

Разумно в данном контексте коснуться вопроса о методически обоснованном и грамотном использовании профессионально ориентированных технологий, что предполагает организацию работы на основе методов активного и интерактивного обучения, обеспечивающих развитие умений решать коммуникативные задачи (интегрированные в проектировочную, адаптационную, организационную, мотивационную, контролирующую и

исследовательскую деятельность), необходимые в процессе реализации профессионального иноязычного взаимодействия.

К наиболее адекватным методам активного и интерактивного обучения профессиональному взаимодействию относятся ситуационно-коммуникативные задачи, ролевые, деловые игры, дискуссии, метод проектов, мозговой штурм, аналитические тренинги.

Каждый из этих методов обладает рядом преимуществ, но все они в силу своей дидактической сущности позволяют успешно решать задачи развития всех профессиональных умений будущего специалиста, владеющего иностранным языком в совокупности, поскольку предполагают общение в качестве основы взаимодействия; интеракцию на основе партнерства и сотрудничества; общение в психологически комфортной, доброжелательной обстановке; стимулирование самостоятельной, творческой активности, инициативности студентов; накопление опыта совместной деятельности, формирование навыка социальной адаптации, умение принимать решения, учитывать интересы других, руководить, брать на себя ответственность.

Ставя перед студентами определенные коммуникативные задачи, мы можем вызывать у них нужные речевые действия, управлять усвоением и развитием необходимых коммуникативных умений. Ролевые игры, являясь наиболее точной моделью реального процесса общения, воссоздают ситуации и условия, в которых развиваются и совершенствуются навыки профессионального взаимодействия будущего специалиста.

В деловых играх синтезируются характеристические признаки многих других методов активного обучения, таких как драматизация, ситуационно-ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, дискуссия, мозговой штурм, метод проектов и т.д. Деловые игры имеют много общего с ролевыми играми, но вместе с тем обладают специфическими характеристиками, отличающими их от других видов игр, самой главной из которых является следующая: объект имитации в любой деловой игре - наиболее типичный фрагмент профессиональной деятельности, содержащий проблему и требующий системного применения разнообразных знаний и умений. В процессе игры приобретается опыт взаимодействия, умения руководить и подчиняться, формируется понятие коллегиальности, что, бесспорно, является очень важным и необходимым будущему специалисту сферы управления и экономики.

Метод проектов способствует развитию навыков профессионального взаимодействия и ориентирован на самостоятельную деятельность обучаемых (индивидуальную, парную, групповую). В ходе работы над проектом студенты учатся формулировать проблемы, гипотезы; выстраивать высказывание-аргументацию; излагать свои мнения логично и доказательно; создавать свое речевое поведение в зависимости от принятых социальных ролей; вести полилоговое общение; выступать публично с докладами, сообщениями, презентациями проектов.

Метод мозгового штурма самым эффективным образом решает задачи развивающего аспекта в процессе овладения навыками профессионального взаимодействия, включая человека в интерактивную коммуникацию, стимулирует активно-познавательную деятельность, открытость мышления, способность к импровизации, находчивость, умение работать в коллективе.

Дискуссия как метод активного обучения может использоваться на занятиях по иностранному языку как самостоятельный метод, в ситуации полемического взаимодействия и наличия разных подходов, точек зрения, взглядов для принятия коллективного решения.

В заключении констатируем, что успешность подготовки специалистов экономического / управленческого профиля для сферы иноязычного профессионального образования определяется реализацией разноуровневого обучения на основе лично ориентированного подхода; адекватностью педагогических технологий, используемых в данной сфере профессионального образования и тщательно продуманной самостоятельной работой студентов.

Список литературы

1. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2014.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В.Бордовской и др. — М.: КНОРУС, 2010.
3. Ткачева И.А. Профессионально ориентированное обучение иноязычной речи студентов вузов. Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. Научно-практический журнал. № 1 (15) / 2013. — Санкт-Петербург, 2013. www.service.in.spb.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Сияев Т.М., Султаналиева Ш.К.

Нарынский государственный университет имени С.Нааматова

Аннотация. В статье раскрывается содержание и сущность педагогической рефлексии. Анализируются различные способы рефлексирования. Даются примеры упражнений по формированию рефлексивных умений и навыков.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, рефлексивно-предопределенная деятельность педагога, особенности профессиональной педагогической рефлексии.

Annotation. The article reveals the essence of the content and pedagogical reflection. It analyzes the various ways reflexing. We give examples of exercises for the formation of reflective abilities and skills.

Keywords: pedagogical reflection, reflective-predefined activity of the teacher, especially professional pedagogical reflection.

Во время модернизации образования структура профессиональной педагогической деятельности определяется как частично функциональная деятельность предварительного определения педагогической рефлексии, как интеллектуальная, ценностная информация по условиям, способных к направлению развития изменяющихся объектов. Процесс, реализующий предварительное определение на основе профессиональной педагогической рефлексии в образовании – означает процесс создания педагогов и учащихся форм взаимоотношений между новым содержанием образования и её технологиями. Как основной компонент педагогического предопределения, во всех её этапах, от целеполагания до получения результата и анализа, рефлексии можно обозначить в виде следующей схемы: цель педагогической деятельности – рефлексивный анализ ситуации – выбор, предопределение и создание соответствующих к поставленной цели средств педагогической деятельности – реализация предопределения – проведение рефлексии к предопределению и его реализации (к цели и результату).

В научных исследованиях Н.Г. Алексеева, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, В.В. Рубцова, В.А. Сластенина о рефлексивной-предопределенной деятельности педагога идет речь как необходимого условия успешной реализации задач модернизации общего образования, потому что рефлексивная-предопределяющая деятельность помогает не только к осознанию собственной профессиональной деятельности педагога, но и к росту педагогического сознания. Развитие рефлексивных-предопределенных умений дает возможность и к сознательному пониманию своей профессиональной деятельности, и к его переходу от позиции «реагирования» к позиции «самоорганизации». Педагог повышает свою профессиональную компетентность, обучаясь к определению границ своих знаний (незнаний) и к поиску путей устранения собственных ограничений [3].

В.А. Сластенин отмечает, что в различных этапах педагогической деятельности содержание рефлексии разные. Значит, и в деятельности предопределения педагога последующий этап рефлексии определяется с результатами предыдущего этапа. Рефлексия к процессам и компонентам деятельности усложняется в связи с необходимостью определения результатов деятельности, с необходимостью уточнения содержания «Я» образа и других компонентов «Я» концепции [4].

Каждый уровень рефлексии определяет особое содержание возможностей восприятия педагога. В создании рефлексии к пределам возможностей, в определении различий между собой и другими, у педагога появляется состояние осознания противоречий как устранения этих противоречий.

Имеет место определения следующих особенностей профессиональной педагогической рефлексии в подготовке педагога.

1. Наблюдение своих сильных и слабых сторон, размышление о личных образовательных ценностях, уточнение собственных педагогических идей, ставших основой рефлексивно-проектной деятельности.

2. Организация собственного анализа действий на основе рефлексивной деятельности. Этапы рефлексии для этого:

- действие, обращение к действию в сознании (полное изображение ситуации),
- определение важных особенностей ситуации,
- определение противоречий,
- определение нескольких альтернативных приемов действия.

3. Рост рефлексивных умений; серьезное отношение к решаемым педагогическим проблемам, к проектной деятельности; станет итогом умений проектирования, приемов рефлексивно-проектной деятельности.

4. Исследователь А.К. Маркова выделяет диагностические возможности устного и письменного опроса, позволяющие наблюдать следующее:

1) состоянии учебных действий (каким способом ты выполнил задание, здесь какие способы возможны, сравни их);

2) уровень планирующего самоконтроля (перед выполнением задания определи, работа состоит от каких способов, назови их);

3) адекватная и дифференцированная самооценка (для тебя какие действия, способы были трудными, каких недостатков своей работы ты увидел, ты сколько поставишь на свой ответ). Конструирование опроса как диалог его превращает маленькому обучающему эксперименту, в нем раскрывается не только достигаемый уровень, но зона ближнего развития, выявляются способы работы, условия и факторы перехода учащегося от одной к другому уровню. Опрос позволяет наблюдению степень овладения учащегося способами работы, его знания самопроверки и самооценки, его готовности устранения недостатков, поиску и нахождению причин своих ошибок. А.К. Маркова показывает диагностические возможности контрольных работ. Для выявления способов их решения важно преобразование к критерию-направленным тестам. Автор указывает на хорошее обнаруживание в устном опросе гибкость и оперативность действий, в письменном их системность и обобщенность.

1 упражнение. «Преставь себя младенцем»

У каждого из нас до сих пор живет ребенок. Мы тянем груз мнений, услышанных в детстве. Основа нашего жизненного сценария – то, как нас запрограммировали в детстве. Возьмите лист бумаги и на левую сторону напишите список всех отрицательных вещей, сказанных о вас родителями, учителями, родственниками. Потом на правую сторону листа напишите всех положительных вещей, сказанных о вас ими же.

Вопросы для обсуждения:

- Какой из этих списков длиннее?
- Какой из них в большей степени определяет ваше отношение к себе?

2 упражнение. «Мои сильные стороны»

Каждый участник группы должен сказать о своих сильных сторонах – чего любит, ценит, воспринимает в себе, что дает в различных ситуациях внутреннюю уверенность и чувство самоуверенности. Не обязательно говорить только о положительных чертах характера. Важно обозначение смозвешеного быть точкой опоры в различных случаях жизни. Важна прямая, без никаких «но», «если» и т.д. речь говорящего. Это упражнение направлено не только самораскрытию, но и умению мыслить о себе в положительном настрое. Поэтому, выполняя его, необходимо избежать от выражений о своих недостатках, ошибках, слабостях. Учитель должен остановить всякие попытки самокритики, самообвинения.

Другие члены группы не дают вопросов, не говорят – они будут только слушателями. Через 3-4 минут начинает говорить следующий член группы, сидящий на правой стороне ранее говорившего, и таким образом продолжается пока по очереди все договаривают.

После этого учитель предлагает всем попытаться проведению «инвентаризации» своим сильным сторонам и написанию их в тетрадь.

3 упражнение. «Кто я?»

Предлагается правдиво и открыто закончить предложения:

- Когда я ... , тогда я горжусь собой.
- Я симпатичный человек, потому что...
- У меня есть две прекрасные качества...
- Один из лучших дел, сделанных мною в своей жизни...

Вопросы для обсуждения:

- * Трудно ли было ответить на эти вопросы? Почему?
- * Когда вы написали о себе «хорошее», испытывали ли трудности?

4 упражнение. «Кинопроба»

(на развитие своего чувства достоинства)

1. Считайте пять мгновений от своей жизни, которыми вы гордитесь.

2. От своего списка выбирайте одно достижение, которым вы гордитесь наиболее часто.

3. Встаньте и скажите, обращаясь всем: «Я не хочу бахвалиться, но ...», потом фразу дополните словами о своем достижении.

Вопросы для обсуждения:

- Что вы чувствовали, делаясь своим достижением?
- Как вы думаете, во время вашего выступления другие прочувствовали то, что вы чувствовали? Почему?

5 упражнение. «Преимущества»

Участники стоят в круг. Каждый по часовой стрелке назовет свои преимущества, потом повторяет преимущества других в их порядке называния.

6 упражнение. «Восприятие жизни»

Всем участникам предлагается разделение листа на две полосы. Надо писать на левую сторону – плохие события своей жизни, на правую сторону – положительные аспекты тех же событий.

Правила:

1. Не обсуждать и не размыслить идеи (не проводить в уме).
2. Написать все идеи, пришедшие на голову.
3. Не оценивать идеи плохими или хорошими.

После этого идет обсуждение значения положительной интерпретации ситуации.

7 упражнение. «Брачное объявление»

Для написания брачного объявления всем членам группы дается 3-5 минут. Создавая психологический автопортрет, выделяя свои преимущества, сможевшие заинтересовать другого человека (важно выделение психологических характеристик, не увлекаясь к описанию внешнего облика, на наличие квартиры, дачи и т.д.), каждый пишет о себе. Потом все по очереди читают свои объявления, а группа поможет включению забытого – происходит редактирование объявлений.

8 упражнение. «На уроке»

Участникам предлагается играть варианты поведения в следующей ситуации: «Проходит урок. Учитель объясняет новый материал. В это время группа учеников его не слушают. Они заняты другим, совсем иным делом: разговаривают друг с другом, передают какие-то записки». Предложите возможные варианты поведения учителя. Вместе учителя представьте человека глубоко себя уважающего и не уважающего себя. Проанализируйте их поведения. Представляя реакции учащихся, разыграйте эти варианты.

9 упражнение. «Все равно ты молодец, потому что...»

Упражнение выполняется в парах. Первый участник пары начинает рассказ такими словами: «Мне у себя ... не нравится». Второй дослушав, должен ответить сказанному этими словами: «Все равно ты молодец, потому что...». Потом участники меняются ролями.

Вопросы для обсуждения:

- Кто не смог выполнить задание? Почему?
- Направленная поддержка человек что чувствовал?

10 упражнение. «Как надо обратить внимание и воспринимать его?»

Все участники группы стоят напротив друг к другу, создавая два – внутренний и внешний круга. Стоящие напротив друг к другу создадут пары. Первый член пары к партнеру напротив показывает внимание от всей души. Знаками внимания определяются поступки, навыки, внешний облик и др. Партнер отвечает: «Да, конечно, но, кроме этого, я тоже ...» (он называет качества, сам ценящий и считавший достойным к вниманию). Потом партнеры меняются ролями. После обмена в парах знаками внимания, все делают шаг налево, образуют новые пары, и, процедура повторяется.

Вопросы для самоконтроля:

- От чего зависит формирование Я-концепции личности?
- Какую роль играет в развитии личности положительное самовосприятие, адекватность самовосприятия?
- По вашему мнению, ваше самовосприятие насколько положительно?
- Какие черты различают человека, имеющего положительное самовосприятие? Почему это необходимо учителю?

- Как можно развивать самоосознание?

11 упражнение. «Своя исповедь»

Открытость – это прежде всего, умение быть правдивым и естественным в отношениях с другими и с собой. Предлагается правдиво и открыто отвечать на следующие вопросы:

- Другие люди меня хорошо ли знают?
- Они меня легко ли понимают?
- Я сам себя знаю и понимаю?
- Я помогаю ли другим хорошо понимать себя?

12 упражнение. «Письмо к себе»

Напишите себе письмо и в нем попытайтесь дать реальное видение себя. Стремитесь быть максимально открытым. Всего – что волнует, радует в тот момент, что препятствует к самораскрытию – опишите. Этого

сделайте правилом в трудные моменты, в ощущении необходимости раскрытия своих чувств и хорошее понимание себя.

- Составление списка формул похвалы (его надо вывесить в стену): «Сегодня я горжусь собой, потому что...».

- Проведение эксперимента со своими близкими и знакомыми: просить от них говорить что-то хорошее о себе и фиксировать время, потраченную ими на размышление. Потом просить от них говорить что-то плохое о себе и в этом фиксировать время. Сравнение в каком случае им потребовалось для размышления много времени.

- Написать пять самых приятных событий, происходивших в вашей жизни. Ответить на вопрос «Это событие произошло благодаря кому или чему?».

- Открыть блокнот и две недели в нем написать все хорошее и плохое, происходившее с вами. Составить ежедневную таблицу приятных и неприятных событий.

Потом её анализировать и отмечать следующее: - сколько из этих событий призваны инициативой других людей; - сколько из них произошло по собственной инициативе; - сколько всего было хороших событий; - сколько всего было плохих событий; - что нужно, чтобы было много хороших событий? Впоследствии что-то хорошее происходит, каждый раз этого не забудьте и не откажитесь получить удовольствие от этого.

Список литературы

1. Давыдов, В.В., С.Л. Рубинштейн, С.Л., Слободчиков В.И. Виды обобщения в обучении. М.,1972
2. Щедровицкий Г.П., Слободчиков В.И. Психология человека М.,1995
3. Давыдов, В.В. Психология человека. М.1995
4. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. — М.,2003.
5. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания. — Екатеринбург, 1998.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов н/Д., 1997.
7. Шапиро Д. Конфликт и общение: путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов. — Минск, 1999.
8. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. — М., 1986.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.
10. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества. // Педагогика. — 1997. — №5.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЗНАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДИ АСПИРАНТОВ И ОРДИНАТОРОВ

¹Андреева Т.В., ¹Алексеев В.А., ¹Кудрина В.Г., ²Андреева П.И., ²Тондзе Д.З.

¹Российская медицинская академия последипломного образования Минздрава России, г.Москва

²Московский государственный лингвистический университет, г.Москва

В 2015 г. на кафедре международного здравоохранения и иностранных языков РМАПО, в процессе подготовки аспирантов и ординаторов по программам высшего профессионального медицинского образования проведена оценка уровня и глубины знаний иностранного языка.

Целью настоящего исследования стало совершенствование подготовки медицинских кадров высшей квалификации за счет расширения уровня владения иностранным языком, что оказывает значимое влияние на профессиональную компетентность обучающихся по программам подготовки в соответствии с ФГОС в аспирантуре и клинической ординатуре.

Ранее нами были изучены перспективы развития послевузовского (последипломного) медицинского образования с учетом зарубежного опыта внедрения современных педагогических новаций [10,6]. Были намечены векторы формирования профессионального уровня медицинских кадров высшей квалификации [1,5]. На основе объективного контроля и субъективных оценок обучающихся построены шкалы потребностей в разноплановой информации, для пользования которой владение иностранным языком представляется крайне необходимым. Это, в первую очередь, общемедицинская информация и интернет-ресурсы по медицинским специальностям (монографии, учебники, руководства) и нормативно-справочные материалы [3,9].

Данные исследования начинались с самооценки аспирантами и ординаторами личных возможностей освоить определённый раздел знаний [4], далее после курса обучения проводился этап оценки эффективности

овладения выбранной программой по конкретной методике [2], и, наконец, работа заканчивалась обязательным тестированием для определения степени овладения суммой новых знаний с последующей аттестацией обучавшихся [8]. Для текущего объективного контроля используется банк тестовых заданий с числом тестовых заданий более 1000, постоянно актуализируемых и пригодных для работы как на бумажном, так и электронном носителях [7].

Настоящее сообщение отражает результаты первого этапа исследования – оценку на основе анкетного опроса личных возможностей врачей и исследователей использовать иностранный язык в профессиональной сфере. При этом были соблюдены необходимые требования к организации и проведению социологического исследования. Анкетирование выполнено сотрудниками РМАПО при участии студентов Московского Лингвистического университета (бывший МГИПИИЯ им. Мориса Тореза), профессионально изучающих вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе.

В одномоментном исследовании принял участие 101 респондент: 41 аспирант очной формы обучения и 60 клинических ординаторов. Среди последних незначительно преобладали мужчины (57%), среди аспирантов – женщины (61%). Средний возраст аспирантов выше за счет лиц, учившихся в аспирантуре после окончания ординатуры. Основными специальностями врачей были урология, хирургия, глазные болезни, лучевая диагностика, педиатрия и стоматология. Около 20% аспирантов и ординаторов, по их информации, совмещают учебу и работу по специальности, в основном, в лечебной сети.

По результатам социологического исследования установлено, что доля респондентов, владеющих в той или иной степени иностранным языком, высокая как у аспирантов, так и среди ординаторов, соответственно, 83 и 95%, без статистически значимых различий. К сожалению, уровень владения иностранным языком сами респонденты оценили как невысокий по пятибалльной шкале: аспиранты в $2,49 \pm 1,21$ и ординаторы в $2,67 \pm 1,10$ баллов. Вместе с тем, $\frac{1}{3}$ респондентов отметили уровень владения иностранным языком от «среднего» до «продвинутого». Сопоставление этих показателей свидетельствует о значительном разнообразии в уровне подготовки респондентов по иностранному языку.

Преимущественно аспиранты и ординаторы отмечали владение английским языком (98%). Это связано с тем, что большинство научных трудов по медицинской науке (учебники, руководства, клинические рекомендации) публикуется именно на этом языке. Лишь несколько респондентов (единицы процентов) отметили владение двумя и более иностранными языками.

Выявлены статистически значимые различия в активности использования электронных образовательных ресурсов на иностранном языке почти с двукратным преимуществом у аспирантов, соответственно, 93% и 53%. Для обеих групп респондентов основным источником новых знаний является Интернет (76% и 40%). Значение теста Хи-квадрат показало существенные различия по ряду моментов, характеризующих более высокий интерес и реальную активность аспирантов при работе с использованием иностранного языка. Аспиранты в самооценках статистически чаще указывают на свою профессиональную работу с источниками на иностранном языке и отмечают очевидную пользу от этого для выполнения своих диссертационных работ. Будущие ученые чаще обращаются к электронным средствам телекоммуникаций для пользования ресурсами виртуальных библиотек и при целевом поиске, а также работают с источниками на языке оригинала в публичных научных библиотеках ($p=0.001$). При этом и та, и другая группы респондентов менее чем в 10% случаев используют в работе исключительно бумажные носители информации. На трудности доступа к профессиональным материалам на иностранных языках обучающиеся не указывают, но $\frac{2}{3}$ респондентов отмечают общий дефицит времени, что затрудняет работу с литературой и, тем более, при занятиях в библиотеке. Общим для сравниваемых групп обучающихся является то, что они в среднем в 70% случаев дают положительную оценку значимости иностранного языка в овладении медицинской специальностью и для достижения конечных целей обучения. По многокритериальным ответам респондентов установлено, что только 18% считают информацию на иностранном языке легко-воспринимаемой, возникают трудности с пониманием содержания у 54%, у 9% - с логическим осмыслением прочитанного, а 28% респондентам вообще, по разным причинам, сложно работать с информацией на иностранном языке.

Выводы. При анкетировании аспирантов и клинических ординаторов выявлены дополнительные факторы положительного влияния знания иностранного языка, более высокая активность его использования у аспирантов, а также определены направления для структурирования задач обучения будущих исследователей и высокопрофессиональных врачей-специалистов в целях повышения уровня владения иностранным языком и гармонизации трудовой деятельности с мировыми достижениями за счет использования зарубежных источников профессиональной литературы.

Список литературы

1. Алексеев В.А., Вартанян Ф.Е., Шурандина И.С. Оценка систем здравоохранения с позиций Всемирной организации здравоохранения. – Здравоохранение, 2009. - №11. - С. 57-67.
2. Андреева Т.В. Новые педагогические подходы в обучении работников здравоохранения основам информатики: дис. ...канд.пед.наук. – М., 2002. – 131с.
3. Кудрина В.Г., Андреева О.В., Гончарова О.В., Липатова Е.Л., Дзеранова Н.Г., Сошников С.С. Развитие информационного вектора в системе послевузовского медицинского образования: Матер. Всероссийской научно-практич. конференции «Актуальные проблемы общей и военной гигиены» (С-Пб., 22 апреля 2011г.). С-Пб., 2011. – С.197-198.
4. Кудрина В.Г., Андреева Т.В., Дзеранова Н.Г. Оценка потребности и возможностей использования информационных технологий персоналом системы здравоохранения. – Врач и информационные технологии. – 2011. - №6. – С.15-23.
5. Кудрина В.Г., Андреева Т.В., Дзеранова Н.Г. Эффективность обучения медицинских работников информационным технологиям. – М.: Изд-во «Менеджер здравоохранения», 2013. – 248с.
6. Кудрина В.Г., Андреева Т.В., Сапралиева Д.О. Современный уровень инновационного развития последипломного медицинского образования и его перспективы. – Общественное здоровье и здравоохранение, 2014. - №3. - С. 50-54.
7. Кудрина В.Г., Дубинская Е.Л., Гончарова О.В., Андреева Т.В. Тестовые задания по медицинской статистике и информатике (изд. 3-е, переработанное и дополненное.) – М.: РМАПО, 2007. – 280с.
8. Кудрина В.Г., Иващенко Н.Н., Хрипкова Т.П., Андреева Т.В., Гончарова О.В., Дубинская Е.Л. Сложности и перспективы развития системы непрерывного профессионального медицинского образования – Бюлл. Национального НИИ общественного здоровья. – М., 2007. – Вып.2. – С.73-74.
9. Кудрина В.Г., Сошников С.С., Болотова Т.Ю. Комплексный подход к созданию образовательных технологий в последипломном обучении медицинских работников: Сб. тезисов IV Общероссийской конференции с международным участием «Медицинское образование - 2013». – М.: Изд-во Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М.Сеченова, 2013. – С.266-268.
10. Кучеренко В.З., Мартыничик С.А., Кудрина В.Г., Полесский В.А., Мартыничик Е.А. Модернизация структуры медицинской помощи: международная практика. – Проблемы управления здравоохранением, 2006. - №6. - С.1-24.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Николаева И.В., Вахрушева Н.В.

Краснодарский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, г.Краснодар

Современные тенденции в развитии образования основаны на информатизации системы образования и внедрении в учебный процесс комплекса разнообразных информационных технологий. На необходимость формирования новой технологической среды в системе образования указывается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [1]. Применение электронных средств обучения в образовательном процессе позволяет не только повысить эффективность и качество обучения, но и одновременно создает условия для лучшего освоения информационных технологий, что положительно влияет на профессиональный рост и дальнейшее трудоустройство обучаемых. Особенности современного развития общества определяют актуальные проблемы развития компетентности студентов как специалистов в целом [2]. Многочисленными исследованиями установлено, что современные информационные и коммуникационные технологии дают мощный стимул для самообразования, профессионального роста, предоставляют совершенно новые возможности для творческого развития обучаемых, развивают исследовательский подход в ходе переработки учебного материала [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что создание электронных средств обучения является важной составляющей общего процесса, направленного на развитие и повышение качества образования.

Существуют различные виды электронных средств обучения. Классифицируя их по назначению и способу предоставления учебного материала, можно выделить: электронные учебники и учебные пособия, обучающие системы, информационно-справочные системы, системы моделирования, электронные тренажеры, программы для проведения тестирования и т.д. Одной из важнейших особенностей электронных средств обучения является

то, что преобразование их к бумажному варианту, как правило, приводит к потере дидактических свойств.

Одними из основных электронных средств обучения являются электронные учебники и учебные пособия. Это программно-методические комплексы, обеспечивающие возможность самостоятельно или под руководством преподавателя освоить учебный курс или отдельный раздел курса. Как правило, электронные обучающие средства данного вида содержат теоретическую часть, упражнения для закрепления пройденного материала и контролируемую часть. Кроме того, электронные учебники и учебные пособия могут быть расширены за счет встроенных программ, позволяющих освободить обучаемого от выполнения рутинных операций при решении задач, презентаций, фильмов и анимаций, позволяющих лучше понять и усвоить учебный материал.

Обучающие системы могут быть реализованы с использованием технологий искусственного интеллекта. Такие системы обеспечивают диалог с пользователем на языке, близком к естественному. В ходе обучения формируется модель обучаемого, которая по мере накопления знаний об обучаемом уточняется. Уточнение модели способствует совершенствованию стратегии обучения, которая в ходе работы с системой подстраивается под конкретного человека. Отличительным признаком интеллектуальных обучающих систем является наличие базы знаний и способность генерировать обучающие воздействия.

Информационно-справочные системы используются в процессе обучения для получения информации преподавателями и обучаемыми. Они позволяют осуществлять быстрый поиск информации по различным признакам. Системы данного вида могут быть организованы в виде гипертекстовых и гипермедиа программ. Так же для хранения информации могут быть использованы базы данных, управляемые СУБД.

Системы моделирования используются для математического, в этом случае моделируются объекты исследования и имитационного моделирования, в последнем случае моделируются измерительные установки. Использование систем моделирования позволяет избежать затрат на оборудование и повысить уровень безопасности в учебных лабораториях.

Электронные тренажеры создаются для отработки практических умений действия в различных ситуациях или же приобретения навыков решения задач.

Программы-тесты создаются с целью контроля и измерения уровня знаний обучающихся. Электронные тесты могут создаваться как самостоятельные программные средства, так и входить в состав более сложных электронных средств обучения, например, таких как электронные учебники и учебные пособия. Тесты могут содержать вопросы с единственным выбором и множественным выбором, вопросы, предусматривающие ввод числовой или текстовой информации, вопросы на парное соответствие и упорядочивание вариантов и др. Использование электронных тестов позволяет разгрузить преподавателя от выполнения рутинной работы по проверке контрольных заданий. Кроме того, электронные тесты могут быть использованы обучающимися для самоконтроля.

В качестве инструментальных средств разработки электронных обучающих ресурсов могут быть использованы:

- программные средства общего назначения;
- системы программирования;
- специализированные программные средства.

В случае использования программных средств общего назначения, таких как, например, Microsoft PowerPoint, Microsoft Excel, Microsoft Word, Adobe Acrobat и др. трудоемкость процесса разработки невысока, однако возможности создаваемых электронных обучающих ресурсов весьма ограничены. Данная группа инструментальных средств не предоставляет широких возможностей для создания интерактивной составляющей обучающего средства. Создание оригинального, удовлетворяющего любым идеям автора обучающего средства с использованием данного инструментария не представляется возможным. Однако, не смотря на то, что приложения данного вида, не предназначены специально для создания электронных средств обучения, они очень часто используются для создания составляющих курса. Большинство пользователей хорошо с ними знакомы, применяют в повседневной работе, что делает данные инструменты весьма привлекательными. Кроме того, как правило, имеется большое количество уже готовых документов, созданных в таких приложениях – тексты лекций, задания для практических занятий, презентации и т.д.

В случае использования систем программирования, таких как Visual Basic, Delphi, C++Builder и др., сценарий обучения программируется на выбранном языке. Использование в качестве инструмента системы программирования позволяет осуществлять практически любые методики автора. Недостатками данного подхода являются:

- высокая трудоемкость процесса разработки;
- необходимость привлечения профессиональных программистов.

В настоящее время различными фирмами и отдельными авторами разработано достаточно большое количество специализированных средств, служащих для создания и эксплуатации электронных обучающих ресурсов. Эти средства называют также инструментальными средами, оболочками или просто оболочками для создания электронных обучающих ресурсов.

Современные инструментальные оболочки позволяют использовать при разработке электронных обучающих средств гипертексты, статические и анимированные изображения, видео и аудиоклипы, готовые программные модули. Кроме того они имеют коллекции типовых шаблонов, реализующих различные виды учебной работы, что значительно облегчает и ускоряет разработку электронного обучающего ресурса. Платные оболочки, позволяющие создавать обучающие ресурсы хорошего качества, достаточно дорогие, поэтому рассмотрим предлагаемый в Интернет бесплатный инструментарий.

Система Microsoft Learning Content Development System (LCDS) – это бесплатный инструмент, позволяющий участникам сообщества обучения и сертификации по программам Microsoft создавать интерактивные курсы для работы в сети и презентации Microsoft Silverlight Learning Snacks. В системе LCDS можно создавать курсы с различными медиа-объектами (фото, видео), проверочными заданиями и другими интерактивными элементами в соответствии со встроенными шаблонами. Система LCDS удобна при создании простых линейных курсов и справочных материалов. Не подходит для создания сложных нестандартных курсов с оригинальными сценариями и дизайном.

eAuthor CBT – современное и достаточно функциональное средство разработки курсов, разработанное отечественной компанией ГиперМетод. С помощью eAuthor CBT можно разрабатывать курсы с различным медиа-контентом, включая такие файлы, как SWF, AVI, MPEG, MP3, DWF, VRML. Кроме того, в курсы можно вставлять различные варианты тестирования и разрабатывать функциональные тренажеры и практикумы. В редактор уже встроены несколько педагогических шаблонов, от выбора которых будет зависеть структура будущего курса. При создании нового курса программа сама предложит выбрать, что это будет за курс: учебный курс, интерактивное руководство, учебно-методический комплекс, слайд-курс, тренинг, конструктор УМК или конструктор упражнений. Редактор eAuthor CBT создан для разработки достаточно профессиональных слайдовых курсов. Программа платная. Есть возможность заказать бесплатную тестовую версию продукта. Ограничения тестовой версии: отключен конструктор интерактивных упражнений. Период действия тестовой версии – 14 дней.

CourseLab – один из весьма популярных отечественных редакторов электронных курсов. Редактор CourseLab достаточно функционален и удобен в использовании. Это мощное средство для создания интерактивных учебных материалов, предназначенных для использования в сети Интернет, в системах дистанционного обучения, на компакт-диске или любом другом носителе. С помощью этого инструмента можно создавать, как простые слайдовые курсы, так и весьма сложные курсы с нелинейным сценарием. Программа платная. Однако распространяется и бесплатная версия 2.4. Бесплатная версия полностью функциональна и не имеет ограничений по времени. К недостаткам бесплатной версии можно отнести то, что она имеет англоязычный интерфейс, поддерживает работу курсов только в браузере Internet Explorer и не имеет такой функциональности как версия 2.7, которая распространяется платно.

Easygenerator – еще один редактор электронных курсов из числа коммерческих, но имеющих бесплатную версию с ограниченным функционалом ради продвижения полноценного продукта. Он прост в использовании и в то же время создает полноценную среду для разработки электронных обучающих материалов. Созданные курсы можно использовать как самостоятельно, разместив на сайте или записав на мультимедийный диск, так и в средах дистанционного обучения (например, Moodle). Позволяет организовать совместную работу разработчиков курсов: все материалы хранятся на сервере, вы можете работать с ними из любого места, где есть доступ к сети Интернет. Имеется русифицированная версия продукта.

Udutu – бесплатное средство разработки электронных курсов непосредственно на сайте через обычный браузер. Предоставляет возможность работы с текстом, видео, аудио, использовать тестовую форму проверки знаний, предлагает большой выбор педагогических сценариев. Доступ к готовому курсу может осуществляться через Интернет или онлайн, имеется также поддержка совместимости с мобильными устройствами. Недостатки: англоязычный интерфейс, некорректная работа в ряде распространенных браузеров. Рекомендованное использование в Internet Explorer и Mozilla Firefox.

Document Suite – бесплатное программное средство, имеющее следующие области применения: создание электронных учебников, с возможностью проверки знаний и учёта результатов в формате SCORM; автоматическая генерация электронных книг и СНМ справки на основе документов пользователя; экспорт учебных материалов на веб-узел с поддержкой навигации и функций проверки знаний; декомпозиция содержания документа на отдельные файлы, для возможности их использования в Интернет ресурсах и др. Недостатки:

ограниченные возможности в области создания электронных учебников, несколько сложный интерфейс. Имеет полностью русифицированный интерфейс и документацию.

iSpring Free – бесплатное средство для создания курсов с дистанционным обучением и онлайн-презентаций. Позволяет конвертировать презентации PowerPoint в формат Flash для размещения на сайте или в системах дистанционного обучения. Основные возможности: поддержка PowerPoint 2003, 2007, 2010, публикация в один SWF-файл, поддержка анимации и эффектов переходов, поддержка аудио и видео в презентациях, поддержка гиперссылок, вставка flash-файлов и youtube-видео, загрузка презентаций на онлайн-хранилище Slideboom.

Подводя итог, перечислим основные преимущества электронных средств обучения.

1. Мобильность. Они позволяют обучаться в любое удобное время, в любом удобном месте.
2. Финансовое преимущество. По сравнению с печатными изданиями, обновление информации в электронных средствах обучения требует меньше затрат.
3. Интерактивность. При работе с электронными средствами обучения студент становится субъектом образовательного процесса.
4. Адекватность используемых технологий. В настоящее время компьютерные технологии используются повсеместно и на работе и в быту. Учащиеся вправе рассчитывать на адекватные современному развитию общества технологические подходы и в учебном процессе.

Перечень преимуществ можно было бы продолжить. Но и отмеченных факторов вполне достаточно, чтобы говорить об электронном обучении как о новой парадигме в образовании. Кроме того, как показывает практика, использование электронных обучающих средств в учебном процессе способствует интенсификации учебного процесса и повышению качества образования.

Список литературы

1. Винковская Л.А. Моделирование экономических процессов как средство развития компетенции бакалавров неэкономического профиля образования / Л.А. Винковская // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. тр. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород: ЭПИЦЕНТР 2015. – С. 21-25
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Утверждена постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 17. – ст. 2058.
3. Фешина Е.В. О воспитательном потенциале средств ИКТ. / Е.В. Фешина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – № 6. – С. 56-57.

РОЛЕВАЯ И ДЕЛОВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Цаплина Н.Н.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г.Москва

Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения, что владение иностранным языком должно быть обязательным компонентом профессионализма.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (бакалавриат) в пункте V, подпункт 5.2 читаем: «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

... способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);

способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5)». [1, с. 8]

Владение иностранным языком для профессионального общения является важным условием конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Выпускник вуза в своей профессиональной деятельности, пользуясь современными средствами коммуникации, в поисках информации или для общения, сталкивается с необходимостью владения иностранным языком.

При этом эффективность иноязычного общения напрямую зависит от умения учитывать культурные особенности страны собеседника, т.е. от уровня сформированности компетенции межкультурной коммуникации.

Столь же важно при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению учитывать не только процесс, но и результат такого общения, т.е. студентам необходимо учиться анализировать ситуации, документы, задачи, принимать решения и т.п.

Все это требует от преподавателя особой тщательности при отборе методов и технологий обучения. В своей работе мы стремимся к тому, чтобы все занятия содержали интерактивные формы обучения, к которым относятся учебная дискуссия, метод case-study, метод проектов, мозговой штурм, игровая методика, разыгрывание коммуникативных ситуаций.

В данной статье речь пойдет о роли игровых технологий в обучении профессиональному общению на английском языке, а именно таких методов как ролевая игра и деловая игра.

Игровая деятельность, являясь одним из методов, стимулирующих учебно-познавательную активность, позволяет использовать все уровни усвоения знаний. Следовательно, не случаен интерес к использованию на занятиях по иностранному языку игровых технологий. Важным моментом при этом является совместимость игрового метода со всем учебным процессом. Совершенно очевидно, что он должен вписываться в учебно-тематический план. При разработке программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе необходимо учитывать сферы деятельности, в которых предстоит общаться студентам; в какие профессиональные контакты им придется вступать; какие задания им придется выполнять; какова будет тематика их деятельности; как наилучшим образом подготовить студентов к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Есть студенты, много читающие, знающие правила грамматики, имеющие обширный словарный запас, хорошие навыки в аудировании и говорении. Однако развить эти умения и навыки можно только путем применения их в реальном общении, получая обратную связь, интерпретируя эти вербальные и невербальные сигналы и реагируя на них.

Ролевая игра помещает обучаемого в ситуацию, которая включает те же ограничения, мотивацию и принуждение, какие существуют в реальном мире; ее можно использовать во многих учебных ситуациях. Экономика, политика, менеджмент, финансы, бухгалтер, социология и многое другое — все это можно осветить с помощью моделирующих упражнений, которые вовлекают студента в события, делающие акцент на условиях, в которых оказываются люди в реальной жизни, что позволяет лучше понять их поведение.

Чтобы помочь студентам развить навыки межличностного общения, преподаватели прибегают к использованию различных ситуаций. Они бывают индивидуального характера — консультирование, интервью, услуги и продажи, личные отношения; а также групповые — дискуссии в формате круглого стола, собрания, переговоры, работа в команде, коллективные презентации и интервью. Ролевые игры способствуют индивидуализации обучения, давая возможность говорить неуверенным и некоммуникабельным студентам. Количество студентов, которым удается таким образом помочь преодолеть застенчивость, переступить психологический порог, весьма значительно. Пожалуй, сложно отрицать, что навыки межличностного общения относятся к наиболее ценным качествам, какими может располагать человек, и ролевые игры имеют большое значение в их формировании.

В последнее время все большее распространение в сфере обучения языкам в вузах получили деловые игры. Использование учебных деловых игр предполагает обучение профессиональному общению. Условием проведения таких игр в аудитории является определенный уровень профессиональных знаний у студентов. А главной дидактической целью деловой игры является перевод теоретических знаний в действенные, когда от участников игры требуется применить свои знания в некоторой модели, воссоздающей конкретные условия их будущей профессиональной деятельности.

Различие между ролевой и деловой игрой заключается в тех задачах, которые в них реализуются. В ролевых играх ситуации для взаимодействия не ограничены профессиональной сферой, а в деловых играх присутствуют модели, приближенные к реальной профессиональной деятельности. При этом и ролевая, и деловая игра характеризуются устойчивой дидактической структурой, включающей учебно-воспитательные цели.

В деловой игре одним из ведущих является принцип совместной деятельности участников, его реализация обеспечивает активное развертывание содержания игры. В ней участники самоутверждаются как личности и как будущие специалисты в своей профессиональной сфере. Деловая игра предполагает взаимодействие ее участников. Исходя из классификации форм человеческого взаимодействия, можно выделить следующие типы деловых игр — игра-сотрудничество, игра-соревнование, игра-конфликт. Каждый тип игры отличается спецификацией целей, на достижение которых направлены усилия ее участников. Существует два вида целей

игры: педагогические и игровые. Педагогические цели включают в себя вопросы обучения и воспитания, а игровые предназначены для создания мотива и соответствующего эмоционального фона.

Повышение мотивации обучающихся к дисциплине «Иностранный язык» – один из актуальных вопросов. Реальным способом поддержания познавательных мотивов является включение деятельности по овладению иностранным языком в деятельность, имеющую для студентов определенной личностный смысл (игра, общение, труд, познание). Система потребностей и мотивов личности это фактор формирования направления и уровня активности человека, своеобразия его личности [2, с. 149]. Именно мотивы характеризуют целостную личность во всех сферах ее деятельности, побуждают человека ставить проблемы, формулировать цели и выстраивать систему деятельности по их достижению. [3, с. 31-49]

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования отношений, характерных для данного направления. Она позволяет смоделировать более адекватные, по сравнению с традиционным обучением, условия формирования личности специалиста и его профессионально значимых качеств. В деловой игре воссоздаются конкретные условия будущей профессиональной деятельности в игровой форме. Для проведения деловой игры необходимо наличие сценария с четким распределением ролей. Студенты действуют совместно и общаются в форме диалога или полилога.

Деловая игра активизирует творческие способности личности, так как задействует воображение, и позволяет видеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенных знаний; целостно воспринимать ряд взаимосвязанных проблем, извлекать из памяти информацию в нужный момент, а также восполнять недостающую информацию, занимаясь самостоятельным поиском.

В целом это стимулирует мотивацию обучающихся, вызывает интерес к предмету, что является необходимым условием успешности овладения иностранным языком. [4, с. 109]

В заключение, одной из главных задач высшего профессионального образования, является создание условий для перевода студента из объекта в субъект в учебном процессе. Для субъекта деятельности характерна активность, инициативность, самостоятельность мышления, творческое отношение – все эти качества приобретаются и развиваются в процессе ролевых и деловых игр, которые способствуют повышению коммуникативной компетентности будущих экономистов.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 38.03.01. Экономика (квалификация «Бакалавр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.fgosvo.ru.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
3. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: Учебно-методическое пособие. М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. – 205 с.
4. Цаплина Н.Н. Формирование интереса к дисциплине «Иностранный язык» у студентов неязыкового вуза // Актуальные проблемы науки России и современного мирового сообщества: сб. науч. тр. по материалам науч. конф. – М. ООО «ИПЦ Маска», 2015. – с. 107-110.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФИЗИКЕ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА

Иванов А.Ф., Бабарико А.А.

Омский государственный аграрный университет, г.Омск

Современная система образования предусматривает большое количество часов на самостоятельную работу, предполагая, что в результате такой целеустремленной работы в течение всего процесса обучения в высшем образовательном учреждении у учащегося сформируются умения и навыки профессионального самообразования. Владея такими умениями и навыками, выпускник любой специальности может осваивать новые понятия, методы, технологии, приборы и устройства без помощи преподавателя, либо при малом его участии.

Для того чтобы учащийся овладел умениями и навыками самообразования, его необходимо целенаправленно и систематически учить самостоятельно работать. Нами подобран и разработан комплекс заданий и упражнений для самостоятельной работы к каждому модулю по физике.

Весь курс физики, который изучается в двух семестрах, мы разбили на отдельные законченные модули: «Механика», «Молекулярная физика и термодинамика», «Электростатика и постоянный ток», «Магнитное поле»,

«Колебания и волны» и др. В среднем, на изучение каждого модуля отводится 18 аудиторных часов и 25 часов на самостоятельное изучение. Каждый модуль включает в себя лекции, лабораторные работы, практические занятия, индивидуальные задания для самостоятельной работы и заканчивается итоговым контролирующим мероприятием (коллоквиум, тест, контрольная работа (решение задач)) [1].

Одним из заданий для самостоятельной работы является список задач, которые учащиеся должны решить и сдать в указанный срок. На данный вид самостоятельной работы отводится 5 часов внеаудиторной работы. Всего разработано 30 вариантов таких заданий по 10 задач в каждом, т. е. каждый студент в группе получает свое индивидуальное задание.

Прием домашнего индивидуального задания по разделу (модулю) проводим в виде письменной проверки (контрольной работы) – даем четыре задачи из десяти. На наш взгляд такая проверка при сравнительно небольшой затрате времени позволяет проверить самостоятельность выполнения индивидуального задания.

Существенным достоинством такого вида проверки знаний является ее большая объективность. Такой вид проверки индивидуального задания создает достаточно полную картину состояния знаний студентов по каждой теме (модулю) курса физики. Это исключает случайность в оценке знаний, побуждает студентов к систематической углубленной работе, исключает возможность образования пробелов в знаниях отдельных обучающихся.

При правильном составлении индивидуальных заданий они позволяют не только выявлять полученные знания по данной теме, но и определить уровень усвоения их различными по успеваемости студентами.

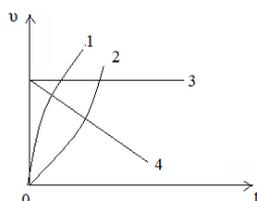
Это дает возможность оценить усвоение студентами знаний, составляющего основного содержания каждого раздела, и в то же время обеспечивает самостоятельность выполнения данного вида работы. Задачи индивидуального задания таковы, что они включают как простые, так и более сложные вопросы. Это сделано с той целью, чтобы дифференцированно подойти к проблеме – обладает ли студент необходимым минимумом знаний, и выявить тех студентов, уровень знаний которых может быть отмечен хорошей и отличной оценкой [2].

Пример одного варианта по механике приведен ниже.

Вариант 1

1. Поезд движется со скоростью 10 м/с. При торможении он останавливается через 20 с. Найти ускорение движение поезда.

2. Напишите уравнение пути при равнопеременном движении. Какой график определяет равномерное движение?



3. С башни высотой 25 м горизонтально брошен камень со скоростью 15 м/с. Найти: а) сколько времени камень будет в движении; б) на каком расстоянии от основания башни он упадет на землю.

4. Определить силу давления автомобиля на выпуклый мост в его верхней точке, если радиус кривизны моста $R = 100$ м, масса автомобиля $m = 4$ т, а его скорость $v = 36$ км/ч.

5. Определить силу натяжения каната при подъеме груза массой $m = 1,5$ т, если за время $t = 2$ с от начала движения скорость возросла от $v_0 = 0$ до $v = 3,6$ м/с.

6. Диск массой $m = 2$ кг катится без скольжения по горизонтальной плоскости со скоростью $v = 4$ м/с. Найти кинетическую энергию диска.

7. Начертите график скорости равноускоренного движения с начальной скоростью $v_0 = 0$; ускорением, равным 2 м/с².

8. Шар массой $m = 2$ кг, движущийся со скоростью $v = 1,2$ м/с, налетает на покоящийся шар массой $m = 1,5$ кг. Вычислить скорость шаров после упругого взаимодействия.

9. Колесо, момент инерции которого равен 60 кг·м², вращается с постоянной угловой скоростью $\omega = 20$ с⁻¹. Найти тормозящий момент M , под действием которого маховик останавливается через $t = 20$ с.

10. Колесо радиусом $0,2$ м вращается с постоянным угловым ускорением $\epsilon = 3$ рад/с². Найти тангенциальное ускорение для точек на ободе колеса.

Так как знаний, умений и навыков большинства учащихся после школы не достаточно для правильного

решения задач, мы на практическом занятии рассказываем и показываем, как решать задачи, выдаем методические рекомендации по решению и оформлению задач.

Последовательность записи решения задачи должна быть соблюдена: сокращенная запись условия, решение в общем виде и вычисления. Пример оформления задачи приведен ниже.

Задача 1. Автомобиль, двигаясь с ускорением 2 м/с^2 , прошел 125 м за 5 с . Определить начальную скорость автомобиля. Начертить график зависимости скорости от времени.

$V_0 - ?$

$a = 2 \text{ м/с}^2$
 $t = 5 \text{ с}$
 $S = 125 \text{ м}$

Решение:

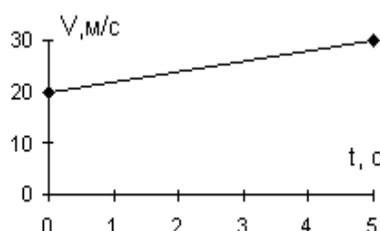
Из формулы пути при равноускоренном движении $S = V_0 t + \frac{at^2}{2}$ получаем

$$V_0 = \frac{S - \frac{at^2}{2}}{t} = \frac{S}{t} - \frac{at}{2}$$

Подставляя числовые данные, имеем $V_0 = \left(\frac{125}{5} - \frac{2 \cdot 5}{2} \right) = 20 \text{ м/с}$

График скорости равнопеременного движения является прямой линией. Для ее построения достаточно двух точек: при $t = 0$ $V_0 = 20 \text{ м/с}$, при $t = 5 \text{ с}$ $V = 30 \text{ м/с}$.

Напомним, что $V = V_0 + at$.



Ответ: $V_0 = 20 \text{ м/с}$.

Задача 2. Грузная шахтная клеть массой 10 т поднимается с ускорением $0,5 \text{ м/с}^2$. Определить работу по подъему клетки за первые 10 с движения.

$A - ?$

$m = 10 \cdot 10^3 \text{ кг}$
 $a = 0,5 \text{ м/с}^2$
 $t = 10 \text{ с}$
 $t_0 = 0$

Решение:

Работа по подъему клетки приводит к увеличению ее потенциальной и кинетической

энергии:
$$A = mg(h - h_0) + m \left(\frac{V^2}{2} - \frac{V_0^2}{2} \right).$$

Поскольку в начальный момент $t_0 = 0$, $V_0 = 0$ и $h_0 = 0$, $A = mgh + \frac{mV^2}{2}$.

Используя формулы для пути и скорости при равноускоренном движении $h = \frac{at^2}{2}$,

$$V = at, \text{ получаем } A = mg \frac{at^2}{2} + \frac{m(at)^2}{2} = m \frac{at^2}{2} (g + a).$$

Подставляем числовые значения и получаем ответ.

$$A = 10^4 \cdot \frac{0,5 \cdot 100}{2} (9,8 + 0,5) = 2,58 \cdot 10^6 \text{ Дж.}$$

Ответ: $A = 2,58 \cdot 10^6$ Дж.

Помимо этого студент может получить дополнительные разъяснения, если он что-то не понял, на специальных дополнительных занятиях – консультациях, а также посредством электронного образовательного портала, который предоставляет дополнительные возможности для самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Стимулом для правильного решения и грамотного оформления задачи является то, что мы разрешаем пользоваться рабочими тетрадями при выполнении задания к итоговому экзамену. Итоговое задание (тест) содержит несколько (но не все) подобных задач и обдуманное использование рабочей тетради может повысить итоговую оценку, а, следовательно, и итоговый рейтинг студента.

Систематическая и продуманная организация самостоятельной работы по решению задач приводит к тому, что в конце первого семестра практически все учащиеся решают задачи самостоятельно, не прибегая к методическим рекомендациям и помощи преподавателя.

Список литературы

1. Бабарико, А.А. Модульная технология как основа формирования профессиональной компетентности магистров профиля «Физическое образование» // Фундаментальные науки и образование: материалы всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 31 января – 3 февраля 2010 г.) / отв. ред. И. В. Старовикова; ред. Ф.А. Попов [и др.], 2010. – С. 305.
2. Иванов, А.Ф. Об организации контроля и активизации работы студентов по дисциплине // Фундаментальные науки и образование: материалы всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 31 января – 3 февраля 2010 г.) / отв. ред. И. В. Старовикова; ред. Ф.А. Попов [и др.], 2010. – С. 217.

ТАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Есина М.С.

Сибирский Федеральный университет, г.Красноярск

Особое внимание в высшем профессиональном образовании в настоящее время уделяется подготовке студентов технического направления, результаты которой в значительной мере оказывают влияние на формирование инновационной экономики страны, о чем свидетельствуют принимаемые на федеральном уровне законы и другие нормативные акты [1, 2].

Фокусировка на инженерных специальностях объясняется, прежде всего, стремительным развитием техники и технологий, что требует не только подготовки соответствующих кадров, способных работать в условиях постоянных изменений технического мира, но и профессиональных педагогов, готовых воспитать такие кадры.

Проблемы инженерного образования, а также основы формирования знаний и умений обучающихся по направлению стандартизации и метрология рассмотрены в научных исследованиях Башировой Е. В., Борисовой К. В., Владимирова А. И., Жураковского В. М., Э.Ф. Зеера. А.В., Маркова Н.Н., Нефедова В.А., Никифорова А.Д., Радкевича Я.М.

Образовательные стандарты, программа обучения, материально-техническая база, профессорско-преподавательский состав и взаимодействие вуза с бизнес-сектором - это составляющие качественной подготовки будущего выпускника-инженера, но они не дают абсолютной гарантии высокого качества полученного студентом образования. Если программы обучения, стандарты, закупку необходимого оборудования, можно обеспечить на государственном уровне, то среда, в которой происходит профессиональное становление студента, напрямую зависит от работы профессорско-преподавательского состава и его способности не только передать учащемуся систему научных знаний, но и сформировать его профессиональные компетенции.

Напомним, что современная российская система образования строится на основе компетентностного подхода, ключевым результатом обучения является не объем накопленных знаний, а полученные компетенции, позволяющие выпускнику действовать в условиях реальной профессиональной среды. Возникает необходимость

перестройки системы профессиональной подготовки студентов в условиях современного вуза, ставятся актуальные на сегодняшний день практические задачи достижения нового качества профессиональной подготовки студента.

Основой высшего образования являются субъект-субъектные отношения, которые формируются в процессе взаимодействия преподавателя и обучающегося. Сложность педагогического взаимодействия заключается именно в том, что оба участника – как преподаватель, так и студент, являются субъектами, взаимно значимыми и вовлеченными в процесс. В то же время, студент выступает в роли заказчика образовательной услуги, а преподаватель непосредственно формирует условия для создания профессионально компетентного выпускника. Следовательно, основной задачей преподавателя становится передача системы знаний, умений, навыков и формирование компетенций обучающегося, путем использования различных форм, отвечающих современным тенденциям образования.

В основной образовательной программе обучения [3] по направлению «Стандартизация и метрология» (Сибирский Федеральный университет, 2015 г.) явно указано, что после ее освоения, обучающийся данного направления должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. Нашей задачей было проведение не только анализа образовательной программы данного направления, но и условий, в которых происходит формирование компетенций. Особый интерес для анализа представляют профессиональные компетенции обучающегося, которые согласно программе, подразделяются по направлениям: производственно-технологические, научно-исследовательские и проектно-конструкторские.

Был проведен содержательный анализ программы, которая предполагает формирование 26 профессиональных компетенций, из которых, в ходе анализа, к профессиональным компетенциям удалось отнести только 10, что представляет собой 38%, оставшиеся 17 (62%) так называемых «профессиональных компетенций» представляют собой знания, умения и навыки. Таким образом, после прохождения обучения будет сформирован выпускник, обладающий лишь знаниями и умениями для обеспечения процесса действия, но не умеющий получать результат.

Поскольку компетентность направлена на достижение определенных профессиональных целей, она не может рассматриваться в отдельности от условий ее формирования. Для выявления основных аспектов, оказывающих влияние на развитие профессионализма обучающегося, и имея в виду научные труды вышеперечисленных авторов, был составлен план наблюдений погружения среду обучения будущих инженеров по направлению «Стандартизация, метрология и управление качеством».

Наблюдения, проводимые во время занятий обучающихся, были сфокусированы на организации процесса обучения. Процесс обучения в данном случае рассматривался как сложная организационная деятельность, в которой принимают непосредственное участие и преподаватель и студенты. При этом особое внимание уделялось следующим аспектам: работе преподавателя, как организатору действия; реакции студентов на осуществляющееся со стороны преподавателя воздействие.

Само наблюдение строилось из предположения, что грамотно организованный и эффективный процесс обучения подразумевает использование преподавателем соответствующего оборудования – доски, проектора, которое облегчает восприятие материала и дает возможность выносить основные тезисы для понимания. Имея в виду сложность и наукоемкость материала, преподаваемого по техническим дисциплинам, предполагалось, что преподаватель на практических занятиях должен не только использовать соответствующее оборудование (для измерений, контроля, проведения испытаний), но и создавать возможность для самостоятельного его использования студентами. Особое внимание при наблюдениях за процессом обучения студентов инженерной специальности уделялось работе преподавателя с аудиторией: работа с обращениями студентов по возникающим вопросам, паузы и вынесение реперных точек для закрепления понимания, работа при организации деятельности студентов по выполнению выданного задания.

Исходя из цели наблюдения, которая заключалась в выявлении тактик, используемых преподавателем в процессе обучения для формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся, основой для анализа наблюдений становится реакция студентов на осуществляемое воздействие: характер восприятие материала; качество и частота задаваемых вопросов; самостоятельность и инициативность во время выполнения практических заданий; выстраивание коммуникаций между студентами и преподавателем (во время выдачи теоретического материала, либо выполнения практического задания); использование вспомогательных ресурсов в процессе обучения (гаджетов, книг и т.д.).

Таким образом, процесс обучения представляет собой систему вышеперечисленных аспектов, характер которых необходимо пронаблюдать для выявления факторов, оказывающих влияние на формирование профессиональных компетенций обучающихся направления «стандартизация, метрология и управление качеством».

В ходе наблюдения за организацией процесса обучения было выявлено несколько ситуаций, которые представляют особый интерес для анализа.

Не смотря на то, что группы, по которым проводилось наблюдение, разные гендерному, численному составу, к тому же обучаются на разных курсах (3 и 4 курс), есть определенные тенденции, которые свойственны им обеим.

Во-первых, обе группы получили задание, которое было четко сформулировано по задачам и по критериям оценки, но не смогли с ним справиться, а именно – не смогли найти информацию и интерпретировать ее. Таким образом, можно судить, что студенты не обладают в полной мере навыком исследовательской деятельности. Исследовательскую компетентность можно определить как целостную, интегральную характеристику личности будущего инженера, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности. Как следует из вышесказанного, исследовательская компетентность студента инженерной специальности носит деятельностный характер, и не может развиваться или проявляться вне контекста профессиональной деятельности [4, 5].

Во-вторых, обеим группам было выделено определенное время для подготовки, которое предоставляло им возможность коммуницировать между собой, старшими курсами, уже выполнявшими подобные задания, а также можно было обратиться к преподавателю. Тем не менее, исходя из опроса студентов, никто из них не воспользовался такой возможностью. Данный факт означает, что у студентов к 3-4 курсу все еще не развита коммуникативная компетентность, которая позволила бы им устанавливать и поддерживать необходимые профессиональные контакты с другими людьми, эффективно выстраивать общение. Коммуникативная компетенция – это развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения, который формируется в условиях взаимодействия. Одной из задач данной компетенции является оценка когнитивных ресурсов, обеспечивающих адекватный анализ и интерпретацию ситуаций.

Формирование профессиональных компетенций обучающихся – это сложный и системный процесс, подразумевающий постоянное взаимодействие студента и преподавателя. Дальнейшей целью по работе над темой «Тактики формирования профессиональных компетенций обучающихся по специальности «Стандартизация и метрология» является поиск оптимальных и эффективных методов, используемых преподавателем в обучении студентов данного направления для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Список литературы

1. Перечень поручений Президента РФ по решению неотложных задач социально-экономического развития РФ: поручение Президента от 17 июля 2012 г. № Пр-1798 // <http://kremlin.ru/>– 2012. – 27 июля
2. Президентская программа повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 годы : указ Президента РФ от 7 мая 2012 года № 594// <http://kremlin.ru/>– 2012. – 7 мая
3. Основная образовательная программа высшего профессионального образования : 221700.62 Стандартизация и метрология. – Красноярск : СФУ, 2012. – 20с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С.7
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 55-61.

ТРЕНИНГ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Сияев Т.М., Сулганалиева Ш.К.

Нарынский государственный университет имени С. Нааматова

Аннотация. В статье излагается важность формирования у будущего учителя навыков рефлексии. Описываются пути и способы формирования у студентов – будущих педагогов рефлексивных умений. Прилагается специально разработанная анкета для выявления рефлексивных умений респондентов.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, навыки рефлексии, методы формирования рефлексивных умений.

Annotation. The article describes the importance of the formation of the future teacher skills of reflection. It describes the ways and means of formation of students - future teachers of reflective abilities. Specially designed questionnaire to identify the reflective abilities of the respondents.

Keywords: reflection, reflective skills, reflection skills, methods of formation of reflective abilities.

Необходимо отметить, что для обеспечения системности обновлений каждый будущий учитель должен адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности, приобретать сформированную способность понимания самого себя и окружающего мира, непрерывно углублять свои знания и быть готовым к практической деятельности. С этой точки зрения рефлексия учителя – его познание и анализ явлений в своем сознании и деятельности, другими словами, взгляд снаружи к своим мыслям и действиям считается важнейшим компонентом педагогической деятельности. Рефлексия учителя – это не только познание и понимание субъекта самого себя, а определение и уточнение того, что другие как познают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

В таком случае профессиональная педагогическая деятельность рассматривается как процесс решения многообразных и многоплановых задач, направленных к взаимообогащению личности учителя и учащегося в результате взаимодействия. Эффективность решения педагогических задач определяется многими факторами, в том числе рефлексией, она является необходимым элементом процесса решения педагогической задачи. В действительности рефлексия становится орудием, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности педагога, так как будущий учитель должен быть адаптированной к изменениям в профессиональной деятельности, владевшей сформированной способностью понимания себя и окружающей среды, готовой к непрерывному самообразованию и практической деятельности.

Одним из значимых условий творческой деятельности учителя является осознание собственного сознания, действий, самопознание собственного “Я” и как результат, высокий уровень развития рефлексии, связанный с установлением правильных отношений с учащимися, коллегами, коллективом.

К рефлексивным процессам относятся переосмысление и перепроверка самосознания, самоанализа, своего мнения о себе, о других людях, что думают о нем другие люди, как они оценивают его и как относятся к нему.

Обучение рефлексии будущих педагогов имеет особое значение. Рефлексия помогает студентам анализировать полученных результатов, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свой путь самообразования. Если для человека внешние органы чувств являются источником его внешнего опыта, тогда рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимое орудие мышления (1).

В связи с этим рефлексия – познание и анализ учителя явлений в своем сознании и деятельности, то есть, взгляд со стороны к своим мыслям и действиям считается важнейшим и необходимым компонентом педагогической деятельности.

Рефлексия – в переводе с латинского *reflexio* – обозначает возвращения назад, познания самого себя на эмоциональном уровне. Рефлексия – это попытка самопознания субъекта собственного психологического уровня, состояния, характера. С одной стороны она обозначает владению информацией о себе, с другой стороны, процесс анализа другими людьми своих личностных качеств, эмоциональных состояний, когнитивных уровней (2).

В результате рефлексия будущего учителя определяется педагогической деятельностью, являющейся особой частью деятельности людей. Определение категории “педагогическая рефлексия” осуществляется закономерностями человеческой деятельности и становится собой сферой этой деятельности. В педагогике рефлексия это:

- а) определенная часть общечеловеческой деятельности рефлексии;
- б) выражение общечеловеческого взгляда с педагогическими системами особого характера: рассмотрение в политической, экономической, художественной уровнях;
- в) отражательные представления педагогической деятельности: виды педагогической рефлексии, педагогическая рефлексия восприятия, различные технологии, в частности, создание среды рефлексии педагогического процесса.

В результате, как отметил ученый Л.С. Выготский, рефлексия является одним из двигателей, помогающей эмоциональному перерассмотрению, “переживанию” осознанных преимуществ и недостатков собственной личности саморазвития личности. Рефлексия является основной деятельностью процесса формирования личности. С рефлексированием человек сможет “рассмотреть” свой внутренний мир, приобретает информацию о себе “от себя” и от окружающих людей, в результате этого познает собственную “Я” (3).

Если педагог владеет когнитивным понятием о себе, знает своих эмоций и ценностей, тогда он полностью может определять свои возможности, в итоге приобретает компетентности рефлексирования. Поэтому, мы исследовали практический аспект умений рефлексии будущего учителя с проведением тренинга по рефлексии среди школьных учителей Нарынского региона в Креативном педагогическом центре при Нарынском

государственном университете имени С.Нааматова в 2010-2012 годах. В Креативном педагогическом центре в рамках повышения компетентности школьных учителей Нарынского региона был проведен четырех часовой тренинг по теме “Педагогическая рефлексия”.

Для определения практического аспекта педагогической рефлексии была предложена специальная анкета, подготовленная с профессором Сияевым Т.М.

Дорогой коллега!

Вас призываем к участию от всей души и ответить чистосердечно. Заранее благодарим Вас!!!

Имя (прозвище), мне понравившаяся _____

1. День и время рождения (утром, днем, вечером, ночью) _____

2. Рост _____, последнее измерение _____

3. Вес _____, последнее взвешивание _____

4. Давление _____, последнее измерение _____

5. Состояние глаз _____, очки _____ последнее измерение _____

6. «Взрыв» эмоции в радостном состоянии: _____

7. Я могу долго хранить хорошую эмоцию, потому что: _____

8. Моё состояние в случае большого горя: _____

9. Я выхожу от этого горя как и через какое время: _____

10. Меня обычно называют ... человеком, а в действительности я _____

11. Я теперь готов к творческим успехам, потому что: _____

12. Факторы, способствующие моему творческому поиску: _____

13. Условия, факторы, препятствующие моему «расцвету»: _____

14. Я постоянно в борьбе, эта борьба в основном направлена к «кому» или «чему»: _____

15. Если я пишу стихотворение, картину и другой труд, его посвящаю «кому» или «чему»: _____

Первые пять вопросов анкеты когнитивного направления – включают знаний и понятий личности о самом себе. Каждый учитель должен точно знать свой потенциал, возможности. С анализом ответов вопросам этих пунктов, можно определить уровень когнитивной рефлексии будущего учителя.

От 6го до 9го вопросы анкеты посвящены к определению собственных эмоциональных качеств участника анкеты. Учитель должен провести учебный процесс с эмоциональным вдохновением.

10 вопрос анкеты направлен к сравнению мысли в “Я” концепции каждого учителя о себе с мыслями о нем других людей. Если мысли о себе совпадают с мыслями о нем других людей, тогда это указывает на соответствие в определенном уровне его внешних признаков и его собственных качеств.

11-14 вопросы анкеты посвящены к определению направления деятельности – факторов, создавших предпосылки к творческой деятельности педагога, или, напротив, препятствующих этому.

Последний 15 вопрос анкеты направлен на определение ценностной системы учителей. Каждый педагог владеет только своими ценностями и с посредством этого проведет педагогический процесс.

Значит, специально подготовленная анкета дает возможность определения рефлексивных умений участников тренинга.

Список литературы

1. Лукьянова Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. – М., 2004.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс,1996.- 536 с.
4. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д., 1996.
5. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач.- М, 1990.-215 с.

СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

АРТПЕДАГОГИКА: СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСКУССТВА

Маковец Л.А., Митасова С.А.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск

Современное образование находится на стадии трансформации и перехода в новую парадигму гуманизации, которая требует изменения стиля педагогической деятельности. Важна выработка таких стратегий и технологий педагогики, которые способствовали бы развитию творческих личностей, активно позиционирующих себя в социуме, не боящихся брать ответственность за себя и других людей.

Учебно-воспитательный процесс приобретает гуманистическую направленность, когда выстраиваются субъект-субъектные отношения между учителем и учеником. Считается, что именно такое взаимодействие способствует возвращению свободных, творческих личностей, способных противостоять асоциальным разрушительным явлениям.

Общественное сознание разворачивается в сторону признания необходимости воспитывать духовно-нравственную, эстетически развитую личность. Крен в сугубую интеллектуальность, который до сих пор прослеживается в нашем образовании, губителен для формирования целостной личности ребенка, так как эмоционально-чувственная сфера является неотъемлемой частью индивидуальности.

В соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования личностные универсальные учебные действия являются основой для формирования и реализации всех остальных видов действий. К видам личностных универсальных учебных действий относятся самоопределение (личностное, профессиональное), смыслообразование, нравственно-этическая ориентация.

Внутренняя позиция школьника в процессе смыслообразования понимается как сформированность мотивации учебной деятельности, то есть ребенок осознает ценностные ориентиры и смыслы учебной деятельности, у него развит познавательный интерес и реализуется потребность в социально значимой деятельности.

Задачей педагога в этом случае является организация такого педагогического пространства, в котором и ребенок и взрослый смогли бы актуализировать личностные смыслы в плане обретения мотивации учебной деятельности и обретения субъектности.

Артпедагогика как наука и учебная дисциплина находится сейчас в стадии становления. Большинство исследователей определяют цель артпедагогике в целом с небольшими вариациями как воспитание, обучение (в более широком значении – социализация) средствами искусства. Например, исследователь Т.К. Донская пишет, что целью артпедагогике является «активизация познавательной деятельности учащихся средствами искусства, развитие творческого воображения, <...> гармонизация духовно-нравственного состояния внутреннего мира детей и их социализация» [3].

Полагаем, что необходимо теоретическое обоснование процесса смыслообразования для ребенка посредством искусства как одного из важнейших аспектов целей артпедагогике. Благодаря выстраиванию эстетических отношений происходит максимально комфортное развитие субъектности у детей.

Искусство как уникальное средство приобщения к социальным ценностям через эмоционально-чувственные переживания формирует отношение человека к окружающей действительности, другим людям и самому себе, показывая различные модели поведения в мире. Оно способствует развитию психических ресурсов человека, иногда непостижимым для интеллекта образом. Умение ребенка выстраивать эстетические отношения в организованной артпедагогической среде с большой вероятностью экстраполируются и на другие сферы жизни.

В отличие от традиционных школьных занятий изобразительного искусства, где есть необходимость выполнения программы и научения ребенка рисовать «правильно и похоже на реальность», занятия артпедагогике строятся на принципах самовыражения, спонтанности, уникальности созданного произведения, сотворчества. Здесь максимально полно возможно реализовать эстетические отношения, где ребенок выступает полноправным субъектом собственной художественной деятельности.

Основными характеристиками субъекта выступают осознанность и деятельность. В современной психологии осознанность трактуется как способность сознания к интроспекции собственной деятельности, самонаблюдение за своими психическими состояниями в данный момент («здесь и теперь»).

В эстетических отношениях с произведением искусства ребенок, прежде всего, должен открыть смысл для себя, смысл как личностную значимость происходящего с ним процесса. Об этом писал отечественный психолог Д.А. Леонтьев: «смысл, извлекаемый реципиентом из произведения искусства — это всегда его собственный смысл, обусловленный контекстом его собственной жизни и его личности, а не смысл, "заложенный" художником в структуре произведения; вместе с тем, структура произведения строится художником — осознанно или неосознанно — таким образом, чтобы передать или, точнее, подсказать людям совершенно определенный смысл» [5, с. 430-431]. Субъектом нельзя назвать человека, в котором не сформирована система ценностных смыслов: он не ориентируется в мире, не может его «читать» и декодировать. Смыслы – это субъективированная ценность, форма обладания миром.

Выстраивая пространство общезначимых и личностных смыслов на занятиях, артпедагог способствует развитию и формированию субъектности не только у детей, но и у самого себя, так как происходит взаимообмен смыслами. В этом случае художественный процесс и рефлексия результатов на занятиях позволяет избавляться от стереотипности восприятия художественных ценностей. Критерием состоявшегося эстетического отношения служит приращение смыслов, разносторонность и богатство ассоциаций, увеличение точек зрения на одно и то же произведение. Также значимым критерием состоявшегося эстетического отношения является чувство удовольствия его участников от свободного выбора темы и спонтанности творческой игры.

Именно чувство удовольствия однажды полученное и закрепленное в качестве личностного смысла будет в дальнейшем мотивировать ребенка к занятию художественной деятельностью, к дальнейшему повторению, усложнению и углублению практик безопасного эмоционального самовыражения. В данном случае возможно формирование гармоничной личности ребенка во всем многообразии чувственно-интеллектуальной сферы.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская - М.: Академия, 2001. - 248 с.
2. Белякова Е.Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения // Вестник Тюменского государственного университета – 2009. - № 5.- С. 8 -15.
3. Донская Т.К. Арт-педагогика в современной образовательной парадигме// Наука. Искусство. Культура. Выпуск 2. 2013. С. 144-152.
4. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/art-pedagogika-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-paradigme> (дата обращения: 18.01.2016).
5. Иванова Е.О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий // Отечественная и зарубежная педагогика. № 5 (8). 2012 С. 113 – 124.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
7. Таранова Е.В. Анализ термина «артпедагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий // Электронный научный журнал «Педагогика и психология» Electronic scientific journal «Pedagogy and psychology» ISSN 2304-3288. Выпуск 1. Том 2 / Май 2012.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ КРОСС – КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Серебрякова Н.В.

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

Существование любого общества невозможно без принятия его членами ценностей и норм, обусловленных конкретными сложившимися историческими и социальными условиями. В данный момент развития общества актуальным становится не принятие индивидами доктрины идеологии страны, а отражение в личностном развитии ценностей той культуры к которой принадлежит индивид. Это понимание наиболее точно подтверждается практикой общественной жизни, историей человеческой цивилизации, накопленным социальным опытом множества поколений.

О социокультурном развитии воспитанников дошкольной образовательной организации в последнее время говорится много как на научном, так и на нормативном уровне. Так, нормативный документ, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в качестве приоритетов системы дошкольного образования определяет приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества

и государства; объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей; формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей [6]. Педагогическая наука (Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, О.С. Газман, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, М.С.Каган, В.А.Конов, Н.Б.Крылова, Д.С.Лихачев, В.А. Сластенин и др.) определяет социокультурное развитие, как процесс воспитания социально-значимых личностных качеств: инициативы, самостоятельности, ответственности в принятии решений, гражданской ответственности, гуманности, духовности, в ходе которого происходит приобретение знаний о социальных нормах и культурных ценностях, это взгляд на культуру, как на определяющий фактор развития человека и общества на основе местного, хорошо знакомого: местных обычаев, традиций, национальной культуры того региона и того общества в котором живёт ребёнок. Образование, на основе социокультурного развития, учитывает территориально – географические, культурные, этнорегиональные особенности, местный опыт.

Однако, реалии нашего времени таковы, что в образовательный процесс дошкольной организации включены дети не только той местности, того региона, где находится детский сад, но и дети - мигранты, прибывшие из других, возможно, отдалённых территорий. У мигрантов иная культура (инокультура), иные обычаи, традиции, религия, возникают вопросы, как познакомить детей с пересечением различных культур или с кросс - культурой. Термин «кросс - культура» в переводе с английского - «Cross Culture», означает «пересечение культур» [2].

Кросс - культурными исследованиями в отечественной науке стали заниматься сравнительно недавно, лишь в конце XX века, ранее, данным направлением занимались западные учёные. В основном, их исследования касались выявления уровней развития культурной грамотности населения из различных национальных групп и её зависимости от условий жизни и образования (С.Мендус, Р. Челикани). В советский период развития отечественной науки кросс – культурные исследования не проводились, считалось, что в союзе суверенных республик нет проблем межнационального взаимодействия. На современном этапе развития отечественная наука исследует кросс - культурное развитие в рамках социокультурного развития, по мнению некоторых учёных (А.Г.Асмолов, П.К. Гречко,) служит целям «единства разнообразия».

Впервые термин «кросс - культура» появился в антропологии, как обозначение этнической принадлежности народов разных культур, затем, в психологии, как метод научного исследования по изучению сходств и различий индивидов, принадлежащих к разным культурным и этническим группам, затем, в социологии, как исследование социальных структур повседневности, которые характерны для разных сообществ людей и которые отражают типичные для них, глубоко усвоенные и неосознаваемые культурные паттерны [3]. Кросс - культурные понятия, такие, как «кросскультурные коммуникации», «кросскультурный менеджмент» были неотъемлемой частью экономического менеджмента, означали формирование умения менеджеров вести межнациональный диалог, выстраивать профессиональные отношения на знании инокультуры. Подобные знания необходимы в сфере бизнеса для профилактики конфликтов, когда одно и то же выражение люди разных национальностей могут понимать по - разному: одни воспринимают как шутку, другие – обижаются, третьи принимают как серьёзное, деловое обращение.

В педагогике кросс - культурное знание возникло как междисциплинарное направление исследований культурной социализации индивида, связанной с воспитанием, развитием личности ребёнка.

На современном этапе развития образования, технологии кросс - культурного развития служат средствами развития толерантности у подрастающего поколения, формированию межнационального диалога культур, профилактики межэтнической и межнациональной напряжённости, «созданию условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащим к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям» [6]. Кросс - культурные технологии в дошкольном образовании должны базироваться на ведущих принципах, обозначенных федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: амплификации детского развития, индивидуализации образования, субъектной позиции участников образовательных отношений, поддержке детской инициативы и др. С этой точки зрения, к одной из эффективных форм кросс - культурного образования детей дошкольного возраста можно отнести современную педагогическую технологию программы «Сообщество», в которой с успехом реализуются все перечисленные принципы. Философия программы основана на гуманистических принципах, подчеркивающих право ребенка на собственный путь развития [7]. Образовательная деятельность технологии программы «Сообщество» осуществляется в соответствии с организацией различных предметных сред – «центров активности», по темам, выбранным самими детьми в соответствии с различными видами детской деятельности: коммуникативной, познавательно - исследовательской, ознакомления с художественной литературой, конструированием и др. Центры могут быть представлены: центром кулинарии, искусства,

строительства, драматизации, литературы, математики, музыки, естествознания. Воспитателям и родителям (могут быть непосредственными участниками технологии) остаётся заполнить центры необходимыми материалами и оборудованием. Технология предусматривает освоение одной темы в течение дня или недели, до тех пор, пока у детей сохраняется интерес к выбранному содержанию. В процессе утреннего «группового сбора», дети самостоятельно выбирают интересующие их центры и перемещаются по ним в течение всего времени пребывания в группе, пока не получают всю исчерпывающую информацию. Центры активности дают возможность самостоятельно индивидуализировать образовательный процесс, исходя из навыков и интересов детей. Например, в центре искусства, один ребенок будет рисовать национальный костюм, а другой сделает его способом аппликации. В центре настольных игр один построит дом для жителей юга из деревянных кубиков, а другой предпочтет картонную постройку из двадцати пяти частей. Педагоги в технологии присутствуют в качестве консультантов и координаторов деятельности детей. Виды центров активности могут изменяться в зависимости от интересов и потребностей детей, например, в рамках темы «Мы – разные», ориентированной на кросс - культурное развитие, могут появиться следующие центры: «Жители севера (юга, Урала и т.д.)», «Рукоделье народов севера (юга, Урала и т.д.)», «Одежда», «Посуда», «Средства передвижения в разных странах», «Кулинария разных народов» и т.д. Через освоение содержания центров активности, дети могут получить информацию об особенностях жизни, культуры, быта, традиций, занятиях, профессиях, условий жизни людей разных национальностей и делать это в соответствии со своими индивидуальными особенностями и способностями.

Занимаясь в центрах активности, дети учатся бесконфликтному взаимодействию со сверстниками, развивают навыки самоконтроля, самоанализа, т.к. после работы в центрах необходимо проанализировать и презентовать полученные результаты другим детям.

Таким образом, технологию программы «Сообщество» можно использовать в образовательном процессе дошкольной организации как педагогическую форму, ориентированную на кросс - культурное развитие дошкольников.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности. М.: Вопросы образования, № 1, 2008.
2. Берри, Д. Пуртинга А. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Пер с англ. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007.
3. Вербицкий, А.А. Жукова Н.В. Кросс - культурные контексты образования. Вестник МГУ. Серия Антропология человека. Выпуск 531, 2007.
4. Гусева, Н.И. Теоретические и методологические основы кросс – культурных исследований. Известия Иркутской государственной экономической академии. Выпуск № 3-4, 2003.
5. Колосовская, Т.А. Теоретико – педагогические аспекты кросс культурного образования. Шадринск: ШПУ, 2007.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
7. Хансен К. А., Кауфмани Р. К., Уолш К. Б., Программа «Сообщество», М.: 1999.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

О ВЛИЯНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Губарь К.Г., Знаменская О.В.

Сибирский федеральный университет, г.Красноярск

Одной из важнейших задач, которые ставит перед собой современная начальная школа, является развитие личности учащихся посредством формирования у них универсальных учебных действий, способности к организации своей деятельности, освоения способов решения проблем творческого и поискового характера,

начальных форм познавательной и личностной рефлексии. С позиции деятельностного подхода Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, вышесказанное означает, что основной задачей начального образования в настоящее время является, прежде всего, формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности. Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, именно в младшем школьном возрасте освоение учебной деятельности определяет развитие ребенка, именно в ней формируются основы теоретического мышления с соответствующими способностями к анализу, рефлексии и планированию [4].

Деятельностный подход в обучении младших школьников, положенный в основу современных ФГОС, создавался начиная с 60-х годов прошлого века и был воплощен в широко известной в России системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Прошлый век являлся последним веком доцифровой эпохи. Поколения 70-х – 90-х, которым была адресована система развивающего обучения, осваивало мир без повсеместного внедрения информационных технологий, распространения средств массовой коммуникации, развернутого информационного пространства, порождающего иной тип сознания и мышления, чем правилосообразное, формально-эмпирическое (по В.В. Давыдову) или рассудочное (по Гегелю) мышление, на «преодоление» которого направлено развивающее обучение в начальной школе.

Отметим, что деятельностный подход к построению обучения в начальной школе оказался эффективным для учеников XX века. Об этом свидетельствуют данные разнообразных исследований. Так, в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века коллективом разработчиков обучения в Системе учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова были созданы диагностики развития содержательно-теоретического мышления у младших школьников и собран большой экспериментальный материал, представленный в [4]. Согласно полученным результатам, при организации развивающего обучения у значительно большего, чем в традиционных классах, числа учеников и в более короткие сроки формируются мыслительные действия анализа, рефлексии и планирования (являющиеся основой содержательно-теоретического, системного мышления). Ученик, у которого сформированы основы теоретического мышления, способен к выделению существенного в ситуации, поиску общих принципов, лежащих в основе наблюдаемых закономерностей, отделению главного от второстепенного, выделению существенных оснований собственных действий, поэтому такой ученик более успешен в осуществлении и управлении собственной учебной деятельностью.

Современное поколение младших школьников является поколением «Digital natives» (цифровыми с рождения), оно с рождения растет под влиянием компьютеров и гаджетов [1], что порождает существенно иные, чем у «Digital Immigrants» (цифровых иммигрантов, детей XX века) типы мышления, мировосприятие, способы освоения информации [1]. Специфика сознания современного общества, а, следовательно, и формирующегося детского сознания, предопределена развитием информационно-коммуникационных технологий, СМИ, и все более ориентирована на восприятие звуковых и визуальных образов.

Согласно С.В. Докуке, мозаичная специфика представленности информации в виртуальном коммуникационном пространстве породила фрагментарность сознания современного человека и привела к формированию, так называемого, «клипового мышления» [2]. Мозаичность, как характерную черту постиндустриальной культуры, предсказал А. Моль («Социодинамика культуры», 1967), который одним из первых исследовал феномены клипового мышления. Он отмечал, что, в связи с беспорядочностью и агрессивностью потоков информации «экран понятий», на который человек «... проецирует и с которым сопоставляет свои восприятия внешнего мира, больше не обладает логической структурой, он больше «похож на массу волокон, скрепленных как попало, – длинных, коротких, толстых, тонких, размещенных почти в полном беспорядке» [3]. Тем самым современная культура возвращает человека с расщепленным сознанием, не способного к системному мышлению. Трактовка «клипового мышления» более четко представлена Т.В. Семеновских как «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [5].

Таким образом, клиповое мышление, которое называют также «фрагментарным», «дискретным», «мозаичным» и др., представляет собой новый когнитивный тип мышления. Поколение «Digital Immigrants», в основном, подчеркивает его негативное значение и необходимость «борьбы» с ним. Однако, это именно тот тип мышления, который стихийно формируется у современных младших школьников, в отличие от школьников прошлого века, обладающих формально-эмпирическим мышлением, позволяющим им систематизировать и классифицировать явления наблюдаемого мира, действовать в соответствии с заданными правилами и образцами.

Способность к рефлексии, содержательному анализу ситуации, планированию собственных действий продолжает являться условием успешности и в современном мире. Как уже отмечалось выше, соответствующие образовательные результаты заложены в последних ФГОС. Однако приходящие в школу дети, с присущим им

клиповом мышлением, неспособны анализировать и систематизировать информацию, оперировать ей, находить связи между понятиями, видеть основания собственных действий, выделять существенные отношения между явлениями, поскольку большие объемы поступающей информации представляет собой слабо связанные или вообще не связанные между собой образы, которые, не задерживаясь в сознании, сменяются один на другой. Поэтому задача формирования у младшего школьника теоретического мышления по-прежнему является актуальной. Однако стартовая ситуация начала обучения, по сравнению со стартовой ситуацией, для которой создавались в прошлом веке технологии деятельностного подхода, существенно изменилась.

Так, например, в деятельностном подходе знания не даются в готовом виде, а самостоятельно добываются учениками. Одной из распространенных деятельностных форм самостоятельного получения нового знания является учебно-исследовательская деятельность, базирующаяся на наблюдении и выделении закономерностей. Богатая виртуальная среда потенциально дает больше возможностей для визуализации этих связей. Но мир в клиповом восприятии – это мир без связей и закономерностей.

Таким образом, возникает проблема снижения эффективности разработанных технологий обучения младших школьников в рамках деятельностного подхода при обучении современных «Digital natives» учеников.

Основная гипотеза состоит в том, что без осознанных трансформаций классических деятельностных технологий обучения, которые бы не только учитывали, но и использовали как ресурс клиповое мышление и сознание современных учеников, применение этих технологий для обучения современных школьников гораздо менее эффективно, чем для поколения «Digital Immigrants».

Мы предполагаем, что одним из способов подтверждения указанной гипотезы может быть получение посредством диагностики сформированности теоретического мышления, описанной в [4], экспериментальных данных для существующих в настоящее время классов, обучающихся по системе развивающего обучения, и последующем сопоставлении этих данных с результатами 90-х годов.

Список литературы

1. Гринева М.И. Новый код эпохи: проблемы взаимодействия «цифровых иммигрантов» и «цифровых с рождений» // На путях к новой школе №1, 2012.- 25-26с.
2. Доука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность №2, 2013.-169-176с.
3. Моль А. Социодинамика культуры [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/cultur/mol_sociodinamika_cult-a.htm. (Дата обращения: 20.01.2016).
4. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование/Под ред. В.В. Давыдова; Науч.-исслед.ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР.- М.: Педагогика, 1990.- 160 с.
5. Семеновских Т.В. Клиповое мышление - феномен современности // Оптимальные коммуникации. / Эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208>. (Дата обращения: 20.01.2016).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ШЕСТОМУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ УКЛАДУ В ЭКОНОМИКЕ

Мирошин Д.Г., Корнеев К.В.

Российский государственный профессионально-педагогический университет
Уральский институт ГПС МЧС России, г.Екатеринбург

В настоящее время вектор развития мировой экономики направлен в сторону формирования «шестого технологического уклада», который основывается на био- и нанотехнологиях, мехатронике и робототехнике, технологиях виртуальной реальности, плазмонике и нанофотонике, 3D-принтерных технологиях и технологиях геной инженерии. Академик РАН Е.Н. Каблов еще в 2010 г. отмечал, что шестой технологический уклад будет оформляться в течение в 2010 - 2020 годов, а в фазу зрелости вступит в 2040-е годы, причем в 2020 - 2025 годах произойдет новая технологическая революция, основой которой станут разработки, синтезирующие достижения указанных базовых направлений [1].

В настоящее время в России господствуют пятый и четвертый и третий технологический уклады, причем технологии пятого уклада, основанного на достижениях атомной энергетики, составляют всего 10 %, более 50 % технологий относится к технологиям четвертого уклада, базирующегося на углеводородной и отчасти ядерной энергетике, и почти треть – к технологиям третьего уклада, в основе которого лежат технологии преобразования электрической энергии [2].

Экономике России жизненно необходимо сделать качественный скачок в направлении шестого технологического уклада, фактически, перескочить через пятый технологический уклад, в ином случае Россия может потерять свою независимость. Указанные условия и определяют направления современной индустриализации в России.

Одной из важнейших проблем, обусловленных развитием наукоемкого производства в ходе современной индустриализации, должна стать проблема кадрового обеспечения нарождающихся наукоемких производств: какой работник потребуется для обслуживания оборудования и технологий цифровых фабрик, заводов молекулярного синтеза, ферм биоинженерного производства индивидуализированных продуктов питания и т.д., и где такого работника взять? Можно полагать, что шестой технологический уклад предполагает создание системы профессионального образования нового уровня. И если говорить о новой фазе развития цивилизации – фазе информационной цивилизации, то главным фактором ее развития становится создание и развитие системы накопления и трансляции в будущее информации, то есть системы профессионального образования. Именно профессиональное образование призвано дать людям новые компетенции, которые будут востребованы в условиях шестого технологического уклада.

Система профессионального образования достаточно консервативна, вероятно, так и должно быть, поскольку консервативные образовательные традиции позволяют сохранить системный характер образования, его устойчивость и неспособность, образно говоря, к «цепной реакции, разрушающей образовательное ядро», однако оболочка образовательного ядра должна быть ориентирована на новые производственные технологии, должна преодолевать консервативность образовательного ядра и формировать новое образовательное пространство, соответствующее требованиям нарождающейся экономики шестого технологического уклада.

Таким образом, можно сформулировать вызовы для современного профессионального образования, обусловленные необходимостью развития экономики России в направлении шестого технологического уклада:

- преодоление культурной деградации российского общества, поскольку бездуховное общество не может быть инновационным;
- изменение номенклатуры профессий, создаваемых в рамках шестого технологического уклада;
- изменение производственных технологий, которое выдвигает совершенно новые требования к подготовке работников современных наукоемких производств;
- изменение условий труда, развитие и внедрение в производство сложных, многогранных производственных систем, требующих профессиональной мобильности работников.

Основное противоречие (и вызов) состоит в том, что современная система профессионального образования по различным причинам (материально-техническое обеспечение, кадровый состав, содержание и технологии обучения) ориентирована на формирование спектра специалистов, могущих выполнять профессиональную деятельность в условиях четвертого, а иногда и третьего технологических укладов, тогда как современному производству требуются в большом количестве специалисты пятого и в небольшом количестве – специалисты четвертого технологического уклада, а о специалистах шестого технологического уклада нет смысла даже и говорить, поскольку в настоящее время их требуются единицы.

Система профессионального образования должна быть готова ответить на перечисленные вызовы и эта готовность может найти отражение в идее создания российского открытого профессионального образовательного пространства, которое будет ориентировано на:

- формирование культууроориентированного глобального сознания жителей нашей страны, что, с одной стороны, влечет изменение требований к школьной и профессиональной подготовке, необходимость формирования у обучаемых гражданской позиции, аккуратности и дисциплинированности, культурных традиций, патриотизма и т.д., с другой стороны – изменение материального положения, авторитета и статуса учителей и преподавателей – учителя и преподаватели должны стать привилегированной профессиональной группой;
- расширение номенклатуры профессий, по которым ведется подготовка, организация подготовки по профессиям, связанным с проектированием и сервисным обслуживанием «умного», наукоемкого, безлюдного, автоматизированного производства, следовательно, должны появиться новые образовательные стандарты и образовательные программы, ориентированные на подготовку специалистов современного наукоемкого производства;

- преобразование содержания подготовки, наряду с фундаментализацией содержания подготовки необходима его инновационная направленность, следовательно, необходим переход к новому содержанию подготовки, отражение его в образовательных программах, методическом сопровождении образовательного процесса;

- преобразование методик и технологий обучения, направленных на формирование и развитие у обучаемых умений нестандартно мыслить, ориентироваться в высокотехнологичном производстве и решать самые сложные производственные задачи, следовательно, должны быть осуществлены изменения в методике проведения занятий, увеличение доли самостоятельной работы, переход к проблемным, проектным и имитационным технологиям обучения, переход к индивидуализированным траекториям обучения, к асинхронному обучению, модульным программам и даже к «штучной» подготовке специалистов;

- качественное изменение образовательной среды, формирование наукоемкого материально-технического оснащения образовательных организаций, создание и развитие межотраслевых и отраслевых сетевых учебных лабораторий в образовательных организациях и на базовых предприятиях, отличающихся высоким техническим и технологическим уровнем производства, посредством

- кадровые изменения в системе профессионального образования, могущие проецировать собственный профессиональный опыт по организации современного производства на систему подготовки кадров для предприятий пятого технологического уклада.

Таким образом, процесс индустриализации в России, ориентация российской экономики на шестой технологический уклад, потребуют значительных инвестиций как в производство, так и в систему профессионального образования, которая должна стать проектантом, проводником передового опыта организации производства и поставщиков инженеров 5-го и 6-го технологических укладов – сертифицированного инженера.

Список литературы

1. Каблов Е.Н. Шестой технологический уклад. [Текст] //Наука и жизнь, 2010. № 4.
2. Паршин М.А., Круглов Д.А. Переход России к шестому технологическому укладу: возможности и риски. [Электронный ресурс]. // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/33059>.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Шамара И.Ф., Ермолатий Л.А.

Курский государственный медицинский университет, г.Курск

Среди возможных путей интенсификации обучения иностранному языку, равно как и другим дисциплинам, в медицинском вузе следует отметить в первую очередь применение интерактивных методов обучения и возможностей мультимедиа и Интернета. Интерактивные методы традиционно использовались в ходе учебного процесса по нашей дисциплине в силу ее специфики и направленности на взаимодействие коммуникантов в режиме диалога или полилога. Опыт выполнения коммуникативных заданий и проведения ролевых игр в той или иной мере накоплен большинством кафедр иностранных языков [4]. Другое дело, что в последнее десятилетие расширился диапазон интерактивных профессионально-ориентированных методов: стали уже привычными метод проектов, кейс-стади и т.д. (об этом также см. [3, 5]).

Другим важным направлением совершенствования языковой подготовки будущих специалистов является ее информатизация. Под информатизацией языкового образования П.В.Сысоев понимает комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладению иностранным языком и культурой страны изучаемого языка, методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, в подготовке и переподготовке педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях [2].

Представить себе современный учебный процесс в любом учебном заведении без использования мультимедийных технологий и ресурсов сети Интернет совершенно не возможно. Кроме того, на протяжении многих лет одной из популярных у студентов форм самостоятельной работы является информационный поиск

аутентичных материалов – текстовых, фото-, аудио-, видео-материалов с целью их дальнейшего использования в учебном процессе или создания собственных презентаций, слайд-фильмов, видеороликов, сопровождающих реализацию тех или иных проектов – как учебного, так и научно-исследовательского характера. В частности, на протяжении ряда лет в рамках подготовки к ролевой игре в конце модуля «Scientific communication» - студенты проводят поиск в сети Интернет статей по теме своего будущего выступления в рамках научной конференции. Но, думается, что подобную работу более уместно и эффективно проводить скорее на старших курсах, когда студенты, овладев основами будущей специальности, могут проводить более осознанный и целенаправленный поиск информации для решения конкретных профессиональных и научно-исследовательских задач.

В условиях дефицита учебных часов одним из вариантов решения проблемы совершенствования языковой подготовки является введение курсов по выбору. В нашем университете острота этой проблемы нашла понимание и живой отклик со стороны администрации. Практически на каждом факультете проводятся разные по объему часов и продолжительности элективные курсы, посвященные, как правило, дальнейшему развитию и совершенствованию профессионального речевого общения, а также информационной обработке аутентичной профессиональной литературы некоторых жанров (аннотация к препарату, научная медицинская статья). Для студентов лечебного, педиатрического, стоматологического и факультета экономики и менеджмента разработаны специфичные для каждой специальности программы «Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации». Для студентов 2 курса факультета клинической психологии предлагается элективный курс «Профессиональное взаимодействие в межкультурной коммуникации», в ходе которого также формируется и развивается информационно-коммуникативная компетентность студентов.

Вкратце остановимся на характере аудиторных занятий по элективному курсу «Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации» для студентов педиатрического факультета (трудоемкость-2 ЗЕТ, в том числе – 48 часов практических занятий). Из представленной ниже таблицы видно, что в ходе изучения каждого раздела используются как традиционные, так и интерактивные технологии обучения. Как правило, после изучения лексического материала темы следует работа с текстами и диалогами, которая дополняется просмотром слайд-фильмов, видео-материалов с последующим их обсуждением или комментированием при выключенном звуке с использованием активной лексики и речевых моделей. Особое внимание уделяется выполнению коммуникативных заданий, которые, по сути, готовят обучающихся к участию в ролевой игре в конце изучения каждого раздела.

Таблица 1

«Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации» элективный курс для студентов педиатрического факультета

№	Наименование раздела (или темы) дисциплины	Формируемые компетенции (коды)	Используемые образовательные технологии, способы и методы обучения	
			Традиционные	Интерактивные
1.	Беседуем о профессии врача-педиатра	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*
2.	Общение врача с больным ребенком и его родителями	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*
3.	Беседуем о работе больницы	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*
4.	Беседуем о работе аптеки	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*
5.	Беседуем о системах здравоохранения в России и за рубежом	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*
6.	Участие в научном общении	ОК 5, ОК6, ПК3, ПК31	ПЗ**	ЗС** РИ* КС*

Используемые образовательные технологии, способы и методы обучения

ПЗ**	практическое занятие
КС*	круглый стол, дискуссия
УФ	учебный видеофильм

ЗС**	решение ситуационных задач
ДИ*, РИ*	деловая и ролевая учебная игра

Конечно, для многих студентов, имеющих слабую подготовку по иностранному языку, просмотр аутентичных видеофрагментов представляет определенную трудность. Для групп с невысоким уровнем владения иностранным языком более эффективным является использование учебных видеофильмов, созданных студентами-выпускниками спецшкол по сценарию, составленному на основе диалогов, представленных в разделах учебного пособия. Так, например, студенты спецгруппы лечебного факультета сняли видеофильм на базе одной из больниц города, который на протяжении ряда лет активно используется в учебном процессе и служит «инвариантом» ролевой игры, к которой должны подготовиться студенты. Организация профессионально-ориентированных ролевых игр – закономерный итог, позволяющий оценить успешность каждого студента. Кроме того, на такого рода занятиях есть возможность применения разных методик и технологий, к примеру, формата технологии «открытого пространства» (Open Space Technology) – [1].

Вектор учебно-методической работы преподавателей по созданию обучающих материалов также постепенно смещается в сторону гипер- и медиа-текстовых технологий. На нашей кафедре проводится большая работа по подготовке к изданию электронных учебных пособий нового поколения с использованием программы iSpring Suite (редактор электронных курсов) для студентов лечебного, педиатрического, стоматологического, биотехнологического, медико-профилактического, фармацевтического факультетов и факультета клинической психологии.

Преподаватели иностранных языков в большинстве своем владеют основами использования ресурсов сети Интернет, приемами создания современных электронных учебных пособий, активно применяют интерактивные технологии на занятиях по иностранному языку.

Список литературы

1. Меньш Е.А., Шилова Л.В. Возможности технологии Open Space для формирования профессиональной иноязычной компетенции в вузе//// Высшее образование сегодня.2015, №8 – С.46-48.Марковина И.Ю. Иностранный язык в медицинском вузе: потребности и перспективы //Медицинское образование и вузовская наука, 2013, №1(3)- С. 51-55.
2. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования// Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал 2013. № 10- стр.90-97.
3. Томилова В.М., Солонина А.В. Содержание гуманитарной подготовки провизора//Медицинское образование и вузовская наука, 2013, №1(3)- С. 71-75.
4. Шамара И.Ф., Ермолатий Л.А. Иностранный язык как средство формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза Общество и исследования гуманитарных наук: (ценности, тенденции, перспективы): монография / [Н.Б. Андренов, Д.И. Бекижева, А.В. Бородина и др.]; под общей ред. Профессора О.И. Кирикова. – Книга 8. – Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2015. – 224 с. 1. С. 164 – 176.
5. Юрчук Г.В., Юрчук В.А., Петрова Е.О., Носова Л.Г. Организация профессионально ориентированного обучения студентов иностранному языку (из опыта работы медицинского вуза) // Высшее образование сегодня.2015, №3 – С.97-100.

СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Данилов Д.А., Корнилова А.Г.

Северо-Восточный федеральный университет, г.Якутск

В стране происходят глобальные экономические, социальные реформы, радикальные изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов. Все это ставит перед системой образования

принципиально новые задачи в воспитании, развитии личности учащихся и в подготовке специалистов. Быстро меняющиеся условия развития общества требуют от каждого человека ориентации на завтрашний день, способности планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. В соответствии с этими глобальными изменениями повышаются требования к специалисту, уровню и качеству его профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность в изученной литературе характеризуется как «мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем, ... включая такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию» [2. С.237]. Значит, компетентность – это овладение компетенциями: знаниями, умениями, навыками, способами и приемами их реализации в деятельности, общении, развитии личности, включая мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Жизнедеятельность человека осуществляется в социальной среде: в конкретном населенном пункте, семье, школе, в совместной деятельности с друзьями, в художественном, творческом, спортивном, трудовом коллективе и т.д., где у него формируются социальные компетенции. Они проявляются в готовности и способности каждого человека формироваться в социальном взаимодействии со своим окружением и с другими людьми и жить полноправным представителем данного социума, соблюдая правила и принципы деятельности в нем. В трудах исследователей подчеркиваются наряду с социальными личностные компетенции. В ней речь идет о самостоятельности, критическом конструктивном мышлении, надежности, самоуважении, осознании ответственности и долга специалиста, а также о его готовности проявлять свои способности и развивать свои жизненные планы.

Когда специалист обладает соответствующими своей специальности социальными и личностными компетенциями и проявляет готовность и способность организованно и самостоятельно решать проблемы и задачи своей деятельности, а также оценивать ее результаты, речь идет о профессиональных компетенциях. Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Профессиональная компетентность – комплексная характеристика готовности и необходимости специалиста применять умения и навыки для создания технологий в различных отраслях хозяйства.

По способности человека выполнять отдельные элементы целостной профессиональной деятельности классифицируются компетенции:

- ценностно-смысловой ориентации (понимание ценности культуры, взаимопонимания, доверия, чувства собственного достоинства, готовности взять на себя обязательства, стремления к мастерству и профессионализму);
- самосовершенствования (сознание необходимости саморазвития и учиться на протяжении всей профессиональной деятельности);
- социального взаимодействия (способность и готовность к сотрудничеству, гасить конфликты);
- в общении: устном, письменном, кросс-культурном, иноязычном, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

В соответствии с компетентностным подходом к профессиональной деятельности специалистов в Педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета формирование и развитие профессиональной компетентности будущих педагогов (воспитателей дошкольных учреждений, специалистов инклюзивного образования, учителей начальных классов, информатики, социальных педагогов, педагогов профессиональных учебных заведений, менеджеров образования) осуществляется по специально разработанной программе. И в программе предусматривается необходимость владения студентами для их профессиональной подготовки:

- высоким уровнем функциональных и интегрированных философских, социологических, человековедческих, культурологических знаний, психолого-педагогических теорий и идей, основных международных, федеральных и региональных документов о системе образования;
- аналитическими, прогностическими, рефлексивными, развивающими, организаторскими, коммуникационными, исследовательскими умениями и навыками, описывать и объяснять педагогические факты, явления и процессы в реальной жизни.

Так, в содержании данной программы как необходимая характеристика профессиональной деятельности рассматривается социально-педагогическая компетентность специалиста, отражающая качество его профессиональной подготовленности и уровень профессионального роста, позволяющих ему творчески проявить себя в своей профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в меняющейся социальной среде.

И в проводимой нами работе, обращая внимание на формирование социально-педагогической компетентности студентов, мы исходили из того, что главное содержание труда любого специалиста (прежде всего, педагога) сводится к взаимодействию с людьми, к умению строить отношения, профессионально владеть методами, приемами общения с людьми в любом социуме. И формирование социально-педагогической компетентности студентов в нашем эмпирическом опыте предполагает:

- взаимосвязь общепрофессиональных и нравственно-этических ценностей в профессиональной подготовке;
- овладение умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в социуме профессиональной деятельности;
- организацию активной деятельности каждого студента как субъекта решения собственных проблем и социального участия в жизнедеятельности общества.

Как видно, социально-педагогически подготовленный специалист отличается своими профессиональными знаниями и умением компетентно и эффективно осуществлять свою деятельность, а также владеть определенным набором социально-ориентированных педагогических умений. Отсюда социально-педагогическое образование рассматривается в качестве универсальной компоненты профессиональной подготовки специалиста, которая, прежде всего, предполагает приоритет духовно-нравственных ценностей, овладение знаниями и умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в своем профессиональном социуме.

В процессе проводимой со студентами работы пользовались комплексом педагогических технологий. Их содержание разноплановое, что мы находим в изученной литературе. Как подчеркивает В.П.Беспалько [1], они определяют основные операции, направленные на формирование ключевых компетенций будущих специалистов и гарантируют достижение поставленных целей обучения. М.В.Кларин, рассматривая технологию в учебном процессе, отмечает выдвижение обучающегося в качестве главной ценности педагогического процесса с учетом становления на современном этапе развития гуманистической парадигмы [3]. Результативность профессионального обучения, по справедливому замечанию Г.К.Селевко [4], зависит от самоорганизации (самообучения, самовоспитания) обучающегося в процессе овладения специальностью (профессией).

Принимая во внимание точки зрения специалистов, мы исходили из того, что совершенствование технологии профессионального образования ориентировано на повышение уровня системы знаний, общеучебных умений и навыков студентов, их социальных навыков, устойчивых качеств личности, основ самовоспитания. Так, в проводимой нами работе пользовались многими технологиями, объединяющими разнообразные виды деятельности, к примеру:

- метод проектов (конструирование, планирование, выполнение практических заданий), обеспечивающий овладение профессиональными знаниями, умениями и практическим опытом деятельностным путем;
- модульное обучение (относительно самостоятельная единица образовательной программы), направленное на формирование определенных компетенций путем взаимоувязывания теории и практики с учётом комплексного освоения и развития профессиональных компетенций;
- технологии организации домашней работы школьников, объяснения нового материала, проблемного изложения учебного материала, осуществления дифференциации в процессе обучения, организации самостоятельной работы и др. в процессе педагогической практики студентов.

Итак, в процессе использования технологий, формирующих профессиональную компетентность студентов, обеспечивались: коррекция учебного процесса, прагматичность обучения, деятельностный подход, что позволяет детально определить результат проводимой работы и контроль ее выполнения. Основными показателями проводимой работы выступают повышение уровня обученности студентов, их познавательного интереса, познавательной самостоятельности и необходимой профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Золотая книга педагога. – Минск: Современная школа, 2010.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1986.
5. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. Школьные технологии. - М.:1999.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Козлова Н.А.

Канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик
Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

Аннотация

В работе раскрываются некоторые аспекты изменения содержания в работе по организации повышения педагогического мастерства учителей начальных классов в рамках работы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

METHODOLOGICAL ASPECTS FOR IMPROVING PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF INITIAL CLASSES

Kozlova N.A.

Candidate. PED. Sciences, docent of Department of pedagogy, psychology and subject methods
Chelyabinskogo state pedagogical University, Chelyabinsk

Abstract

The work deals with some aspects of content changes in the organization of professional pedagogical skills of teachers of initial classes as part of the work in the conditions of realization of Federal state educational standard of primary General education.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогическое мастерство, методическое обеспечение, начальное общее образование, инновационные методы, интерактивные методы.

Keywords: educational environment, pedagogical skills, methodological support, primary education, innovative methods, interactive methods.

В настоящее время система начального общего образования претерпевает значительные изменения, которые характеризуются активным участием педагогов в данном процессе. Изменились требования общества к профессиональному росту учителя, который «готов использовать в обучении современные технологии» для воспитания личности «обладающей высокой внутренней культурой, способной творчески и самостоятельно мыслить» [1].

Мы можем говорить о том, что это выражение личности педагога, его возможностей и способностей самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью. В связи с этим, при организации работы по организации повышения педагогического мастерства учителя, мы видим необходимость в создании благоприятной образовательной среды:

- взаимоотношения сотрудничества между педагогами;
- наличие профессиональной потребности в освоении инновационных технологий, влияющей на творческую атмосферу в коллективе;
- высокий уровень культуры учителей;
- понятие и принятие администрацией образовательной организации, педагогическим коллективом внедряемых учителями современных технологий и внимание к профессиональным достижениям педагогов;
- ресурсное обеспечение профессиональной деятельности (коммуникативные, материальные, финансовые средства).

Методическое обеспечение реализации процесса развития педагогического мастерства учителей начальных классов включает в себя: методические знания педагогов видов инновационной деятельности, продуктивных форм образовательной деятельности, изучение и распространение своего опыта.

В профессиональной деятельности учителя, работающего по-новому, обязательным является диалоговое обучение. При организации деятельности по повышению педагогического мастерства мы видим целесообразным использование следующих форм: форумы и деловые игры («Условия инновационной деятельности в начальной школе», «Новые педагогические технологии как средства обучения в начальной школе»); дискуссии («Инновации в практике учителя начальных классов», «Эффективные формы обучения младших школьников работать с различными источниками информации»). [2].

Сегодня мы говорим о необходимости развития уже в школе первой ступени критического мышления. Данная проблема рассматривается нами с двух позиций: развитие критического мышления у педагогов в виде критически оценивания собственной практики, умений оценить и использовать новое знание; развитие критического мышления учеников (способность к суждению о достоверности, умение ставить под сомнение идеи других через диалоговое взаимодействие и др.)

Данная проблема может быть решена на конференциях («Развитие конкурентноспособной личности в условиях реализации ФГОС НОО», «Технологии критического мышления в обучении без принуждения» и др.), семинарах («Учим детей мыслить критически», «Шесть вопросов-море ответов»), при разработке технологических карт уроков при использовании приемов развития критического мышления, создании учебно-методических пособий и рекомендаций для учителей начальной школы. Например:

- Составление Кластеров, которые позволяют охватить большое количество информации, выявляя причинно-следственные связи между частями;

- «Ромашка Блума», на наш взгляд, предопределяет возникающие у коллег вопросы по поводу оценивания обучения, управления и лидерства в обучении («В чем преимущество технологии критериального оценивания?», «Действительно ли важно создавать систему безотметочного обучения?»);

- предоставляет родителям возможность реагировать на развитие талантливых детей («Каким образом родители могут способствовать развитию творческих способностей ребенка?»).

- стратегия «Шесть шляп» позволяет рассмотреть одну ситуацию, проблему, явление с разных точек зрения, уловить новые черты, оттенки, взглянуть на проблему с другой стороны.

Трудности в работе педагогов вызывает оценивание для обучения и оценивание обучения, так как новым для многих учителей является привлечение самих учеников к самооцениванию, к взаимооцениванию по критериям, предоставление отчетности в виде мониторинга, рейтинга. С данной проблемой довольно легко справляются педагоги, которые имеют практику в работе по развивающим системам обучения (система общего развития Л.В. Занкова, развивающая система обучения «Школа 2100»).

Мы считаем, что в системах по повышению педагогического мастерства должны появиться как теоретические семинары («Контрольно-диагностическая деятельность в условиях деятельностного подхода», «Современные контрольно-измерительные материалы»), так и обобщение и внедрение опыта («Использование ИКТ в преподавании и обучении», «Создание электронного портфолио учителя», «ИКТ-тестирование обучающихся на примере систем Л.В. Занкова и «Школа 2100»», «Портфолио ученика начальной школы»).

В целях развития у детей начальной школы уровня саморегуляции, умения планировать свою деятельность и самообразования, а также поддержания устойчивого интереса к процессу познания мы предлагаем интерактивные формы работы:

1. Формы работы с детьми:

- проектная и исследовательская деятельность («Фразеологизмы в нашей жизни», «Влияние погодных условий на поведение кошек»);

- организация и участие в конкурсах («Всероссийский интеллектуальный конкурс учеников-занковцев», «Зимняя сказка», «Интеллектуальный конкурс краеведческой направленности»).

2. Формы работы для учителей:

- создание учебно-методических комплексов («Занимательный русский язык для Любознашек», «Мы живем на Южном Урале»);

- создание портфолио;

- создание авторских программ элективных курсов.

Мы считаем, что использование инновационных методик, будет содействовать открытости ко всему новому учителя и повлияет на их эффективность в обучении детей младшего школьного возраста. [3].

Список литературы

1. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: пособие для учителей и руководителей школ./ М.М. Поташник.-М.: Центр педагогического образования, 2010
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010г. № Пр-271): [электрон. ресурс].- Режим доступа: <http://base.garant.ru/6744437/>; <http://www.consultant.ru/online/>
3. Козлова Н.А. Некоторые аспекты управления инновационными процессами в образовательной организации. /Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам научно-практической конференции. №2 – Омск: ООО "Ареал", 2015
4. www.psi.webzone.ru

О ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ СОСТАВЛЕНИЮ УРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ МОНИТОРИНГА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА

Знаменская О.В., Овчиникова И.В.

Сибирский федеральный университет, г.Красноярск

В связи с введением новых Федеральных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения возникла необходимость пересмотреть содержание образования, формы, методы обучения и воспитания, а также роль учителя в образовательном процессе [1]. Согласно ФГОС (ООО) нового поколения система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы должна обеспечивать оценку динамики индивидуальных достижений учащихся в процессе освоения общеобразовательной программы [2]. В связи с этим появляются новые квалификационные требования к учителям основной школы. От современного учителя требуется понимание и умение работать с индивидуальными достижениями учащихся: организовывать обучение так, чтобы оно обеспечивало динамику этих достижений.

Рабочей моделью, позволяющей оценивать и управлять индивидуальным прогрессом школьников при изучении учебных дисциплин является, так называемая, уровневая модель развития мышления и понимания, подробно описанная, например, в [3, 4]. Эта модель была разработана в ходе создания диагностического инструментария «Дельта» для мониторинга индивидуального прогресса учеников в мышлении и понимании при изучении математики и русского языка и основана на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Согласно этой концепции, учащийся развивается в той мере, в которой присваивает культурные средства и соответствующие им способы действия. Такими культурными средствами может выступать, в частности, содержание учебных предметов: ключевых понятий, средств и способов действия с предметным материалом. Соответственно, одним из показателей индивидуального прогресса является мера освоенности этих средств учащимися [3]. При под индивидуальным прогрессом следует понимать «комплексную положительную динамику личных ресурсов, которая включает в себя линейные и уровневые приращения способностей мышления и понимания». Уровневое приращение – выход ребенка на следующий уровень мышления и понимания; линейное приращение – увеличение степени свободы действия в рамках данного уровня [3].

Мониторинг образовательных условий и результатов, основанный на указанной уровневой модели, позволяет не только отслеживать характеристики индивидуальных динамик учащихся, но и проектировать и прогнозировать образовательные процессы. Как отмечает Л.А. Рябина, умение работать с динамикой образовательных результатов учащихся – одна из ключевых компетенций педагога и современного руководителя. В систему требований к современному учителю входит умение построить процесс обучения так, чтобы каждый ученик показывал прогресс в освоении учебного содержания [4].

В уровневой модели освоения предметного действия выделяется три уровня. Первый уровень владения предметным средством означает, что ученик овладел формой и внешним смыслом культурного действия. При решении задач такой ученик опирается на образец, он может решать типовые, стандартные задачи. На втором уровне ученик осуществляет предметное действие опираясь не на образец или правило, а на существенное основание действия. Решая задачи, такой ученик ориентируется на общие принципы и понятия изучаемого предмета, что позволяет ему решать задачи с «зашумлениями», в которых существенные характеристики неявны, их еще нужно обнаружить для успешного решения задачи. Действуя на третьем уровне, ученик опирается на ключевую идею или метапонятие, что позволяет ему самому конструировать новые способы и новые задачи, объединенные одной ключевой идеей.

Одним из средств обучения с учетом индивидуальной динамики и определения уровня ученика являются уровневые задачи, которые позволяют отделить успешно их решающих учеников более высокого уровня от ошибающихся (не решающих) учеников более низких уровней. Система уровневых задач должна содержать не менее 3-х задач на одно и то же предметное понятие, объединенных общим способом действия. При этом, задача первого уровня имеет стандартную для учеников формулировку и решается по известному им правилу, задача второго уровня может быть правильно решена только теми учениками, которые владеют предметными понятиями и способами действия, которые лежат в основе этого правила. Задачи третьего уровня предполагают создание своего способа действия, развитие исходной задачи. Использование уровневых задач при обучении позволяет учителю правильно оценить уровень мышления и понимания ученика и, учитывая это, ставить конкретные задачи по созданию условий для индивидуального прогресса отдельных учеников и всего класса в целом.

При обучении учителей работе с уровневymi задачами возникают две основные трудности. Во-первых, в учебниках и задачниках задачный материал организован в иной логике, поэтому готовых систем уровневых заданий по конкретным темам и разделам дисциплин у учителя нет. Перед учителем встает задача самостоятельно конструировать цепочки уровневых задач на основе материалов учебников и различных методических пособий, что требует глубокого понимания как своего предмета, так и принципов построения уровневых заданий. Во-вторых, отдельной проблемой является понимание места и условий работы с подобными задачами в целостном образовательном пространстве.

Таким образом, одним из важных направлений повышения квалификации учителей в области создания образовательных условий для индивидуального прогресса учеников, является обучение их проектированию цепочек уровневых задач. Мы полагаем, что наиболее эффективным будет являться деятельностный подход к обучению учителей, основанный создании ситуации, проблематизирующей педагогический опыт учителей, анализе и продуктивном разрешении этой ситуации. Разработанная нами на основе этого подхода методика обучения учителей составлению цепочки уровневых задач прошла успешную апробацию в Институте повышения квалификации для работников образования (г. Красноярск) в рамках программы повышения квалификации «Мониторинг индивидуального прогресса учащихся» для учителей-математиков.

Отметим, что в нашем подходе учителям не дается готовых образцов цепочек задач и не предлагается использовать готовые формулировки заданий из учебника. Первая задача, стоящая перед учителями, – спроектировать систему уровневых заданий по математике на одно понятие. При апробации было выбрано понятие распределительного закона (5 класс). Обучение составлению заданий реализуется в три этапа. Цель первого этапа состоит в том, чтобы учителя рефлексивно отнеслись к образцам и правилам действия, которые они дают своим ученикам. На этом этапе учителя самостоятельно составляют задания первого уровня. Заметим, что для учителей оказалось открытием, что при обучении они руководствуются разной степени абстрактности правилом, и, соответственно, одно и то же задание для учеников, работающих по этим правилам, может иметь разный уровень. Результатом первого этапа является понимание учителем, того, какой образец решения он задает ученикам, как универсальность объясняемого правила влияет на уровень задания, при каких условиях у ученика возникает возможность перехода на более высокий уровень мышления и понимания, а при каких такая возможность закрывается.

Второй этап посвящен конструированию задания второго уровня на то же самое предметное понятие. Для этого учителя вспоминают, придумывают, а затем анализируют возможные варианты «зашумления» известного ученикам правила. В результате учителя понимают, что для успешного составления задания второго уровня необходимо удерживать тройное отношение «правило-понятие-зашумление»; понимают, какого рода зашумления могут быть в подобных заданиях, что позволяет ученикам их преодолеть; получают примеры зашумлений разного типа.

Цель третьего этапа – обсудить и выделить трудности составления и требования к задачам 3-го уровня. Критериями эффективности данной методики для нас выступили способность учителей самостоятельно придумать задание третьего уровня и аналогичные цепочки задач на то же понятие.

Список литературы

1. Захарова, И.М. Структура профессиональной компетенции учителя начальных классов с точки зрения ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] / И.М. Захарова, И.Н. Федекин // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – URL: http://psyedu.ru/journal/2010/4/Zaharova_Fedekin.shtml (дата обращения: 20.01.2016)
2. Приказ Мин. обр. и науки РФ: Об утверждении фед. гос. образоват. ст. осн. общего образования от 17 декабря 2010 года. № 1897 / [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 20.01.16).
3. Знаменская, О.В. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников [Электронный ресурс] / О.В. Знаменская, О.С. Островерх, Л.А. Рябинина, Б.И. Хасан // Вопросы образования. – 2009. – № 3. С. 53–74. URL: <http://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208182414/Znam.pdf>, свободный (дата обращения: 20.01.2016).
4. Рябинина, Л.А. О некоторых подходах к управлению качеством образования в школе на основе результатов мониторинга индивидуального прогресса учащихся [Электронный ресурс] / Л.А. Рябинина // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2. – URL: <http://coko.tomsk.ru/files/ege/ryabinina.pdf> (дата обращения: 21.01.2016).

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андреева Н.А.

Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск

Познавая мир, исследуя его, ребенок делает массу открытий и изобретений, проявляя интерес к разным областям окружающей действительности. Многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. Поэтому ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью, любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др.

Проблема познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста чрезвычайно важна для системы дошкольного образования. Необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний предъявляет новые требования к воспитанию подрастающего поколения. На первый план выдвигаются задачи развития способности к активной познавательной деятельности.

Развитие личности осуществляется как присвоение ребенком многовекового опыта человечества, запечатленного в материальной культуре, духовных ценностях, представленного в знаниях, навыках, умениях, способах познания и т.п., в ходе которого ребёнок обретает самосознание. Основная функция умственного воспитания детей дошкольного возраста – формирование познавательной деятельности, т.е. такой деятельности, в ходе которой ребёнок учится познавать окружающий мир. Умственное воспитание – планомерное целенаправленное воздействие взрослых на умственное развитие детей с целью сообщения знаний, необходимых для разностороннего развития, для адаптации к окружающей жизни, формирования на этой основе познавательных процессов, умения применять усвоенные знания в деятельности.

Дети – пытливые исследователи окружающего мира. Эта особенность заложена в них от рождения. В своё время И.М. Сеченов говорил о «прирожденном и крайне драгоценном свойстве нервно-психической организации ребёнка – безотчётном стремлении понимать окружающую жизнь» [1]. И.П. Павлов назвал это свойство рефлексом «что такое?». Под влиянием этого рефлекса ребёнок знакомится с качествами предметов, устанавливает новые для себя связи между ними. Предметная исследовательская деятельность, свойственная ребёнку уже с раннего возраста, развивает и закрепляет познавательное отношение к окружающему миру. После овладения детьми речью их познавательная деятельность поднимается на новую качественную ступень. С помощью речи обобщаются знания детей, формируется способность к аналитико-синтетической деятельности не только на основе непосредственного восприятия предметов, но и на базе представлений.

В период дошкольного детства происходит зарождение первичного образа мира благодаря познавательной активности ребенка, имеющей свою специфику на каждом возрастном этапе. Образ мира формируется и существует в процессе зарождения, развития и функционирования познавательной сферы человека, которую мы рассматриваем как сложное образование, обеспечивающее человеку нормальное и полноценное интеллектуальное и эмоциональное существование и развитие личности в нашем мире.

В настоящее время проблема формирования познавательной активности дошкольников недостаточно хорошо разработана. В связи с этим следует выделить противоречие между необходимостью внедрения инновационных методик, технологий формирования познавательной активности дошкольников в образовательный процесс ДОУ и недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике дошкольного воспитания.

Под познавательной активностью детей дошкольного возраста следует понимать активность, проявляемую в процессе познания. Она выражается в заинтересованном принятии информации, в желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, в проявлении элементов творчества, в умении усвоить способ познания и применять его на другом материале [2].

Необходимо остановиться на более подробной характеристике этапов процесса познания детьми окружающей действительности.

Первый этап характеризуется проявлением любопытства. А.Н. Леонтьев отметил, что ребенок появляется на свет, уже обладая определенными задатками, с «готовностью воспринимать мир» и «способностью приобретать человеческие способности» [3]. Ребенок-дошкольник в процессе восприятия окружающего мира одновременно организует свои психические функции, активно обследует свое окружение, сам ищет впечатления, необходимые ему как «питательный материал» для развития. Жизнь в дошкольном детстве, по мысли

М. Монтессори, соответствует состоянию «психического эмбриона», а ребенок в этот период подобен «сухой губке», впитывающей влагу [3].

Отличительной особенностью второго этапа восприятия окружающего мира у дошкольников является резкое увеличение его осмысленности. Дети уже не просто смотрят на яркий, незнакомый окружающий мир, они выделяют интересные, значимые для них объекты. Необычное, несовпадающее с их прежними представлениями явление дает толчок мышлению, развитию любознательности, что приводит к зарождению исследовательской деятельности. Содержание активности ребенка, по мнению А.К. Дусавицкого, с возрастом меняется, оно становится более целенаправленным и углубленным, меняется характер дошкольника, его отношение к действительности [4].

Основное значение третьего этапа в познании дошкольником окружающего мира приобретает наглядно-образное мышление и воображение. Они дают ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности. Пользуясь образным мышлением, изучая заинтересовавший их объект, дошкольники могут обобщать свой собственный опыт, устанавливая новые связи и отношения вещей, если ребенок действительно заинтересован в данном объекте, то он может без особого труда усваивать полученные понятия о нем и научиться использовать их при решении исследовательской деятельности. Отсюда начинают закладываться основы логического мышления.

Четвертый этап характеризуется удовлетворением исследовательской деятельности: используя разные (приобретенные) способы действий, ребенок начинает ориентироваться на процесс и на конечный результат, достижение которого приводит к тому, что он получает удовлетворение, в результате чего потребности становятся «ненасыщенными». У ребенка формируется механизм вероятностного прогнозирования, он учится предвидеть результат своей деятельности. Именно в этот период, как отмечает Н.С. Пантина, главное противоречие в деятельности ребенка состоит в том, чтобы оторваться от ситуации, от старого стереотипа выполнения действия и учесть новые условия решения исследовательской деятельности: у ребенка развивается способность к обобщению явлений окружающей действительности и способность к преодолению трудностей [5].

Следующий этап познания характеризуется тем, что доминирующим мотивом действительности выступает познавательный, а не практический. Ребенок выполняет эту деятельность не потому, что ему важен процесс или результат, а потому, что ему «это очень интересно». Цель и мотив деятельности ребенка слиты и выступают как направленность сознания и мышления на предмет или объект (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский). Как отмечает В.Т. Кудрявцев, именно на этом этапе ребенок осмысленно принимает познавательную задачу [10].

Для эффективного формирования познавательной активности детей дошкольного возраста необходимо использовать нетрадиционные, активные, оптимальные методы, позволяющие стимулировать разные виды активности.

На протяжении дошкольных лет ребёнок, посещающий детский сад, овладевает двумя категориями знаний. Первую категорию составляют те знания, которые он усваивает без специального обучения, в повседневной жизни, общаясь с взрослыми, сверстниками, в процессе игр, наблюдений. Они нередко хаотичны, бессистемны, случайны, а порой и искаженно отражают действительность. Более сложные знания, относящиеся ко второй категории, могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятиях. На занятиях, в непосредственно образовательной деятельности уточняются, систематизируются, обобщаются знания, которые дети приобретают самостоятельно.

Список литературы

1. Тренкина, Е.А. ФГОС дошкольного образования в поисковой активности детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Тренкина // Начальная школа плюс до и после: науч. - метод. и психолого - пед. журн. - 2013. - № 12. - С. 56-59.
2. Киселева, Г.М. Интеллектуально-познавательная деятельность дошкольников [Текст]: учеб. пособие для бакалавров педагогики / Г.М. Киселева, Л.Л. Лашкова ; Шадр. гос. пед. ин-т. - Шадринск : ШГПИ, 2012. - 114 с.
3. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев; под ред. Е.Е. Соколовой. – М.: Академия, 2000. – 509 с.
4. Нефёдова, А.Н. К вопросу о познавательной активности дошкольника: понятийный аспект [Текст] / А.Н. Нефёдова // Система взаимодействия специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности: материалы междунар. науч.- практ. конф., 28 нояб. 2008 г. - Шадринск, 2008. - С. 204-208.

5. Нисканен, Л.Г. Развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования [Текст] / Л.Г. Нисканен // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения: журн. для занятий с детьми. - 2013. - № 4. - С. 11-18.

**СЕКЦИЯ №11.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ.**

**СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

**СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

**ПРИНЦИП САМОРАЗВИТИЯ В ПОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕКА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ НА УКРАИНЕ В XIX–НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ**

Мельник О.А.

Институт психологии имени Г.С. Костюка,
Национальный университет физического воспитания и спорта Украины, г.Киев

Учения о человеке, возникающие в различные исторические эпохи, неразрывно связаны с решением основного для психологии вопроса о взаимоотношении тела и души, материального и идеального, о движущих силах развития и саморазвития человека.

В отечественных университетах, где читался курс психологии, решение поставленного вопроса, дискуссии, разного рода размышления мы находим в малочисленных и малоисследованных научных трудах, публикациях изданных в XIX - начале XX столетия, сохранившихся до наших дней.

Человек выступает главным предметом изучения в курсе психологии, который читался в обозначенном периоде в отечественных университетах. Это изучение становится возможным благодаря проявлениям различных свойств его души. Но чтобы познать человека, проявления его души, преподаватели психологии в университетах считали за необходимость основательное изучение человека вообще.

В учебных пособиях, изданных преподавателями отечественных университетов в XIX - начале XX столетия, природа человека объясняется следующим образом, а именно – совмещает в себе два главных свойства, некое “двойное бытие: телесное и душевное” [1]. Объясняется это следующим образом. Тело является органическим, состоит из жидкости и твердых частей, обладает способностями чувствовать, расположенными в строгом порядке, т.е. органами чувств (“орудиями чувствительности”) и способностью к самодвижению. Душа является мыслящей силой, существует сама в себе, но имеет сведения о внешних предметах и волю [2] .

Различия между телом и душой в университетской психологии объяснялись следующим образом. Во-первых, телесное бытие мы можем наблюдать посредством внешних чувств, а душевное воспринимается внутренним чувством. Но это различие зависит от способа нашего познания и является субъективным. При этом признается теснейшая и непрерывная связь между телом и душой, поэтому каждый человек способен наблюдать, как чувство влияет на его мысль и наоборот. Во-вторых, душа и тело существуют во времени, т.е. в своем действительном существовании ограничиваются моментом настоящего, при этом только душа в мыслях возвышается к воспоминанию о прошедшем и к предвидению будущего. В-третьих, тело занимает определенное место в пространстве и его можно измерить, а душа не занимает места в пространстве с точностью измеряемого,

она существует в кругу неопределенном, однако небезграничном. В-четвертых, тело является непроницаемым для других тел. Душа может существовать в одном месте с другим бытием - телесным, и в своем ограниченном кругу является вездесущей. В-пятых, строение тела является достаточно сложным. Оно состоит из множества различных частей, которые отличаются одни от других. Душа является сущностью, которая не имеет частей, а является цельной, индивидуальной у каждого человека. В-шестых, тело, само по себе является недвижимым, подвержено закону бездействия, а душа является движущим началом сама по себе. В-седьмых, телу для своего движения необходим толчок и раздражитель; толчок необходим в движениях механических, а раздражитель – динамических. Для движения души также нужны раздражители и побуждения; первые являются необходимыми в ее проявлениях, а вторые являются свободными. В-восьмых, тело является инструментом для человека, а руководство и управление им принадлежит душе, так как именно ей присуще сознание и свобода. Наконец, в-десятых, тело и душа различаются за ступенями своего развития: тело представляет собой низшую ступень, а человеческая душа самую высшую ступень развития общей силы природы. При этом качественное различие между телом и душой является видовое, а не родовое, т.е. тело и душа два главных вида и явления природы, и поэтому оба выражают в себе один и тот же родовой характер природы, характер живой силы, ограничиваемой пространством и временем.

Несмотря на сложность и неоднозначность человеческой природы, способов ее познания и объяснения, различие между бытием духовным и телесным, их соотношением и взаимодействием, представители университетской психологии на Украине в XIX-начале XX века все же сделали попытку объяснения природы человека, способы ее познания в русле принципа саморазвития.

Фундаторы университетской психологии указанного периода, объясняя проявления психических процессов, неустанно указывают на необходимость самопознания человеком самого себя, так как лишь познавши себя человек, может достигнуть вершины в своем саморазвитии. Так, с помощью органов чувств человек способен принять первичную информацию, которую несет окружающая среда. Человек так же способен поддавать анализу и информацию, поступающую от внутренних органов и, таким образом, действовать в соответствии с имеющейся информацией. При этом указывается на необходимость и возможность саморазвивать человеку свою чувствительность. В свою очередь, чувствительность, помогает человеку в приобретении познания, а познание способствует формированию различного рода понятий благодаря размышлениям.

Сознательная регуляция деятельности человека становится возможной и зависит от внимания. Саморазвитие человека, согласно мнению представителей университетской психологии, зависит от его способности и умения концентрировать свое внимание при выполнении различного рода работ, способности удерживать и переключать свое внимание; самопознание без внимания вообще не является возможным. При этом учеными указывается, что внимание человек может развивать и тренировать с помощью упражнений и навыка.

Процесс воображения человека непосредственно связан с чувствительностью и силой внимания. Воображение состоит из способности принятыми впечатлениями благодаря органам чувств формировать мысленный образ. Способность к воображению, указывается в трудах представителей отечественной университетской психологии в XIX - начале XX столетия, - это уникальная особенность человека, которая возвышает его, делает уникальным. Воображение бывает произвольным и непроизвольным, зависит от памяти и опыта, образованности и деятельности человека, эмоций и мышления. Представители университетской психологии утверждают, что саморазвитие и самосовершенствование имеет прямую зависимость от развития воображения, а такие деятельности как деятельность в области науки и искусства вообще невозможна без развитого воображения, так как будет малопродуктивной и бесполезной [1; 2; 5; 8].

Изложения о разуме представителями университетской психологии в указанный период были следующие. Разум – способность человеческой души, которая все то, что принимает мысль от чувств, доставляет сознанию и при надлежащем действии разума позволяет познать вещи, предметы и явления в различных качествах, состояниях, сторонах [1; 5; 8]. Разум уподобляется свету, показывающему отличия в явлениях природы. Действия разума находят свое выражение в понятиях. С помощью развитого разума человек способен делать логические заключения. Поэтому разум необходимо совершенствовать. “Только работая над собой, саморазвиваясь человек может развивать такие качества разума, как острота, способность к обобщению, тонкость, опережение, глубокомыслие” [1, с. 38-39].

Память позволяет человеку запоминать все, что с ним происходит, удерживать и возобновлять различного рода информацию. Университетские мыслители называют память “сокровищницей”, в которой хранятся все знания человека. При плохой памяти саморазвитие человека становится невозможным, оно фактически исключается. Так же, утверждают представители отечественной университетской психологии, по продуктам памяти можно определить склонности человека. Развитие памяти зависит от приобретаемых знаний.

Но проведенная нами разведка публикаций и первых учебников, написанных университетскими преподавателями психологии на Украине в XIX - начале XX столетия позволяет так же говорить и о том, что ведущая роль в саморазвитии человека принадлежит уму. Именно ум позволяет человеку проникать в самую суть вещей. “Ум – это способность, обладающая совершенной свободой, возносящаяся выше всякой опытности, способная производить мысль, идею” [5, с. 58].

Положениями об уме в указанный период в отечественной университетской психологии были следующие: 1) ум является одаренным силою творчества; 2) ум способствует рассмотрению и представлению того, чего другие способности не в состоянии постигнуть, т.е. ум превосходит всю опытность; 3) познания от ума являются высшими, трансцендентными или перешедшими границы опытности; 4) уму присуща свобода, он не привязан к чувствам; 5) выводы, идеи происшедшие от ума не поддаются сомнению, т.е. знания, одобренные здравым умом, являются истинными.

Таким образом, одной из главных задач курса психологии в украинских университетах в XIX - начале XX столетия было изучение человека, его сущности и способностей для его непрерывного развития, а одним из ведущих механизмов решения вышеуказанной задачи, по мнению университетских преподавателей, являлся принцип саморазвития через познание себя.

Список литературы

1. Авсеньев Феофан. Из записок по психологии / Феофан Авсеньев. – К.: В типографии Киевского Губернского Управления, 1969. – 246 с.
2. Борисов Иннокентий. О Человеке / Иннокентий Борисов // ТКДА. Т. VIII – К.: КДА, 1869. – С. 95 – 163.
3. Ждан А.Н. История психологии: От Античности до наших дней: Учебник для вузов. – Изд. 8-е, испр. и доп. / А.Н. Ждан. – М. : Академический проект; Трикста, 2008. – 576 с. – (Gaudeamus, Классический университетский учебник).
4. Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии / В.А. Кольцова. – М. : Институт психологии, 2008. – 512 с. – Серия “Методология, теория и история психологии”.
5. Любовской П.Н. Краткое руководство к опытному душесловию / П.М. Любовской. - Х. : В Университетской типографии, 1815. - 140 с.
6. Мельник О.А. Формування предметної області психологічної науки (на прикладі Імператорського Київського університету Св. Володимира у першій половині XIX століття) // Становлення психологічної думки в Україні : провідні ідеї та історія розвитку : [колективна монографія].- 2014. – С. 144 – 162.
7. Мельник О.А. Предметная область психологической науки в начале XIX столетия в Императорском Харьковском университете / О.А. Мельник // FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCHES IN PRACTICE OF LEADING SCIENTIFIC SCHOOLS, 2014 (6). - Accent graphics communications (Canada). - URL: fund-issled-intern.esrae.ru/6-86.
8. Новицкий О.М. Руководство к опытной психологии / О. М. Новицкий. – К.: В Университетской типографии, 1840. – 468 с.
9. Рождественський Ю.Т. Психологія в Україні XVII- початку XIX століття (спроба реконструкції та систематизації академічної спадщини) : монографія / Юрій Тихонович Рождественський. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 252 с.
10. Роменець В.А. Історія психології XIX-початок XX століття : Навч. посібник / В. А. Роменець. – К. : “Либідь”, 2007. – 832 с.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

**СЕКЦИЯ №15.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИИ. ФАКТОРЫ,
ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ**

Есина С.В., Никитина С.В.

ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет экономики,
статистики и информатики (МЭСИ)», г.Москва

Для поддержания конкурентоспособности, высокого уровня квалификации сотрудников предприятия проводят обучение, которое способствует приобретению работником новых знаний, умений, опыта самостоятельной и совместной деятельности; развитию его личности и способностей. Компания «выращивает» специалистов, в которых нуждается, и создает условия, способствующие постоянному совершенствованию производственного процесса и росту прибыли [2].

Что собой представляет обучение в организации? Что влияет на его эффективность в условиях экономического кризиса? В данной статье раскрываются обозначенные выше вопросы. Такой подход позволяет разработать принципы и методические рекомендации по построению системы обучения в организации, создании учебных центров и корпоративных университетов.

Обучать сотрудников в организациях начали довольно давно, но ранее под этим подразумевалось иное содержание. С древних времен люди обучались выполнять профессиональные обязанности. Можно вспомнить ремесленников, чьи подмастерья изучали профессию, работая вместе с мастером. До начала индустриализации люди работали на дому, под понятием «промышленность» понимались совершенно иные вещи. У людей были профессии, а не работа. Существовали гильдии мастеров, и члены гильдии сами помогали подмастерью освоить новые навыки, сторонний преподаватель никогда не привлекался для обучения. Этот старинный способ передачи опыта (который позже назвали наставничеством) использовался до недавнего времени, как правило, в производственных сферах, позднее его стали использовать многие организации из различных сфер деятельности.

С появлением фабрик, более трехсот лет назад, появилась потребность иначе организовать работу. Фабрикам необходимы группы людей, которые могут работать вместе. Для координации их работы необходимо понимание того, кто какую часть работы делает. Распоряжения руководителей объединяли работников в достижение общей цели, управляющие показывали рабочим, как выполнять ту или иную работу, а так же контролировали правильность ее исполнения. В работе уже появляются элементы обучения, но специалисты по обучению к этому процессу еще не привлекаются.

В 20-м столетии прогресс неумолимо менял ситуацию. Нормированный рабочий день пришел на смену работе от рассвета до заката. Эффективность выходит на первый план. В первой половине 20-го века начинает внедряться обучение персонала. Первопроходцами становятся западные компании. Дженерал Электрик открывает свои корпоративные школы. Компания NCR вводит первые тренинги по продажам. Элтон Мэйо открывает хоторнский эффект, а это открытие в свою очередь дает начало исследованиям в области мотивации. Б.Ф. Скиннер конструирует обучающие машины. Министерство обороны США формализует процедуру обучения новобранцев для подготовки солдат к участию во второй мировой войне, на фоне этого создается Американская ассоциация специалистов по обучению и развитию персонала [4].

Обучение становится не просто «процессом передачи знаний, навыков от одного человека другому, но и совокупностью действий работников предприятия, направленных на усвоение новых знаний, опыта, и подчиненных представлению о результате, который должен быть достигнут». Иными словами, обучение становится решением конкретных практических задач в определенных условиях (изучение новых оборудования, стандартов и технологий работы и т.п.) [2].

Постоянное изменение внешней и внутренней среды организаций и сегодня отражаются на квалификационных требованиях, которые предъявляются к персоналу. А это неизбежно влечет за собой необходимость приведения компетенций персонала в соответствие с новыми изменившимися условиями на протяжении всего времени работы на предприятии (от устройства до увольнения) [2, 5]. Именно поэтому, обучение персонала внутри организации должно быть комплексной системой, основывающейся на принципах практичности, непрерывности, интеграции системы высшего, послевузовского профессионального образования

при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования; активности и самостоятельности обучающихся как основных субъектов обучения и т.д. [1, 3, 6].

Можно сказать, что большое значение в развитии персонала приобретают разнообразные системы профессионального развития, которые мы называем «типами обучения». Принято выделять:

1. Внутрикorporативные - комплекс инструментов, целью применения которых является практическое развитие основных компетенций на рабочем месте.

2. Комбинированные (или Корпоративные Университеты) – комплекс внутренних и внешних инструментов, целью применения которых выступает повышение квалификации персонала «формализованными» методами обучения с максимальной настройкой на потребности конкретных организаций.

3. Внешние – тренинговые компании, консалтинговые фирмы, независимые профессионалы.

4. Профессиональные ассоциации – механизм формирования консолидированных стандартов и требований в области квалификации персонала и систем профессионального развития, сетей обмена опытом и распространения передовых знаний, продвижения профессии и обслуживания организаций в качестве независимой площадки – профессионального форума.

5. Академические – предлагаемые индивидуальным потребителям «классическими» образовательными учреждениями крупноформатные программы теоретической подготовки, основной целью использования которых является базовая подготовка к вступлению в профессиональное сообщество или переходу на более высокую ступень карьерного роста (например, формат MBA).

Решение стратегических задач, стоящих перед компаниями, напрямую связано с повышением профессионального уровня всех категорий работников – от высшего руководства до рабочих. Любой из выбранного типа обучения предполагает значительное количество вложений ресурсов (в том числе денежных) со стороны компании. Для современных сотрудников, привыкших к наличию обучения в организациях недостаточно просто обучения, нужен особый эффект, эффект новизны, пользы и некоего ВАУ-эффекта. Провайдеров образовательных услуг так же появилось большое количество и каждый из них предлагает все более и более инновационный продукт по обучению, обещая все больше и больше эффекта от купленного у них продукт. Это и время, выделенное на подготовку или привлечение внутренних преподавателей, время для обучающих мероприятий самих сотрудников, аренда специальных учебных помещений, оборудование для обучения (хорошо, если обучение обходится проектором и электронной презентацией, но части требуются сложные симуляторы для отработки навыков сотрудников), специально разработанное программное обеспечение и многое другое. И любой работодатель просто обречен на вложение средств в обучение персонала. При этом необходимо помнить, что обучение и развитие персонала не всегда можно обосновать экономически, а произведенные инвестиции предприятий в образование своих работников окупаются со временем: от нескольких месяцев до нескольких лет. Такая ситуация приводит к тому, что большинство компаний предпочитает значительно сократить бюджет на обучение персонала или полностью отказаться от этой функции.

Чтобы обосновать свое решение: проводить или не проводить обучение персонала, специалисты рассматривают несколько подходов к обоснованию эффективности различных типов обучения (модель Кейпатрика, применение формул для вычисления рентабельности и т.п.). Один из них – обоснование преимуществ, получаемых предприятием при проведении внутрифирменного обучения:

➤ каждый сотрудник получает весь опыт компании и лучше осознает ее конкурентные преимущества. Внутрифирменное обучение позволяет сохранять и передавать стандарты управления, общения, традиции компании;

➤ накопленные знания и умения каждого сотрудника выходят на групповой уровень, на уровень всей компании, что позволяет всему персоналу развивать и усиливать конкурентные характеристики организации;

➤ в процессе обучения есть возможность запланировать обучение необходимым для конкретных сотрудников умениям;

➤ внутреннее обучение за счет эффекта групповой синергии позволяет вырабатывать стимулы для развития и движения вперед каждого сотрудника;

➤ важнейший эффект от внутреннего обучения – это ускорение адаптации новых сотрудников, что позволяет реально экономить временные и финансовые ресурсы компании;

➤ относительно однородный состав участников [7].

С целью определения факторов, влияющих на эффективность обучения персонала нами было проведено исследование системы обучения административно-управленческого персонала в одной российской коммерческой компании.

Объект исследования: профессиональные компетенции персонала среднего и линейного управленческого звена, а так же сотрудников уровня ТОП (менеджеры объектов, главные бухгалтера, ИТ-руководители, ведущие

менеджеры по работе с персоналом, ну и конечно директора филиалов (50 чел.)). Под эффективностью обучения мы понимаем числовую разницу между суммарным показателем степени выраженности компетенций на старте программы и на выходе у каждого конкретного человека. Прирост выраженности компетенций при принятом описании шкалы мы не закладывали более 0,5 балла.

В качестве предмета исследования выступала степень выраженности профессиональных компетенций респондентов после проведенного обучения.

В ходе исследования использовались следующие методики: анкетирование (дистанционное тестирование по компетенциям, разработанное Консалтинговой компанией), Ассесмент-центр.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Оценка выраженности профессиональных компетенций респондентов посредством проведения дистанционного тестирования.

2. Обучение и стажировки сотрудников.

3. Оценка профессиональных компетенций посредством проведения ассесмент-центра.

При обработке данных мы использовали расчет линейной корреляции Пирсона для выявления связи между изучаемыми признаками. В Табл. 1 приведены полученные нами результаты.

Таблица 1

Корреляция организационных факторов и эффективности обучения

Организационный фактор	Корреляция	Выводы
Содержательная часть программы обучения	0,6	Средняя связь. Эффективность обучения напрямую зависит от содержательной части программы обучения
Учебные материалы (доступность, понятность, актуальность)	0,3	Слабая связь. Эффективность обучения в меньшей степени зависит от качества учебных материалов, предложенных сотрудникам
Организационный фактор	Корреляция	Выводы
Компетентность тренера, преподавателя	0,3	Слабая связь. Эффективность обучения в меньшей степени зависит от компетентности тренера/преподавателя
Доброжелательность тренера, преподавателя	0,6	Средняя связь. Эффективность обучения зависит от доброжелательности тренера и доброжелательности учебной группы
Поддержка вышестоящего руководителя	0,2	Слабая связь. Эффективность обучения не зависит от того, поддерживает ли сотрудника его непосредственный руководитель
Своевременное информирование о программе, датах и сроках, продолжительности; повторные приглашения в электронные календари	0,5	Средняя связь. Информирование участников обучения влияет на эффективность программы
Периоды и даты	0,6	Средняя связь. Выявлена зависимость эффективности обучения выбранного периода обучения персонала
Помещения для обучения и их укомплектованность	0,2	Слабая связь. Эффективность обучения не зависит от помещений, где обучение проводится

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы:

1) содержательная часть программы обучения, доброжелательность преподавателя, своевременность информирования и время проведения занятий оказывают влияние на эффективность обучения административно-управленческого персонала;

2) доступность учебных материалов, компетентность тренера, поддержка руководителя, качество и укомплектованность помещений для обучения не оказывают существенного влияния на эффективность программы развития административно-управленческого персонала.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что наиболее затратные факторы (доступность материалов, качество и укомплектованность помещений и т.п.) не оказывают существенного влияния на эффективность обучения. Иными словами, организационные факторы совокупно не имеют значимого влияния на

эффективность проведенного обучения, а так же перераспределение бюджета на обучение административно-управленческого персонала. По результатам исследования было принято несколько решений:

- Ввести регулярное информирование сотрудников и их руководителей о предстоящих обучающих мероприятиях.
- Формировать и поддерживать мотивацию сотрудников к дальнейшему профессиональному росту.
- В долгосрочные программы обучения и развития зачислять сотрудников, которые хотят учиться.
- Обучение проводить только высококвалифицированными преподавателями (тренерами и экспертами).

Таким образом, для поддержания конкурентоспособности предприятия проводят обучение сотрудников, «выращивают» специалистов, в которых нуждаются, и создают условия, способствующие постоянному совершенствованию производственного процесса и росту прибыли. Обучение становится решением конкретных практических задач в определенных условиях. Для его эффективности необходимо выстраивать комплексную систему, основывающуюся на принципах практичности, непрерывности, интеграции системы высшего, послевузовского профессионального образования при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования; активности и самостоятельности обучающихся как основных субъектов обучения и т.д.

Список литературы

1. Есина С.В. Обучение персонала в период изменений// Научный журнал «В мире научных открытий» № 11.6 (59) Социально-гуманитарные науки 2014, стр. 2235-2242.
2. Есина С.В. Обучение на предприятии: от вспомогательной функции до корпоративного университета// «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете» Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Том 5 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито-Центр, 2015. – 461 с., стр. 128-130.
3. Есина С.В., Коваленко М.И. Современный корпоративный университет// Новые технологии в образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. Красноярск, 8 декабря 2014 года, стр.22-27.
4. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ под ред. А.Н. Ковшова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 336 с.
5. Колчанова Е.Е. Предпосылки к формированию концепции развития персонала организации в современных условиях//Вестник МГОУ. Сер. Экономика. 2008. №3. С. 47 – 53
6. Макашева Н.П., Нестерова О.А. Обучение и развитие персонала: новые подходы и формы// Вестник МГОУ. Сер. Экономика. 2011. С.153 – 157
7. Шейл П. Руководство по развитию персонала (перевод с англ. Н. Мухина) М: Питер принт, 2004

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ

Фокин В.А.

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

Психологическое образование в последние годы стало притчей во языцех с точки зрения его оптимизации и модернизации. Этой проблематике посвящено огромное количество публикаций, конкретных разработок. Тем не менее, выпускники психологических вузов сетуют на нехватку профессиональных компетенций, особенно в самом начале карьеры. Мы поставили перед собой задачу проанализировать точку зрения студентов выпускных курсов и молодых специалистов-психологов на специфические трудности, наиболее часто встречающиеся и наиболее сильно влияющие на эффективность профессиональной деятельности школьного психолога. С этой целью мы провели глубинное интервью и письменный опрос около 40 начинающих специалистов, работающих в школе, а в некоторых случаях дополнительно наблюдали за их непосредственной работой.

Представим полученные данные в краткой рубрифицированной форме.

В качестве первой основной стратегической сложности респонденты назвали соотношение теории с практикой, а именно:

- В ходе обучения практике отводится вторичное значение по сравнению с теоретической подготовкой – и по выделенному на нее времени, и по организации процесса;

- Обучение не дает понимания, как осуществлять в работе с реальным клиентом все то, чему обучали в вузе. По словам одного из участников исследования, «знания получаешь теоретические, а работать надо с живыми людьми». Это выливается в трудности типа: как и какую теорию применить на практике; возможно ли и как встроить личные научные предпочтения и знания в реальную практику;

- В обучении психолога реальные потребности школы не учитываются или учитываются недостаточно. Вуз дает недостаточно знаний; обо многом в обучении не рассказывают; есть перекос в обучении психологов: что-то выпускники знают лучше, что-то непоставимо хуже, обычно меньше внимания уделяется современной психологии;

- Академичность в реальном образовательном учреждении не срабатывает. Возрастная и социальная норма, как ее озвучивают в обучении, «не живая», многие теоретические и практические курсы в обучении ориентированы на такое ее понимание, которое представляется не вполне соответствующим реальности;

- В анализе развития и поведения клиента молодому специалисту непонятно, что укладывается в норму, а что нет (даже при условии высокого уровня владения теоретическими знаниями в этой области);

- Есть технические трудности: на одного психолога в школе приходится не менее 600 учащихся; в связи с созданием образовательных комплексов часто – более 1000. Невозможно всерьез ожидать, что при таких условиях работа психолога будет строиться так, как учат в университете.

Вторая заявленная трудность – отсутствие схемы действий психолога:

- Неясна схема действий по осуществлению профессиональной деятельности (диагностики, консультирования, коррекции и т.д.), которая опиралась бы на какие-то ясные и достаточно обобщенные основания: возраст, проблематика клиента («симптом»), категория участников образовательного процесса. По словам одной из участниц опроса, «нет костылика», на который можно было бы изначально опереться; нет сетки, схемы действий. Отдельные участники исследования отмечали, что понимают, что схема всегда беднее жизни, и каждый случай так или иначе выходит за пределы схемы, но схема-ориентир нужна и должна быть предложена в обучении.

- Неясна батарея диагностических методик. Чем пользоваться? Как отбирать методики для работы по некоторой проблеме? Очевидно, что «не всё подряд». Необходим опыт самостоятельного неоднократного проведения и интерпретации методики, чтобы ею овладеть. У молодого специалиста еще нет личного опыта в диагностике, нет обоснованной критичности в анализе инструментария, а в процессе получения образования отработка навыка владения методикой только номинативная, и ее недостаточно. Неясно также, какими в принципе методиками надо овладевать. Участники опроса указывают на чрезвычайную потребность в том, чтобы преподаватели делились личным опытом такого рода: у студента еще фактически нет собственных критериев выбора диагностического инструментария, а начальные этапы работы в школе связаны с таким уровнем нагрузки, что «доучиться» почти всегда некогда (и непонятно, где и как); нужно уже входить в школу с этими знаниями;

- Часть диагностических методик, заявляют респонденты, явно не имеет валидности (сейчас не имеет или не имела всегда), не выдерживает проверки реальностью, но все равно учат только им, а альтернативы не дают (среди наиболее часто названных – многие опросники; весь блок профориентационной диагностики; методики оценки ценностных ориентаций; методика диагностики самооценки), а для некоторых реальных запросов школы диагностических методик вообще не предлагают (готовность к ЕГЭ и ГИА; компьютерная и игровая зависимость; дисциплинарные трудности и др.);

- Как значительную проблему, участники исследования называют то, что неясно, какова может быть реальная частота встреч с клиентом; какова «глубина», где остановиться, на что претендовать – то есть, неясен результат, критерий эффективности работы. Критерии эффективности неясны вообще, поэтому неясны в школе и неясны в данной конкретной школе, применительно к данному конкретному запросу. Зачастую они при этом никак не могут быть даны, и это дополнительная сложность. Респонденты отмечают, что от администрации, как правило, как критерий эффективности работы озвучиваются только высокие статистические показатели (охват работой максимального количества участников образовательного процесса; измеряемая очевидная положительная динамика); по этим же причинам сложна работа с родителями. В работе с диадой (родитель – ребенок, педагог – ученик) есть, как правило, несовпадение представлений ребенка и взрослого о качестве и эффективности работы психолога и значительная потребность психолога в супервизии.

Следующая трудность – организация процесса диагностики и последующей работы с диагностическими данными:

- Неизвестно, как построить целостный процесс работы в школе. Типичная формулировка в ответах участников исследования: «за что братья?». Неясно, чему отдавать предпочтения, как выстроить план работы, какие запросы в приоритете. Снова упоминается о том, что этому невозможно научиться по учебникам.

Реальность расходится не только с литературными данными, но даже и с успешными моделями работы других специалистов: в каждой конкретной школе всегда есть некоторая специфика, которую не каждый умеет увидеть и учесть;

- Неясно, как и что делать, получив конкретный запрос, начиная от конкретных действий: кого, как, куда приглашать (на диагностику, консультацию, собрание и т.д.); как фиксировать ответы клиента; что делать и что говорить, даже воплощая стандартные, известные из обучения шаги (как строить взаимодействие с клиентом так, чтобы сформировать мотивацию экспертизы; как дать инструкцию; как интерпретировать данные, как дать обратную связь) и как реагировать на нестандартные ответы и действия клиента, как представить результат; сколько времени отвести на диагностику и т.д. и т.п. Отдельную трудность представляют этические дилеммы типа «сообщать или нет клиенту "диагноз"»; «говорить ли учителям результаты диагностики учащихся»; «клиент врет, а я не знаю, что делать»; «жалко клиента»; «я боюсь клиента» и т.п.

- В обучении фактически не приобретаются знания о том, что психологу делать с диагностическими данными. Как понять, что они действительно значат (в данной конкретной школе, в конкретном случае) и как выстроить дальнейшую работу с их учетом? Все респонденты сообщали о том, что диагностика – самый знакомый им по обучению профиль работы психолога (при всей недостаточности компетентности в этом), а коррекционная, развивающая, консультативная работа вообще почти неизвестна. Молодые специалисты заявляли о ее упрощенности в обучении: фактически все говорили о том, что в вузе учат почти только играть с детьми, что представляется упрощенным и наивным даже студенту; не дают даже предварительных, самых примерных программ коррекционной и развивающей работы; в практических курсах часто не предлагают даже первичный набор форм и методов работы, а предлагают студентам самостоятельно «что-то найти». Также многие сообщали о «перекосе по возрасту»: почти все курсы ориентированы на дошкольный и младший школьный возраст, а другие возраста изучаются в значительно меньшей мере;

- Неясно, как выстроить ролевые отношения в школе (особенно если молодой специалист и фактически молод). Какова позиция психолога в школе? Есть набор нормативных документов, но они не дают понять большинству опрошенных, какова их позиция, роль, функции, т.е. ответа на вопрос, «кто я в школьной системе», и представляют лишь одну из сторон профессиональной позиции психолога. Проблемы присоединения и неприсоединения; тревога по поводу невключенности в коллектив или этические проблемы, вызванные включенностью; проблемы имиджа, затруднения в формировании зрелой позиции, личная невротичность, которая другими участниками образовательного процесса легко считывается и формирует соответствующее впечатление о психологе как о недостаточно профессиональном – все это ведет к тому, что респонденты единогласно говорили об острой потребности в супервизии;

- Слабые навыки оформления профессиональной документации: в обучении не было должной тренировки; по некоторым направлениям работы не было дано даже образца (например, отчет по результатам диагностики класса; направление на ПМПК). Большинству респондентов этот вид работы представляется чрезвычайно трудным: не получается сделать хорошо даже при наличии образца; есть трудности с письменным изложением мысли, с тем, чтобы выдержать стилистику документа (слабые входные навыки письменной речи);

- Отдельная трудность – получение от родителей учащихся согласия на работу. Является ли оно обязательным, если в уставе школы прописано наличие и функционал психолога? Что делать, если психологическое обследование очевидно необходимо, а согласия нет? Требуется ли согласие, если запрос на работу психолога поступил от внешней организации (как правило, КДН и ЗП, органов опеки и попечительства)? Что делать, если есть запрос на фронтальную диагностику класса, а у нескольких учеников нет согласия на работу с психологом от родителей?

Выделены также затруднения, связанные с непониманием содержания работы психолога:

- Трудности с получением и конкретизацией запроса от участников образовательного процесса: ни психолог, ни клиент зачастую не могут сформулировать психологический запрос, а предлагают неадекватный, невыполнимый, непереводаемый на язык психологических категорий;

- Нет схемы, описывающей типичные запросы учащихся, педагогов, родителей, администрации, внешних учреждений; респонденты говорят о потребности в такой схеме (желательно с минимальными указаниями, как действовать – хотя бы на начальных этапах работы с клиентом);

- Проблемы состава групп, с которыми работает психолог в школе: это не условные «академически», «психологически» объединенные группы, о которых преимущественно говорят в обучении; в школе группы объединены на основании случайных для психолога факторов, а запросы, как правило, предполагают явно или нет организацию работы по принципу «всех под одну гребенку»;

- Самые слабые навыки все респонденты отмечают в области экспертизы и диагностики

образовательного процесса (экспертиза урока, программы и т.п.). Этому не учат – или учат так, что применить невозможно;

- Нет возможности построить должным образом диагностическое исследование и дальнейшую работу с клиентом или группой в силу нехватки времени, перегруженности и проч.;
- Нет навыка осуществления всех видов профессиональной деятельности психолога. Большинство предлагаемых в ходе обучения в вузе практических занятий условны. Многие респонденты отмечают, что непонятно, почему в обучении нет практики освоения некоторого профессионального навыка друг на друге, как это традиционно делается во вневузовском обучении (например, в тройках клиент-психолог-супервизор). Непонятно, почему в обучении мало используют кейсы как примеры реальных практических задач.

И как проблему, и как указание на возможности преодоления значительной доли трудностей, респонденты заявляли отсутствие супервизии и значительную потребность в ней:

- Не существует системы поддержки молодых кадров, «куда бежать, если что? – некуда». Отдельно отмечалось отсутствие контроля качества психологических услуг разного рода (работа с клиентами, публикации, методические материалы и т.д.). Оно создает впечатление общей профанации;
- Типичными оказалось убеждение в том, что «если бы в школе не было более опытного психолога, я бы не смог(ла) сделать почти ничего» (иногда обращаются к коллегам вне школы, но они часто не могут оказать помощь). Существует специфика не только работы психолога в школе вообще, но и конкретной школы; в нее надо войти, а времени и понимания нет, поэтому многие действия психолога наивны и бессмысленны, что может надолго создать негативный имидж психолога как профессионала или школьной психологической службы в целом;
- «Неясно, верно ли я действую» - типичная оценка собственной профессиональной деятельности у многих специалистов. Очень нужна оценка и поддержка, но их неоткуда получить;
- Неясно, как обращаться с результатами диагностики: как интерпретировать результат (как «оживить?»), как и кому об этом сообщить; как разговаривать о «диагнозе», особенно с родителями ученика. В этом остро нужна супервизия;
- Неясно, как направлять ученика на ПМПК; как направить к нейропсихологу, клиническому психологу; «где они работают? Вообще, где они, есть ли они?». Номинативно учреждения и специалисты такого рода есть, а по факту к ним попасть невозможно;
- Нужна консультативная поддержка или личная терапия, что осознается начинающими психологами, поэтому нужна супервизия и такого рода.

Наконец, сложностей добавляет то, что даже у выпускников факультетов и кафедр, специализирующихся на психологии образования, педагогической и школьной психологии, нет мотивации работать в школе. Как причины этого, респонденты отмечают два вида опыта:

- Опыт прохождения практики в школах за время обучения в вузе часто таков, что не только не увеличивает реальное понимание работы педагога-психолога, но и создает впечатление бесполезности, монотонности, несоблюдения профессиональной этики в работе психолога в школе; учебная практика не ведет к накоплению опыта;
- Личный опыт, нерешенная личностная проблематика, связанная с разного рода трудностями в школе, из-за чего не хочется возвращаться в школу; снова респонденты говорят о потребности в супервизии;

Также участники исследования отмечали:

- Несоразмерность вкладываемых и получаемых ресурсов: несопоставимость времени и усилий с зарплатой, престижем школьного психолога; решение в ходе работы в школе не тех задач, которые «интересны», идеализация других видов практики – консультирования, терапии, бизнес-тренингов (как якобы неизменно увлекательных, открывающих возможности успеха и т.п.);
- Рассмотрение школы, в основном, только как стартовой площадки (от 1 до 3 лет) – у большинства выпускников психологических факультетов нет идеи, что школа может быть серьезным и постоянным местом работы. В лучшем случае: это интересно, важно и нужно, но я хочу другого.

Полученные данные позволяют говорить о необходимости смены самой образовательной парадигмы в подготовке психологов и о потребности в создании института супервизии в этой сфере. Более того, необходима смена парадигмы учебной деятельности в обучении психологов, которая предполагала бы сужение профессионально-образовательного пространства до тьюторского; деформализация учебного процесса, организация доверительной коммуникации как необходимое и важнейшее условие приобретения психологической компетентности.

**СЕКЦИЯ №16.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

ИСТОЧНИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Влах Н.И.

Кандидат медицинских наук, профессор РАЕ (Российская академия естествознания),
начальник Управления дополнительного образования Сибирский филиал МИЭП,
профессор Института бизнес-образования, г.Новокузнецк

Аннотация. Рассматривается феноменология хронической профессиональной болезни предпринимателей – эмоционального выгорания. Рассматриваются основные клинические психиатрические «маски», в которые «одевается» выгорание.

Ключевые слова. Предприниматели, эмоциональное выгорание, стресс.

SOURCES OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS ENTREPRENEURS

Vlakh N.I.

Candidate of Medical Sciences, Professor RAE (Russian Academy of Natural) Head of additional education
Siberian branch MIEP, Professor at the Institute of Business Education, Novokuznetsk

Annotation. We consider the phenomenology of chronic occupational disease businessmen - burnout. The main clinical psychiatric «mask» in which «dress» burnout.

Keywords. Entrepreneurs, emotional burnout, stress.

Предпринимательская деятельность связана с неопределенностью и риском. Обладание крупным капиталом в условиях жесткой экономической конкуренции, огромной финансово-материальной поляризации общества, гипертрофии денег заставляет предпринимателей вечно находиться под угрозой материального разорения. Поток нестандартных задач, риск, отсутствие свободного времени, повышенная тревожность, как правило, ведут к межличностным и межгрупповым противостояниям, конфликтам в семье. Эти и многое другие причины являются катализаторами стрессовых расстройств у предпринимателей, что определяет, по мнению ряда авторов, характерную реакцию постоянного беспокойства людей в отношении своего здоровья.

Предприниматели, являясь одной из наиболее востребованных в современной социально-экономической ситуации группой, по целому ряду причин особо подвержены воздействию стрессовых ситуаций. Изучение научной литературы позволяет утверждать, что данная проблематика рассматривается чаще всего в ракурсе социологических исследований, с точки зрения социально-экономической парадигмы переходного периода, в русле некоторых направлений психологии, общенаучной медицинской методике и практики, касающихся человеческой личности вообще. К сожалению, исследований, относящихся к взаимодействию между причиной (изменяющейся социально-экономической обстановкой и развитием предпринимательского слоя) и следствием (возникновением стрессовых ситуаций и психопатологий) на данный момент нет, равно как и комплексного, системно-функционального подхода к данной проблеме.

Психическое здоровье, являясь главным бизнес-ресурсом предпринимателя, неразрывно связано с проблемой культурных невротизирующих механизмов. Любая культура задает образцы, требующие от человека подчинения им и, значит, самопреодоления; высокие идеалы с их недостижимостью – один из очевидных культурных невротизирующих механизмов. Современная культура задает очень большие и недостижимые образцы успеха: физического, денежного, карьерного, интеллектуального – и формирует перфекционизм. Исследования давно установили его связь с эмоциональными расстройствами, в первую очередь с депрессиями. Профессия предпринимателя может приводить к депрессивным состояниям. Психиатры и клинические психологи уже сегодня обеспокоены тем, как стремительно набирает свои обороты алекситимия («директорская болезнь») – невротическое состояние, проявляющееся в основном у бизнесменов, руководителей, ведущих крупные дела и не умеющих отдыхать. Эти состояния чаще носят латентный характер, не дают оснований для лечения у

психоневролога или психиатра. Их специфика трудноуловима для категориального аппарата нозологической парадигмы. Неадекватны для их понимания и традиционные представления естественнонаучной психологии.

Понятия «синдром менеджера», «синдром хронической усталости», «синдром жителя большого города» появились в нашем лексиконе относительно недавно. Страдают от этих синдромов деловые люди, энергичные, ответственные, активные, в равной степени, как мужчины, так и женщины, – все, кто хоть сколько-нибудь занят карьерой. В группу риска также входят все, чья деятельность связана с серьезными затратами умственной энергии. Именно таких людей преследуют опасности, которые они осознают мало или не осознают вовсе, – переутомление, хроническая усталость. Далее у них развиваются психосоматические заболевания (язва, бессонница, потеря аппетита или, наоборот, обжорство). Феноменологический портрет «трудоголика» следующий:

- испытывает раздражение, когда близкие требуют уделять им больше времени;
- не в состоянии остановиться, не ощущает ни удовлетворения, ни радости от достигнутых успехов, т.к. его внимание целиком сосредоточено на очередном проекте;
- постоянно думает о работе, даже пытаясь расслабиться или находясь в отпуске;
- начинает замечать, что все чаще жалуется или, наоборот, хвастает тем, что только работает, работает и работает.

«Синдром менеджера» делает людей усталыми и беспомощными. Признаки классического «синдрома менеджера» разнообразны: хронический стресс, постоянное чувство тревоги, бессонница, сбой сердечного ритма, головные и мышечные боли, раздражительность, угасающее либидо, снижение работоспособности и так далее. Главный признак – это постоянная усталость. Это так называемый «астенический синдром» – комплекс постоянной усталости как следствие трудоголизма. Усталость не проходит после сна, прогулок, перерывов в работе и даже после недельного отдыха. Усталость часто сопровождается так называемыми эквивалентами депрессии – может появляться необъяснимая субфебрильная температура без признаков простуды, головная боль, незначительная боль в суставах и даже увеличение и болезненность лимфатических сосудов. Состояние усталости может длиться месяцами и даже годами. Далее наступает апатия – потеря интереса к окружающему, в первую очередь, к работе. На более поздних стадиях проявляется потеря интереса к жизни своей семьи, ко всему вообще, что составляет обычную человеческую жизнь. Достаточно сильным оказывается отвращение к работе. Человеку трудно, а потом невозможно заставить себя делать привычную работу. Наряду с отвращением возникает ощущение тупика. Человек всем телом ощущает бессмысленность всего, что происходит. Из жизни вынули смысл.

Физические проявления «синдрома менеджера» – частые вирусные заболевания и астенические состояния, связанные с простудами. Заболевания поясничного отдела позвоночника поражают людей, проводящих часы перед компьютером в состоянии легкого наклона туловища вперед. Основные клинические «маски», в которые любит одеваться «синдром менеджера» – это неврозы, депрессия, шизофрения, алкоголизм, наркомания, вегетососудистая дистония, труднодиагностируемая онкология и др.

Психотерапевты считают, что «синдром менеджера» – это побег от реальности, способ уйти от личностных проблем. Однако «лечение увлечениями»: хобби, – поможет только на ранних стадиях синдрома менеджера. Если состояние загнанности стало хроническим, к нему добавились боли различной локализации и другие малоприятные ощущения, стоит пройти курс специальной терапии.

Такова феноменология синдрома выгорания менеджера, предпринимателя, пребывание в хроническом стрессе которых приводит их к психосоматическим нарушениям. В настоящее время в отечественной психиатрии и клинической психологии активно разрабатываются теоретические и практические аспекты проблемы психосоматических расстройств [8,11]. Многолетние исследования структуры и генеза эмоциональных нарушений дают основание говорить о тесной взаимосвязи психосоматических расстройств и различных по уровню и структуре аффективных расстройств, преимущественно депрессивных [3].

В тоже время обладание деньгами может стать одним из экстремальных испытаний для человека. В жизни человека это состояние может переживаться с разной степенью интенсивности, от ощущения постоянной скуки до острого чувства «внутренней пустоты» или даже «переживания бездны» [13].

Анализируя корни развития этого состояния, Виктор Франкл, автор понятия «экзистенциальный вакуум», писал в этой связи: «Этиология экзистенциального вакуума представляется мне вытекающей из следующих фактов. Во-первых, человеку в отличие от животного никакие побуждения и инстинкты не говорят, что ему нужно делать. Во-вторых, в противоположность прошлым временам, никакие условности, ценности и традиции не говорят, что ему должно делать. И часто он не знает даже, что он, по существу, хочет делать. Вместо этого он хочет делать то, что делают другие, или делает то, чего хотят от него другие». Ощущение «пустоты», или «бездны», возникает как раз в тот момент, когда человек внезапно обнаруживает, что казавшаяся ему важной и

ключевой цель достигнута, но нет не только ожидаемого удовлетворения, но, что гораздо страшнее, нет и его самого. Есть другие люди, точнее, их представление о должном, есть необходимая атрибутика успешного человека, но все это внезапно перестает представлять интерес (потому что уже в основном достигнуто и получено), а вокруг нет ничего интересного, привлекательного, того, что радовало бы сердце или звало бы вперед [12].

В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Для управленца, как специалиста работающего в системе «человек-человек», это особенно важно так как: 1) Система ценностей в значительной мере определяет «Я-концепцию» личности; 2) Ценностные ориентации свидетельствуют о степени сформированности личности; 3) Ценности являются одним из показателей уровня сформированной профессиональной компетентности; 4) Ценности влияют на развитие мотивации и определяют управленческую позицию.

В связи с этим возникает закономерная необходимость сочетать не только экономические и управленческие знания, как это было раньше, но дополнить их знаниями о человеке, его мировоззрении, смысле жизни, этических нормах поведения, о психологических особенностях развития и достижения акме, а также проблемах самосохранения личности.

Как форма устойчивой личностной деформации у предпринимателей может служить синдром выгорания. Синдром «выгорания» относится к числу малоизученных феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями. Существуют различные определения «выгорания», однако в наиболее общем виде оно рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникации, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. В связи с этим синдром «выгорания» рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что делает возможным рассмотрение данного феномена в аспекте профессиональной деятельности. Отечественные исследователи проблемы стресса с позиции системного подхода и категории деятельности считали стрессоустойчивость необходимой характеристикой целостного процесса адаптации и связывали ее с регуляцией эмоциональных состояний – это способность быть эмоционально стабильным, психически устойчивым. Феномены алекситимии, эмоционального выгорания и выделенного нами коррелята субдепрессивных состояний - сенсорной инвалидности, слагаемые, которые являются показателями хронического стресса, явиться психотерапевтическими и психокоррекционными мишенями нашей практической работы.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – 380 с.
2. Васькин А.А. Оценка менеджеров: учебно-практическое пособие. – М.: Компания Спутник+, 2000. – 237 с.
3. Вертоградова О.П. Возможные подходы к типологии депрессий //Депрессия (психопатология, патогенез). – М., 1980. – с.9–16.
4. Влах Н.И. Профилактика невротических и психосоматических расстройств у предпринимателей //Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2011, №1, С. 23-27
5. Елдышова О.А. Синдром выгорания как форма устойчивой личностной деформации //Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур: материалы Международной научно-практической конференции. 27 сентября – 1 октября 2007 г. / сост. Л.Г. Гончарова, И.А. Монахова. – Астрахань, 2007. – С. 65–67.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1988. 199 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. с.150–151. Исаев Д.Н., 1996;
8. Менделевич В.Д. Неврология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 607 с.
9. Трунов Д.О. И снова о «профессиональной деформации». //Психологическая газета. № 6. 2004. С. 32–34.
10. Трунов Д.О. О профессиональной деформации практического психолога. //Психологическая газета. 1998. № 1. С. 12–13.4.
11. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
13. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. – Киев: СИНТО, 1995. – 236 с.

ПСИХОСОМАТИКА: ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СОМАТИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ

Чуева М.Ю.

Московский государственный университет технологий управления
им. К.Г.Разумовского (Первый казачий университет) г.Москва

В основе психосоматических заболеваний, заболеваний причиной возникновения которых служат различные психологические состояния, такие как стресс, эмоции, депрессия и т.п., лежит нарушение психологической деятельности человека. Меняется субъективная оценка человеком события или состояния в сторону негатива. В итоге могут развиваться такие соматические заболевания как навязчивый невроз, хронические заболевания нервной системы и другие, вплоть до патологии. Для эффективной борьбы с подобного рода заболеваниями необходима своевременная диагностика стрессовых состояний, профилактика и лечение вегетативной нервной системы, в целом своевременная диагностика и последующее лечение психосоматических расстройств [6; 7].

Закономерно, что выработка системы обоснованных практических профилактических, лечебных и реабилитационных мероприятий должна опираться на твердые знания сущности психосоматического заболевания, причин и условий его возникновения. Необходим анализ влияния среды и индивидуальных черт личности на формирование клинической картины, течение и исход патологического процесса. Нередко именно патология психической деятельности серьезно расстраивает наиболее полные и совершенные формы приспособления человека к среде и наиболее сложные формы отражения действительности.

Существует большое разнообразие факторов, способных вызвать психосоматическое заболевание. И если одни из них хорошо известны, то о характере других можно судить только по косвенным признакам. В настоящее время развитие знаний в области этиологии психосоматических заболеваний - далеко не завершившийся процесс.

В целом причины психосоматических нарушений делят на внешние по отношению к организму (экзогенные) и внутренние (эндогенные). К экзогенным относят инфекции, интоксикации, травматические повреждения мозга, церебральные опухоли, психогении и соматогении. Эндогенные причины связаны с наследственностью, конституциональными особенностями человека и возрастными сдвигами. Разделением этиологических факторов на экзогенные и эндогенные широко пользуется практическая психиатрия. Этиологический принцип является основополагающим в создании классификации психосоматических заболеваний, хотя теоретически деление вредоносных факторов на экзогенные и эндогенные не является, строго говоря, правомерным.

Действительно, если принять, что все реакции организма человека сформировались в ходе длительной эволюции в ответ на разнообразные воздействия окружающей среды, то какая-то часть этих реакций, целесообразная с точки зрения выживания человеческого вида, закрепилась в обмене веществ и стала естественной, наследственной особенностью. Индивидуальная в прошлом форма реакции оказалась запрограммированной для последующих поколений. То есть, то, что является эндогенным для данного субъекта, было экзогенным для его предков. На этом сложном пути эволюции человека изменялись не только реакции приспособления человеческого организма к среде обитания, но и сама среда. Человек постоянно занимался и занимается преобразованием среды, приспособляя ее к своим нуждам. Эти трансформации, в свою очередь, изменяют самого человека.

Встреча с негативным для человека фактором еще не означает неизбежности заболевания. Действительно, среди находящихся в тесном контакте с инфекционными больными, всегда имеются лица, нечувствительные или малочувствительные к инфекции. И для того чтобы неблагоприятное воздействие вызвало заболевание, необходимо определенное состояние данного конкретного организма в настоящий момент. Таким образом, причина (этиология) болезненного явления не может быть приравнена к самому этому неблагоприятному фактору [1].

К факторам, отвечающим за возникновение психосоматических заболеваний можно отнести следующие:

- Возрастной фактор. Существует лишь небольшое количество психосоматических заболеваний, которые прямо или косвенно в своем начале не привязаны к возрастному фактору. Резкие возрастные перестройки (пубертатный период, климакс) с присущими любому организму в эти периоды трудностями адаптации и компенсации предрасполагают к началу многих психосоматических патологий. Еще более значима роль возрастного фактора при психопатологиях в зрелом возрасте.

- Производственный фактор. Под ним подразумевают и причину психического расстройства (при профессиональных заболеваниях) и\или его условие. Например, шум, вибрация, эмоциональные перегрузки в условиях производства могут утяжелить сосудистое заболевание и, как следствие, способствовать появлению психопатологической симптоматики.

- Сезонный фактор. Фактор сезонности является значимым для периодически протекающих эндогенных психопатологий. Метеотропный фактор играет существенную роль в развитии болезни у лиц с сосудистой патологией, с резидуальными последствиями перенесенной черепно-мозговой травмы и т.д. Однако, без наличия причины только предрасполагающие к этому условия не способны вызвать психосоматическое заболевание.

Таким образом, и причины болезней, и условия, провоцирующие их появление, могут быть как экзогенными, так и эндогенными. Поэтому бывает крайне трудно, а иногда невозможно разделить причины и условия заболевания в каждом конкретном случае, что в свое время дало основание для объявления некоторых заболеваний полиэтиологическими.

Для выявления причин возникновения психосоматических явлений отдельно следует остановиться на таком проявлении человеческой психики как эмоции. Эмоции - физиологические состояния, которые охватывают самые разнообразные чувствования и переживания человека. Они имеют ярко выраженную субъективную окраску, характеризуют индивидуальное отношение человека к повседневным событиям, явлениям и ощущениям, к разнообразным сигналам из внешнего мира и внутренней среды человеческого организма. Сигналы из внутренней среды организма (боль, сердцебиение, урчание в животе, мышечное напряжение, др.) воспринимаются с беспокойством, как неприятные и\или опасные ощущения. В то же время, вкусное блюдо, хороший сон, освобождение прямой кишки или мочевого пузыря от содержимого, воспринимаются с удовлетворением и сопровождаются психологическим чувством успокоения. С такими же субъективными оценками воспринимаются сигналы из внешнего мира (звуки, речь, зрительные образы, краски, запахи и др.). Радостное известие об успешно сданном экзамене, пройденном испытании, подарки - вызывают, как правило, положительные эмоции.

Именно эмоции имеют непосредственное отношение к эстетическому восприятию человека. Одно и то же явление, событие, предмет у одних вызывают удовольствие, положительные эмоции, другим безразличны, на третьих действуют отрицательно и раздражают. Так, одним нравится классическая музыка, другим - современные ритмы. Одни, наблюдая футбольные матчи, бокс, выражают свое удовольствие выкриками и свистом, другими людьми такое поведение болельщиков воспринимается болезненно, вызывает раздражение и возмущение.

Эмоциональное восприятие явлений и событий зависят как от типа высшей нервной деятельности человека (врожденный фактор), так и от образования и воспитания, влияния семьи, общества и традиций (приобретенный фактор). Эмоции сопровождают любое повседневное бытовое, служебное или культурное восприятие, любую творческую деятельность. Они оказывают основополагающее влияние на здоровье человека. Причем, как отрицательное, так и положительное. При этом положительные эмоции, как правило, не ведут к срыву высшей нервной деятельности, а, наоборот, способствуют укреплению здоровья, преодолению заболеваний.

Бурные эмоции, как отрицательные, так и положительные, аффекты могут вызывать невротические состояния. Однако, причинно-следственная связь при этом бывает более сложной, чем кажется на первый взгляд. Вероятно, взаимосвязь невротического состояния непосредственно с сильными эмоциональными проявлениями, с аффектом является последним звеном в цепи предшествовавших, менее сильных и поэтому менее заметных, подавляемых отрицательных эмоций, которые, тем не менее, не прошли бесследно. Накапливаясь в клетках головного мозга и теле, следы сильных, повторных и\или длительных отрицательных эмоций, приводят в итоге к тому, что количественные изменения переходят в качественные. В результате это проявляется в психо-эмоциональном срыве, невротическом состоянии. Именно это сегодня практически ежедневно наблюдается и регистрируется у жителей мегаполисов всего мира. Часто это может сопровождаться изменениями функциональных систем организма, в первую очередь сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта. Действительно, физиологические системы организма включаются автоматически, помимо воли человека [1].

Помимо этого, люди одного возраста, пола, профессии отличаются характером, вкусами, привычками, поведением, что зависит от индивидуального типа высшей нервной деятельности каждого индивида. Кроме того, в обыденной жизни одно и то же явление, событие оценивается одним и тем же человеком неодинаково в зависимости от сиюминутного настроения. Поэтому физическая болезнь, физическое недомогание по-разному отражается на настроении каждого конкретного человека. Иногда это воспринимается как неприятность, иногда как несчастье или даже катастрофа. Порой - это расстроены служебные или семейные планы.

Обычно болезнь - это не только телесное страдание, но и страх перед будущим, неизвестным, возможно тяжелым или неизбежным. Замечено, чем болезнь острее и/или неожиданнее, тем тяжелее она переносится. Чем меньше человек знает о заболевании, тем более тяжелым и страшным оно ему представляется.

Однако, что закономерно следует из предшествующего изложения, не все одинаково переносят болезни. Субъективный мир больного, его отношение к болезни, острота восприятия раздражений из внешнего мира и внутренней среды организма зависят от типа высшей нервной деятельности, темперамента и воспитания. Поэтому воспитание и обучение в самом широком смысле этих слов включает и воспитание отношения к здоровью, к болезни. Многочисленные примеры отражения в художественной форме реальных переживаний больных и умирающих, отношения здоровых к болезни и смерти ярко отражены в литературных произведениях русских классиков 19-го и 20-го веков.

К сожалению, в настоящее время система отечественного здравоохранения и отсутствие эффективной пропаганды гигиенических и медицинских знаний, порой недоступность дорогостоящей квалифицированной и специализированной медицинской помощи не обеспечивают необходимого отношения больных к своей болезни, к медицине и медицинским работникам в целом. Субъективное восприятие болезненных ощущений и их оценка, связанная с болезнью тревога омрачаются заботой о поиске финансовых средств на оплату лечения, на содержание семьи на время болезни, мыслями о возможности оказаться безработным. Поэтому отношение к болезни, поведение большей части больных ухудшает течение и исход заболевания, вызывает беспокойство врачей и психологов.

Отдельно следует остановиться на феномене так называемых воображаемых болезней. Условием возникновения воображаемых болезней является эмоциональная неустойчивость, мнительность и, как следствие, внушаемость. Это явление является не столько врожденным свойством психики человека, сколько приобретенным в процессе воспитания и обучения. Мнимые болезни возникают при наличии таких условий, как нервно-психическое перенапряжение, переутомление, бессонница, нарушение режима поведения и питания. Влияние этих факторов особенно возрастает на фоне длительных отрицательных эмоций в связи с семейным неблагополучием (в том числе, и особенно при тяжелой болезни близких и связанным с нею уходом за больным), профессиональными неприятностями. Так, бессонные ночи у постели тяжелого больного, беспокойство о его судьбе, переживания в связи с его страданиями, нарушения режима питания ведут к возникновению таких явлений, как потеря аппетита, задержка стула, слабость, головная боль и прочее. Анализ этих ощущений и сравнение их с тем, что было у больного и к чему это привело, наводят на мысль о возможности такой же болезни. В подобных условиях у впечатлительных субъектов могут возникнуть такие формы воображаемых болезней, что избавить их от страданий нередко бывает достаточно сложно. Иллюстрацией этому может служить распространенный феномен «заболевания» студентов-медиков за время обучения в ВУЗе хотя бы одной воображаемой болезнью из списка болезней, которые подлежат изучению. На третьем курсе это обычно - ревмокардит или стенокардия, на последующих курсах это - туберкулез, рак, воспаление желчного пузыря и даже сифилис. Отдельные лица не расстаются со своими страхами и мнительностью и впоследствии, даже будучи врачами. Так, имеется немало врачей и клинических психологов, которые, вместо того чтобы квалифицированно разобраться в ощущениях и убедиться в необоснованности опасений, своим поведением подчас неосознанно подкрепляют подозрения больных. Слово врача, неквалифицированно объясняющего тот или иной симптом, ошибки в диагнозе, случайно оброненная фраза не критически относящегося к своим словам и поступкам медицинского работника могут служить причиной происхождения воображаемых, не существующих у пациента заболеваний.

Главными методами лечения воображаемых болезней являются психотерапия и время, когда человек убеждается, что он не умер, не стал инвалидом и даже не слег в постель. Постепенно человек забывает, что совсем недавно телесно или душевно «страдал» от тяжелой воображаемой болезни.

Важно отметить, что сознание болезни охватывают весь объем переживаний больного, связанных с его болезнью. Сюда входят представления о значении для больного первых проявлений и дальнейшем развитии болезни; представления о начинающемся улучшении самочувствия и восстановления состояния здоровья после ее прекращения; представления о возможных последствиях болезни для себя и семьи, для дальнейшей продуктивной деятельности; представления об отношении к нему во время болезни членов семьи, знакомых, медицинского персонала в случае стационарного лечения.

Состояния сознания болезни, сопровождающиеся аномальными реакциями больного на нее и порождаемые внутренней болезнью стойкие изменения психики, дополняют и усложняют клиническую картину основной болезни. У больного наряду с изменениями функционирования внутренних органов и самочувствия качественно меняется психическое состояние. Болезнь меняет восприятие и отношение больного к окружающим

событиям, к самому себе. В результате болезни у больного возникает особое положение среди близких людей, иное положение в обществе.

Наиболее общими изменениями психики у психосоматических больных считают перестройку интересов по направлению от внешнего мира к собственным ощущениям, к функциям своего тела и к ограничению интересов. Это сопровождается изменениями личности, что проявляется в аффективной настроенности, моторике, речи, вплоть до изменений в восприятии времени (его субъективное ускорение или замедление). Большое значение приобретают наплывы воспоминаний, выраженность и некоторая насильственность которых могут быть связаны с интоксикацией в течение болезни.

Сложности представляет собой так же период выздоровления, когда у больного наступает период компенсации или примирения с дефектом, возникшим в результате болезни. Особенно это ярко проявляется, когда речь идет об инвалидности и в связи с этим новым положением в семье и обществе. В случае неизлечимой болезни врач и/или психолог должен понять все своеобразие психологического состояния больного, быть внимательным к мелочам по уходу за больным во время симптоматического лечения.

Таким образом, психическое напряжение больного, конфликтные ситуации могут отражаться на соматическом состоянии больного и вызывать так называемые психосоматические заболевания. Соматические заболевания, в свою очередь, оказывают влияние на психическое состояние человека, на его настроение, восприятие окружающего мира, поведение и планы. Только подход к состоянию больного на основе целостного понимания его организма всегда учитывает сложные взаимоотношения, которые существуют между психическим состоянием человека и его болезнью, между «психо» и «сома».

Список литературы

1. Бочанова Е.В. и др. Психосоматические заболевания: полный справочник / под ред. Ю.Ю. Елисева. – М.: Эксмо, 2003. – 605 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2006. – 752 с.
3. Кулаков С.А. Основы психосоматики. – СПб.: Речь, 2003. – 288 с.
4. Кулаков С.А. Практикум по психотерапии психосоматических расстройств. – СПб.: Речь, 2007. – 294 с.
5. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
6. 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.
7. Чуева М.Ю. Психосоматика: актуальные задачи диагностики психосоматических заболеваний // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (10 октября 2015г.). № 2. г. Волгоград: ИЦРОН, 2015. — С. 220-227.

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ И ДЕТСТВА

Шинина Т.В.

Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы, г.Москва

Надо отметить, что современная социальная ситуация развития отражает социальные нововведения в области поддержки семьи и детства. Современные исследователи отмечают, что семьи, столкнувшись с трудными ситуациями, по-разному противостоят этим трудностям [1,2]. Подчеркивается, что «вектор» внутрисемейного совладания с трудностями детерминирован веером факторов, а именно: особенностями семейной ситуации развития, которое, является ресурсом социального пространства семьи, целенаправленно оказывает влияние на выбор семейного копинга; личностными особенностями членов семьи, в частности – особенностями отношения к стрессу; опытом преодоления трудных внутрисемейных ситуаций и т.д.

С каждым годом растет количество семейного неблагополучия, и причины связаны с увеличением разводов, распадом и нестабильностью в семье, утратой семейных ценностей, возрастанием случаев болезни и смертности одного из супругов. В настоящее время в большинстве развитых стран наблюдается второй демографический переход от малодетной к преимущественной однодетной семье. На фоне общего сокращения рождаемости происходит рост внебрачных детей. Еще один признак нестабильности семейного образа жизни – убеждение, что одиночество является привлекательным и комфортабельным стилем жизни (И.Ф. Дементьева 2005; М.Ю. Казарян, А.И. Сайфугалиева, 2005; Г.В. Семья 2010, 2013, Т.И. Шульга 2010, 2012; 2014, Е.И.Холостова 2011, 2013,2014 и др.) [4,5,6].

Из представленных данных видно (Табл.1), что отмечается устойчивая тенденция увеличения количества семей, которые нуждаются в социально-экономической, психолого-педагогической и эмоциональной устойчивости.

Таблица 1

Численность семей и детей по категориям семей в 2014/2015 гг. [3].

Категория	На 31.12.2014 год семей/детей	На 31.12.2015 год семей/детей
Многодетные семьи	100600 / 248800	108342 / 270534
Одинокие матери	63200 / 67300	83426 / 97111
Неполные семьи	77500 / 88600	36223 / 43467
Малообеспеченные семьи	161400 / 251300	345730 / 398556
Семьи с детьми с инвалидностью	26400 / 27400	32635 / 35533
Студенческие семьи	216 / 226	187 / 203

Встает вопрос об оценке результативности профилактической работы. Апробация показателей оценки результативности профилактической работы с семьями с детьми, включает в себя 4 показателя, 16 индикаторов (Табл.2). На этапе разработки инструмент прошел экспертную оценку Общественной палаты города Москвы, Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы и находится на этапе внедрения.

Таблица 2

Маркеры результативности профилактической работы с семьей и детьми на территории района (Шинина Т.В.)

I. Социальная карта района

№ п/п	Наименование показателя	Кол-во на 01.01.2014	Кол-во на 01.01.2015	Кол-во на 01.01.2016
1	2	3	4	5
1.	Количество семей в районе			
2.	Количество детей в районе			
3.	Количество семей, имеющих статус «малообеспеченная семья»			

II. Показатели по семьям

№ п/п	Наименование показателя	2013	2014	9 мес. 2015
1	2	3	4	5
1. Первичная профилактика (просвещение; первичное обращение)				
1.	Количество первичных обращений семей /детей* ¹			
2.	Количество семей выявленных на стадии ТЖС			

¹ Количество семей и/или детей, впервые обратившихся в центр, независимо от формы обращения (телефон доверия, горячая линия, мобильные выезды и т.п.). Источники информации по данному пункту – журнал учета обращений, журнал регистрации звонков и т.п.

3.	Количество семей выявленных на стадии СОП			
4.	Количество семей выявленных на стадии лишения (ограничения) родительских прав (далее ЛРП)			
2. Трудная жизненная ситуация				
1.	Количество семей / детей** ² в ТЖС на конец отчетного периода			
2.	Время нахождения семей на сопровождении:	X*** ³	X	X
	- до 3 месяцев			
	- до 6 месяцев			
	- до 9 месяцев			
	- до 12 месяцев			
	- свыше 12 месяцев			
3.	Ухудшение ситуации в семье:	X	X	X
	- количество семей / детей, перешедших из ТЖС в СОП			
	- количество семей / детей, перешедших в стадию ЛРП			
4.	Улучшение ситуации в семье:	X	X	X
	- количество семей / детей, снятых с учета, в связи с положительной динамикой			
3. Социально-опасное положение (СОП)				
1.	Количество семей / детей в СОП на конец отчетного периода			
2.	Время нахождения семей на сопровождении:	X	X	X
	- до 3 месяцев			
	- до 6 месяцев			
	- до 9 месяцев			
	- до 12 месяцев			
	- свыше 12 месяцев			
3.	Ухудшение ситуации в семье:	X	X	X
	- количество семей / детей, перешедших в стадию ЛРП			
4.	Улучшение ситуации в семье:	X	X	X
	- количество семей / детей, снятых с учета, в связи с положительной динамикой			
4. Лишение родителей родительских прав				
1.	Количество семей / детей лишенных родительских прав на конец отчетного периода			
2.	Количество семей / детей ограниченных в родительских правах			

² Необходимо указать количество семей и воспитывающихся в них детей (пример: 512/601).

³ Ячейки отмеченные «X» не заполняются.

	на конец отчетного периода			
3.	Улучшение ситуации в семье:	X	X	X
	- количество семей / детей, не лишенных родительских прав по решению суда			
	- количество семей / детей, в отношении которых отменено лишение родительских прав			
	- количество семей / детей, восстановленных в родительских правах			
5. Отказ от опеки/попечительства				
1.	- количество отказов от опеки/попечительства в отношении несовершеннолетних			

Апробация, представленных маркеров результативности профилактической работы с семьей и детьми на территории района, позволит своевременно выявлять семейное неблагополучие, проводить динамику результативности деятельности руководителей и специалистов социальной сферы, что позволит повысить качество работы с семьей в условиях неопределенности. Существуют объективные факторы и обстоятельства, требующие изменения подходов в профилактической работе с семьей и детьми. 1) Изменение социально-экономической ситуации в стране, что создает угрозу снижения качества жизни и экономического положения семей. 2.) Отсутствие устойчивой динамики к снижению количества семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении по результатам данных последних лет. 3) Несоответствие баланса стратегического и тактического управления ресурсами, запаздывающий отклик на социальный запрос. 4). Отсутствие единых подходов по раннему выявлению и дальнейшей профилактической работе с семьей.

Для достижения социально-психологической устойчивости семейной системы, необходимо сделать: перенос акцента с преодоления неблагополучной ситуации на поддержку семьи, активизацию ее внутреннего потенциала; переход от экстренного вмешательства в проблему семьи и ребенка к прогнозированию и решению зарождающейся проблемы на ранних этапах; переход от тактики контроля к партнерству с семьей и открытости.

Список литературы

1. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005.
2. Куфтяк Е.В. Жизнеспособность семьи: теория и практика. Медицинская психология в России, 2014, 5(28). <http://mprj.ru>
3. О положении детей и семей, имеющих детей, в городе Москве в 2014 году. Ред.-сост.Е.Ю.Захаренкова / АНО «Совет по вопросам управления и развития». – М.: ООО «Акварель», 2015 – 172 с.
4. Система социального обслуживания населения: исторический экскурс и современный взгляд: Монография /Е.И.Холостова, И.В.Малофеев. – М.: Издательско –торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 368 с.
5. Шинина Т.В. Социально-психологические особенности отцовской я-концепции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2015 №3. – С.60-67
6. Шульга, Т.И Специфика оказания помощи семьям группы риска // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2010. № 4. - С. 40-44.

ОСОБЕННОСТИ КОНСПИРАТИВИСТСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ

Пищик В.И.

Южный университет (ИУБиП), г.Ростов-на-Дону

Проблемы изучения распространения веры в различные заговоры среди населения многих стран не теряют своей актуальности. Ученые убеждены, что рост веры в заговоры связан с нестабильностью современной жизни и поиском объяснительных концепций тягот жизни [4, 6, 7].

Наши исследования показали, что вера в заговоры касается различных аспектов жизни политических, исторических, экономических, социальных, культурных. Подвержены вере в заговоры представители различных культур, этнических групп, различного пола [3]. СМИ подбрасывают все новые версии, которые принимаются слушателями за чистую монету.

Как показали в свое время Д. Каннеман и А. Тверски, в своем большинстве люди полагаются на ограниченное число эвристических принципов, которые упрощают сложные задачи оценки вероятностей и прогнозирования значений величин до более простых (поверхностных) операций суждения [1].

Нам представляется, что вера в заговоры сопряжена с проявлениями магического мышления. Магическое мышление предполагает не анализ знаний, а веру в какие либо явления. Существуют различные взгляды на проблему магического мышления. З. Фрейд видел в этом проявления невроза навязчивости, скрываемого ненавистью к другим [5]. Нет однозначного взгляда на проявления магического мышления и такой уж отдаленности его от рациональности. Мы привыкли к представлению о том, что логическое и интуитивное противоположности. А можно видеть магическое, как недоосмысленное рациональное. Л. Леви Брюль подчеркивал, что «не существует двух форм мышления у человечества, одной пралогической, другой логической, отделенных одна от другой глухой стеной, а есть различные мыслительные структуры, которые существуют в одном и том же обществе и часто, – быть может, всегда – в одном и том же сознании» [2, с. 135]. Результаты исследований Е.В. Субботского [8] показывают, что магическое мышление оно не исчезает с возрастом, а проявляется у взрослых людей. Согласно его исследованиям, проявлению магического мышления способствует ряд условий, в частности наблюдение «неперманентности» существования предмета (Субботский Е.В, 2007). При этом большинство участников исследований Е.В. Субботского отрицали возможность существования магического воздействия, в эксперименте многие люди демонстрировали веру в магическую причинность и даже после окончания исследований. Е.В. Субботским также было показано в экспериментах, что магические верования сохраняют свою действенность в поведении взрослых и тогда, когда люди полностью владеют собой и могут критически мыслить [9].

В данной работе мы рассматриваем особенности мистического мышления, проявляющегося в конспиративистской ментальности, и покажем ее связь с критическим мышлением в группе менеджеров.

Мы провели исследование в группе менеджеров компании г. Ростова-на-Дону, 30 человек, в возрасте от 29 – 45 лет, 17 женщин и 13 мужчин, имеющих высшее образование. Применялись методики: методика «Конспиративистская ментальность» (В.И. Пищик, С.Ш. Муталимова 2014); Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В); опросник измерения критического мышления (модификация опросника оценки критического мышления Ю.Ф. Гущина). Статистика проводилась посредством программного продукта SPSS-20.

В результате выявилось, что менеджеры больше всего верят в ненатуральность продуктов питания на прилавках магазинов (88,8). Верят, что фармацевтические компании больше ориентированы на прибыль, а не на здоровье населения (81,5). Менеджеры верят в тайный заговор политиков (политики, как правило, не говорят нам об истинных мотивах своего решения) (80). В среднем группа верит в конец света (52).

При этом вера в конец света обратно пропорционально связано с невротичностью (- 0,65**), депрессивностью (0,78**). Вера в то, что среди нас уже есть клоны, мы просто этого не замечаем, связана с невротичностью (0,63**), спонтанной агрессивностью (0,72*). Вера в политические заговоры связана с эмоциональной лабильностью (0,51*).

Корреляционный анализ показал, что у менеджеров, чем меньше проявляется критическое мышление, тем больше они верят в заговоры. Так вера в конец света обратно пропорционально связана с показателем умение обнаруживать ошибки (-0,54) и реактивной агрессивностью (0,53); Умение анализировать и делать заключение о причинах явлений, связано с верой, что фармацевтические компании больше ориентированы на прибыль, а не на здоровье населения (-0,83); Умение обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию

связано с верой в то, что в равной степени нам осталось недолго ждать глобального потепления или глобального потепления (0,59); Умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ, связано с верой, что существует реальная угроза от пришельцев с других планет (0,61).

Таким образом, при хороших показателях критического мышления у менеджеров это сочетается с верой в различные виды заговоров. Результаты довольно интересные, поскольку показывают противоречивость критического мышления менеджеров.

Список литературы

1. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. М.: Гуманитарный центр. 2005.
2. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление // Психология мышления. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова. М: Изд-во МГУ, 1980. С. 130-140.
3. Пищик В.И. Основы этнопсихологии: учебное пособие / Ростов н/Д: СКНЦ ВШ ЮФУ, 2003.
4. Пищик В.И. Социально-психологические объяснительные схемы конспиративистской теории // European Social Science Journal. 2014. № 7-3 (46). С. 350-356.
5. Фрейд. З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. Мерани, 1991.
6. Энтин Д. Теория заговоров и конспиративистский менталитет // Новая и новейшая история. 2000. № 1, с. 70-86.
7. Robins R.S. & Post J.M. Political paranoia. New Haven, CT: Yale University Press, 1997.
8. Subbotsky, E. (2007). Children's and adults' reaction to magical and ordinary suggestion: Are suggestibility and magical thinking psychologically close relatives? British Journal of Psychology, 98, 547-574.
9. Subbotsky, E., & Matthews, J. (2011). Magical thinking and memory: Distinctiveness effect for TV commercials with magical content. Psychological Reports, 109, 1-11.

РОЛЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НАСЕЛЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Рыбаков Р.П.

ОАО «Сбербанк России», г.Москва

Психосоциальная работа с населением утверждена в качестве одного из профилей подготовки социальных работников для отечественной системы социальной защиты населения, а в частности, для системы социального обслуживания. Она опирается на теорию и технологии психологического подхода в социальной работе. При этом психосоциальный работник обеспечивает социальную защищенность клиентов одновременно с позиции психологического и социального подхода, т.е. имеет дело с их психосоциальностью.

Психосоциальность - это целостное образование, которое формируется в процессе взаимодействия человека с окружающей социальной средой и является результатом его активности в установлении границ между собой и социумом, между внутренним миром и внешней реальностью. (4, 8, 9)

Как отмечают во введении авторы первого учебного пособия по психосоциальной работе М.В. Фирсов и Б.Ю. Шапиро, «...интегративный подход фактически заложен и в нормативных документах о деятельности социальных служб и должностных обязанностях социальных работников. Так, в них фигурируют такие виды деятельности, как оказание гражданам квалифицированной социально-психологической помощи, в частности осуществление консультирования; помощь клиентам в конфликтных и психотравмирующих ситуациях; расширение у клиентов диапазона социально и лично приемлемых средств для самостоятельного решения возникающих проблем и преодоления имеющихся трудностей; помощь клиентам в актуализации их творческих, интеллектуальных, личностных, духовных и физических ресурсов для выхода из кризисного состояния; стимулирование самоуважения клиентов и их уверенности в себе» (11). Психосоциальный работник даёт своим клиентам идеи, информацию и специальные приёмы для совладания с теми трудными жизненными ситуациями, в которых они оказались; осуществляет информационное и деятельностное социальное обслуживание. Он содействует клиентам в том, чтобы в процессе работы над ситуацией они смогли заменить механизм насильственной саморегуляции поведения - гуманным. Таким образом, психосоциальные работники снимают социальную напряженность и предотвращают революции.

Психосоциальная работа, как и социальная работа в целом, держится на трёх основных идеях, сообразно которым клиенты получают помощь:

- это идея прав человека;
- концепция профессионализма;
- концепция самопомощи.(5, 14, 17)

Автор энциклопедической статьи Ф.Дж. Тёрнер пишет: «Психосоциальный подход является неотъемлемой частью практической социальной работы... Цель психосоциального подхода - поддерживать равновесие между внутренней психической жизнью человека и межсистемными отношениями, влияющими на его жизнедеятельность... Это открытый подход, основанный на обширных знаниях, накопленных годами. Цель его adeptов - эффективное участие в решении психологических, межличностных и социальных проблем. ...В психосоциальной практике необходим тщательный анализ и точный диагноз относительно «личности в ситуации, а для этого требуется участие клиента» (9, с.413).

Для отечественных социальных психологов притягательны две существенные черты данного подхода: 1) приверженность традициям в обеспечении клиентов социально-психологическими услугами; 2) готовность к переменам по мере появления новых идей, информации, методов и приёмов.

Основателем психосоциальной практики за рубежом считается Mary E. Richmond (20). Ей принадлежит инициатива открытия профессиональных школ подготовки специалистов, развития индивидуальной работы с клиентами, которая позднее получила название «диагностическая школа». Она выделила социальные и индивидуально-личностные ситуации клиентов в качестве приоритетных проблемных областей познания и определила социальную работу как «искусство помощи», «искусство лучшего регулирования социальных отношений, индивидуальности мужчины, женщины, ребёнка». Её книга «Социальные диагнозы» стала оформлением первого научного подхода в социальных исследованиях.

Последующее развитие научной основы психосоциальной практики связано с именем Г. Гамильтон: «диагноз» как основа метода, побуждающего к действию, переосмысливается и начинает восприниматься как модель встречи человека с ситуацией. (6, 7)

Ситуационный подход в диагностической школе позволял развивать предвидение у клиентов и оказывать им психологическую помощь. Применяя элементы психоанализа, работники социальных служб использовали возможности памяти и конфликта для перевода бессознательных импульсов в сферу сознания клиентов.

Начиная с 30-х гг. XX в., оформляется функциональная школа социальной работы (теория О. Ранка о «травме рождения» и методах активной терапии, теории А. Маслоу, К. Хорни, В. Робинсон, Д. Тафт).

В 60-80-е гг. развитие теории психосоциальной работы шло по трём направлениям: 1) теоретическое развитие традиционных методов; 2) развитие комплексных подходов, объединяющих теорию и практику в единую парадигму; 3) развитие подходов к специфическим группам клиентов. Г. Конопка, М. Росс, Х. Перлман и др. начинают искать единые подходы, позволяющие осмысливать практику индивидуальной и групповой работы.

Концепции диагностического и функционального подходов получают новое понимание в разработках F. Hollis. За основу психосоциальной работы в её модели взята теория психоанализа, а процесс помощи включает изучение причин девиантного или дезадаптивного поведения клиента, «истории его болезни»; значительная роль в ней отводится социальному окружению. Эта модель применялась для разрешения проблем, связанных с нарушением здоровья (рак, олигофрения и др.). С начала 1980-х гг. F. Hollis совершенствует свой метод путём включения в него теории систем. (13, 15, 18, 19)

Развитие психосоциального подхода в системе отечественного социального обслуживания актуально по той причине, что он позволяет включать новейшие достижения зарубежной и отечественной социально-психологической теории в практику психологической и психотерапевтической помощи в преодолении сексистских, расистских и прочих дискриминационных гендерных стереотипов; даёт возможность клиентам и специалистам по-новому интерпретировать общественные и личные проблемы, связать процесс помощи с поиском социальной идентичности, с самоопределением, самоутверждением и саморазвитием.

Список литературы

1. Никитина Н.И., Рыбакова А.И., Комарова Е.В. Технологии социальной работы. М.: Изд-во Российского гос. социального ун-та. 2012. 158 с.
2. Рыбаков Р.П. Значение социально-психологической компетентности социального работника в процессе оказания помощи семье и детям // Вестник Московского института государственного управления и права. 2015. № 11. С. 55-60.

3. Рыбаков Р.П. К вопросу об алгоритме социальной деятельности социального работника в процессе оказания помощи семье и детям //Вестник Московского института государственного управления и права. 2015. № 11. С. 49-54.
4. Рыбакова А.И. Место психосоциальной работы с населением в подготовке социальных работников /Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании. Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. Рязань, 2015. С. 148-151.
5. Рыбакова А.И. Социально-психологическая компетентность специалиста по социальной работе /Вопросы преподавания дисциплин социально-психологического профиля. Сборник учебно-методических статей. /под ред. д.психол.н., проф. Е.А.Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2010. 115 с. с. 61-66.
6. Рыбакова А.И. Социально-психологические характеристики компетентности специалиста по социальной работе //Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2008.№ 4. с. 87-94.
7. Рыбакова А.И. Становление социально-психологической компетентности специалиста по социальной работе в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГСУ, 2008. 202 с.
8. Рыбакова А.И. Становление социально-психологической компетентности специалиста по социальной работе в процессе обучения в вузе: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М.: РГСУ, 2008. 24 с.
9. Рыбакова А.И., Цветкова Н.А. Психология социальной работы как прикладная область деятельности ученых кафедры социальной и общей психологии РГСУ // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 4 (131). С. 133-143.
10. Тёрнер Ф. Дж. Психосоциальный подход. //Энциклопедия социальной работы: В 3-х ТТ. /под ред. Л.Э.Кунельского, М.С.Мацковского. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. Т.2. С. 413-416.
11. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики /М.В. Фирсов, Б.Ю. Шапиро. М.: Академия, 2002. 192 с.
12. Фомина С.Н. Технологическое обеспечение модели интерактивного подхода к профессиональной подготовке специалистов в области социальной работы в условиях многоуровневого образования //Социальная политика и социология. 2013. № 3-2 (95). С. 131-137.
13. Фомина С.Н., Заярская Г.В., Рыбакова А.И. Интегративность как основа обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов высшей школы (социально-философский анализ) // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т.14. № 4 (131). С. 133-143.
14. Цветкова Н.А. Об инновационных технологиях социальной работы и технологической культуре социальных работников / Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Материалы международной научно-практической конференции. 2014. С. 187-190.
15. Цветкова Н.А. Проблемное поле деятельности психолога в системе социального обслуживания // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2008. № 4. С. 90-95.
16. Цветкова Н.А. Психосоциальные технологии как способ обеспечения качества социально-психологических услуг // СОТИС - социальные технологии, исследования. 2010. № 5 (43). С. 52-59.
17. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Психология социальной работы и психосоциальная работа с населением как прикладные области деятельности социальных психологов РГСУ. /Социальная психология в РГСУ: итоги и перспективы. Социальная психология в РГСУ: итоги и перспективы монография /Под ред. д. психол. н., проф. Е.А. Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2011. 209 с. С. 62-91.
18. Egorichev A.M., Mardochayev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V. Society and education in the early of XXIth century: integration of tradition and innjvation // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Т. 5. № 2. С. 82-91.
19. Kozjakov R.V., Fomina S.N., Rybakova A.I., Sizikova V.V., Petrova E.A. Educating social-profile specialists for working with a family of a child with health limitations: competence approach// Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2015. Т. 6. № 1. С. 1852-1861.
20. Richmond Mary E. Social Diagnosis / Mary E. Richmond. N.Y., 1965.

**СЕКЦИЯ №18.
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

**К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ
СУБЪЕКТА, СОВЕРШИВШЕГО ПРЕСТУПЛЕНИЕ ПРОТИВ ПРИРОДЫ**

Лавыгина И.В.

Байкальский государственный университет, г.Иркутск

Современный подход борьбы с преступностью строится на двух основополагающих задачах – это защита наиболее важных общественных отношений от преступного посягательства и предупреждение совершения преступлений. Качество реализации указанных компонентов уголовной политики напрямую зависит от личностной ориентированности на преступника. В этой связи личность преступника является центральной проблемой ряда наук, и, прежде всего, криминологии и юридической психологии. В настоящее время приходится признать, что экологическая преступность, имея такие характеристики, как повышенная общественная опасность, связанная с подрывом самой возможности существования человека на Земле, является относительно новым и малоизученным явлением. Личность экологического преступника – еще более закрытая тема. В связи с этим методологическая разработка решения указанного вопроса представляется актуальной и первостепенной.

Экологический преступник, несомненно, имеет множество характеристик. Прежде всего, интерес представляет экологическое сознание данной личности. Однако исследователя здесь ждет большой сюрприз, ведь феномен экологического сознания на сегодняшний день остается комплексно неизученным явлением. Экологическое сознание исследовалось бессистемно, под разными углами зрения, с различных позиций и подходов, цель которых заключалась в выявлении отдельных фрагментов феномена [1. С. 254].

Экологическое сознание в самом упрощенном виде – это отношение человека к окружающему его миру, предметом которого выступает отношение к природе человека и общества [2. С. 55]. Необходимо отметить, что наука предлагает большое количество разных подходов к определению экологического сознания, что вполне ожидаемо, и является естественным ходом развития ситуации. Это объясняется, прежде всего, новизной социальной психологии и признания феномена экологического сознания, а кроме того, важную роль играет многопарадигмальность психологии и наличие различных подходов к определению указанного явления.

Не вызывает сомнений, что экологическое сознание имеет диалектический характер. Это изменчивая категория, находящаяся в постоянном формировании. Необходимо отметить при этом, что часть элементов экологического сознания обладают некоторой устойчивостью, что в целом не изменяет сущность явления. Поэтому принцип развития для уяснения сути изучаемого феномена является обязательным. Развитие экологического сознания означает появление качественных изменений, новых форм его бытия (инноваций и нововведений), а также сопряженных с преобразованиями его внутренних и внешних связей. Учитывая эти процессы эволюции, процессы изменений, развитие экологического сознания, однако, предполагает сохранение качества развивающейся системы. Наибольший интерес в рамках изучения экологического сознания представляет концепция устойчивого развития, в части акцентуации на сохранение биосферы и выживание человечества.

Поскольку экологическое сознание всегда есть некая ценность «мировидения», единство противоположных начал, то применение принципа противоречивости позволяет дать не приукрашенную, а объективную и взвешенную характеристику. Этот принцип предполагает, что познание объекта возможно на основе исследования его двойственной внутренней сущности.

Современные ученые, пытающиеся объяснить становление и сущность экологического сознания, сталкиваются с рядом методологических трудностей. И один из философских принципов, который поможет преодолеть эти трудности – это принцип детерминизма, являющийся фундаментальным принципом учения о бытии. Детерминизм является учением о всеобщей обусловленности явлений материального и духовного мира [3]. Примечательно, что современный детерминизм, провозглашая обусловленность явлений, предполагает наряду с необходимостью учитывать и случайность, а также и неопределенность, что само по себе уже значительно расширяет возможности исследования и повышает его качественную составляющую.

Для выявления закономерностей становления нового качества, в свою очередь, центральным является закон единства и борьбы противоположностей, который находится в неразрывной связи с принципом детерминизма. Эта идея для познания экологического сознания является центральной. Ведь дихотомия, присущая

экологическому сознанию, является его значимой характеристикой. Такое активное и яркое столкновение противоположных представлений требует пристального и целенаправленного изучения.

Главный вопрос, поиском ответа на который и занимается детерминистическое учение – это вопрос о первопричине явления и его последующем развитии. Установление закономерностей трансформации интересующих феноменов. В рамках признания изменчивой природы экологического сознания и важности указанной характеристики для уяснения сущности исследуемого явления детерминизм становится необходимым и определяющим способом его глубинного познания.

Принцип историзма дает возможность изучить экологическое сознание как развивающееся явление с акцентом на значимые вехи этого пути. При этом учет влияния времени на формирование экологического сознания становится определяющим. Хотелось бы отметить важность выявления связи и, самое главное, обусловленности перехода одного этапа формирования экологического сознания в другой, что невозможно без использования принципа преемственности. Именно такой подход позволяет проникнуть вглубь изучаемого явления.

Достаточно близко к уже названным способам подходит ретроспективный метод. Однако он имеет свою специфику, столь необходимую для решения поставленной задачи. Именно ретроспективный анализ позволяет выявить такое важное для понимания сути изучаемого явления свойство, как повторяемость. Таким образом, становится возможной сама постановка вопроса об эволюционном развитии экологического сознания

При всей изменчивости и важности данного развития экологическому сознанию присуще и сохранение стабильности некоторых показателей. Поэтому наряду с описанными принципами для изучения экологического сознания целесообразно применять структурный подход.

При изучении экологического сознания необходимо использовать системный подход, только таким образом можно выявить целостную концепцию экологического сознания. Крайне важно не просто определить тенденции развития наряду с базовыми, стабильными компонентами, а рассмотреть изучаемое явление в системе. Объединение всех выявленных характеристик в единое целое и изучение экологического сознания в целостности является определяющим фактором на пути к поиску истинности.

Для более эффективного изучения сущности экологического сознания важно использовать междисциплинарный метод. Объединение знаний разных наук позволяет увидеть рассматриваемое явление в целом, охватить его с различных сторон. Действительно, экологическое сознание слишком сложное и глобальное явление, чтобы его можно было изучить только в рамках одной доктрины, оно входит в предмет разных наук.

При изучении намеченных проблем используются также социологические, социально-психологические и другие методы исследования. Большое значение играет аксиологический подход. Использование данного метода предоставляет возможность акцентировать внимание на ценностно-ориентированном характере экологического сознания. Речь идет о стремлении к ценностям гармонии. Система взаимодействия человека и природы определяется стремлением к гармонии, что, в свою очередь, является залогом формирования цивилизации на основе культуры.

Таким образом, при рассмотрении экологического сознания необходимо использовать комплексный, системный, структурно-функциональный, цивилизационный и другие подходы, а также принципы историчности и конкретности и, как указывалось выше, традиционные способы диалектического мышления. В данном случае представлено лишь «пунктирное», очень поверхностное, начальное представление о методологии изучения экологического сознания лица, совершившего экологическое преступление.

Список литературы

1. Иванова Е.В. Экологическое сознание и экологистика //Вестник ЧГПУ. 2012. № 7.
2. Чуйков Ю.С. Размышления об экологическом сознании. Часть 2. Астраханский вестник экологического образования. 2002. № 2(4).
3. Философский энциклопедический словарь. Академик 2000-2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Гурьев М.Е.

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

Исследование преступлений и правонарушений, которые совершают лица не достигшие возраста, когда к ним могут быть применены меры административной и уголовной ответственности, не может быть проведено без изучения особенностей личности самого подростка: его сознания, поведения, особенностей воспитания, развития и социализации. Это связано с тем, что в процессе изучения личности подростка, преступившего закон, можно выявить некоторые социально-психологические особенности, которые вместе с негативными внешними факторами, способствуют совершению им правонарушений.

Исходя из этого очень важно учитывать тот анализ поведения подростков, которые попали под пристальный контроль правоохранительных органов в конкретной жизненной ситуации и состоят в них на учете. Этот анализ оказывается достаточно важным для формирования социально-психологического и криминалистического портрета их личности. Данная работа во многом способствует разработке путей, приемов и способов, а также методов влияния на личность несовершеннолетних правонарушителей, позволяющих изменить их негативные социальные ориентации, ценностные ориентиры, правосознание и как результат, противоправные формы поведения. Таким образом, полученные сведения о личности несовершеннолетних правонарушителей позволит на индивидуальном уровне проводить воспитательную, профилактическую работу, и, соответственно, коррекцию сложившихся асоциальных установок поведения в целях недопущения продолжения подростками противоправной деятельности [13].

Личностью является человек, который:

- имеет свои взгляды и убеждения;
- проявляет свою уникальность и целостность;
- обладает едиными социально-психологическими качествами в отношениях с другими членами социума;
- сознательно участвует какой-либо деятельности;
- осознает и понимает результативность своих действий, умеет руководить и управлять ими.

Важным фактором, рассматриваемой категории личности правонарушителя, является его несовершеннолетний возраст. В этот период жизни подростка происходят достаточно сложные изменения на биологическом и психологическом уровнях, которые находят свое отражение и на тех изменениях, которые происходят в структуре формирующейся личности несовершеннолетнего ребенка. Все это обуславливает уровень развитости физических сил, интеллектуальных возможностей, влечений и желаний, что во многом определяет направленность подростка на определенные правонарушения. Человек вступает в систему социализации с того периода жизни, когда он включается в систему усвоения социальных ролей, которая участвует в формировании его личностных качеств, включая эмоциональных и волевых. Еще с детских лет у человека формируются такие качества воли, как: активность, целеустремленность, настойчивость, инициатива, самоконтроль; самостоятельность, развитое самосознание, собственное достоинство. Все эти личностные качества, в последующем, активно проявляются в поведении личности подростка [12].

Для несовершеннолетнего возраста характерен культ различий по возрасту, включая даже различия в один год. Это может является причиной межличностных конфликтов, даже совершения, на этой почве, правонарушений. Вместе с тем, следует отметить, что так называемого среднестатистического возраста, в котором подростками совершаются правонарушения, реально не существует. Поэтому недопустимо относить конкретные возрастные особенности подростков в разряд криминогенно опасных.

Криминологи, с учетом возрастных особенностей правонарушителей, выделяют несовершеннолетних в две группы:

- подростково-малолетнюю, где возраст подростка 12-15 лет;
- несовершеннолетнюю, где возраст подростка 16-17 лет [2].

Возрастные особенности психики несовершеннолетних проявляются в ее неустойчивости, которая вызвана процессом ее становления, духовного и физического развития, а также половым созреванием подростка. Эти особенности могут способствовать проявлению антиобщественных действий в среде несовершеннолетних. Данная зависимость может быть истолкована и объяснена следующим:

– у подростков может быть искажена подлинная сущность представлений о таких нравственных качествах личности человека, как: героизм, мужество, верность, смелость, скромность, дружба, предательство, трусость и ложь;

– подростки могут совершать ошибки в характеристике отдельных людей, событий и явлений, не в полной мере уметь давать оценку действиям человека в сочетании всех его качеств и свойств;

– часто подростки предпочитают внешние проявления человека его внутренним качествам;

– многие подростки, особенно в переходном возрасте, характеризуются эмоциональной неуравновешенностью, неустойчивостью, повышенной возбудимостью, резкой сменой настроений;

– подростки характеризуются повышенной физической активностью, инициативностью, избытком сил и энергии;

– подростки стремятся к показной самостоятельности, самовыражаются и самоутверждаются «любой ценой»;

– у некоторых подростков проявляется собственная политика поведения, они не принимают «чужие советы», педагогическое воздействие взрослых и любые другие формы воспитательного воздействия, желая тем самым показать, что они уже достаточно «зрелые» и самостоятельные;

– вместе с тем, в силу возраста и отсутствия как такового жизненного опыта подростки отличаются внушаемостью, излишней доверчивостью, склонностью к подражательству [3].

Возрастной период жизни 12-15 лет связан с включением школьника-подростка в доступные для него формы общественной жизни. Вместе с тем меняется и реальное место, которое он занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых людей. Вместе с тем, жизненная позиция, шкала нравственных идеалов, оценочные суждения, принципы морали, в соответствии с которыми подросток этой возрастной группы строит свое поведение, еще достаточно не сформировались и подвержены разрушению под воздействием жизненных ситуаций, мнений сверстников, а также настроений. Таким образом, решающая роль для позитивного развития личности школьника-подростка принадлежит воспитанию, которое дает ему тот нравственный опыт, который в дальнейшем будет оказывать влияние на формирование личностных качеств взрослеющего человека.

Период жизни подростка старшего школьного возраста 15-17 лет также непосредственно связан с выработкой и формированием мировоззрения, жизненной позиции, ведущих черт характера, взглядов и убеждений. Этот жизненный период связан с бурным ростом самосознания, планированием своего будущего, здесь наиболее активно складываются социально и нравственно значимые качества личности старшеклассника. Все это находит активное выражение в проявлении своей индивидуальности. И здесь для грамотного направления подростка по жизни необходимы терпимость и заинтересованность взрослых людей [10].

Особенность подросткового возраста заключается в том, что в этот период жизни еще продолжается физическое и духовное развитие взрослеющего ребенка. Вместе с тем, это этап завершающего формирования личности, который ярко ставит перед подростками проблемы, связанные с осознанием самого себя и своей жизненной перспективы. Желание выразить свою самостоятельность, самореализоваться, в данной возрастной группе, выступают часто в качестве причин совершения противоправных поступков. Это объясняется тем, что подростки более склонны к совершению противоправных действий. Помимо этого, их физические и интеллектуальные возможности могут содержать значительный криминогенный запас, которым могут воспользоваться уже состоявшиеся преступники.

Значительная часть подростков, связанных с совершением общественно опасных деяний, до достижения того возраста, когда к ним могли бы применены меры административной и уголовной ответственности, состояли на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, бросили посещать школу или это посещение осуществлялось достаточно редко [7].

Помимо этого, возможность совершения противоправного действия подростками объясняется их недостаточным жизненным опытом, который порой приводит к слепому копированию ими поступков и поведения взрослых, неумению руководить самостоятельно своими поступками, а также это может быть обусловлено ранним взрослением подростка. Подростки порой становятся драчливые, грубые, начинают отрицательно относиться к учебе. В своем поведении они проявляют замкнутость, изолированность, грубость и конфликтность с окружающими его людьми. Таких подростков, которые демонстрируют такие качества, называют «трудными» или девиантными.

Данные свидетельствуют, что участие несовершеннолетних в совершении правонарушений, или соучастие в них вместе со взрослыми, значительное. Только за совершение административных правонарушений, включая распитие спиртных напитков или нахождение в общественных местах в алкогольном опьянении, ежегодно правоохранительные органы задерживают не одну сотню тысяч подростков, подавляющее число из которых состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, многие родители этих подростков, своим

поведением, отрицательно влияют на своих детей, не выполняют своих родительских обязанностей по обучению, воспитанию, развитию, содержанию, защите интересов и прав несовершеннолетних. Статистика также свидетельствует, что подавляющее большинство подростков, совершивших правонарушение, имеют возраст 16-17 лет. Причем подавляющее большинство, среди правонарушителей-подростков, представители мужского пола. Это обусловлено особенностями поведения женского и мужского пола этой возрастной категории несовершеннолетних. Эти показатели определяются соотношением: на каждых десять правонарушений, совершенных несовершеннолетними подростками, только одно совершается представительницей женского пола. Вместе с этим, в последние годы наметился круг правонарушений, которые совершают девушки-подростки, это: занятие проституцией, пьянство, наркомания, ведение аморального образа жизни [4].

Анализ противоправных действий совершенных несовершеннолетними подростками свидетельствует, что большинство среди них городские жители, это объясняется разным уровнем сложившихся обычаев, традиций и социально-экономических условий в городе и в деревне. Это также объясняется: недостаточным социальным контролем в городе; бесконтрольностью за подростками в свободное, для них время; проблемами в реализации принципа неотвратимости наказания за противоправное действие и преступление. Важно также обратить внимание на тот факт, что среди несовершеннолетних правонарушителей, каждый десятый, это подросток-сирота.

Статистика свидетельствует, что количество детей относящиеся к категории «сирота» на сегодняшний день превысило показатели пол миллиона человек, причем полными сиротами, среди них, являются не более 5% детей, от общего числа, остальные - это социальные сироты, родители которых либо сами отказались от ребенка, либо были лишены родительских прав. Большая часть этих подростков находятся на содержании различных сиротских заведений. Ежегодно, определенный процент этих детей, становятся осужденными, бомжам, некоторые совершают суицид. Подростки-сироты достаточно часто рассматриваются представителями преступного мира, как «легкая добыча», в «расставленные ими сети». Среди этих несовершеннолетних, наиболее подверженной категорией подростков, связывающих свою жизнь с преступным миром, являются те, которые уже утратили свою социальную и жизненную перспективу, попали под алкогольную и наркотическую зависимость. Это связано с тем, что подростки, злоупотребляющие наркотиками и алкоголем, гораздо быстрее, чем взрослые, вступают процесс деградации [1].

Достаточно важной проблемой является проведение досуга несовершеннолетних, которая в свою очередь способствует развитию склонности подростков к негативному поведению. Проведенный анализ свидетельствует, что несовершеннолетние правонарушители имеют в 2-3 раза больше свободного времени, чем их законопослушные сверстники. При этом, именно в это время, особенно когда подростки предоставлены сами себе, происходит деформация их интересов, взглядов, их поступки начинают приобретать отрицательный характер. Так, при проведенном анализе несовершеннолетних состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, было установлено, что до 20% это подростки, которые имели по 2-3 часа свободного времени в день и до 55% это те, кто имел по 5-7 часов [8].

Заслуживают внимания и те особенности, которые относятся к тому кругу людей, с которыми общаются несовершеннолетние правонарушители. Чаще всего это лица склонные к злоупотреблению наркотиками и спиртными напитками, ранее судимые. У многих несовершеннолетних правонарушителей родственники имеют судимость и ведут аморальный образ жизни. Эта категория подростков, как правило, сталкиваются с криминальными настроениями уже в семье, где их показывают и пропагандируют ранее судимые родственники.

Важно также, оценивая личность несовершеннолетних правонарушителей, рассмотреть те особенности, на которых зиждется их правосознание. Его, как правило, отличают серьезные дефективные изменения, вызванные двумя обстоятельствами: правовым нигилизмом и неграмотностью; наличием негативного социального опыта. Данные дефекты, у несовершеннолетних правонарушителей, проявляются в пренебрежении к правовым нормам, а также в нежелании их исполнять.

Непосредственная причина противоправного поведения несовершеннолетних подростков во многом кроется в тех дефектах социальных и психологических качеств, которые формируются и развиваются под воздействием усвоения ими взглядов соответствующей микросреды. Исходя из этого, для формирования полной картины образа несовершеннолетнего правонарушителя, необходимо разобраться в причинах и социальной базе, приводящих к возникновению данной категории подростков.

Так причинами и условиями существования преступности, как среди несовершеннолетних подростков, так и преступности в целом, являются:

- социально-экономические и исторические условия жизни общества;
- направленность социальных институтов общества;
- особенность разрешения социальных противоречий общества [11].

Многие авторы криминологической литературы последних лет высказывают мнение, что существует прямая связь между ухудшающейся экономической ситуацией в стране и возрастанием социальной напряженности в обществе. В результате этого возрастает количество преступлений, включая правонарушений, совершенных несовершеннолетними подростками. Так, не обладая возможностью, законным образом, реализовать свои потребности, интересы и нужды, многие подростки пытаются добыть деньги, продукты и вещи не законным способом, совершая при этом преступления.

Важным проявлением снижения экономического роста и вызванного им кризиса, является рост безработицы. Это обстоятельство негативно влияет на подрастающую молодежь, которая не видит своей перспективы найти подходящее рабочее место, в связи с отсутствием соответствующей квалификации и возможности трудоустройства. Таким образом следует заключить, что безработица способствует формированию психологии криминального поведения несовершеннолетних подростков [5].

Одну из важнейших групп причин и условий противоправного поведения подростков составляют факторы, связанные с отрицательным влиянием семейного воспитания, поскольку именно семья выступает в качестве фундамента раскрытия жизнедеятельного потенциала несовершеннолетних, является источником их, не только физического, но и духовно-нравственного развития.

Сегодня, в силу ряда обстоятельств, институт семьи оказался под тяжестью многих неблагоприятных внешних воздействий, что привело к снижению благоприятной внутрисемейной обстановки. Это вызвано:

- перегруженностью членов семьи выполнением трудовых функций;
- присутствием страха за перспективы семьи;
- повышенной психической напряженностью и неуверенностью в завтрашний день членов семьи [9].

Все это снижает до минимума необходимый эмоциональный контакт между членами семьи, ослабевает контроль со стороны семьи за поведением подрастающего поколения, приводит к падению авторитета родителей в глазах подростков. Недостаток содержательного общения, напряженные отношения с родителями, их грубое отношение «выталкивают» подростка на улицу, где они не только находят себе подобных, но и становятся «легкой добычей» преступников. Помимо этого семья, которая ежедневно борется за выживание, иногда сама становится на путь противоправных действий и, таким образом, перестает быть механизмом положительной социализации подростка.

Данные свидетельствуют, что значительное количество родителей, негативно влияющих на поведение подростков, постоянно находятся на учете в правоохранительных органах. Среди них до трети составляют те, которые злоупотребляют спиртными напитками, до половины это те, которые устраивают постоянные скандалы, конфликты и ссоры в семье. Очевидно, что такие родители не владеют ни нравственными методами, ни целями воспитания. Эти семьи утверждают и навязывают, как способ общения, культ силы и негативизма. Соответственно, дети в таких семьях стремятся как можно быстрее уйти из дома, в то же время подростки, ежедневно видя такую ситуацию в семье, нередко позже сами поступают аналогичным образом, что и приводит их на путь правонарушения [6].

К социально-негативным следует отнести и такие семьи, где отсутствует мать или отец, по причине лишения их родительских прав. Статистика свидетельствует, что ежегодно родительских прав лишается значительное количество граждан, при этом не так просто оказывается своевременно выявить неблагополучные семьи, где дети проживают в неблагоприятных социальных условиях и долгое время вынуждены наблюдать и терпеть: унижение, насилие, жестокость, лицемерие, эгоизм, пьянство, аморальное поведение со стороны родителей. Подобное отношение родителей к своим детям, отсутствие должного контроля за их времяпровождением порождает у подростков чувство вседозволенности, дерзости, беззаконности и способствует вступлению их на путь правонарушения.

Из вышесказанного следует, что неблагополучная семья негативно влияет на нравственные основы формирования личности несовершеннолетнего подростка, а порой и способствует вовлечению его в противоправную жизнь. Также следует отметить, что неблагополучная семья негативно влияет не только на своих детей, это влияние передается и подросткам, с которыми дети находятся в дружеских связях. Происходит процесс социального «заражения», не принадлежащих к данной семье подростков. Следовательно, на складывающиеся отношения в семье, непосредственно влияют политические, экономические и социальные процессы, происходящие в обществе [14].

При этом следует отметить, что далеко не всегда присутствующие негативные условия, окружающие несовершеннолетних подростков, способствуют росту правонарушений в их среде. Вместе с тем такие факторы, как особенности возраста, специфика воспитания в семье, круг общения могут впоследствии повлиять на формирование противоправного поведения несовершеннолетних подростков и следовательно они нуждаются в

пристальном внимании соответствующих социальных служб, а в случае необходимости, в проведении коррекции их поведения.

Список литературы

1. Беженцев А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних. - М.: Филинта, 2012. - 370 с.
2. Беличева С.А., Кикоть В.Я., Столяренко А.М. Прикладная юридическая педагогика. - М.: Юнити-дана. - 512 с.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. - СПб.: Питер, 2010. - 608 с.
4. Возрастная психология: учебник. / Под ред. А.К. Белоусовой. - Ростов н/Д: Феникс, 2012. - 592 с.
5. Долгова А.И. Криминология. - М.: Норма, 2007. - 912 с.
6. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. / А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева. - М.: Академия, 2004. - 272 с.
7. Гурьев М.Е. Детерминирующее влияние социально-психологических факторов на формирование личности несовершеннолетнего преступника. В сборнике: Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения №3. - Новосибирск, 2014. - С. 82-87.
8. Девиантность, преступность, социальный контроль: избранные статьи. / Я.И.Гилинский. - СПб.: Изд-во Р.Асланова «Юрид. центр Пресс», 2009. - 518 с.
9. Дементьев О.М. Проблемы возраста уголовной ответственности. Лекции по курсу / О.М. Дементьев, О.П.Копылова. - Тамбов, Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. - 80 с.
10. Игошев К.Е. Типология личности преступника и мотивация преступного поведения. - М.: Академия, 2007. - 168 с.
11. Лесун Л.И. Комплексная диагностика социально-педагогической запущенности подростков: рекомендации классным руководителям, социальным педагогам, психологам. - Минск: Народная асвета, 2008. - 174 с.
12. Опыт социально-психологического анализа личности несовершеннолетних правонарушителей. / Под ред. К.Е. Игошева. - СПб.: Знание, 2005. - 342 с.
13. Прозуметнов Л. М. Преступность несовершеннолетних: криминологические проблемы соучастия. - Иркутск, 2002. - 230 с.
14. Степанов В.Г. Психология трудных подростков. - М.: Академия, 2001. - 336 с.

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ФЕРЕНЦИАНСКОЙ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Чибисов В.В.

Европейская конфедерация психоаналитической психотерапии, г.Москва

Введение

Одним из этических и методических ограничений детского психоанализа является полное невмешательство психоаналитика в семейную структуру. Как следствие, аналитик работает с юным клиентом, жестко включенным в потенциально патогенную метакоммуникационную систему [1], без возможности корректировать и даже прямо изучать последнюю. Над детским аналитиком всегда висит дамоклов меч форсированного прекращения анализа по инициативе патогенной семьи юного клиента. И, как нетрудно догадаться, чем успешнее идет анализ, тем враждебней и острее будет реакция. Педагогика тем и отличается от детского психоанализа, что ищет конкретные меры по оздоровлению как конкретной семьи, так и системы воспитания в целом.

Именно так ставил вопрос ученик Фрейда, Шандор Ференци [8]. Помимо чисто теоретических построений вроде интроектной теории [4], Ференци активно участвовал в формировании социально-политической повестки дня. В его работах прямо указывается на социогенный характер психосоматических и сексуальных проблем [3, 7]. Важно, что Ференци не только констатировал факты, но и предлагал конкретные меры по оздоровлению общества. Современные психоаналитики часто стараются уйти от подобной ответственности под разными предлогами.

В леволиберальной Европе наложен негласный запрет на любой откровенный разговор о человеческой агрессивности. В США педагогика находится во власти всевозможных околорелигиозных и архаично настроенных организаций. России опять повезло: отечественному психоанализу история предоставляет испытательный полигон в виде эклектичной и восприимчивой к новым идеям российской педагогики.

Таким образом, основная цель исследований: освежить, укрепить связи между психоанализом и педагогикой; применить психоаналитическое знание для решения наиболее острых современных проблем воспитания. В данной статье мы ограничимся общей схемой взаимодействия психоаналитиков и педагогов как участников общего дискурса, а также дадим краткий обзор современных проблем воспитания и социализации.

Теоретический базис

Ограничимся необходимым минимумом теории.

Сначала определим интересующую нас область. Педагогика - это наука о передачи следующему поколению опыта, навыков, влечения к знанию (Wiessentrieb) и универсальных коммуникационных и контрольных паттернов.

К психоанализу непосредственно примыкают две последние категории. В работах Шандора Ференци содержится достаточно подтвержденных гипотез, чтобы существенно обогатить понимание коммуникационно-прагматических операторов [1, 2]. Речь идет об интроекции [4] - одной из адаптивных психических защит. Психическая защита - это реакция психики на неравномерное распределение либидо между реальностью и представлениями (под представлениями понимают любой единичный объект психического). Интроекция - это психическая защита, срабатывающая при преобладании либидозной нагрузки объектов над возвращением либидо из реальности; заключается а) в создании устойчивого образа объекта в психике и затем б) в сдвиге либидо с внешнего объекта на образ. Используя термин либидо мы, очевидно, подразумеваем универсальную количественную характеристику психического эквивалента сексуальности ("сексуальной энергии").

Особо необходимо оговорить, что именно Фрейд и Ференци понимали под инфантильной сексуальностью [10]. Разумеется, речь не шла и не идет о сформированном объектном половом влечении. Напротив. Под сексуальностью понимается чувственность в широком смысле, филогенетически обусловленный повышенный интерес к определенным областям своего тела и некоторым объектам. Внешние объекты вторичны, являются способом познания и регуляции внутреннего напряжения.

Фрейд связывал фазы психосексуального развития с наиболее чувствительными областями тела. Ференци продвинулся в этом направлении, встроив в контекст инфантильной психосексуальности становление символической функции субъекта [5, 6, 9]. Согласно Ференци, субъект выстраивает категориальное отношение с реальностью в двух противоположных движениях: стремление к удовольствию и претерпевание отказа. Ребенок "изобретает" все более сложные способы получить удовольствие, в конце концов осваивая знаковую систему и включаясь в социум.

По Ференци субъект предпринимает попытку либидозной нагрузки по отношению ко всем объектам. Запас либидо ограничен, а сами объекты могут стать запретными относительно деструктивных или сексуальных влечений. В этом случае включается механизм интроекции. Интроекты, будучи элементами психики, проходят сложную цепочку превращений [5, 6], становясь основой символической коммуникации.

Наконец, еще один важный термин - нарциссизм, или нарцизм. На языке метапсихологии нарцизм - это устойчивый застой либидо в некоторой области психического. Используя понятие интроекции, мы можем дать более практичное определение. Нарцизм - это перераспределение либидо, при котором отдельные области психики эквивалентны объектам (первичный нарцизм) или интроектам (собственно нарцизм).

Психоаналитическое просвещение

Построим принципиальную схему взаимодействия семьи, психоаналитика и педагога.

Современная схема предполагает, что психоаналитик не имеет права вмешиваться в жизнь семьи своего юного пациента ни при каких обстоятельствах, кроме угрозы жизни. Однако трудно определить, когда угроза приобретает явный вид. Напротив, общий патогенный характер семьи опытный аналитик распознает практически сразу. Тем не менее, мы не видим особого смысла размывать границы запрета. Будет крайне плачевно, если аналитики начнут играть роль "спасателей" или семейных консультантов.

Возникает вопрос: для чего нужно анализировать ребенка, если в случае патогенной семьи мы ничего не можем предпринять?

Во-первых, в анализ приводят детей и из благоприятных семей. Для многих гармоничных пар прохождение анализа становится логичным продолжением семейной гармонии. Многим детям психоанализ полезен сам по себе. Это и разгрузка аффектов, и умение совладать с внутренней агрессивностью, и дополнительная тренировка символических функций.

Во-вторых, сам психоаналитический дискурс значительно обогащается от детского анализа. Этот “естественный эксперимент” невозможен при вмешательстве аналитика в семейную динамику.

В-третьих, психоаналитик может разработать некую теорию или комплекс идей касательно воспитания. Однако методологией и системным внедрением подхода должны заниматься представители педагогики. Опыт педагогов позволяет минимизировать возможный вред - в вопросе воспитания детей это, пожалуй, решающий фактор.

Итак, психоаналитик не влияет и не пытается влиять на семью пациента. Равно как и влиять на пациента (вне зависимости от возраста), что явно артикулируется в этическом кодексе и с очевидностью следует из философского психоаналитического фундамента.

В каких же отношениях находятся психоаналитик и педагог? Ответ на этот вопрос у Ференци таков: “взрослым необходимо вспомнить свое собственное детство”. И не просто вспомнить, а осознать ранее вытесненный материал. Любой педагог, прошедший личный анализ, будет гораздо лучше понимать детей и подростков. Особую роль в этом должно сыграть психоаналитическое просвещение.

Подведем промежуточный итог. Мы предлагаем сохранить все этические и методические ограничения на уровне “детский аналитик - пациент - семья”. С другой стороны, необходимо наладить прямое и тесное сотрудничество по линии “аналитик - педагог - система образования”. Психоаналитическое просвещение педагогов, равно как анализ и развенчание репрессивных педагогических практик - актуальная задача современного ференцианского психоанализа.

Современные вызовы системе воспитания

В заключении осветим основные проблемы современной психоаналитической педагогики. Будем предельно конкретными и постараемся избегать сложных терминов. Так как речь идет о преодолении репрессивного подхода к воспитанию, мы рассмотрим каждую проблему с точки зрения прав ребенка.

Право на нарциссизм

Определение нарциссизма (нарцизма) было дано выше. Исторически сложилось, что о нарцизме говорят как о “базисном дефекте” (по Балинту). Даже в быту этот ярлык имеет негативную окраску.

Но достаточно только проанализировать ту среду, в которую попадает ребенок с первых лет своей социализации, как становится ясно: нарцизм является естественной защитной реакцией на агрессивное вторжение в его личное пространство. В прошлом веке это не было проблемой, так как само “личное пространство” формировалось у человека не раньше зрелого возраста. Но в современных нуклеарных семьях ребенок фиксирует свое первичное “всемогущество” как некое стандартное состояние. Попытка грубо навязать правила игры со стороны коллектива может привести (и часто приводит) к той или иной форме ухода от реальности.

Самое опасное, что чем взрослее субъект, тем сильнее атака. Так, в школе коллектив изначально атакует самых талантливых и ярких сверстников. В высшем учебном заведении социализация навязывается студенту через архаичную деструктивную ритуалистику (посвящение в студенты, пьянки, навязанный общежитием ночной образ жизни и пр.). В результате мы получаем индивида, который патологически уязвим для любой массы: от круга собутыльников до политических экстремистов.

Мы вовсе не призываем отказаться от социализации с ранних лет. Как раз наоборот. Мы утверждаем, что включение ребенка в социум должно происходить активно, осознанно и артикулированно. То есть родителей необходимо научить обсуждать с ребенком самые разные аспекты социализации: от авторитарных воспитателей до отстающих в развитии сверстников. Ребенок (а затем и подросток) должен видеть в родителях опору, источник опыта и даже “старших партнеров по коалиции” в борьбе за свою личность против безликого социума. Не лишним будет периодически напоминать (самим себе), что слепое включение в любую массу ставит крест на личностном росте, что развитие возможно только в конфронтации с массой.

Право на агрессию и право на защиту

Вторым важным моментом является признание не только детской сексуальности, но и изначальной гиперагрессивности. Особенно ярко проявляется агрессия и желание подавлять других в анальной фазе. Первое и самое важное здесь - психическая готовность родителей к “внезапному” проявлению у ребенка явных садистических черт. Запрет на агрессию как таковую в этом возрасте невозможен. Оптимальной стратегией является а) вербализация, то есть доверительное обсуждение с ребенком его состояния, б) сублимация через активность, связанную с мелкой моторикой, коллекционированием, наведением порядка и пр.

К сожалению, на западе, где сейчас господствует леволиберальная диктатура толерантности, на агрессию наложено необоснованное и античеловеческое табу. В результате дети коренных европейцев, становясь жертвой агрессии менее культурных детей мигрантов, оказываются преданными собственными родителями, когда в ответ на просьбу о защите слышат абсурдные рассказы о некоем мультикультурализме. Это наносит ребенку мощную психическую травму, ставит его в положение перманентной жертвы. Остается только надеяться, что новое

поколение коренных европейцев, наевшись толерантности, будет доведено до крайности и сбросит леволиберальную диктатуру, выплеснув так долго копившуюся агрессию в едином сверхевропейском патриотическом порыве.

В России мы наблюдаем иную картину. Чтобы понять суть проблемы, достаточно взглянуть на средних размеров детские коллективы, где анальная фаза активировалась лишь у небольшого числа детей. При попустительстве взрослых в подобных коллективах стремительно появляются малолетние садисты, которым доставляет явное удовольствие насилие над их младшими и более слабыми сверстниками. Самое опасное в этом то, что многие родители и так называемые педагоги относятся едва ли не с одобрением к подобным вещам, даже если акт насилия совершается у них на глазах или затрагивает их собственных детей. Возможно, здесь имеет место бессознательное получение удовольствия от наблюдаемых картин, альтруистическая идентификация с агрессором. Что неудивительно, ведь их собственные вытесненные садистические импульсы очень чутко реагируют на любую возможность реванша и хотя бы частичного удовлетворения. И опять же ребенок, чьи родители никак не реагируют на его жалобы и просьбы о защите, оказывает преданным и получает психическую травму.

И это лишь один из аспектов проблемы агрессивности. Современный мир слишком гетерогенен, чтобы не испытывать ненависти хотя бы к нескольким группам лиц. К сожалению, даже в законодательстве наложен жесткий запрет на так называемое “разжигание ненависти”, хотя последнее есть лишь попытка вербализации и, тем самым, самостоятельного умирения собственной агрессивности.

Право на вербализацию. Алекситимия

Алекситимия, или невозможность словами выразить свои эмоции, стала самым “модным” симптомом нашего столетия. Как верно заметил Ференци, “дети считают взрослых опасными глупцами, которым нельзя сказать правду, не подвергаясь опасности быть наказанными”. На эмоциональные “капризы” ребенка либо не обращают внимания, либо реагируют запретом и агрессией, либо пытаются “подкупить”.

Необходимо усвоить, что знаковая система строится вокруг того, что по-настоящему волнует ребенка. Дичайшее внутреннее напряжение растущего организма нельзя подавить или подкупить, его можно облечь в слова и тем самым сделать доступным для работы высших психических функций. Такой подход облегчит жизнь и родителям, и ребенку, укрепит взаимопонимание и создаст основу для успешного разрешения всех последующих кризисов развития.

В современном обществе мы видим склонность избегать самоанализа и экспрессии, вербализация заменяется избыточным контролем. Это ведет к оскудению языка, к эмоциональному голоду личности, к ригидным жизненным моделям.

Этому последнему вопросу мы собираемся посвятить отдельное исследование: число алекситимичных клиентов растет экспоненциально, но достаточно модели феномена до сих пор не предложено. Так нам представится шанс проверить наше предположение о взаимном обогащении педагогики и психоанализа.

Список литературы

1. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия // М.: ЭКСМО Пресс, 2000, 320 с.
2. Комарова З.И. Коммуникативно-прагматическая парадигма в дисциплинарно-методологическом пространстве современной лингвистики // Вестник Челябинского государственного университета, 2013, № 1, вып. 73, с. 66–71.
3. Ференци Ш. Алкоголь и неврозы // Собрание научных трудов, т. 2, Ижевск: ERGO, 2013, с. 259 - 265.
4. Ференци Ш. Интроекция и перенос // Собрание научных трудов, т. 2, Ижевск: ERGO, 2013, с. 77 - 114.
5. Ференци Ш. К вопросу об онтогенезе денежного интереса // там же.
6. Ференци Ш. К онтогенезу символов // там же.
7. Ференци Ш. О значении ejaculatio praesox // Собрание научных трудов, т. 2, Ижевск: ERGO, 2013, с. 71 - 76.
8. Ференци Ш. Психоанализ и педагогика // Собрание научных трудов, т. 2, Ижевск: ERGO, 2013, с. 57 - 70.
9. Ференци Ш. Ступени познания чувства реальности // Теория и практика психоанализа, М.: Университетская книга, 2000, 320 с.
10. Фрейд З. Три очерка о теории сексуальности // Учебное издание, т.5, М.: СТД, 2006, с. 37 - 147.

ОПТИМИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЗГА АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ (HEURISTIC & CREATIVE)

Бояров П.И.

Межвузовская экспериментальная мастерская «Фото-дизайн-студия»

1. Введение

Творческая судьба многих обрывается, практически не начавшись, лишь только люди выходят из-под влияния деятельного руководителя.

Задача - помочь человеку не потерять себя в повседневных заботах очень важна, а, может быть, даже приобретает сегодня особую актуальность.

Мозг человека недогружен, поэтому люди с таким упоением решают кроссворды, подключаются к Интернет-содружествам и пр.. Их привлекает доступность задач и правил. Но безрезультатность такого времяпровождения не может не удручать. В то же время, творческая деятельность требует напряжений ума, что тем более непросто, поскольку «езда в незнаемое» всегда осуществляется «по бездорожью».

Предлагаемая методика базируется на активизации того полушария, которое приучено к пассивному следованию за доминирующим.

Эта методика разрабатывалась на протяжении более чем полувека, а зародилась в процессе исследований природы композиционной соразмерности произведений искусства.

Суть методики состоит в том, чтобы предоставить человеку шанс начать самостоятельную интересную жизнь.

Методика основывается на реабилитации «ведомого» полушария мозга (без угнетения доминанты).

В результате человек становится и одареннее, и умнее, а добавок еще и привлекательнее⁴.

Ключевые слова: левополушарный, правополушарный, доминантность, логический, интуитивный, интеллект, Heuristic, Creative, тестирование, мозг

2. «Противопоказания»

Больше всего настораживало то, что множество известных попыток усовершенствования человека имели нехорошие последствия. Достаточно упомянуть «эксперимент» в школе Оуэна⁵, где лучшие педагоги Европы «исправляли» маленьких левшей. И там, среди подвергшихся коррекции детей, имел место всплеск психических и умственных сбоев. А не окажет ли моя авторская методика такого же влияния?

Среди учащихся, с большей или меньшей активностью участвовавших в апробации методики, встречалось немало лиц с психическими аномалиями. Однако негативных последствий отмечено не было.

Собственно методики я не проповедывал, студенты имели возможность игнорировать мои рекомендации. При этом результаты оценивались не по тому, насколько ученики следовали моим указаниям, а по тому, насколько продуктивно ими решались поставленные задачи. Естественно, результаты малоодаренных студентов были ничтожны (либо они вообще отсутствовали). Среди них были и такие, кто просто не имели навыков к обучению (т.к. они привыкли к тому, что родители заплатят, кому надо), но и такие, кто возводил свою неспособность в предмет собственной гордости, полагая ее свойством гениальности. Если малоспособного иногда удастся заинтересовать, и он начинает включаться в работу, то зазнайке помочь невозможно. Критика воспринимается им, как проявление зависти и тупости оппонента. Так что противопоказанием обучению творчеству оказывается самодовольство.

Лучше осваивают материал те, кто засомневался в своих способностях и уже обнаружил в себе что-то такое, чем не стоит гордиться. В итоге они демонстрируют прогресс и в качестве, и в темпе исполнения творческих работ. По сути, под одаренностью подразумевается способность и размышлять, и чувствовать. Те, кто одарен только даром последовательного логического мышления, думает медленно, но допускает меньше ошибок; тогда как тот, кто склонен догадываться и предчувствовать, находит решение быстрее, но чаще ошибается (причем свои ошибки не признает с упорством).

Как мы оцениваем человеческий ум? Чаще - на основе первого же впечатления. Ну, а если оценивать самого себя? Тут существенно, кто, отвечая на этот вопрос, обратил его на других, а кто оглянулся на себя?

⁴ Последнее утверждение кажется сомнительным. Но кто нам отвратителен? Наглые эгоисты, убежденные в своей гениальности, красоте и праве на все лучшее. Предпосылки для этого есть почти в каждом. Борьба с ними сложно. Данная методика отвлекает разум на более актуальные проблемы. В итоге дрянные свойства «рассасываются», и человек оказывается более красивым.

⁵ Роберт Оуэн (1771 – 1858) – социалист утопист, промышленник-реформатор, потративший свой капитал на улучшение быта, условий труда и просвещение тех, кто был занят на его производстве

Думающий сразу о себе - эгоцентричен, но, зато, он уже испытал досаду относительно своих талантов. Если же, отвечая на этот вопрос, он не подумал о себе, значит сомнения в собственной одаренности, ему в голову пока не приходило.

Поскольку решение любого вопроса охватывает не только обдумывание задачи и выбор последовательность ее решения, но также конструкцию или структуру устройства для осуществления заданной функции, то сказанное выше относится и к изобразительным формам, и к текстам, и к техническому проектированию, и к самым разнообразным научным поискам.

3. О роли визуального канала

Так случилось, что зрение стало тем каналом восприятия, который в процессе эволюции занял роль самого важного источника информации.

В силу оптического эффекта, связанного с опрокидыванием картины на сетчатке глаз, и структура всего мозга в целом оказалась инверсированной по отношению к телу. Правые рука и нога отображаются в левом полушарии, а левые - в правом.

Феномен праворукости объясняется многими причинами. Из них наиболее интересным представляется влияние кориолисова ускорения, возникающего от вращения Земли. Поскольку движение крови от сердца осуществляется по двум контурам: верхнему, обеспечивающему работу мозга, и нижнему питающему большую часть всех остальных органов, у младенца, лежащего в горизонтальном положении, кровь в этих потоках вращается в противоположные стороны. По этой причине количество левшей в северном полушарии не так велико и составляет по разным источникам не более 17 %. Цифру эту оспаривают, исходя из не вполне отчетливой границы между правшами и левшами⁶.

Эта инверсия мозга относительно всего тела играет в ходе всей истории эволюции человека весьма существенную роль. Дело не только в том, что правая рука (у правшей) по количеству тактильных нейронов почти в полтора раза преобладает над левой, благодаря чему тонкая моторика концентрируется в левом полушарии, но также и в том, что там же в основном сосредоточена вторая сигнальная система. В результате имеет место левосторонняя гипертрофия полушарий. У склонных к эвристическому мышлению, она настолько очевидна, что приводит к асимметрии черепа, а, следовательно, и к заметной асимметрии лица.

Так или иначе, но поскольку изображение на сетчатке инверсировано, все, что лежит справа, оказывается на левой части сетчатки, а расположенное слева – с правой стороны глазного дна. Оба нервных ствола от правого и левого глаз смыкаются в области хиазмы, причем оттуда разделяются так, что сигналы с левых полусфер (обоих глаз) идут в левое полушарие мозга, а с правых - в правое (ил. 2.1). Именно этим предопределилась инверсия всех наших двигательных органов.

⁶ В одной из воинских частей, где мне пришлось служить, врачи еще помнили солдата, у которого даже сердце располагалось справа.

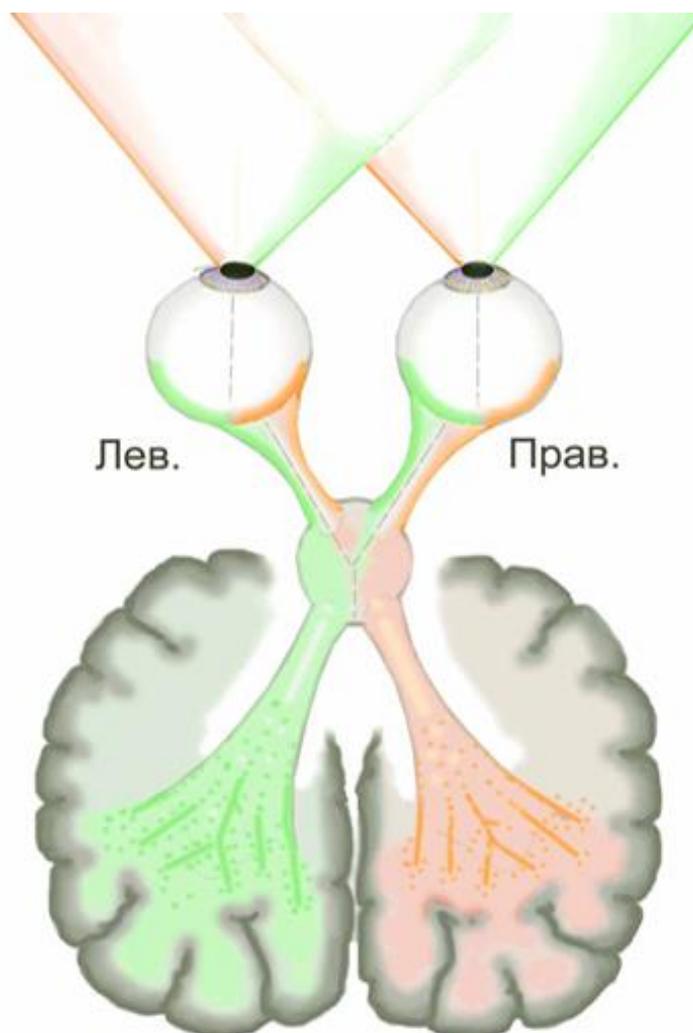


Рис.1. Ил. 2.1

4. Эвристика и креатив

Различие между этими понятиями фундаментально важно.

Под эвристикой⁷ будем понимать всякого рода изобретательство, все то, что связано с поиском оптимального решения утилитарной проблемы, а под креатурой⁸ – сотворение нового. Последнее несет в себе отчасти печать религиозно-мистического характера и чаще применяется в искусстве, там, где речь идет о поиске новых эстетических идей и форм, а также об открытиях высокой науки.

Наши предки не делали различий между изобретением и открытием (как не разделяли они искусства и науки), с одинаково благодарным изумлением воспринимая и описание научным законом чего-то извечного, но не получившего доселе адекватной оценки, как создание нового, прежде невиданного.

Согласно высказанной десятилетие назад гипотезе исходным условием эвристических процессов является левополушарная доминантность, тогда как креативность, то есть поиск решения путем интуитивной догадки, инициируется правым полушарием [1]. Хотя, конечно, оба полушария не действуют изолированно.

Креативный подход ярко проявляется в том, как мы распределяем свои обобщающие интуитивные оценки: нравится – не нравится, хорошо – дурно и т.д.. Эти предпочтения возникают спонтанно и мгновенно. Существует мнение, что женщине достаточно четырех секунд, чтобы определиться в отношении «приемлемости» (для нее лично) существа противоположного пола. Мужчине для этого требуется гораздо больше времени и усилий. В этом смысле считалось, что женщину отличает быстрота спасительной реакции. То есть, женщин бережет мгновенная реакция на внезапную опасность, тогда как для мужчин более типично стойкое упрямство (хотя

⁷ от «Неурѳ-ка» (греч.) - нашел

⁸ От «Creare» (лат.) – создавать, творить

сегодня упрямство перестало быть чисто мужским качеством). Постепенно «точка равновесия» сместилась еще дальше⁹.

Интуиции свойственна быстрота: чтобы проникнуться догадкой, иногда достаточно секунд. На осмысление ситуации и логическое решение задачи требуются часы раздумий, а иногда и годы трудов.

Хотя каждому человеку свойственна определенная доминантность, это не значит, что в творческом процессе более приемлем только один из этих способов. И эвристические и креативные пути могут быть в одинаковой мере успешными. Другое дело, что мы не умеем продуктивно использовать их. Но зависит это как от природных, так и от приобретенных способностей (хотя, лучше бы нам обладать меньшей асимметрией).

4. Выявление доминантности

Понять самого себя – важно; однако, преподавателю разобраться в том, кем являются в смысле доминантности его ученики, может быть, еще важнее, поскольку времени на обучение творческой дисциплине бывает отпущено, согласно учебной сетке, крайне мало. Это в прежние времена мастер почти не занимался отданными ему мальчишками, которые исполняли в его доме роль даже не подмастерьев, а так – мелкой прислуги. Некоторые из них проявляли талант и постепенно расширяли сферу применения (в какой-то момент это начинало раздражать мастера, воспринимаясь им как недопустимое своеволие). Но в наше время темп обучения таков, что студент обязан освоить программу за один-два семестра. Для этого необходимо найти к каждому подход; иначе обучение сведется к «натаскиванию», ничего общего с раскрытием дара, заложенного в молодом человеке, не имеющем (тем паче, что телесные наказания, игравшие прежде важную роль обучающего стимула, ныне упразднены).

Именно этой задаче подчинена авторская методика тестирования, с помощью которой удастся в считанные минуты распознать доминантность человека.

Вообще говоря, сегодня на эту тему сказано так много, что а пересказе не только утрачивается, но даже извращается всякий смысл. Так, например, неоднократно приходилось слышать, что если человек скрещивает руки на груди так, что сверху оказывается правая, значит он - правополушарный. Это, мягко говоря, не так. Во-первых, непонятно, что значит сверху? Что имеется в виду, положение ладони, или предплечья? Кстати с казать, бывает, что скрещивание рук и ног (в положении лежа) противоречат друг другу. Гораздо более показательны то, как мы смыкаем ладони, складывая пальцы (ил. 5.1).

Тут с большой вероятностью можно судить о том, что если сверху оказывается большой палец левой руки, то мы имеем дело с левополушарной доминантностью. Однако, с не меньшей вероятностью можно предположить, что перед нами - левша.

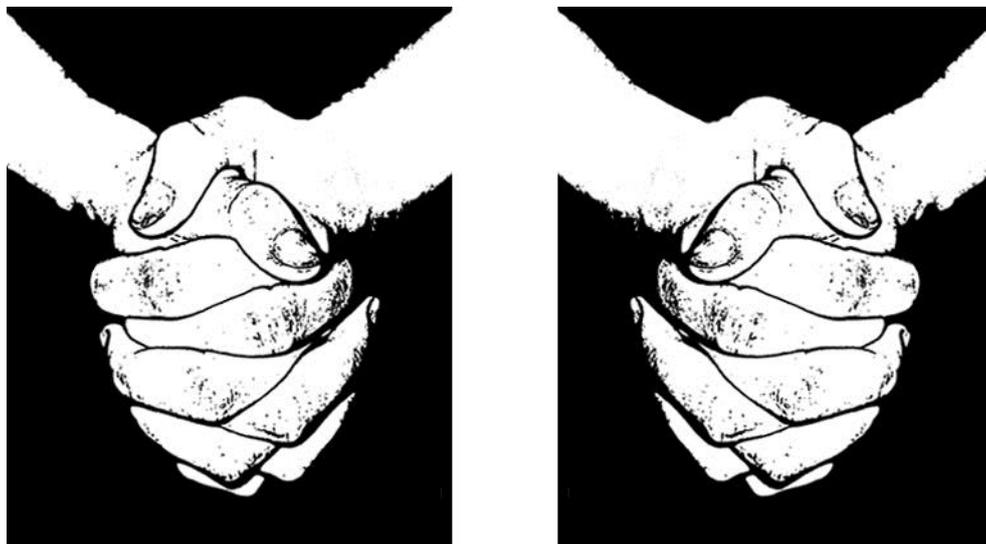


Рис.2. Ил. 5.1

Гораздо вернее человек проявляет свою индивидуальность в том, как выполняет тестирование.

Инструкция по тестированию

⁹ Это не могло не коснуться интимной сферы, которая совсем недавно казалась вслух необсуждаемой.

Процесс выполнения теста – не сложен. Для его осуществления используются квадратные бумажные листочки размером около 1 дцм².

1) Испытуемый кладет один чистый листочек перед собой таким образом, чтобы он четко выделялся на фоне (так что не следует класть его на белую бумагу);

Примечание 1: во избежание появления следов от предшествующего теста, или просвечивания предыдущего результата сквозь новый (чистый) листок, не следует класть тестовые листочки один на другой; не используемые листочки надлежит держать в стороне.

2) Каждый испытуемый на глаз находит в листочке центр и ставит в этом месте точку. Если, после того, как точка поставлена, испытуемому кажется, что он промахнулся, у него есть право расширить точку в нужную сторону (сделав ее пятнышком);

3) после того, как точка обозначена, испытуемый пишет там свою фамилию.

Примечание 2: Фамилия испытуемого проставляется лишь после того, как помечен центр: любое пятно в «кадре» меняет представление о его визуальном пространстве. Когда фамилия уже поставлена поправлять точку нельзя.

4) используемый листок откладывается в сторону, на его место кладется очередной чистый. Далее процедура повторяется.

5) по окончании трех опытов испытуемый (с целью обнаружения истинного геометрического центра) складывает листочки в двух направлениях ровно пополам.

В большинстве случаев достаточно трех попыток. В случае не вполне отчетливого, или сомнительного разброса точек опыт можно повторить.

Если все точки «визуального центра» располагаются левее середины, испытуемый является представителем левополушарной доминанты. Если же имеет место аналогичное расположение всех трех точек правее, он - право-полушарен. Результат следует запомнить, чтобы особое внимание уделять в дальнейшем тем упражнениям, которые помогут стимулировать угнетенное (ведомое) полушарие.

Почему человек с ведущим левым полушарием при тестировании ставит точку левее геометрической середины, а правополушарный - наоборот? Утверждение «если точка справа, то испытуемый – правополушарен, а если слева, то – наоборот» кажется слишком уж примитивной, тем более с учетом инверсии картины на сетчатке глаз и в мозгу? Как это понимать?

Глаза принимают участие в формировании образа наблюдаемой картины соответственно величине и «качеству» той части зрительного поля, которую можно считать наиболее важной, то есть более влияющей на структуру воспринимаемого. Общее бинокулярное поле человека охватывает приблизительно 180°. Однако на периферии разрешающая способность глаза не велика, к тому же там не различаются цвета¹⁰. Офтальмологи уделяют внимание той части озираемого пространства, которая обеспечивает наибольшую зоркость. Строго говоря, самая зоркая часть ограничивается узеньким пучком лучей (около 1°), совпадающим с участком глазного дна, называемого «желтым пятном», или центральной ямкой, где визуальные рецепторы расположены особенно плотно. Однако наиболее важный оптимум поля зрения - гораздо обширнее и хорошо вписывается в границы того, что совпадает с древней рекомендацией художнику смотреть на объект с дистанции примерно равной утроенной высоте изображаемого тела. Офтальмологи это пространство имеют квантитативным полем. Но врачей интересует каждый глаз отдельно, а бинокулярное поле их не заботит, тогда как для нас в повседневной практике решающе важна именно эта суммарная очевидность двуглазого зрения.

Оперируя понятием оптимального поля, мы подразумеваем, что оно складывается из двух квантитативных полей левого и правого глаз. Важность этих взаимнопересекающиеся картины (ил. 5.1) интуитивно сравниваются, дополняя друг друга.

¹⁰ Однако периферия глаз лучше замечает движение (выявляемое даже в тех случаях, когда подвижный объект - меньше пределов максимального разрешения, присущего «желтому пятну» (центральной ямке); объяснения этому феномену пока что нет).

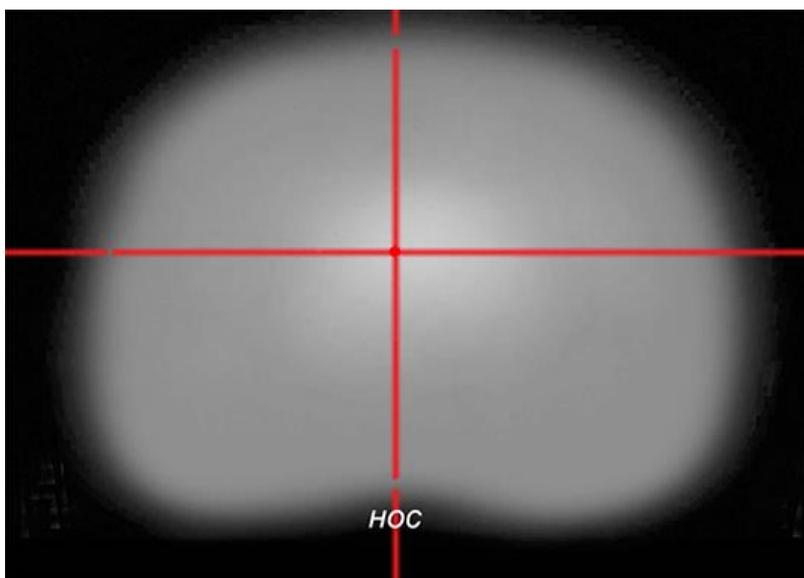


Рис.3. Ил. 5.1

Очень приблизительно это явление можно сравнить с распределением клавиатуры между правой и левой рукой. Правши чаще нажимают клавиши «средней линии»¹¹ правой рукой, а иногда даже залезают в зону левой руки (левши - наоборот).

Нечто похожее имеет место при интуитивном «взвешивании» картин левого и правого глаз. Но асимметрия визуальных полей не столь велика, вследствие чего композиционное восприятие левшей аналогично тому, как видит праворукое большинство, только оно не столь очевидно и нуждается в более целенаправленном внимании (без чего левши при структурировании композиции обнаруживают большую пассивность). Тем не менее, в связи с развитием второй сигнальной системы более активным оказывается левое полушарие даже у левшей. Хотя приоритеты тут все же выбираются в зависимости от доминантности. Поэтому у левополушарных правая часть видимого изображения несколько преобладает, а потому центр равновесия «выдавливается» левее, а при доминанте правого полушария - наоборот¹².

6. Работа над собой

Каковы же упражнения, побуждающие к большей активности ведомое полушарие? Работе над собой целесообразно вести по двум направлениям:

1. Вращивание осознания смысла того или иного явления с заострением внимания на логике взаимосвязей множественных подробностей.

2. Расширение сферы интуиции и увеличение ее творческой роли.

Стимулирование левого полушария осуществляется через попытки рас-решения проблем и самостоятельную постановку новых задач. Начать эту работу можно с трех простеньких вопросов:

I Что любезно твоему сердцу?

II Что тебе, напротив, - отвратительно?

III Что (из увиденного/услышанного/пережитого) тебя удивило или даже ошеломило?

Если человек ограничивается единичным ответом, это знак того, что «раскрутиться» ему будет непросто. Это уже эмоциональная бедность, либо даже скудоумие. Необходимо изыскать в себе для начала хотя бы по семь разных вариантов ответов. Целесообразно пройтись по всем своим чувствам. Но интереснее выйти за пределы простеньких «гастрономических» ощущений и физиологии. Каждый может назвать какие-то черты характера, вызывающие позитивные-негативные оценки. И даже анализ на уровне «привлекает»-«отталкивает» уже дает повод для размышления. Отсюда недалеко до творческих замыслов. Не исключено, что обсуждение этих первых трех вопросов станет для кого-то поворотной точкой в биографии.

Но проблемы, которые выдвигает жизнь, не ограничиваются триадой «хорошо-плохо-удивительно». Если кому-то в течение жизни не удалось ни о чем задуматься, то усилий извне тут - явно недостаточно. Человечеством накоплен изрядный багаж знаний. Все мысли выражаются словами и математическими знаками. Скудость языка – признак умственной отсталости. Но сегодня люди маловато читают, а в том, что доверяют

¹¹ Клавиши «б/!^», «У/н», «h/p», «п/т»

¹² Существуют и другие тонкости расшифровки индивидуальности характера испытуемых

интернету, многовато убого хамства. Их скоропостижные тексты изобилуют табуированными оборотами, «как бы» демонстрируя свободу мнений. Но, если перевести их на человеческий язык, становится ясно, насколько они пустопорожни. Человек получил в руки возможность поделиться самым задушевным, а сказать-то ему нечего. Но он спешит поведать *urbi at orbis* о своем присутствии. Практически все нынешние люди оснащены мобильниками и широко ими пользуются, громко заявляя окружающим всяческую ахиною¹³.

Открытие собственного убожества может стать отправной точкой. И тут необходимо определиться в плане границ личной гениальности: «Неужто может быть, что бы Я(!) чего-то недопонимал?». Тем, кто не знает масштабов своего невежества, стоит попытаться ответить на простенькие вопросы:

- В чем причина смены времен года?
- Что больше - $\frac{2}{3}$, или $\frac{3}{4}$?
- Сколько будет, если 7 умножить на 8? (Можно – наоборот)
- На чьей стороне справедливость в войне спартанцев с афинянами?

Некоторые обижаются, но верно ответить не могут. И нередко умственному росту препятствует уровень амбиций. Сказать молодому человеку, который полагает себя центром мироздания, что он пуст, - дело гиблое. Но «игра» в вопросы и ответы может оказаться чрезвычайно продуктивной, особенно если предоставить обиженному студенту возможность самому придумать вопрос, адресованный учителю, причем характер вопроса может быть ехидным. Чтобы спровоцировать такие вопросы я сам обозначаю проблему:

- В каком возрасте человеку пора уходить?
- Зачем люди мечтают жить долго? Почему люди боятся смерти?
- Стоит ли человеку знать дату своего ухода?

Последний вопрос вероломен, он позволяет заметить, что древние не были дураками, заявляя - «Memento mori». Надо помогать детям выкарабкиваться из круга простеньких утилитарных потребностей. Если же молодой человек не способен придумать из собственной головы ровным счетом ничего, пусть делает выводы сам.

Еще один простенький стимул, обращаемый к тем, кто помалкивает: скажите, о чем вы хотели бы спросить, если бы получили доступ к более высокому интеллекту? Кто это? Ведущий популярного телешоу? Марсианин из летающей тарелки? Суперкомпьютер? Твой ангел-хранитель? Верховный главнокомандующий?

Если человек жалуется: «Меня никто не понимает». Попросите его объяснить, что же в нем такого непонятного? Пусть расскажет сам.

Еще один круг вопросов:

- Что мы достоверно знаем о счастье? А в чем, заблуждаемся? Чего не хватает для счастья лично тебе?
- Какие потери сделали бы твою жизнь абсолютно неприемлемой?
- Чтобы жить более продуктивно, что необходимо понять человеку (о себе, о других, еще о чем-то)?
- Какие свойства определяют человеческое достоинство?
- Что делает людей привлекательными?
- В чем суть различий между женским и мужским подходами к жизни? Или никакой разницы нет? (Тут уместно расставить приоритеты.)

Эта работа особенно полезна для правополушарных, но не повредит и левополушарным. Человек, у которого поднакопились какие-то вопросы уже интереснее того, кто все усек из передач основных TV-каналов¹⁴.

Для развития правого полушария насущны другие упражнения.

1. Пандемоторный этюд
2. Цветовой автопортрет.

Пандемоторный этюд состоит в реализации себя через произвольный рисунок. Тут важно избавиться от самоконтроля, «разневолить» руку.

Первые попытки могут сильно разочаровать. В таких случаях полезно написать левой рукой¹⁵ простые слова («мама», «папа»). После этого стоит попробовать осуществить пандемоторный этюд вновь.

При их начертании лучше избегать множества линий: предпочтительно наносить рисунок в одно касание. Если линия рвется, это не беда.

¹³ Большинство телефонных разговоров начинается словом «короче». И это - сравнительно благопристойный вариант, потому что многие в качестве первого слова приветствия употребляют мат. Далее следует масса слов и междометий, информативная суть коих – обратно пропорциональна их количеству. Такие беседы ведутся долго и громко.

¹⁴ В советское время родилась шутка о том, что раньше людей в России интересовали вопросы «Что делать?» и «Кто виноват?», а теперь - «Какой счет?»

¹⁵ К сожалению, этот способ, пригоден только для правой, потому что у левой несравнимо больший опыт действий «не той» рукой.

Сплошь и рядом одаренность с очевидностью проявляется даже в этих примитивных этюдах. У талантливых людей начинают выходить красивые, раскрывающие индивидуальность «иероглифы» (ил. 6.1). И если кто-то остается не удовлетворен своими попытками, это даже хорошо, потому что дорога к успеху лежит через недовольство (собой), тогда как самодовольство разоружает.

Еще одно задание в русле темы, направленной к активизации правого полушария, называется «цветовой автопортрет». Тут опять не нужно думать. Главное выбрать краски, отвечающие сиюминутному желанию (ил. 6.2) и «шлепнуть» их на фон. Тут не надо сочинять «симфоний», что-то рисовать. Чем проще, тем лучше.



Рис.4. Ил. 6.1

Сегодня во многих домах телевизор и компьютер не выключают никогда (причем телевизор работает, молча, а звук льется из других источников). Если бы людям в античные времена удовольствия были доступны так, как нашим современникам, многих достижений и открытий просто не состоялось бы. Тем, чьи навыки ограничены умением нажимать кнопки гаджетов, нагружать мозги, кажется, нет острой необходимости. Их эмоции порождаются досадой по поводу «лишения удовольствий»¹⁶. И растет количество таких, для кого решение проблемы состоит в устранении «виновного». Нынче право-полушарная тенденция перестала быть привилегией слабого пола. А сам бывший слабый пол не только становится сильнее, но все чаще оказывается носителем левополушарной доминанты.

¹⁶ Известны случаи самоубийств детей, которых родители отлучали от Интернета.

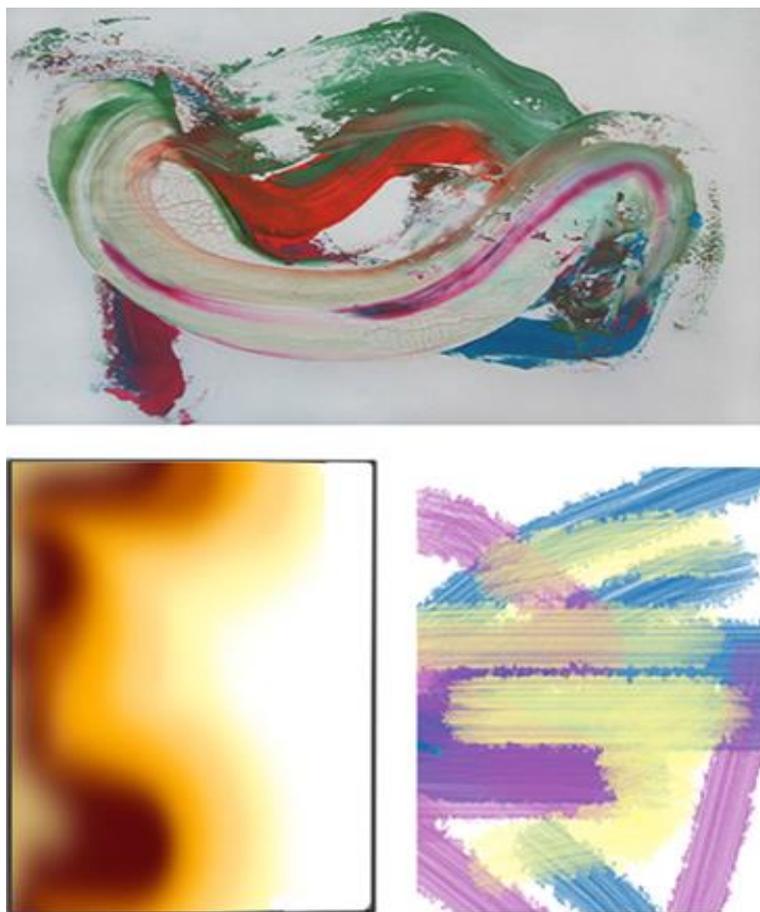


Рис.5. Ил. 6.2

В нынешних условиях многим начинает казаться, что самой важной проблемой является воспитание уверенности в себе. На этом фоне растет функциональная неграмотность. Все больший процент людей не способно пересказать суть прочитанного. Вместо этого делаются попытки простого цитирования, а когда они проваливаются из-за недостатка объема памяти, человек предпочитает отмахнуться.

7. Перспективы дальнейших исследований

Сегодня многие убедились, что хотя TV отчасти расширяет кругозор и увеличивает словарный запас, однако не развивает у человека грамотную речь и способность к структурированию полученную информацию. Под влиянием TV и компьютерных игр у многих возникают трудности с родным языком; время их активного внимания сокращается, блокируется активная умственная деятельность, частота импульсов мозга меняется в сторону медленных альфа-ритмов. Дegradiрует способностей к чтению и решению задач, ослабевает внимание, теряется интерес к тщательному исследованию проблем [2].

Можно конечно попробовать законодательным порядком воспретить компьютерные игры, Интернет, TV, и мобильные телефоны. Попытки такого рода кое-где предпринимаются. Однако вряд ли это приведет к желаемому результату. Многие не желают отказываться от достижений технического прогресса, воспринимая их как необходимые условия комфорта. Но остается надежда, что какая-то часть людей проявит готовность биться за сохранение человеческого облика, и за развитие интеллекта. И для них рассматриваемая методика способна оказаться полезной.

Какие проблемы тут еще только ожидают пристального внимания?

Современная наука пока не знает ответа на вопрос: в чем же сущности доминантности? В количественном ли преобладании объемов возбужденных частей мозга, или же в задействованных «площадах» коры/подкорки, или в последовательности инициаций связей, либо в частоте и скважности коммуникативных сигналов, либо же основополагающую роль тут играет сущностная острота «стартовых запросов»? Или важна «топография» цепей возбуждения? Либо все дело в каких-то «векторных» проявлениях?

Существенный интерес представляет и последовательность возрастного развития доминантности. Что в начале, а что потом? Может быть, у кого-то в раннем детстве имеет место чередование доминантности?

И статистика осуществленных тестов недостаточно всеохватна, так как проводилась среди студентов творческих факультетов (и отчасти среди музыкантов). Тут необходимы гораздо более репрезентативные

исследования, с включением самых разных социальных прослоек населения, в том числе и уголовных элементов. Интересно было бы понять корреляцию тестов в зависимости от IQ¹⁷.

Кроме того существуют и другие способы получения информации о доминантности, в том числе органолептическими способами. Уже опробованы по крайней мере два из них: основанных на анализе асимметрии лица, и на «предтактильном» ощущение «излучения» мозга (последний способ доступен не каждому и потому нуждается в тщательной объективной проверке.)

Возможно, подлежат ревизии и границы бинокулярного оптимума, в том числе опирающихся на сопоставлении как «нормальных», так и аномальных квантитативных, а также и цветных полей зрения.

Большой интерес представляет вопрос о количестве доступных человеку чувств, в том числе подробный разбор того, что по традиции называют тактильным ощущением, включающим в себя различие наощупь мокрого и сухого, холодного, теплого и горячего, гладкого, шершавого, мохнатого и т.д.. Но, по-видимому, подлежит ревизии и круг чувств, формирующихся не столько в мозгу, сколько в мощном нервном сплетении вокруг сердца, там, где у живых существ без головного мозга располагается чувства, связанные с продолжением рода и «географией» ареала обитания.

Отдельно стоит упомянуть о недостаточном исследовании проблем, связанных с различием оценок произведений искусства в копиях и оригинале, в том числе, музыкальных произведений. Ведь до сих пор нет объективных критериев «уровня качества» эмоциональных реакций зрителя, слушателя и т.п., а также искренности таких оценок.

И еще раз вспомним о вестибулярном аппарате: ведь чувство равновесия «участвует» в эстетическом наслаждении лишь постольку, поскольку оно ему не мешает. Но, как только земля начинает уходить из под ног (скажем, при землетрясении), о «восприятии прекрасного» говорить уже не приходится.

В музыке следует учитывать также мешающая восприятию детонация, то есть «сползание» от верного исполнения при расстроенном инструменте или фальшивом пении.

Есть и другие аспекты человеческой деятельности, в частности (и особенно) в экстремальных условиях, когда, по-видимому, имеет место включение «резервов» мозга, что приводит к так называемым чудесным спасениям. Нечто отчасти подобное наблюдается и в творчестве больших мастеров, работающих во всех видах и жанрах искусства, в части поисков и счастливых находок выразительных решений. О чем-то похожем можно говорить и применительно к деятельности хороших конструкторов, а также в научных исследованиях «технических» специалистов, хотя и работающих в сферах далеких от искусства, но знакомых с ощущением гармонии, в случаях приближении к истине.

Пестрота затронутых проблем мешает четко расставить приоритеты, хотя очевидно, что выявление и наполнение всех «прорех» и лакун позволило бы оптимизировать методiku.

Развитие способностей, помогающих подтянуть «отстающий» фронт к доминирующему, сблизив потенциалы интеллектуальных и эмоциональных способностей, открывает нам пути к более продуктивной работы в любых областях деятельности. Ибо невозможность почувствовать, что-то осознанное, как и неспособность понять свои ощущения, обесчеловечивает нашу жизнь, обедняя её.

Список литературы

1. Черевань Л. - Эвристика и креатив, (неопубликованная работа) - 1999
2. Dr Stephen Juan – The odd brain. – Rod Clement - 1998
3. Богоявленская Д.Б. - Психология творческих способностей – М, 2002
4. Бояров П., Черевань Л., - Применение эвристических и креативных методик в системах дистанционного обучения // Труды Всероссийской научно-методической конференции Телематика, 2011. Т.2. СПб, 2011
5. Бояров П. – О развитии эвристических и креативных способностей // Сборник научных трудов по итогам III конференции (СПб,) Инновационный Центр Развития Образования и Науки, 2016
6. Бояров П. - Технический прогресс и эргономика // ж. Советское фото №1. 1981
7. Бояров П. - Allegro vivace // ж. РНОТОmagazin №10. 2004.
8. Бояров П. - Охотники за головами (профессиональная кухня) // ж. РНОТОmagazin № 6-8 2003.
9. Бояров П. - Корифей, или как снимать балет. // ж. РНОТОmagazin. №11 2000.
10. Бояров П. - Чувство кадра // ж. ФотоZOOM №6. 1998.
11. Бояров П. - Пути повышения оперативности фотосъемки // доклад на Всесоюзной конференции - Любительская фотоаппаратура и фотография. Л. 1983.

¹⁷ Лично мне достоверно известны примеры, когда невысокий IQ сопровождал многогранно одаренных людей, не обделенных ни умом ни талантом

12. Бояров П. – Оперативность // ж. РНОТОmagazin №7-8 2002.
13. Бояров П. – Камера в руках // ж. РНОТОmagazin №9 2000.
14. Бояров П. – Зеркальный видеоискатель - плюсы и минусы // ж. Советское фото №9. 1979
15. Бояров П., Сербинов О. – Аппаратная логика // ж. Советское фото №5. 1980
16. Бунге М. - Интуиция и наука. М., 1967.
17. Волков В., Луизов Ф., Овчинников Б., Травникова Н. // Эргономика зрительной деятельности человека. // Исследование проблем психологии творчества под ред. Пономарева Я.А. – Л. 1989.
18. Грановская Р.М., Березная И.Я. - Интуиция и искусственный интеллект. Л., 1991.
19. Евич Д. – Сканирование мозга // Ростов-на-Дону 2006
20. Ефимова И.В., Будыка Е.В. – Межполушарная функциональная асимметрия и проблемы индивидуального здоровья // сб. Handbook of Functional Interhemispheric Asymmetry. 2009
21. Ирина В.Р., Новиков А.А. - В мире научной интуиции: интуиция и разум. 1978.
22. Ковязина М.С., Балашева Е.Ю.– Межполушарное взаимодействие при нормальном и отклоняющемся развитии: мозговые механизмы и психологические особенности // сб. Handbook of Functional Interhemispheric Asymmetry. 2009
23. В.М. Кроль – Зрительное узнавание: специфика психофизиологических механизмов доминантного и субдоминантного полушария мозга человека // сб. Handbook of Functional Interhemispheric Asymmetry. 2009
24. Леутин В.П., Николаева Е.Г., Фомина Е.В. – Функциональная асимметрия мозга и незавершенная адаптация. // сб. Handbook of Functional Interhemispheric Asymmetry. 2009
25. Пинк Д. – Новый мозг. Новый образ жизни // М. 2014
26. Русалова М.Н., Русалов В.М. – Функциональная асимметрия мозга и эмоции. // сб. Handbook of Functional Interhemispheric Asymmetry. 2009
27. Фокин В.Ф., Боравова А.И., Галкина Н.С., и др. – Стационарная и динамическая организация функциональной межполушарной асимметрии // сб. Handbook of Functional Interhemispheric Asymmetry. 2009
28. Хуторской А.В. - Эвристическое обучение: теория, методология, практика.. — М. Международная педагогическая академия, 1998
29. Хуторской А.В. - Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. №7. 1999.
30. Хуторской А.В. - Школа эвристической ориентации // Школьные технологии. № 4 1999.
31. Шеклеин А.. - На грани возможного // ж. РНОТОmagazin №10. 2004.
32. Исследование проблем психологии творчества под ред. Пономарева Я.А. – М, 1983
33. Нервная система человека – Атлас. под ред. В.М. Астапова и Ю.В. Микадзе. – М. PerSe 2011.
34. Основы инженерной психологии - под ред. Б. Ломова. М. 1986.
35. David G. Myers – Intuition - New Haven & London - 2008
36. M.Šmid - Ergonomike parametry. Praha. 1977.
37. Dr Stephen Juan – The odd brain. – Rod Clement - 1998
38. W.Woodson, D.Conover - Human engineering guide for equipment designers. 1966.

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

¹Чикова О.М., ^{1,2}Панферова О.В.

¹ Тюменский государственный университет, г.Тюмень

² Национальный исследовательский Томский государственный университет, г.Томск

Сложность определения сущности понятия «состояние человека» заключается в том, что авторы опираются на разные уровни функционирования человека: одни рассматривают физиологический уровень, другие — психологический, а третьи — тот и другой одновременно.

Существует много определений психических состояний, но наиболее устоявшимся является определение Н.Д. Левитова : «Психическое состояние –это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности» [3,4].

Психические состояния различают по критериям: а) по преобладанию психических процессов: гностические, эмоциональные, волевые; б) по видам деятельности учащихся: трудовые, учебные и спортивные; в) по влиянию на деятельность и поведение: оптимальные, стрессовые, депрессивные, внушенные [5].

Целью нашего исследования является психологическая характеристика динамики психических состояний старших школьников в процессе учебной деятельности.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы и методики:

1. Опросник «Актуальное состояние» (АС) [6];
2. Опросник «Определение личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) [2];
3. Метод математической обработки данных критерий согласия (Хи-квадрат) Пирсона [1].

В эмпирическом исследовании, целью которого было изучение характера психических состояний старших школьников в процессе учебной деятельности, принимали участие 34 человека – учащиеся 10-х классов в возрасте 15-17 лет.

Данный возраст выбран неслучайно, т.к. именно этот возраст считается периодом внутренних переживаний и эмоциональных трудностей. Этот возраст характеризуется повышенной эмоциональностью и проявляется в частой смене настроений, эмоциональной нестабильности. Старший школьный возраст характеризуется социальным и личностным самоопределением.

В ходе проведения эмпирического исследования и дальнейшей обработки данных, нами были сделаны следующие выводы:

1) В начале третьей четверти у учащихся наблюдается повышенная работоспособность, благоприятное физическое самочувствие, хорошее эмоциональное саморегулирование, уверенность в благоприятном развитии ситуации, низкий уровень ситуативной тревожности, который проявляется в спокойном и ровном поведении.

2) К середине третьей четверти повышается уровень ситуативной тревожности, увеличивается количество учащихся испытывающих тревогу, переживание беспокойства, неблагоприятные предчувствия, наблюдается снижение работоспособности, утомление и нервозность, стремление изменить ситуацию в желаемую сторону, преодолеть трудности.

3) К концу третьей четверти из-за нарастания эмоционального напряжения, связанного с выставлением четвертных оценок, уменьшается количество старших школьников испытывающих благоприятное физическое самочувствие, ощущение телесного комфорта, уверенных в благоприятном развитии ситуации и в собственных силах, и наоборот, увеличивается количество учащихся, для которых характерно утомление, инертность, заторможенность, сниженная работоспособность, переживание беспокойства, тревоги, неуверенность в своих силах, неуравновешенное поведение, эмоциональное возбуждение.

4) Перед пробным срезом ЕНТ в связи с повышенной стрессовой ситуацией у старших школьников наблюдается выраженное стремление преодолеть трудности, приложив максимальных усилий для изменения ситуации в желаемую сторону, повышенная работоспособность, нервозность, неуравновешенное поведение, неудовлетворительное эмоциональное саморегулирование, переживание беспокойства, неблагоприятные предчувствия, ощущения возможной угрозы.

5) После пробного среза ЕНТ для учащихся характерно утомление, заторможенность, ощущение вялости, невозмутимое реагирование на изменения ситуации, отсутствие готовности действовать, безынициативное отношение к текущей ситуации.

6) С помощью математического критерия распределений χ^2 Пирсона мы выявили, что распределение эмпирических частот по шкалам опросника «Актуальное состояние» отличается от равномерного распределения. Это позволяет сделать вывод о том, что в выбранную нами неделю, во время которой был проведен пробный срез ЕНТ для десятиклассников, наблюдается динамика проявления психических состояний, то есть распределение эмпирических частот по шкалам опросника «Актуальное состояние» отличаются от равномерного распределения и между собой в различные периоды времени.

Таким образом, мы пришли к тому, что в течение четверти прослеживается динамика психических состояний, проявление и характер которых зависит от периода времени четверти (начало, середина или конец), и обусловленных этим периодом школьных событий, происходящих в жизни старшего школьника.

На основании полученных результатов эмпирического исследования можно порекомендовать практическому психологу, учителям – предметникам, а также студентам, обучающимся на педагогических специальностях следующее:

- создавать благоприятный психологический климат на уроке - наличие на уроке эмоциональных разрядок: шуток, улыбок, использование юмористических картинок, поговорок, афоризмов, комментариев к небольшим стихотворениям, музыкальных минуток и т.п.;

- задавать посильное домашнее задание, желательное разноуровневое, для того, чтобы у ученика был выбор, учитывать плотность урока (норма - не менее 60% и не более 75-80%) – уменьшится стресс ограниченного времени;

- учитывать поведенческие типы (экстраверт, интроверт), сенсорную типологию (чувственное восприятие), и другие психологические аспекты, приемы и методы, направленные на сохранение здоровья детей на уроке – улучшится понимание учителя большим количеством учеников, так как все дети разные;

- организовывать урок с учетом разнообразия видов учебной деятельности и соблюдением временного промежутка каждого вида - уменьшится физическая, психологическая усталость;

- постоянное самостоятельное изучение вопросов возрастной психологии, физиологии, охраны здоровья школьников – повышение профессиональной квалификации педагога, саморазвитие.

Список литературы

1. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебное пособие для вузов. — 10-е издание, стереотипное. — Москва: Высшая школа, 2004. — 479 с.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо, 2007. - 416 с.
3. Куликов Л.В. Психические состояния: Хрестоматия – СПб. : Питер, 2001. - 506 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
5. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А. О. Прохорова. – СПб: Речь, 2004. – 480 с.
6. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях: Учебно-методический комплекс. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 249 с.

РЕФЛЕКСИВНО-ПОЗИЦИОННЫЙ ПОДХОД К СЦЕНИРОВАНИЮ СИТУАЦИЙ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Матвеева Е.М.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Одной из важнейших задач школьного медиаобразования является формирование культурных норм коммуникации в виртуальном мире в сложной интернет - среде на основе актуализации ценности уважения к другому человеку [1, 5, 6]. Эта задача связана с тем, что возможность скрывать свое подлинное лицо и имя за яркими аватарами и вымышленными персонажами, отсутствие прямой обратной связи, когда сложно проследить и понять последствия многих своих действий в интернет – среде; а главное - потребительское отношение к информации создают высокие риски небезопасного общения в среде подростков. Эти риски обусловлены, прежде всего, тем, что сложившиеся нормы коммуникации в виртуальной среде снимают ответственность автора высказывания за последствия разного рода розыгрышей, размещение некачественной информации или прямой дезинформации [2, 6]. Ответ на вопрос, как начать формировать культуру медиакоммуникаций школьников в рамках учебной деятельности, у меня появился в результате освоения предлагаемого Н.Б. Ковалевой рефлексивно-позиционного подхода к педагогическому сценированию ситуаций личностного развития [3, 4].

Первый шаг – это рождение замысла. Вначале у меня появился материал – рассказ А.П.Чехова «Шуточка». Он привлек меня жизненностью, простотой сюжета и открытым, с точки зрения нравственной оценки поступков героя, финалом. Далее, двигаясь по нормативной схеме реализации подхода [4], я начала разрабатывать основную проблематику рассказа. Мне было важно не только понять проблему, которая волновала самого А.П.Чехова, но и определить ее значимость в современной культуре и актуальность для подростков. В итоге я нащупала основной нерв рассказа великого прозаика. Источник внутреннего напряжения и парадоксальность произведения кроется, на мой взгляд, в конфликте между логикой настоящего и логикой будущего. Рассказчик не дает никаких оценок происходящему, наоборот, помогает читателю пережить простые радости снежной зимы и понять романтические переживания катающихся на санках. Невинная шутка представляется в этом контексте веселой и незначимой. Будущее задается всего лишь одним штрихом: счастливая жена и мама семейства переживает как самый счастливый момент своей жизни момент катания на горках и романтическое, ветром принесенное признание в любви, которое на самом деле всего лишь иллюзия, результат розыгрыша.

В момент, когда вдруг обнаруживаешь, как незначительное, казалось бы, событие определяет будущее человека и как невинный розыгрыш трансформируется в иллюзию счастья всей жизни, в душе возникает пауза – и лишь потом буря эмоций: «Как, что это, как это может быть? Обман, иллюзия – есть самое счастливое событие в жизни??? Нет, нет, я не хочу такой судьбы ни себе, ни детям, мне не нужно иллюзорное счастье!» Вот так рождается то, что и является «солью» в искусстве сценирования: не просто определить проблемное поле произведения, а пережить проблему как свою боль, кожей почувствовать последствия простых, на первый взгляд, действий, совершаемых неосмысленно, вне каких-либо ценностных самоопределений. И воочию увидеть, как попирается человеческое достоинство, как уплощается образ человека, как он сам превращается в простого персонажа – статиста в чьей-то незатейливой игре.

Далее начинается сам процесс сценирования с ответами на вопросы: как построить урок так, чтобы дети сами сделали свое открытие, как создать содержательный интерес и мотивацию к кропотливой работе с художественной тканью рассказа – создать ситуации реального ценностного самоопределения школьников и спроектировать в творческо-рефлексивных их ответах поиск ценностных норм общения и сотрудничества.

В Табл.1 приводится дидактическая схема занятия, которая является важной частью подготовки его сценария.

Таблица 1

Дидактическая схема занятия.

Этапы урока/ задача	Способ организации деятельности	Содержание
<p>I этап. Введение в деятельность через совместное построение цели урока. Задача. Вызвать интерес к теме «Реальное и виртуальное в общении».</p>	<p>Постановка проблемного вопроса. Обнаружение цели деятельности.</p>	<p>1) Сообщение учащегося о псевдонимах А.П. Чехова. 2) Беседа о понятии «псевдоним» («псевдоимья» – «никнейм»). Формулируем проблему реального и виртуального общения. 3) Вопрос: «Каким же рискам мы подвергаемся, когда общаемся в интернете через ники?» Может ли иллюзия принести настоящее счастье? Что страшного в обмане, если он приносит человеку счастье?</p>
<p>II этап. Изучение нового материала. Провокация рассуждения. Задача. Развитие умения работать в группе.</p>	<p>Работа в группах. Выступление групп, обсуждение результатов.</p>	<p>1. Формулировка отношения к проблеме в рабочих подгруппах. 2. Ответ на вопросы. Розыгрыш - безобидная шутка или скрытое унижение? Почему человеку важно знать правду? Может ли быть настоящей опорой в жизни иллюзорное воспоминание?</p>
<p>III этап. Ценностно-смысловое самоопределение на основе исследования. Задача. Обсуждение поднятой в тексте проблемы, выявление авторской позиции и позиции учащихся.</p>	<p>Проблемные вопросы и провокации. Аргументированные суждения. Определение критериев.</p>	<p>1. Совпадает ли в рассказе автор и рассказчик? 2. Как бы Вы назвали рассказ (какой эпиграф дали), чтобы раскрыть его смысл? 3. Основная мысль автора (доказать текстом): а) В юности все прекрасно, поэтому надо беречь ее воспоминания, и Наденька действительно пережила прекрасное событие. б) Розыгрыш – это прикрытое шуткой унижение другого человека, ввержение его в бездну.... Вопрос - провокация. Что имеет в виду автор, когда говорит, что герой вместе с героиней низвергается в бездну?</p>

<p>IV этап. Подведение итогов занятия.</p> <p>Задача. Фиксация способов понимания и коммуникации.</p> <p>Выявление ценностных оснований.</p>	<p>Рефлексивные вопросы.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Что нового вы узнали на уроке (О Чехове, о юморе, об отношении к людям?) 2. В чем особенность Чехова как мастера художественного слова? 3. Какие вопросы поставило перед вами совместное прочтение рассказа, в чем вам важно разобраться?
<p>V этап. Построение позиционного высказывания.</p> <p>Задача. Личностно присвоить полученные знания.</p>	<p>Творческая работа - эссе.</p>	<p>Вопросы для размышления:</p> <p>Что такое настоящее общение? Что в нем нужно оберегать? Нужен ли юмор в общении, и каким он должен быть?</p>

Таблица 2

Опорная схема занятия.

	Наденька	Ветер
<p>а) Каким перед нами предстает герой?</p> <p>б) Какие чувства герой испытывает к Наденьке? В чем они выражаются?</p> <p>г) Почему герой играет роль стороннего наблюдателя? Как это его характеризует?</p> <p>д) Раскаялся ли герой в том, что так поступил с Наденькой?</p>	<p>а) Какими словами герой характеризует состояние Наденьки во время встреч на горке?</p> <p>б) Описанию каких чувств посвящена большая часть рассказа? Какие части речи преобладают в этих описаниях? Почему? (глаголы передают душевное движение)</p> <p>г) Что вызвало такую бурную душевную работу? Понимает ли Наденька, с кем общается?</p>	<p>а) Какие художественные средства использует автор, описывая катание с горки?</p> <p>б) С чем автор сравнивает спуск героев с горы? Почему возникает образ ада?</p> <p>в) Любит ли Наденька героя? Как вы это поняли?</p>

Дальнейшая разработка сценария потребовала формирования опорной схемы разбора художественных особенностей самого рассказа и характеристики основных героев (Табл.2)

В результате можно констатировать, что у школьников складывается характеристика и картина взаимоотношений основных героев произведения. Только после того как дети разобрались и провели позиционный анализ самого произведения, поняли основания поступков и высказываний героев, рассказчика, автора, можно создать для них ситуацию их собственного ценностно-смыслового самоопределения к данной проблематике.

Список литературы

1. Григоренко Д.Л. Ценностное самоопределение учащихся подросткового возраста в процессе школьного образования. Автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
2. Иченко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски // Психологическая наука и образование. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ichenko.phtml> дата обращения: 05. 01. 2016)
3. Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. № 4. С. 64-72
4. Ковалева Н.Б. Рефлексивно-личностный подход к развитию педагогического профессионализма /Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ИЦРОН, 2016. С. 200-203.
5. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического

общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3.М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33

6. Саксонова Ю.И. Психологические особенности интернет-общения подростков (чаты и форумы) // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3 – стр. 95-96

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шашерина Р.В.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 50 (МБДОУ № 50)

Дошкольное детство – это время формирования фундамента будущей личности. Именно этот период является первым для познания окружающего мира. Развитие ребенка в дошкольном возрасте связано с его способностями, которые обеспечивают высокие достижения в дальнейшем в любой деятельности. Формирование познавательных способностей определяется взаимодействием внешних и внутренних условий.

Познавательные способности дошкольников - активность, которая проявляется в процессе познания, выражается:

- в заинтересованном принятии информации,
- в желании уточнить, углубить свои знания,
- в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы,
- в проявлении элементов творчества,
- в умении усвоить способ познания и применять его на другом материале.

Из потребности в новых впечатлениях рождаются познавательные способности. У дошкольника формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового, в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности.

Для развития познавательных способностей необходимо дать детям возможность самостоятельно добывать знания с помощью вопросов, проблемных ситуаций, в которых дети учатся думать, анализировать, делать выводы.

Организуя любую работу с детьми, стараюсь, чтобы они были не только слушателями и наблюдателями, но и полноправными участниками всех мероприятий, учу их обобщать собственные наблюдения, не бояться высказывать свою точку зрения, даже если она окажется неверной. Для этого я использую разные методы и приемы, чтобы занятия отличались разнообразием, включали сюрпризные моменты, проходили в игровой форме.

Без участия психических познавательных процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты. Восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь - важнейшие компоненты любой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно сделать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения.

Для благополучного развития познавательных способностей дошкольников провожу следующую работу:

- кабинет педагога – психолога оснастила учебными пособиями, тестовыми материалами, наборами для игровой терапии;
- составила буклеты для родителей и воспитателей: «Развиваем мышление», «Развиваем внимание», «Развиваем память», «Развиваем речь», «Развиваем воображение», «Развиваем восприятие»;
- подготовила консультации для родителей и педагогов ДОУ по теме «Познавательное развитие дошкольников»;
- систематизировала в картотеке материалы по данной теме;
- разработала серию занятий по познавательному развитию дошкольников;
- создала банк презентаций по познавательному развитию дошкольников;
- подготовила интерактивные игры, направленные на развитие познавательных способностей дошкольников.

Жизнь ребенка пронизана игрой, именно через нее он открывает мир для себя и себя миру. Для осуществления полноценного обучения и воспитания дошкольников необходимо развитие познавательных

процессов. На развитие познавательных, или интеллектуальных способностей влияет восприятие, память и внимание. Формирование познавательных процессов дошкольников необходимо для их подготовки к школе и дальнейшего успешного обучения и развития.

В работе активно применяю информационно коммуникационные технологии. С помощью ИКТ дети быстро вовлекаются в образовательную деятельность, с интересом следят за действиями педагога, активно участвуя в игре, поэтому считаю, что данный материал благотворно влияет на развитие познавательных способностей дошкольников.

Специально для таких занятий разработала развивающие интерактивные игры – презентации: «Большие и маленькие», «Дикие и домашние», «Круглый год». Они помогают в игровой форме преподнести необходимый материал для ребенка, развивая все психические процессы.

Для успешного развития познавательных способностей вкладываю в мультимедийные игры такие задания, которые дают возможность детям самостоятельно добывать знания с помощью вопросов, проблемных ситуаций, в которых дети учатся думать, анализировать, делать выводы.



Рис.1. «Большие и маленькие». Игра-кроссворд, где дети должны сначала называть детенышей домашних, а потом диких животных.



Рис.2. «Дикие и домашние».



Рис.3. Вариант №1: Игроющему требуется убрать изображения, которые не относятся к домашним животным.



Рис.4. Вариант №2: Игроющему требуется убрать изображения, которые не относятся к диким животным.



Рис.5. Вариант №3: Игроющему требуется убрать изображения, которые не относятся к северным животным.



Рис.6. Вариант №4: Игроющему требуется убрать изображения, которые не относятся к животным жарких стран.

В данной игре ребенку предстоит помочь зверям разойтись по домам так, чтобы дикие животные жили в лесу, а домашние - рядом с людьми, дома или на ферме. Необходимо определить, к какому типу относится то или иное животное, и с помощью мышки показать диких, домашних, северных и животных жарких стран.



<p>Зеленеют луга, В небе - радуга-дуга. Солнцем озеро согрето: Всех зовёт купаться ...</p>	<p>Хочешь в воду ты нырять, Хочешь на песке играть, Сколько замков здесь создашь! Что за место это? ...</p>
<p>Эти месяцы-братисшки Так похожи, даже слишком И жарко, и дождливо, Даже просто шмелю! - Я различье усмотрел Только в буквах "Н" и "Л"!</p>	<p>Этот летний месяц жаркий Дарит всем свои подарки: Сливы, яблоки и груши, Фрукты варим, фрукты сушим. Он - последний месяц лета, Осень рядом, близко где-то.</p>

Рис.7. «Круглый год».

Детям предлагается отгадать загадки, связанные с временами года, после чего открываются картинки, по которым необходимо составить рассказ про лето, осень, зиму и весну.

Данные игры (презентации) можно использовать как в непосредственной образовательной деятельности, так и в совместной деятельности взрослого и детей, посвященной изучению или закреплению полученных на занятии знаний. Также можно успешно применять их и на интегрированных занятиях по развитию речи для составления рассказов по картинке, придумыванию загадок, экологическому воспитанию детей среднего и старшего дошкольного возраста, как часть занятия по рисованию, аппликации. Игра может проводиться как с группой, подгруппой воспитанников, так и индивидуально.

Такие игры дают возможность почувствовать себя равноправным членом коллектива, дети приобретают уверенность в собственных силах, удовлетворяют познавательные интересы, помогают ориентироваться в окружающем мире, обогащает опыт, стимулирует познавательные интересы.

В результате применения икт:

- активизируются психические и волевые процессы,
- развиваются умственные процессы,
- формируются эмоциональные черты личности.

Важно помнить, что познавательные способности есть у каждого человека и их необходимо развивать, постоянно тренировать свой мозг. Главное – не стоять на месте и постоянно развиваться.

Таким образом, развитие познавательных способностей будет протекать эффективней, если проводить целенаправленную и систематическую работу на доступном и понятном материале с применением инновационных технологий, одной из которых является ИКТ. Это подтверждают разработанные мною представленные игры.

Список литературы

1. Богомолова, О.Б. Искусство презентации / О.Б. Богомолова – М., 2010
2. Колодинская, В.И. Информатика и информационные технологии дошколятам / В.И. Колодинская – М., 2008.
3. ФГОС ДО от 17.10.2013г.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД

Январь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г.Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2016г.

Февраль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г.Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2016г.

Март 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г.Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2016г.

Апрель 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г.Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2016г.

Май 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г.Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2016г.

Июнь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г.Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2016г.

Июль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г.Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2016г.

Август 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г.Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2016г.

Сентябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г.Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2016г.

Октябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г.Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2016г.

Ноябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики**», г.**Красноярск**

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2016г.

Декабрь 2016г.

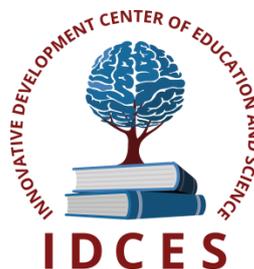
III Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2017г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

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



**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в
России и за рубежом**

Выпуск III

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(10 февраля 2016г.)**

**г. Новосибирск
2016 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 09.02.2016.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 22,6.
Тираж 250 экз. Заказ № 25.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58