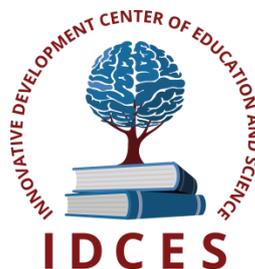


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные вопросы психологии, педагогики и
образования**

Выпуск III

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

**г. Самара
2016 г.**

Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г.Самара, 2016. 200 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 вопросы психологии, педагогики и образования**», г.Самара 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
ВВЕДЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КАЗАЧЬЕГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Путиловская В.В.	8
МЕХАНИЗМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ НЕТИПИЧНЫХ УЧАЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Мельник Ю.В.	9
ОСМЫСЛЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ МЕТОДОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА Логинова В.С.	13
ПОНЯТИЕ ПОЛНОТЫ ПРОЦЕДУР ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Черемных А.В.	17
САМООЦЕНКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В АДАПТАЦИОННОМ ПЕРИОДЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Бухтоярова В.И., Головки О.В.	19
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЛОБАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Иванова З.И., Кузнецов В.А.	22
ФУНКЦИОНАЛ УЧИТЕЛЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ УМЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА Срабова О.Ю.	24
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	27
ВЛИЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОЦЕССЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ Бахриденнова Т.М., Кулжабаева Л.С.	27
ВОЗМОЖНОСТИ И ФУНКЦИИ СЕМИНАРА-ДИСКУССИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Игнатов Н.Г., Шулепов А.С.	30
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА И ЭТИКЕТ» Климченко И.В.	33
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Игнатьева А.В., Мельникова О.А., Михайленко Т.В.	35
К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ Рыбдылова Д.Д.	37
МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РАСТЕНИЙ ДОМИНАНТОВ ЛЕСНОГО ФИТОЦЕНОЗА В КУРСЕ ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ Гузницева М.В.	40
НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ ПОДХОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ Поличка А.Е.	41
ОБЕСПЕЧЕНИЕ СМЫСЛОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА» Молдыбаева А.И.	43
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ: ПРОБЛЕМЫ, ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ Медзюга А.С., Медзюга Н.А., Петренко А.В.	45
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ Разумовский В.Г.	49
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СТАРТОВОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ Сейдняязова Н.В.	57

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	
Мамонтов К.В., Сулова М.С.....	59
РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ –КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	
Масленкова В.А.....	62
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ДРЕВНЕГО КИТАЯ. ПРИОРИТЕТЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ	
Ледова Е.Н.	64
ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОРГАНИЗАЦИИ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	
Ширшикова М.Е.....	67
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	70
О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЦЕНТРА	
Даниловская Г.Ф., Семкина Е.С.	70
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	
Чомаева М.З.	74
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	76
БАДМИНТОН КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗАХ	
Никулин К.В., Романова Н.А., Шуралёва Н.Н.	76
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕНТРЕ СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ «БЕРЕГ НАДЕЖДЫ»	
Букреева Т.И.	78
К ВОПРОСУ ДИАЛЕКТИКИ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО РЕЗЕРВА	
Столов И.И., Столов И.И.	82
МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	
Петина Э.Ш., Морозова О.В., Козлятников О.А.	84
НЕКОТОРЫЕ СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОФИЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МИНОБОРОНЫ РОССИИ	
Виноград Д.В.	86
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	
Баранов В.Н., Шустин Б.Н.	88
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Кенарева Л.Ф.	90
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
Киричко О.А.	92
РОЛЬ ПЛАВАНИЯ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ «БЕРЕГ НАДЕЖДЫ»	
Букреева Т.И.	94
СИЛОВАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ПЛОВЦОВ – КРОЛИСТОВ 12-15 ЛЕТ	
Чеботарева И.В., Мехтелева Е.А., Мехтелев О.В.	97
СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ В ПРЫЖКАХ НА ЛЫЖАХ С ТРАМПЛИНА	
Зебзеев В.В.	101
ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ	
Кондраков Г.Б., Андрющенко Л.Б., Витько С.Ю.	102

СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ	
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	104

СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	104

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ КУРАТОРОМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ	
Черданцева А.В.	104
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ НА БАЗЕ ЮРИДИЧЕСКИХ КЛИНИК	
Ситникова К.О.	105
МАСТЕРСТВО ТОРМОЖЕНИЯ МОТОЦИКЛИСТА	
Цыганков Э.С., Шулик Г.И., Зудин В.Н.	108
ОБ ОСВОЕНИИ CRM-СИСТЕМ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Данилишина А.А., Юнов С.В.	112
О МЕТОДИКЕ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ УЧИЛИЩА ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА	
Лада С.С.	114
О ПОРТРЕТНОМ ЖАНРЕ В СТАНКОВОЙ ЖИВОПИСИ И СЛОЖНОСТИ ЕГО ОСВОЕНИЯ	
Золотых М.С.	116
О ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	
Панфилова Т.Л.	120
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К САМООБРАЗОВАНИЮ УЧИТЕЛЯ	
Чиркова И.А.	123
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Гусакова Н.Е., Боровец О.С., Тычинина Г.А., Мантулова В.И.	125
РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ НАРОДНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ	
Бирюкова Н.С., Шараборина М.К., Ахкямова В.И., Сурикова О.А.	127
СТРУКТУРИРОВАНИЕ КУРСА ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	
Кузнецов В.А., Иванова З.И.	130
ТьюТОР В РЯДУ ДРУГИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ	
Довбыш С.Е., Колосова Е.Б.	132
ФАКТОРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ АКЦИОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)	
Тюнякин А.И.	136

СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	137

ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ	
Бородина Г.Н., Высоцкий Ю.А., Болгова Л.А., Стерлин А.И., Тимофеева Е.В., Лопатина С.В., Федина И.Ю., Рехтина Н.М.	137
ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗАХ В СВЕТЕ ПОСТОЯННОЙ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	
Филиппова А.В., Немершина О.Н., Канакова А.А.	139

СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	142

ИЗУЧЕНИЕ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Сафронова Е.М., Косивцева Е.В.	142
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Заботкина А.В.	144

СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. ..	146
ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ КВАЛИФИКАЦИИ К КОМПЕТЕНЦИЯМ	
Исаева К.В.	146
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗОВ – СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РОССИИ	
Селянская Г.Н.	149
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	
ПЕДАГОГА.	152
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФОРМИРОВАНИЮ И ОТСЛЕЖИВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	
Исаева Ж.А., Манатилова Ф.З.	152
ПРИЧИНЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НЕОБХОДИМОСТЬ МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
Пергун О.В.	154
РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ ГРУПП РИСКА	
Рыбакова Н.А., Боровец Е.Н.	155
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КАФЕДР МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	
Федосейкина И.В., Сказкина О.Я.	158
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	160
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСЛАМА В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ДАГЕСТАНЦЕВ	
Раджабова Р.В.	160
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.	162
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	162
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	162
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ	
Костерева Л.И.	162
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ В БРАКЕ	
Ахтамьянова И.И., Чайкина Е.В.	165
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	166
ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ 13-16 ЛЕТ, РЕГУЛЯРНО ПОСЕЩАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ	
Бичева Г.В., Ильющенко С.В.	166
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	168
ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА В СИТУАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КРИЗИСА	
Водопьянова Н.Е., Гофман О.О.	168
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	172
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	172
СОЗАВИСИМОСТЬ В СЕМЬЯХ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ	
Рыбакова А.И.	172

СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	175
РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕОЛОГИИ РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ И ПРОФИЛАКТИКА ЕЁ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ЭКСТРЕМИТСКИЕ И ТЕРРОРИСТИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ	
Школенок Н.В., Кудрявцева О.В.	175
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	176
ОПОРНЫЕ ОБРАЗЫ СТАНОВЛЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА МОСКОВСКИХ СТУДЕНТОВ	
Льндина В.С.	176
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
Кузнецова А.А.	179
ПОЛИЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	
Баркова Т.И.	181
РОЛЬ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОЕКТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	
Фунтусова М.Е.	184
СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СИСТЕМНЫЙ СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	
Юшинская Ж.А.	185
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	188
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ	
Печёркина Н.М.	188
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	191
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	191
НАВСТРЕЧУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ	
Мушастая Н.В., Закатей В.М.	191
РАЗВИТИЯ КАРЬЕРНОГО ОБРАЗА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	
Жуина Д.В., Лямукова О.А.	193
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
Жуина Д.В., Палькина М.О.	195
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД	198

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ВВЕДЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КАЗАЧЬЕГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Путиловская В.В.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

Начало XXI века ознаменовалось серьезными изменениями в сфере культуры и образования. Основная концепция Федеральных образовательных стандартов связана с построением новой стратегии системы начального общего образования, сущностью которой является создание условий для «самореализации личности каждого обучающегося и его непрерывному духовному саморазвитию» (ФГОС НОО, 2014). В этой связи актуальным становится обращение к народной культуре, включающей в себя тысячелетние традиции и огромный багаж духовного наследия. Практически во всех субъектах Российской Федерации начинается возрождение культурных традиций народов, в прошлом населявших современные территории, и этот процесс идет успешно.

Междуречье Волги и Дона исторически было колыбелью казачьей культуры, что и определяет ее важное значение как мощного средства, способного влиять на укрепление моральных устоев и обретения ценностей в воспитании подрастающего поколения. Уклад жизни донских казаков, их традиции, духовные и семейные ценности способны стать примером возрождения духовности, трудолюбия, стремления к обретению культурного богатства, завещанного нам далекими предками [3, с. 72]. Помимо этого, процесс вовлечения обучающихся в возрождение, сохранение и интеграцию культурного наследия казаков способствует формированию патриотизма и гражданственности. Внедрение этнокультурного казачьего компонента в систему начального образования основано на принципах государственной политики в области образования. В ст. 2 Закона РФ от 01.01.01 г. № 000-1 «Об образовании» отражены основные принципы государственной политики в области образования, которые обосновывают внедрение этнокультурного казачьего компонента, а именно «защиты и развития системы образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства».

Введение этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс предполагает целенаправленное воспитание и развитие личности обучающихся, формирование высокой нравственной культуры, гражданского самосознания и вместе с тем комплекс боевых и деловых качеств, предполагающих усиленную физическую и военно-прикладную подготовку. Начальная школа является первым этапом, на котором возможно организовать образовательный процесс, позволяющий решить описанные задачи. И именно интегрирование этой ступени образования в складывающуюся сегодня систему казачьего образования является необходимым условием для его успешного осуществления.

Процесс практического введения этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс начальной школы возможен только при соблюдении ряда условий:

- формулировка концептуальных идей и основного содержания казачьего образования с позиций требований государственных образовательных стандартов;
- наличие сети образовательных учреждений различного типа, готовых к введению этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс начальной школы;
- нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательных учреждений, реализующих внедрение этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс начальной школы;
- разработка программно-методического обеспечения деятельности образовательных учреждений, реализующих этнокультурный казачий компонент в образовательном процессе начальной школы;
- развитие системы социального партнерства и взаимодействия образовательных учреждений с общественными организациями, структурами, которые способны участвовать во введении этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс начальной школы;

- система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, обеспечивающих введение этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс начальной школы [5, с. 58].

В целях оптимизации введения этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс начальной школы необходимо накопление знаний о родном казачьем крае обучающимися. Для этого нами был разработан комплекс организационно-методических мероприятий, обеспечивающих поэтапное развитие познавательного интереса к культуре донских казаков. В структуре этнокультурного казачьего компонента нами были определены этапы формирования знаний и представлений об укладе быта донских казаков:

- первый этап – знакомство с казачьей культурой (уроки-лекции, знакомство с детским казачьим фольклором);

- второй этап – постижение казачьей культуры (посещение музеев, встреча с носителями казачьей культуры, разучивание детских казачьих песен и игр);

- третий этап – сохранение и популяризация культурного наследия казаков (участие в концертных мероприятиях и детских казачьих фестивалях).

Задачи каждого этапа ориентированы на формирование у обучающихся системы доступных знаний и представлений; обогащение чувственного и эмоционального опыта, развитие образов и представлений, мыслительных процессов на основе установления причинно-следственных связей, пространственных и временных отношений, развития речи, личностных качеств; воспитание любви к казачьей культуре, чувства патриотизма, бережного отношения к родной земле и культуре народа, её истории, чувства сопричастности к происходящему в родном казачьем крае, желание приносить пользу своей родине и людям, живущим рядом.

Таким образом, являясь самоценным и принципиально новым этапом в жизни ребенка, начальная школа систематизирует обучение в образовательном учреждении и расширяет сферу взаимодействия ребенка с окружающим миром, изменяя его социальный статус и увеличивая потребность в самовыражении. Введение этнокультурного казачьего компонента в образовательный процесс начальной школы предполагает ряд условий, требующих совместной работы как педагогов образовательного учреждения, так и общественных организаций. Наличие этнокультурного казачьего компонента в образовательном процессе начальной школы позволяет обучающимся обрести уверенность в своих силах, получить знания о родном крае, приобрести практические навыки исполнения детского казачьего фольклора. Помимо этого, введение казачьего компонента позволяет решить вопросы, связанные с краеведением, изучением малой родины, фольклором, формированием национального мышления в процессе учебной и внеклассной деятельности, и создать благоприятную среду для включения обучающихся в систему ценностных отношений своих предков и их малой родины.

Список литературы

1. Арановская, И.В. Музыкальное исполнительство как междисциплинарный феномен // Известия ВГПУ. 2013. №8 (83).
2. Астапенко, Г.Д. Быт, обычаи, обряды и праздники донских казаков XVII-XX вв. Ростов н/Д.: «Приазовский край», 2002. 304 с.
3. Кибасова, Г.П. Этническое пространство: монография. Волгоград: ВолГМУ ООО «Ваша свита», 2003. 244 с.3.
4. Никитенко, О.Г. О песенных традициях донских казаков (на примере Волгоградской обл.) // Донское казачество: история и современность: сб. науч. статей. Волгоград, 2004. С. 71-73.
5. Сборник образовательных программ и методических рекомендаций по реализации этнокультурного казачьего компонента в образовании / под ред. М.Б. Кусмарцева. – Волгоград, 2012.

МЕХАНИЗМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ НЕТИПИЧНЫХ УЧАЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Мельник Ю.В.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

На современном этапе развития педагогической науки и практики вопрос совместного обучения детей с различными видами нетипичности в общеобразовательном учреждении приобретает гипернормальную актуальность и значимость, так как позволяет сконструировать базовые диспозиции гражданского общества, где каждый индивид имеет возможность реализовать свое право на центральные общественные блага и услуги, вне

зависимости от наличия или отсутствия некоторых индивидуальных особенностей эксплицитной и / или имплицитной этиологии.

Под нетипичностью в данном исследовании мы подразумеваем присутствие единичных либо комбинаторных характеристик девиационной этиологии, определяющих появление у лица нетривиальных свойств учебной и социальной экзистенции, выраженной в отклонении от заданного императива при интериоризации необходимого объема академического и социального базиса. К подобным флуктуациям относятся одаренность, инвалидность, принадлежность к культурным, религиозным, лингвистическим, этническим меньшинствам и т. д.

В контексте позитивной функциональности инклюзивное образование представляет собой наиболее перспективную форму обучения всех детей, включая нетипичных, поскольку существенно расширяет как академические, так и социальные ресурсы каждого ребенка, что является основополагающим пусковым моментом при выстраивании релевантной статусно-ролевой позиции с разветвленной сетью социальных контактов на более поздних этапах его онтогенетического развития.

Существование плюрализма в инклюзивной образовательной среде всегда выступает базовой факторной диспозицией для успешной реализации механизмов включения особенного учащегося в требуемые виды деятельности. Дескриптуя базовые содержательные смыслы механизмов инклюзии ребенка, отличающегося от большинства своих сверстников по каким-либо параметрам, в режим общеобразовательного учреждения, Т. Смит выдвигает бихевиорально-модификационную трактовку продуктивной интерактивности с учащимся, обладающим спектром особых образовательных потребностей. Согласно позиции указанного автора, максимально полная экстериоризация латентных сил любого индивида к академическому, личностному и социальному становлению в рамках учебно-воспитательной деятельности возможна лишь при условии оптимизации бихевиоральной семантики и стиля взаимоотношений в инклюзивном классе. При этом в целях обеспечения интенсификации механизмов компенсаторного развития нетипичного учащегося и всесторонней стратегии эмпатийного принятия его специфических нужд в обучении, всем субъектным группам, принимающим участие в инклюзивном образовательном процессе, следует резистентно идентифицировать существующую социально-педагогическую и психологическую проблематику социальных взаимосвязей друг с другом с последующей поведенческой модификацией и коррекцией нерелевантных форм установления диалогового режима среди представителей вариативных когорт, имеющих неоднородный уровень социального праксиса [3, с. 166 - 167].

На наш взгляд, представленная точка зрения обладает безусловной семантической рациональностью, так как формирование основ всестороннего вовлечения особенного ребенка в различные виды инициатив в русле инклюзивного образовательного континуума всегда находится в тесной семантической корреляции с холизматическим бихевиоральным фоном конкретного микросоциума и готовностью всех его членов трансформировать собственные поведенческие паттерны в соответствии с существующими средовыми детерминантами и запросами индивидов на конструирование вариативной академической и социальной компетентности. Наряду с этим мы полагаем недостаточным ограничиться констатацией факта о принципиальной необходимости разрабатывать на уровне всех субъектных групп адекватные поведенческие тактики при взаимодействии с нетипичным учащимся и в связи с этим считаем целесообразным дополнить представленную концептуальную рефлексию спектром конкретных модификаций, дающих возможность качественно обогатить поведенческие практики интеракции с нестандартным индивидом и интервировать в существующие образовательные реалии комплекс различных механизмов по расширению партисипации всех детей в требуемых видах активности. К обозначенным модификационным диспозициям относятся:

1. Интенсификация дистантности от выраженных филантропических позиций интерактивности при налаживании системы диалога с нетипичным ребенком. Инклюзивная методика обучения и воспитания как направление развития креативных и нетривиальных черт у нестандартных лиц первично определяется умением всех индивидов вступать в паритетные структуры контактов, где филантропия проявляется лишь в качестве ассистивного элемента для всестороннего принятия плюралистической специфики особенного учащегося. В рамках обозначенной когнитивно-бихевиоральной модели взаимоотношений дистантность выступает стратегической тактикой по построению пролонгированной интерактивности на базе равенства с нестандартным лицом, что, в свою очередь, детерминирует появление у него устойчивых интенций к реализации разнообразных телеологических ориентиров по раскрытию собственных индивидуальных возможностей к достижению желаемого уровня статусно-ролевой позиции и академической успеваемости в инклюзивном классе. Обозначенная результативность анализируемой диспозиции создает, в конечном итоге, комплекс необходимых предпосылок для расширения его академической и социальной компетентности и увеличения степени гармоничного функционирования в социуме.

2. Изменение телеологических приоритетов инклюзивного образовательного процесса в зависимости от мотивационно-потребностной сферы личности нетипичного учащегося. Тактики инициации инклюзивных образовательных начал всегда непосредственным образом корректируют с уровнем развития индивидуальной «Я – концепции» личности, в рамках которой мотивы и потребности любого лица выступают в качестве имманентной основы для выстраивания продуктивного хода персональной экзистенции. Данным фактом детерминирована ключевая функциональная роль модификации целостной телеологии инклюзивного типа обучения, когда в зависимости от уровня формирования устойчивых интенций нетипичного учащегося к интериоризации требуемого гносеологического континуума и социального опыта коммуникации в микрогруппе, приоритет отдается академической составляющей либо интерактивной сфере компетентностного ведения диалога со значимыми для особенных детей акторами социализации. Внедрение подобных операциональных тактик служит основополагающим базисом для продуктивного расширения познавательной активности учащегося, имеющего особые образовательные потребности, и формирования у него устойчивой мотивации к центрированному освоению определенного предметного поля в семантическом плане, а также демонстрации навыков ассертивного поведения в коллективе.

3. Трансформация реальной и прогностической функциональной роли нетипичного учащегося при реализации механизмов взаимной реципрокции в детской группе. Кардинальная модификация и аксиологическая переориентация центральной эвристической ценности любого ребенка при совершении им спектра учебных либо социальных актов взаимодействия, вне зависимости от наличия либо отсутствия у него некоторого вида нетипичности, служит первичной модуляционной предпосылкой для своевременной элиминации искаженных форм коммуникации и нерелевантной вариации аутоперцепции собственной инаковости. Сознательная постановка акцента всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса на явных и латентных способностях и преимуществах каждого учащегося является необходимой атрибутивной детерминантой при изначальном конструировании и последующем развитии чувства конгруэнтности, естественности и значимости существования плюрализма в образовательной среде, а также личностного комфорта всех учащихся при возможной демонстрации нестандартных способов рабочей функциональности и целостной модели персональной жизнедеятельности в учреждении общеобразовательного типа. Существенным моментом выступает в этой связи и умение всех участников инклюзии осуществлять продуманную постановку акцента на прогностических перспективах особенных лиц к паритетному участию во всех мероприятиях инклюзивного класса с постепенным устранением либо минимизацией социально-педагогических антагонизмов по улучшению индивидуальной академической успеваемости всех индивидов и снижению их коммуникативных лакун вариативной этиологии. Системная реализация указанной бихевиоральной позиции дает возможность в полной мере интенсифицировать целевую ориентацию основных и ассистивных механизмов по раскрытию внутреннего потенциала каждого учащегося к достижению желаемого уровня результативности, совпадающего с генерализированным содержанием внешних экспектаций в социальном пространстве.

4. Внесение в учебно-воспитательную деятельность значительных блоков креативности при решении всеми детьми спектра академических либо социальных задач любого уровня сложности. Вовлечение в дидактическую структуру ведения учебного занятия компонентов творческого подхода служит ключевым пусковым моментом для создания у всех учащихся навыков антистагнационного мышления и гибкости ведущих мненимических функций у всех учащихся для релевантной обработки и анализа информационного массива данных при освоении требуемого академического контента и социального опыта общения. Постепенное и холизматическое внедрение диспозиций креативности существенно ускоряет становление и качественное формирование методических предпосылок для возможности каждого учащегося демонстрировать собственную успешность на бихевиоральном, межличностном и интраиндивидуальном уровнях. Указанные инновационные субстанции семантического поля, являющиеся продуктом системной суггестии анализируемого механизма работы с нетипичным учащимся в инклюзивном классе, детерминируют увеличение как общей, так и парциальной активности индивида в определенных предметных областях, что, в конечном итоге, выступает необходимым залогом для максимально полного удовлетворения образовательных потребностей всех детей и повышения степени их реального участия в жизнедеятельности инклюзивного сообщества.

5. Наполнение семиотического пространства совместной модели обучения и воспитания всех детей с возможными плюралистическими особенностями новыми атрибутивными диспозициями паритетности, толерантности, конгруэнтности и ассертивной коммуникации. Изменение общей символики в инклюзивной группе в вербальном и невербальном контекстах определяет возникновение благоприятного фона антиципации по отношению к любым результатам академической и социальной деятельности каждого учащегося и позволяет снизить возможную психосоциальную напряженность в коллективе, обусловленную проявлением нетипичности у конкретного субъекта инклюзии. В этом значении семиотики принадлежит роль ведущей детерминанты для

рефлексивного переосмысления основных целей и задач практики вовлечения всех детей в стандартные императивы гносеологической и социальной направленности. Субсидиарной эвристической ценностью измененной знаковой коммуникации служит и принципиальная готовность всех участников инклюзивного образовательного процесса устанавливать продуктивные формы коммуникации и взаимодействия с нетипичным индивидом без отсутствия прямой либо дихотомической корреляции со степенью владения им вариативными речевыми навыками. Такая ситуация непосредственно содержит в себе множественные синергетические точки явного и внутреннего развития, поскольку достигается практическая вовлеченность нетипичного учащегося в различные виды инициатив как в технологическом ракурсе, так и в содержательном аспекте, при котором происходит конструирование относительно равных стартовых условий для всесторонней реализации заложенных в каждом индивиде механизмов продуктивной экзистенции в социальном и академическом планах.

Построение качественной технологической основы для интенсификации участия каждого ребенка в жизнедеятельности школьного коллектива в ситуации инклюзии всегда тесным образом конвергирует с реальной степенью развитости профессиональных компетенций педагога при его взаимодействии с особенными детьми. Так, экстериоризируя сущностное содержание рефлексивно-модуляционной трактовки профессионализма учителя в сфере инклюзивных тактик обучения и воспитания, Р. М. Гарджуло и А.А. Насифуллина указывают на телеологическую необходимость действия постоянной динамики при закладывании и дальнейшем развитии инклюзивной профессиональной компетентности у учителя, так как только в этом случае происходит истинное достижение готовности учителя находить эффективные механизмы активизации психики особенных детей, их познавательной и социальной активности в среде типичных сверстников [1, с. 317; 2, с. 203-204].

Мы оцениваем представленный концептуальный взгляд как позитивный, поскольку построение реально функционирующего инклюзивного образовательного сообщества всегда находится во взаимосвязанной когезии с практическими умениями и навыками учителя выстраивать равноправную и эффективную систему отношений с особенным ребенком. Одновременно с этим мы считаем значимым осуществить центрацию на трансформационном компоненте модели профессиональной компетентности педагога. Данный факт связан с принципиальной важностью обозначенного элемента для построения включающей образовательной среды, ориентированной на безусловное принятие личности всех детей в инклюзивном классе. К подобным компетентностным трансформациям, позволяющим педагогу адаптировать учебный материал и социально-коммуникативную составляющую для удовлетворения образовательных потребностей каждого учащегося относятся:

- постоянная активация накопленного познавательного запаса нетипичного ребенка и его стремления к овладению инновационными гносеологическими диспозициями;
- использование тактики постановки риторических и генерализационных вопросов при формировании инклюзивной модели поведения по отношению к нетипичному субъекту;
- активное применение графических и иных форм демонстрации учебного материала, подходящих для удовлетворения нетривиальными способами особых образовательных потребностей нетипичного учащегося;
- системная диагностика ключевых тематических фрагментов академического контента и их адаптивная трансляция для всех детей в инклюзивном классе, обеспечивающая холистичность и антистагнационность при разработке индивидуального образовательного маршрута, дающего возможность снизить потенциальные риски неадекватного ответа на специфические нужды особенного учащегося;
- релевантное использование практик текстовой структуризации учебного материала с одновременной активизацией роли нестандартного индивида в ходе формирования персональных идей о возможных путях достижения релевантной дискурсивной структуры, качественно улучшающей инклюзивный образовательный процесс по академическим параметрам;
- тематическая модификация объясняемого материала в соответствии с ведущими сигнальными системами освоения академического базиса каждым ребенком и его приоритетными гносеологическими и / или социальными возможностями;
- ориентация на ближайшее местное сообщество индивида, включенного в инклюзивное обучение и воспитание; как основного актора формирования его всесторонних интенций к освоению новых знаний и разработке инновационных социально-коммуникативных навыков интерактивности в инклюзивной группе ;
- учет зоны ближайшего развития нетипичного индивида в контексте реальных и потенциальных перспектив расширения его академических ресурсов и нормализации личностного социального самочувствия ;
- внесение и сохранение плюралистических методик работы с нетипичными учащимися в инклюзивном классе, позволяющих качественно обогащать механизмы компенсаторного развития личности, испытывающей изначально воздействие ряда неблагоприятных средовых и биологических факторов;

- создание паритетной системы диалога в инклюзивной группе, определяющей возникновение генерализированного чувства продуктивной референтности у каждого индивида и инклюзивного сообщества в целом;
- отход от выраженных реципиентных позиций в инклюзивном образовательном процессе, предполагающий оценку нетипичного индивида в качестве одновременного получателя образовательных услуг и производителя некоторых форм поддержки своему типичному сверстнику в рамках инклюзивной модели обучения и воспитания;
- сочетание горизонтальных и вертикальных коммуникативных стратегий позитивного педагогического менеджмента, в рамках которого обеспечивается принципиальная возможность для равной партисипации всем членам инклюзивного микросоциума, вне зависимости от степени выраженности у них свойств нетривиальной экзистенции;
- флексибельность в ходе смены статусно-ролевых характеристик субъектов инклюзивного обучения, определяющая значимые трансформационно-бихевиоральные перспективы для нетипичного учащегося, в ходе которых он сознательно апробирует на собственном опыте вариативные поведенческие паттерны;
- тематическая открытость педагога в ходе интеракции с особенными детьми, позволяющая достичь диалектического единства в рамках диадной структуры «учитель инклюзивного класса – нетипичный учащийся» и своевременно устранить элементы неадекватного восприятия собственной инаковости

Таким образом, механизмы вовлечения нетипичного учащегося в инклюзивный образовательный континуум представляют собой спектр вариативных в концептуальном плане дефиниций, которые обладают значительной долей дивергенции, связанной с неоднородным пониманием роли различных факторных детерминант в ходе формирования полноценных тактик партисипации индивида в императивно установленных видах деятельности. Вместе с тем семантический анализ представленных взглядов на инклюзию нетипичного учащегося в образовательные реалии свидетельствует о присутствии и четко выраженной конвергентативной основы, заключающейся в признании принципиальной необходимости паритетного участия каждого ребенка в вариативных социальных и академических инициативах, вне зависимости от уровня его индивидуального онтогенеза или других отличительных параметров средовой либо личностной этиологии.

Список литературы

1. Насифуллина, А.А. Подготовка специалистов для инклюзивного образования [Текст] / А. А. Насифуллина // Преемственная система инклюзивного образования: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – С. 317 - 318.
2. Gargiulo, R. M., Metcalf, D. Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach. [Text] / R.M. Gargiulo, D. Metcalf – Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, 2013 – 504p
3. Smith, T. E. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) [Text] / Smith, T. E., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p.

ОСМЫСЛЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ МЕТОДОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Логинова В.С.

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г.Саратов

В настоящее время профессионально-педагогическая подготовка бакалавров, будущих учителей ориентирована на серьезное осмысление сложных теоретико-методологических проблем педагогической науки и практики организации образовательного процесса в современной школе. Освоение бакалаврами методологических основ педагогики способствует формированию профессиональной компетентности, готовности аналитически мыслить, применять специальные умения в области исследовательской работы, при организации научного исследования, помогает педагогу-практику в осмыслении его профессионально-личностной позиции.

Методологически важным является изучение понятийного аппарата педагогической науки, в частности, анализ историко-содержательного наполнения базового понятия «образование», понимание соотношения и взаимосвязи понятий «образование» и «культура». К ведущим философско-педагогическим стратегиям,

направленным на глубокий анализ и обоснование педагогических реалий, позволяющим корректировать и адекватно современным педагогическим парадигмам выстраивать образовательную деятельность, относятся актуальные сегодня синергетический и герменевтический подходы. Эти и многие другие важные методологические аспекты изучаются бакалаврами в рамках освоения учебной дисциплины «Педагогика» для всех профилей направления «Педагогическое образование».

Обращение к методологии педагогической науки предполагает осмысление бакалаврами исторических корней становления содержания базового понятия «образование» как ведущей категории педагогики. Как научный термин слово «образование» стало употребляться в повседневном и литературном языке относительно недавно, лишь в XIX веке, одновременно оно встречается в известных литературных произведениях А.С. Пушкина и А.Н. Островского. В «Толковом словаре живого великорусского языка» А. Даля, изданном в 60-е годы XIX в. слово «образование» по широте употребления и спектру значений выступает как русское живое слово, используемое в повседневном общении. Однако заимствован этот термин из немецкого языка и считается словообразовательной калькой немецкого термина *bildung*, возникшей в русском литературном языке в XIX веке, хотя в этом значении оно было уже известно в старославянском языке. Как отмечают исследователи, исторически немецкое «*bildung*» восходит к латинскому «*education*», имеющему значение «воспитание, выращивание», но глагол *bilden* более богат смысловыми оттенками и включает значения создавать, составлять, формировать, принимать (придавать) форму, учреждать, образовывать, воспитывать, просвещать, способствовать развитию, развивать. Опираясь на одно из этих значений, еще в 1780 году слово «образование» вводит в научный оборот швейцарский педагог И.Г. Песталоцци, подразумевающий под ним «формирование образа» личности. В этом значении слово «образование» впервые было употреблено и русским просветителем Н.И. Новиковым: «воспитание <...> нравственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением или образованием разума» [8, с.423]. Переводимое на русский язык как «образование», оно означало «формирование образа духовного и телесного» и предполагало восхождение к высотам культуры, индивидуально-личностное освоение богатств, собранных в библиотеках, музеях и т.п. Значение слова «образование» в русском языке широко и охватывает человека в целом, то есть его формирование, становление и развитие в целом (интеллектуальное, социальное, духовное и физическое) и в соответствие с общепринятым образцом. Как отмечает А.П. Булкин, слово «образование» имеет этимологический, семантический и философский смыслы. Этимологическим и семантическим корнем его является «образ». Корень «образ» содержит значение понятия (семантический смысл) и его целевую нагрузку (философский смысл). Значит слово «образование» содержит в себе свою цель как образ предвидимого результата деятельности, и цель образования заложена в самом образовании в виде образа человека с определенными характеристиками [7, с. 67].

Историко-педагогическое осмысление понятия «образование» важно для понимания его соотношения и взаимосвязи с понятием «культура», что актуально сегодня в связи с практической реализацией в образовательной практике культурологического подхода. В русский язык слово «культура» вошло сравнительно поздно – в середине 30-х годов XIX века. Первые его словарные значения зафиксированы в 1837 году в словаре И. Ренофанца (1837), где «культура» толкуется как образование [6, с.29]. Очевидно, что четкого разграничения значений слов «образование» и «культура» к моменту их вхождения в русский язык не было, граница между понятиями намечается с началом осмысления их как научных категорий. Однако при оформившемся научном разграничении тесная связь понятий «образование» и «культура» сохраняется. В современной науке нет единой точки зрения относительно типа этой связи, обозначились несколько подходов к определению соотношения понятий «образование» и «культура». Первая позиция сводится к тому, что *понятия тождественны* и свойственна донаучному их осмыслению, но в определенном аспекте сохраняется и в современной науке, когда образование и культура рассматриваются как социальные процессы становления человека. Интегральным признаком в этом случае является диалогическая природа образовательного и культурного процессов. Образование подразумевает постоянное диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Определение культуры, данное М.М. Бахтиным, также дано с позиции «диалога культур». Понятие культуры, трактуемое ученым в широком смысле, включающим и личность как самостоятельную культуру, может быть применимо к образованию, в процессе которого диалог ведется по двум линиям: диалог субъектов образовательного процесса, каждый из которых является отдельной культурой; диалог ученика с культурой, существующей в знаково-текстовом виде (учебные тексты). Последнее позволяет подвести под определение «диалог культур» и процесс самообразования, который в настоящее время приобретает все большее значение.

С позиции другого подхода «культура» выступает как понятие более широкое, чем «образование», которое определяется как слагаемое культуры. В свое время С.И. Гессен, включает в понятие «культура», наряду с гражданственностью, цивилизацией и образованность. Образовательный процесс в рамках этой концепции

понимается как вспомогательный для формирования облика культуры, поэтому понятие «образование» может рассматриваться здесь с опорой на наиболее раннее значение этого слова: «придание образа». В связи с этим, в педагогической науке понятие «культура» употребляется как родовое по отношению к понятию «образование». С другой стороны, оно трактуется в узком значении как совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей и выступает компонентом образования, понятие которого в этом случае представляется более широким. [6, с.30].

Несколько иное, понимание культуры реализуется и при попытке включить ее в образовательный процесс на уровне внешних форм. Такой подход реализован в образовательной системе «Погружение в культуру», связанной с педагогической деятельностью Московской гимназии на Юго-Западе. Культура в рамках этой системы осмысливается как нечто внешнее по отношению к образовательному процессу. Другой подход к соотношению рассматриваемых понятий реализуется в концепции «Школы диалога культур» («ШДК»), сформировавшейся в 80-е гг. XX века как сплав упомянутой выше идеи М.М. Бахтина о «культуре как диалоге», а также идеи «внутренней речи» Л.С. Выготского и положений «философской логики культуры» В.С. Библера. [9, с.123]. Культура – ключевая категория, рассматриваемая теоретиками системы «ШДК», где она получает сложное толкование, в основе которого лежит идея о том, что каждая культура образует свой собственный Разум – специфический для каждой отдельной культуры способ мышления. В центре образовательного процесса находится индивидуальный уровень – личностная культура ребенка, на формирование которой направлена педагогическая деятельность. В рамках концепции «ШДК» нет однозначного взгляда на соотношение понятий «образование» и «культура», поэтому наиболее верным представляется определить эту форму как отношения взаимного пересечения двух равноправных понятий [6, с.31].

Особенности данных подходов отражены в идеях культурологической образовательной парадигмы, которая приходит на смену традиционной – «знаниевой», ориентированной на формирование «человека образованного», тогда как культурологическая школа рассматривает понятие «человека культуры». В контексте культурологического подхода к образованию толкование культуры более широкое – как «диалогическое, воплощенное в произведениях самосознание каждой цивилизации», а образование, ориентированное на «проживание своей личной истории в контексте культуры» [3, с.157-158], определяется как процесс «окультуривания» человека.

Таким образом, в историческом, междисциплинарном контекстах сложилось несколько взглядов на соотношение понятий «образование» и «культура»: тождество (в донаучном осмыслении); пересечение в отдельных аспектах (в концепции «ШДК»); понимание «культуры» как компонента образования (в традиционной педагогике); более широкое определение культуры, как понятия родового по отношению к понятию «образование», и трактуемой как процесс формирования, с одной стороны личности, с другой – общества и цивилизации в целом. Последняя позиция является преобладающей в процессе смены образовательных парадигм в современной педагогике и является определяющей в рамках культурологического подхода к образованию [6, с.32].

Осмыслению теоретических основ педагогической деятельности будущими учителями способствует изучение методологических подходов к образованию, к числу которых относятся герменевтический и синергетический подходы. Внимание бакалавров акцентируется на двойственной природе педагогической науки обуславливающей, двойственную направленность педагогической деятельности, ориентированность с одной стороны на область науки, которая лежит в основе образовательной деятельности, с другой, на изучение и понимание обучающихся, воспитанников. В этой связи важно обращение к герменевтике (от греческого *hermenetikos* – разъясняю, истолковываю) как специальной области научного знания, занимающейся проблемами понимания. Оформление в XIX столетии герменевтики как отрасли научного знания, как учения о понимании (В. Дильтей, Э. Шпрангер, М. Вебер и другие) привело к распространению герменевтического «понимающего» подхода в философии и психологии, социологии и других гуманитарных науках. Применение этого подхода в гуманитарных науках подтверждается многими исследователями и обусловлено признанным тезисом о том, что внутренний мир человека в отличие от физического объективного мира не дан в прямом восприятии, а может постигаться в результате особой «понимающей активности» человека [2, с. 98].

Герменевтический подход нацеливает на реализацию идеи гуманитарного познания ребенка, глубокое проникновение в конкретную ситуацию общения с ним для осмысления мотивов, поступков, реакций и поведения детей. Опираясь на позиции психологов, утверждающих, что герменевтика ориентирует на раскрытие смыслов человеческих феноменов, а понимание выступает как способ осмысления себя, способ познания и одновременно бытия, реализуемые через постижение смысла, развертывание собственной интерпретации, глубокое проникновение в содержание, внутреннее пространство текста или другого человека педагогическая наука (Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова, А. Ф. Закирова, И. Д. Демакова и другие) формулирует идею так

называемой «понимающей педагогики», ориентирующей образовательную практику на саморазвитие, самосовершенствование ребенка, понимание особенностей его внутреннего роста, на стремление раскрыть особенности и условия собственно понимания поведения ребенка, а также смыслов взаимодействия с ним или группой детей [5, с.126]. Герменевтический подход ориентирует на осмысленность, мотивированность педагогической деятельности на постижение интересов, запросов, личностных потребностей каждого ребенка, направленность деятельности на создание условий для его максимальной самореализации. Таким образом, этот подход выступает в качестве методологической основы развития как самой педагогической науки на новом уровне, так и образовательной практики, опирающейся на приоритеты саморазвития ребенка, понимания его внутреннего мира, принятия и постижения процессов его смыслотворчества, обогащения и совершенствования творческого потенциала педагога [4, с.213].

Наряду с герменевтическим подходом важное место в методологии педагогики занимает синергетический подход. Системность и целостность выступают как основания синергетики, что дает возможность глубоко анализировать состояние и функционирование педагогических систем с позиции самоуправления, самоорганизации, саморазвития, исследовать динамику процессов образования личности человека, его воспитания, обучения, развития, саморазвития. Представители российской синергетической школы (П. Анохин, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.А. Белавин, В.В. Василькова и другие) указывали на потенциал синергетического подхода в осмыслении процессов самоорганизации и саморазвития сложных открытых систем, что позволяет говорить о возможности его применения в педагогической науке. Так как педагогическая наука имеет объектом своего исследования образовательные системы, то идеи синергетического подхода – неравновесность, открытость, нелинейность как состояния и свойства системы применимы и в анализе динамики процессов образования личности человека, его воспитания, обучения, развития, саморазвития.

Известный исследователь проблем творческого саморазвития личности В. И. Андреев отмечает, что синергетика как теория самоорганизации помогает разработке проблем, связанных с фазовым переходом человека из организуемого в самоорганизующуюся личность. Синергетизм для педагогических систем, подчеркивает исследователь, представляет собой «процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию»[1, с. 62-63]. А это позволяет говорить о том, что, синергетический подход обеспечивает общение между гуманитарной и естественнонаучной системой знаний, способствует определению пути гармонизации этих знаний в системе мировоззрения личности.

Таким образом, погружение в методологию педагогической науки, осмысление сложных теоретико-методологических аспектов образования способствует формированию глубоко мыслящих педагогов, обладающих умениями грамотно применять теоретические знания для активной и продуктивной практической образовательной деятельности

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Демакова И. Д. О скрытых ресурсах гуманизации пространства детства (педагогическая герменевтика) // Новые ценности образования. Контексты и подтексты образования. – М., 2006. – Вып. 5–6 (28–29). – С. 97–102
3. Доманский В.А. Культурологическая школа: смена образовательной парадигмы // Вестник Томского гос. ун-та, 2004. - № 282 – С. 155-162.
4. Логинова В.С. Герменевтический подход в педагогике как методологическая основа образовательной деятельности. Современные проблемы гуманитарных и естественных наук [Текст] : материалы XXIII международной научно-практической конференции 30 июня 2015 г. / Науч. –инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – Москва: Изд-во «Институт стратегических исследований»: Изд-во «Перо», 2015.- С. 208-213
5. Логинова В.С. Синергетический и герменевтический подходы в методологии педагогики // Научное обозрение. Гуманитарные исследования. 2015, № 11. ч.2.- С 123-128
6. Логинова В.С., Ганина П.Д. К вопросу о соотношении понятий «образование» и «культура» в историко-педагогическом контексте // Научное обозрение. Гуманитарные исследования. 2015, №6, С.28-33
7. Логинова В.С. Личностный образец: содержание понятия и место в педагогическом терминологическом аппарате // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2009, Т.2. №3-4. С.64-72

8. Новиков Н.И. Избранные сочинения. – Л., 1951. – 787 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

ПОНЯТИЕ ПОЛНОТЫ ПРОЦЕДУР ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Черемных А.В.

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г.Ульяновск

Сформировавшаяся на сегодняшний день система процедур оценивания качества образовательной деятельности характеризуется многообразием форм и видов проверок, экспертиз, используемых методов и подходов к проведению оценивания. Образовательная деятельность в различных процедурах оценивания рассматривается всесторонне и максимально подробно. В контексте развития системы оценивания образовательной деятельности с целью исследования процедур её оценивания требуется осмысление понятия полноты процедур оценивания.

Необходимо уточнить трактовку самого понятия полноты. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова определяет полноту как «наличие чего-либо в достаточной степени, высшая степень насыщенности чем-нибудь», например, полнота информации, полнота власти [5]. Значение понятия полноты будет раскрываться по-разному в зависимости от сферы его использования, контекста. Применительно к научному исследованию целесообразно использовать определения полноты, представленные ниже. Полнота рассматривается как свойство научной теории, характеризующее достаточность для каких-либо определённых целей её выразительных и (или) дедуктивных средств [2], в логике и дедуктивных науках — достаточность для каких-либо определённых целей выразительных или дедуктивных средств какой-либо научной теории или исчисления для описания (характеристики, предсказания, вывода) всех реальных свойств и отношений предполагаемой модели этой теории или исчисления [8, 9].

В философском словаре под редакцией И.Т. Фролова раскрывается понятие полноты аксиоматической теории – «логико-методологическое требование, предъявляемое к аксиоматически построенным теориям и заключающееся в том, что в данной аксиоматической, формальной системе должны быть доказаны (т. е. выведены из аксиом) все истинные предложения этой теории» [7, с. 435]. Полнота в рамках аксиоматической теории может быть слабой (все предложения, принадлежащие некоторой системе, выводимы или опровергаемы в ней) и сильной (после прибавления к аксиомам предложения, не выводимого в этой системе, она становится противоречивой), семантическая полнота относительно определенной модели (каждое предложение, соответствующее истинному высказыванию в данной модели, выводимо в этой системе). Однако в ходе изучения данных аксиоматических теорий была установлена их неполнота, т. е. наличие таких предложений, которые в их рамках недоказуемы и неопровергаемы [7, с. 436].

В рамках классической научной парадигмы стремление к полноте – главное направление научного поиска. Проблема полноты связана с многомерностью, многоаспектностью педагогического научного знания. Полноту в педагогической реальности А.А. Остапенко определяет, как «наиболее общее понятие, охватывающее всё многообразие изучаемых педагогикой предметов, процессов, явлений, систем и т.д., как уже исследованных и описанных, так ещё не открытых и не изобретённых» [6, с.20], указывает тем самым на её потенциальное расширение. Одномерный подход в понимании полноты отождествляет ее с целостностью, где полнота - это требование доказательств всех истинных положений, где все предложения выводятся из данной системы и находятся в ней [3, с.34].

Процедуры оценивания образовательной деятельности осуществляются с целью получения достоверной и объективной информации об образовательной деятельности. Полнота может быть таким свойством процедур оценивания образовательной деятельности, которое заключается в достаточности используемых процедур оценивания для получения объективной и достоверной информации об образовательной деятельности. Средства, которыми располагают процедуры оценивания образовательной деятельности, включают в себя виды, формы оценивания, критерии оценивания, условия проведения процедур оценивания и т.д. – т.е. то, что является компонентами, элементами процедур оценивания. Количество элементов, составляющих полноту процедур оценивания, может быть бесконечным. Развитие образовательной деятельности как объекта оценивания будет создавать условия для развития процедур оценивания, появления новых, трансформации существующих.

В настоящий период процедуры оценивания образовательной деятельности подразделяются по отношению к образовательной организации на внешние и внутренние. Полнота процедур оценивания образовательной

деятельности охватывает все возможные компоненты, средства, внутренних и внешних процедур оценивания, позволяющие получить многомерную объективную информацию об образовательной деятельности (Табл.1).

Таблица 1

Процедуры оценивания образовательной деятельности

	Внешние	Внутренние
Процедуры оценивания образовательной деятельности	Лицензирование образовательной деятельности, Государственная аккредитация образовательной деятельности Государственный контроль (надзор) в сфере образования, Независимая оценка качества образовательной деятельности, общественная аккредитация образовательных организаций	Самообследование Внутренний аудит и контроль
Субъекты процедур оценивания	Государство (исполнительные органы государственной власти, осуществляющие переданные полномочия в сфере образования), участники отношений в сфере образования	Образовательная организация (административные и педагогические работники)
Объекты	Условия, процесс и результат осуществления образовательной деятельности, деятельность образовательной организации в целом	Условия, процесс и результат осуществления образовательной деятельности, деятельность образовательной организации в целом
Формы	Контроль, проверка, мониторинг, рейтинг, рэнкинг	проверка, диагностика мониторинг
Методы	Анализ документов, результатов деятельности, наблюдение, измерение, опрос (устный и письменный), экспертные оценки, тестирование	Анализ документов, результатов деятельности, наблюдение, измерение, опрос (устный и письменный), экспертные оценки, тестирование
Критерии	Соответствие образовательной деятельности обязательным требованиям в сфере образования, соответствие, потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность	Соответствие собственным целевым установкам образовательной организации, ориентированным в том числе на соответствие образовательной деятельности обязательным требованиям в сфере образования
Основания проведения процедур оценивания	Обязательность проведения процедур (план контроля, в рамках государственных услуг - на заявительной основе), на добровольной основе (независимая оценка и общественная аккредитация)	Обязательность (план работы образовательной организации)
Использование результатов оценивания	Административное воздействие и регулирование (в процедурах оценивания, проводимых государством), в целях развития образовательных организаций (независимая оценка качества образования, общественная аккредитация)	Управление образовательной организацией

Требования к образовательной деятельности, порядок проведения процедур оценивания и другие компоненты модели могут изменяться. Для каждого этапа развития процедур оценивания была характерна

определенная модель полноты, следовательно, полнота процедур оценивания может быть описана только на модели. Таким образом полнота характеризуется открытостью для дальнейшего пополнения либо уменьшения системы процедур оценивания.

Образовательная деятельность многомерна, обладает множеством внешних связей, неотделима от образовательной организации, которая, в свою очередь, представляет собой сложную динамичную систему. Динамизм и сложность образовательной системы, многомерность образовательной деятельности в постнеклассической научной парадигме получает синергетическую интерпретацию. Учитывая синергетический характер образовательной деятельности, при осмыслении понятия полноты процедур оценивания целесообразно ориентироваться на положения указанной парадигмы.

Постнеклассическая научная парадигма указывает на существенный недостаток классического направления для исследования динамичных систем: при достижении полноты описания объекта происходит остановка в его развитии. Полнота рассматривается как этап в постижении целостности объекта, достигается фактически лишь на моделях [1, с.23]. Так, О.М. Железнякова указывает, что критерии полноты и целостности научно-педагогического знания в рамках классической парадигмы не были определены до конца и обозначены, полнота рассматривается в качестве критерия целостности, и не рассматриваются механизмы формирования полноты и целостности [3, с.26].

Полнота и целостность не могут быть идентичными понятиями, выступают как результаты дополнительности [4], что позволяет по-новому осмыслить систему процедур оценивания образовательной деятельности. Полнота процедур оценивания достигается путем суммирования частей всех процедур оценивания, рядоположенных и нерядоположенных, но не противоречивых друг другу [3, 33]. В данном случае рядоположенность и нерядоположенность рассматривается нами как сходства и различия в процедурах оценивания: степень влияния результатов на образовательную деятельность и образовательную организацию в целом, периодичность и основания проведения процедур оценивания и т.д. Непротиворечие процедур оценивания заключается в единстве целей оценивания – получения объективной и достоверной информации об образовательной деятельности.

Понятие полноты процедур оценивая образовательной деятельности, складывается из рядоположенных и нерядоположенных процедур оценивания и их компонентов, не противоречащих друг другу в целях получения объективной и достоверной информации об образовательной деятельности. Полнота также характеризует открытость системы процедур оценивания образовательной деятельности.

Список литературы

1. Баранцев Р.Г. Становление тринитарного мышления. – Москва-Ижевск: НИЦ «РХД», 2005.
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1978.
3. Железнякова О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании. – М.: Флинта Наука, 2012.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1989.
5. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. – М., 2007.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001.
7. Энциклопедический словарь, 2009.
8. Философский энциклопедический словарь. / Под ред. Л.Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалёва, В.Г. Панова. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

САМООЦЕНКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В АДАПТАЦИОННОМ ПЕРИОДЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Бухтоярова В.И., Головки О.В.

Кемеровская государственная медицинская академия, г. Кемерово

Психологи определяют значение слова «адаптация» как постоянный динамический процесс, в ходе которого происходит не только интеграция личности в социум, но профессиональное, личностное развитие и самореализация. Опыт предыдущих лет показывает, что адаптационный период длится от полугода до года, в зависимости от качеств личности студента. Преодолев вступительные процедуры и будучи зачислены на первый

курс, студенты находятся в состоянии эйфории. Большая часть студентов, приходя в медицинскую академию из «парниковых» школьных условий не подозревают, что обучение в вузе требует усидчивости, терпения, кропотливого труда.

На наш взгляд именно отношение к учебной деятельности студентов первых курсов является первой ступенью в формировании личности будущего врача. На первом курсе студенты медицинских ВУЗов изучают фундаментальные дисциплины, которые являются основой для изучения общих врачебных и специальных клинических дисциплин, а также для последующей врачебной и научной деятельности.

В последнее время из года в год наблюдается очень резкое падение качественной и количественной успеваемости при изучении дисциплины «Физика. Математика» студентами первого курса всех факультетов. В 2015-2016 учебном году вовремя получили зачёты 27% студентов.

Обеспокоенные таким результатом, мы предложили студентам лечебного (ЛФ) и педиатрического (ПФ) факультетов оценить ряд критериев для того, чтобы определить их собственное отношение к учебной деятельности.

В качестве критериев, влияющих на учебный процесс мы взяли:

1. мотивация к учебной деятельности;
2. самоорганизация;
3. самодисциплина;
4. способность к мыслительной деятельности, поиску и обработке информации;
5. реакция при столкновении с трудностями;
6. реакция на ошибки и замечания;
7. самоконтроль;
8. работоспособность в аудиторное время;
9. работоспособность во внеаудиторное время.

Мотивация к учебной деятельности направлена на получение новых знаний и является одним из ключевых факторов успеха в достижении поставленной цели.

69% студентов ЛФ и ПФ считают, что они достаточно стабильно мотивированы, 31% и 27% - имеют неустойчивую мотивацию соответственно, а 4% студентов ПФ имеют низкую мотивацию.

Одной мотивации недостаточно. Важно планирование собственной деятельности студентом; рассмотрение проблем учета времени и способов уменьшения его непродуктивных затрат. В связи с этим возникает необходимость проанализировать студентами их самоорганизацию (Табл.1) и самодисциплину (Табл.2).

Таблица 1

Оценка самоорганизации			
Факультет/параметры самоорганизации	Собранность, %	Ориентирован на деятельность, %	Имеет место растерянность, %
лечебный	19	59	22
педиатрический	33	37	30

Таблица 2

Оценка самодисциплины		
Факультет/параметры самодисциплины	дисциплинированность, %	Нуждается во внешнем контроле, %
лечебный	84	13
педиатрический	73	27

Исходя из данных Табл.1 можно заключить, что студенты ЛФ в существенно большей степени ориентированы на деятельность, в то время как студенты ПФ значительно в меньшей степени. Поэтому и растерянность у студентов ЛФ меньше, чем у студентов ПФ.

Анализируя самодисциплину (Табл.2) видим, что оценка дисциплинированности у студентов и ЛФ, и ПФ до статочно высокая. Однако, потребность во внешнем контроле у студентов ПФ в два раза выше, чем у студентов ЛФ.

Способность к мыслительной деятельности, поиску и обработке информации побуждается мотивацией, что является очень важным в профессии будущего врача. По мнению студентов, этот критерий считают

сформированным 81% студентов (ЛФ) и 83% студентов (ПФ), однако, неуспешная сдача зачета по дисциплине «Физика. Математика» противоречит данным результатам.

В ходе поиска и обработки информации у студентов возникают трудности, которые преодолеваются ими следующим образом: 94% студентов ЛФ и 79% студентов ПФ обращаются за помощью, но в основном к однокурсникам. Попытки получить информацию из учебной или научной литературы, а также в качестве консультации у преподавателя, студентами даже не рассматриваются. Остальные студенты предпочитают вообще отказаться от дальнейшей деятельности.

Данные по оценке реакции на ошибки и замечания приведены в Табл.3.

Таблица 3

Оценка реакции на ошибки и замечания

Факультет/параметры самоорганизации	Исправления, %	Игнорирование, %	Срывы, %
лечебный	94	3	3
педиатрический	97	-	3

Из Табл.3 видим, что к исправлению стремятся все студенты, срывы немногочисленны, а игнорирование ошибок и замечаний не сильно, но выше у студентов ЛФ. Срывы, очевидно, связаны с тем, что студенты психологически не готовы к критике их работы (инфантильность). Игнорирование ошибок и замечаний, скорее всего, связано с тем, что они не умеют критически относиться к замечаниям, считая, что они всегда правы, а преподаватель их неверно оценивает.

Одним из критериев нами было предложено студентам оценить такой критерий как самоконтроль. Самоконтроль основывается на воле— высшей психической функции, определяющей способность человека принимать осознанные решения и претворять их в жизнь. Самоконтроль является важнейшим элементом в способности человека достигать поставленных целей. Уровень самоконтроля определяется как врожденными генетическими характеристиками, так и психологическими навыками человека. Самоконтроль противопоставляется импульсивности — неспособности противостоять сиюминутным желаниям.

Самоконтроль считают достаточным и примерно одинаковым на обоих факультетах 81% студентов, у остальных студентов - ослабленный.

Однако, данные по оценке самоконтроля противоречат их же собственным оценкам работоспособности в аудиторное (Табл.4) и во внеаудиторное время (Табл.5).

Таблица 4

Оценка работоспособности в аудиторное время.

Факультет/параметры работоспособности	Выносливость, %	Быстрая утомляемость, %	Отвлечение внимания, %
лечебный	63	31	6
педиатрический	62	28	10

Таблица 5

Оценка работоспособности во внеаудиторное время.

Факультет/параметры работоспособности	Выносливость, %	Быстрая утомляемость, %	Раздражительность	Отвлечение внимания
лечебный	56	31	-	13
педиатрический	52	37	6	6

Быстрая утомляемость, раздражительность и отвлечение внимания приводят к снижению результатов в освоении дисциплины.

От того, как осуществляется переход от школьной жизни к нормальной студенческой деятельности, зависит эффективность дальнейшего обучения и самочувствия первокурсников. Первый курс может стать точкой опоры для студента, а может привести и к различным деформациям в поведении, общении и обучении. Большой процент студентов первого курса, имеющих низкую успеваемость, совсем не обязательно связан с тем, что студенты не имеют достаточных интеллектуальных и творческих способностей. Часто это случается со студентами, которые по объективным или субъективным причинам не смогли определиться в новых условиях, не готовы к самостоятельной жизни, имеют идеализированные представления об учебе в вузе, со студентами, которым трудно дается переход к общению с новыми людьми.

На сегодняшний день традиционные вузовские структуры и общественные организации не всегда могут помочь студенту в решении такого рода проблем. Психологические службы в нашем вузе имеют очень небольшой штат сотрудников, который не в силах решить многочисленные задачи вузовской жизни.

Преподаватели, для обеспечения психологической безопасности, с самого начала работы и на всем протяжении обучения с данным набором студентов должны руководствоваться следующими принципами: 1) показывать полное доверие студенту; 2) строить отношения со студентами на основе равноправного партнёрства, не мешающего преподавателю пользоваться у студентов авторитетом; 3) чувствовать и реагировать на эмоциональный настрой группы; 4) открыто выражать свои чувства; 5) быть честным и искренним в своих взаимоотношениях со студентами.

Список литературы

1. Бухтоярова В.И., Дадаева Г.Н., Салтанова Е.В., Тихонова М.В. Мотивация обучения у студентов первого курса. Материалы III Кемеровской государственной медицинской академии: внутривузовский сборник трудов/ ГБОУ ВПО КемГМА Минздравсоцразвития России. – Кемерово: КемГМА, 2011. – 157с. – С.21-24.
2. Самоорганизация студентов первого курса: Учеб. пособие / П. Е. Рыженков, Е. В. Марусова, Л. М. Хаславская и др.; Под ред. П. Е. Рыженкова. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. — 120 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЛОБАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иванова З.И., Кузнецов В.А.

Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова, г.Саратов

Все больше исследователей (И.Ю. Алексашина, Я.М. Колкер, Ю.Н. Кулюткин, А.П. Лиферов, Е.Б. Спасская, С.В. Тарасов, Е.С. Устинова и др.) признают глобально-ориентированное образование важнейшим средством гуманизации и гуманитаризации педагогических технологий, углубления междисциплинарных связей.

Определены ориентиры глобального образования. Действительность представляет собой многообразную в проявлениях целостную интегрированную систему. Человек является составной частью картины мира. Знания необходимы для создания целостной картины мира в сознании человека. Это создает условия для самореализации и самоактуализации.

Сегодня необходима активная личность, способная к переустройству общественной жизни, а это зависит от умения преподавателей проектировать социально-педагогические технологии управления обучением.

Научной основой разработки педагогических технологий являются сложившиеся в науке подходы к проектированию, рассмотренные в трудах А.А. Вербицкого, А.П. Тряпицыной и других. Необходимость проектирования в образовании обусловлена недостаточностью применения существующих в педагогике методов решения новых проблем.

Идея проектирования в образовании является альтернативой имеющимся механизмам интуитивной проектности, присущей человеческой деятельности.

Проектирование может иметь разные ракурсы рассмотрения. Социально-педагогическое проектирование – упорядочение социокультурной среды является базой функционирования образовательной системы и рассматривает потенциалы для развертывания собственно педагогического процесса. Такой подход заложен в труде В.Я. Нечаева, рассматривающего образовательную систему в качестве предназначенной выработать, сформировать готовность к действию, развернуть, наладить механизмы ориентации, коммуникации.

К работам по психолого-педагогическому проектированию относятся труды А.А. Вербицкого. Изучение педагогического проектирования требует системного анализа возможностей проектирования в образовании на фоне возможных противоречий.

Рассмотренные подходы к проектированию определяют три уровня анализа образовательных систем: социокультурный, индивидуально-личностный, педагогический.

Что касается противоречий внутри самого педагогического процесса, то они могут определяться потребностью изменения условий его протекания, с выбором форм взаимодействия, методов достижения целей.

На педагогическом уровне рассмотрения образовательных систем возникают также проблемы увязывания противоречий, идущих от социокультурного и индивидуально-личностного полюсов, в едином педагогическом процессе. В связи с этим неминуемо возникают проблемы изменения возможностей самого педагогического процесса.

Такой подход определяет поиск педагогических условий и закономерностей, которые соответствуют максимальной реализации личностного потенциала педагога и студента в обучении [1, с. 32-35]. Поэтому, логика педагогического проектирования должна быть сведена к анализу модели педагогического процесса и выявлению факторов для самореализации личности, к анализу продуктивности выделенных условий.

В контексте специфики прикладных и научных исследований Е.С. Заир-Бек исследует педагогическое проектирование как деятельность в образовании, обеспечивающую решение педагогических задач на базе данных фундаментальных теорий, как прикладное направление педагогики. Целью такой деятельности является решение задач развития.

В период качественных изменений социальных требований к образовательному учреждению в системе управления необходимо отойти от сложившихся стереотипов, изменить технологию управленческого труда. Рассмотрим основные направления проектирования педагогических условий управления педагогической деятельностью.

В общем виде задачи педагогического проектирования связываются с тремя основными объектами, отвечающими трем уровням рассмотрения образовательных систем. Эти обобщенные объекты таковы: образовательные программы, педагогические технологии, педагогические ситуации.

Проектирование педагогических технологий – индивидуальный творческий процесс педагога и поэтому требует особого подхода при организации обучения его основам управленческой деятельности. Исходя из инновационных подходов, отбор содержания, направленного на проектирование педагогических технологий, происходит с учетом индивидуального опыта деятельности, исходного уровня профессионально-педагогической подготовки, отношения к процессу управления [2, с. 13-19].

Теоретическая модель сущности процесса подготовки к управленческой деятельности, разработанная администратором, позволяет определить основные направления проектирования педагогических условий эффективности педагогического воздействия.

1. Условия, обеспечивающие единство достижения личностных и предметных целей или главного и подчиненного результатов. Если на первый план выходит личностный компонент, цели развития личности остаются неподкрепленными соответствующей организацией предметной деятельности. Если же на первый план выходит компонент цели, то усвоение содержания становится самоцелью безотносительно к тем изменениям в личности, которые, должны произойти в результате усвоения содержания.

2. Условия конкретизации принципа учета возрастных особенностей как принципа этапности становления человека в педагогическом процессе.

3. Условия взаимодействия, организации деятельности, то есть та образовательная среда, в которой осуществляется обучение.

Одним из сложных моментов в проектировании является реализация личностной парадигмы, учет личностного фактора как обучающихся, так и преподавателя.

Основной чертой педагогических технологий является ориентированность на обучающихся, которые реализуют творческий потенциал в учебной деятельности; обучение осуществляется с учетом индивидуальных особенностей личностей. Выбор технологий управления педагогической деятельностью, связан с решением задач по созданию условий комфортного овладения содержанием учебного материала каждым обучающимся.

Преодоление традиционного педагогического мышления связано тем, что обучающиеся выступают в нем равноправными субъектами образовательного процесса, а не как объекты, усваивающие содержание образования, изложенное в стандартах. Преподаватель ориентируется на общение с аудиторией, на сотрудничество с обучающимися.

По-новому раскрывается сущность проектирования педагогической технологии. Оно сводится к исследованию интеллектуальных возможностей и способностей, методов мотивации и связано для педагога с поиском своего индивидуального стиля в ведении педагогического процесса.

Педагогическая технология становится основой самореализации личности студента в деятельности, общении. Принцип глобального мышления сегодня становится новой идеологической базой для решения многих проблем обучения и воспитания в связи с изменившимися условиями современной жизни.

Гуманизация образования выступает в качестве общепризнанной идеи, стимулирующей успешное решение кардинальных проблем содержания, организации и технологии глобально-ориентированного обучения.

Список литературы

1. Иванова З.И Личностный компонент системы обеспечения качества подготовки специалистов / З.И. Иванова // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2014. № 9. С. 32-35.

2. Кузнецов В.А. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2010620377 Зарегистрировано в реестре Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам 09. 07.2010.

ФУНКЦИОНАЛ УЧИТЕЛЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ УМЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Срабова О.Ю.

Ленинградский областной институт развития образования, г. Санкт-Петербург

Профессиональная деятельность учителя как одна из центральных категорий педагогики является традиционным предметом педагогических исследований. Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования определены основные цели образования: создание условий, направленных на получение не столько самого образовательного результата, сколько на осознание процесса учения, в котором происходит саморазвитие личности; обеспечение условий самоопределения и самореализации личности; ориентация ученика не на готовые знания и модели поведения, а на выбор их из множества вариантов. Установлен приоритет сознания ученика как главной личностной ценности. В данном контексте, деятельность учителя требует опоры на развивающуюся школу личностно ориентированного образования. Методологическим принципом в такой школе выступает деятельностный подход, который ориентирует учителя на создание условий для развития личности учащихся и на поиск различных способов деятельности всех субъектов педагогического процесса. Более того, деятельностный подход в контексте реализации ФГОС ОО выступает как способ анализа деятельности и как принцип обучения, в котором приоритетной целью обучения является не только содействие развитию обучающихся, но и повышение качества самого педагогического процесса. Согласно деятельностному подходу (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), деятельность учителя выражается в его профессиональной активности как субъекта деятельности и направлена на изучение и творческое преобразование педагогического процесса, в котором создание условий для повышения продуктивности педагогической деятельности способствует преобразованию личности самого учителя [1].

Основные принципы деятельностного подхода, разработанные в педагогических исследованиях И.Д. Демаковой, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Л.Е. Паутовой, В.В. Сластенина, Т.А. Черниковой и др., не противоречат основным принципам личностно ориентированной теории обучения. Наше заключение основано на том, что в трактовке большинства ученых деятельностный подход опирается на следующие принципы: в процессе усвоения содержания образования обучающийся признается субъектом образовательного процесса; учитель на основе сотрудничества и субъект-субъектного взаимодействия организует и управляет учебно-познавательной деятельностью обучающихся; учение рассматривается как деятельность, усвоение знаний и умений - как активный, исследовательский процесс, осуществляемый посредством мотивированного и целенаправленного решения задач; стратегия обучения состоит в использовании форм, методов и приемов, направленных на стимулирование и организацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

С этой позиции интерес вызывает сравнительный анализ концепций личностно ориентированного образования, разработанных Е.В. Бондаревской, А.В. Хуторским, В.В. Сериковым и В.А. Сластениным для того, чтобы определить теоретическую основу конкретных деятельностей учителя, необходимых для организации педагогического взаимодействия в процессе реализации ФГОС ОО в современных условиях развития общества.

Е.В. Бондаревская понимает гуманистическое личностно ориентированное воспитание как педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, результатом которого является вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих способностей и возможностей [2].

По А.В. Хуторскому личностно ориентированное обучение – это обучение, которое направлено на индивидуальную творческую самореализацию ученика через его продуктивную деятельность, в результате которой учеником будут созданы образовательные продукты (версии, идеи, тексты, модели, правила, закономерности и др.). Фундаментальные педагогические принципы, на которых базируется личностно ориентированное образование, по мнению А.В. Хуторского, это - природосообразность, гуманность, развитие, самоопределение, индивидуальная творческая самореализация [3].

В концепциях В.В. Серикова и В.А. Сластенина сущность личностно ориентированного образования раскрывается не столько в самом процессе формирования личности с заданными свойствами, сколько в

процессах, обеспечивающих создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций обучающихся (выбор ценностей и образа жизни по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения, в отношении предлагаемых внешне ценностей и норм, волевой саморегуляции при достижении целей, рефлексии, смыслов творчества, построения личностной системы смыслов, ответственности за принимаемое решение и т.д.) [4,с.218]. В своей педагогической деятельности учитель опирается на представление о личности обучающегося как основной цели образовательного процесса, в результате которого он приобретает особую природу и механизмы формирования личностного опыта в процессе обучения [5].

Е.В. Бондаревская целью образовательного процесса в контексте личностно ориентированного подхода считает воспитание человека культуры, имеющего практическую подготовку к жизни в определенном культурном пространстве. В этой связи перед учителем стоят определенные задачи: развивать у обучающихся культурологическое и историческое мышление, формировать проблемное видение и познание мира, способствовать интеграции знаний в целостную систему; помогать обучающимся не только обрести систему духовных ценностей, но и подготовиться к жизни в конкретно-историческом социокультурном пространстве. В культурологической школе Е.В. Бондаревской приоритетное значение придается изучению культуры и человека как ее субъекта, формированию у обучающихся целостного образа культуры, имеющего связь с общей картиной мира. Содержание образования характеризуется тенденциями к энциклопедичности, интеграции знаний, гуманистической и эстетической направленностью, которая распространяется и на области естественнонаучного знания. Учебные программы отличаются вариативностью, что создает условия для свободного выбора содержания и способов образования [2].

А.В. Хуторской основной целью образовательного процесса, организованного на основе личностно ориентированного подхода, считает создание образовательной среды, организующей индивидуальную творческую самореализацию обучающегося через его продуктивную образовательную деятельность. В данном контексте основными задачами учителя являются: оказание помощи обучающемуся в построении индивидуальной траектории его образования в каждой из изучаемых им областей; восприятие личных образовательных продуктов обучающегося в контексте с общепринятыми достижениями человечества с целью не только личного, но и общекультурного приращения. В концепции продуктивного обучения А.В.Хуторского реальное содержание образования создается непосредственно в учебном процессе, так как знания могут быть результатом деятельности лишь того, кто ее осуществляет. В этом смысле содержание образования имеет две формы существования – внешнюю, задаваемую в виде среды для учебной деятельности обучающихся, и внутреннюю — в виде содержания образования, которое является результатом деятельности каждого из них [3].

По В.В. Серикову основная цель образовательного процесса в контексте личностно ориентированного подхода проявляется в создании условий, способствующих развитию сферы личностных функций индивида через усвоение обучающимися любого компонента содержания образования. Перед учителем стоит задача создать особого рода педагогическую ситуацию, в которой каждым элементом проектирования становится не фрагмент учебного материала, а событие в жизни личности, дающей ей целостный жизненный опыт, в котором знание является лишь его частью. Это проявляется, прежде всего, в рефлексии, ревизии прежних ценностей, поиске смысла, апробации новых моделей поведения и т.д. Содержание образования В.В.Сериков представляет как деятельностный процесс, в котором всякая ценность для субъектов деятельности имеет значимость только тогда, когда представлена: в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями; в форме диалога, предполагающего исследование смысла; через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми [4,с.221-229]. Такой подход к развитию образовательного процесса особенно актуален в поликультурной среде открытого образования.

Очевидно, что концепции личностно ориентированного образования отличаются друг от друга не только представлениями о целях и содержании образования, и в достижении поставленных результатов они предъявляют разные требования и к деятельности учителя.

В контексте культурологической концепции Е.В. Бондаревской учитель воспитывает человека культуры, конкурентоспособную творческую личность, которая обладает высоким уровнем развития творческого потенциала, имеет глубокую веру в свои силы, способна принимать ответственные, рискованные решения. Такая личность постоянно стремится к самосовершенствованию и развитию, не отчаивается в случае временных неудач и трудностей, способна много и упорно трудиться. Человек культуры способен прогнозировать развитие событий, сосредотачиваться на решении главных задач, начатое дело доводить до конца [6,с.477]. Очевидно, что от учителя требуются умения применять в педагогической деятельности технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения, использовать методики развивающего, опережающего и коррекционного обучения, признавать смыслопорождение как основную функцию воспитания [2].

Результат педагогической деятельности в контексте концепции продуктивного обучения А.В. Хуторского представляет овладение в личностном сознании обучающихся внутренней формой деятельности по усвоению или освоению содержания в ходе создания продукции, относящейся к изучаемой образовательной области или к курсу (вопрос, гипотеза, сочинение, модель, поделка, рисунок, схема и т.д.). Обучающиеся овладевают различными способами деятельности, отрефлексированными знаниями об этих способах деятельности и характере деятельности в целом. От учителя требуются умения владеть лично ориентированными образовательными технологиями, учитывающими возрастные и индивидуально-психологические особенности обучающихся [3].

В концепции развивающего обучения В.В. Серикова результатом педагогического взаимодействия является формирование у обучающихся личностных качеств, направленных на освоение следующих функций самоосознания: избирательной (выбор ценностей и образа жизни); опосредующей (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); критической (в отношении к предлагаемым извне ценностям и нормам); волевой саморегуляции при достижении целей; рефлексивной; смысловтворческой; ориентирующей (построение личностной картины мира — системы смыслов); ответственности за принимаемые решения; обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира; творческого преобразования; самореализации (стремления к признанию своего образа «Я» окружающими); обеспечения уровня духовности в соответствии с притязаниями (предотвращения редукции жизнедеятельности к утилитарным целям) [4,с.218]. Это требует от учителя высокого профессионализма, в том числе в психологической и дидактической областях, жизненного и личного опыта, способности устанавливать личностно-смысловое общение, реализовывать индивидуально-творческие (субъектно-авторские) модели педагогической деятельности. При таком подходе к педагогической деятельности от учителя требуется внесение авторского начала в целеполагание, отбор и конструирование содержания обучения, отражение собственного личностного опыта в построении методологической системы, реализующей индивидуальный стиль его деятельности [4,с.230].

Следует особо подчеркнуть, что рассматриваемые концепции личностно ориентированного образования предполагают в качестве субъекта педагогического взаимодействия активного и творческого учителя, самостоятельно моделирующего образовательный процесс для достижения определенного результата.

Основные требования к умениям и действиям учителя в контексте различных концепций личностно ориентированного обучения можно представить следующим образом:

1. Реализация концепции культурологического обучения Е.В. Бондаревской предполагает умения учителя создавать различные культурные среды, в которых осуществляется развитие обучающихся в процессе приобретения ими опыта культуросообразного поведения; оказывать им помощь в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей. В функционале учителя это отражается как действия: по включению обучающихся с раннего возраста в ситуации выбора, самостоятельного принятия решений, вариативного обучения; по развитию духовных потребностей в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, автономии своего внутреннего мира, поиске смысла жизни, счастья, идеала. Что способствует развитию у обучающихся потребности к деятельности по преобразованию достаточно большого объема усвоенных знаний и умений; способности сочетать аналитическое и интуитивное мышление; стремление к жизнетворчеству.

2. Реализация концепции продуктивного обучения А.В. Хуторского предполагает умения учителя создавать образовательную среду, в которой обучающиеся: включаются в целеполагание, планирование и подготовку учебного процесса; осуществляют и анализируют формы образовательного процесса; рефлексиируют свою деятельность на основе фиксации полученных результатов. В данном контексте учителю необходимо предоставить ученику возможности: определить индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин; поставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела; выбрать оптимальные формы и темпы обучения; применить те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознать полученные результаты, осуществить оценку и корректировку своей деятельности.

3. Реализация концепции развивающего обучения В.В. Серикова требует от учителя умений: проектировать педагогические ситуации, формирующие у обучающихся потребность и способность в личностном видении и понимании предмета через актуализацию их переживаний в процессе педагогического взаимодействия; реализовывать «двойную концентрацию» - на предмете и на обучаемых; владеть материалом в его многосторонних внутри - и межпредметных связях. Следовательно, действия учителя направлены на рефлексию в своем опыте собственных педагогических этапов. Которые включают: отражение в своей деятельности и поведении преимущество тех ценностей, к которым учитель приобщает своих учеников; критическое оценивание и переоценивание собственных ценностей как способ побуждения своих учеников к аналогичным действиям; поиск в ученике «точки опоры» - динамично развивающихся личностных смыслов и

приоритетов; принятие иных точек зрения и мировоззрения; помощь процессу становления личности ученика через собственное приобщение к его ценностям.

Сравнительный анализ позволяет сделать следующие выводы: авторы рассматриваемых личностно ориентированных концепций предлагают учителю при создании условий для личностного развития обучающихся использовать в своей деятельности педагогические ситуации, культурные (Е.В. Бондаревская) или образовательные (А.В. Хуторской) среды. В концепции Е.В. Бондаревской большое внимание уделено развитию личности обучающегося через включение в ситуации выбора в пространстве культуры, самостоятельного принятия решений, рефлексивного осознания полученных результатов и т.д. А.В. Хуторской понимает личностно ориентированное образование через создание условий, в которых обучающейся определяет смысл обучения через самостоятельные действия в изучении, выборе конкретных форм, способов и темпов, умеет оценить и корректировать собственный результат. В концепции В.В. Серикова педагогическое взаимодействие и развитие личности обучающегося напрямую связано с личностью учителя. Важны его личностные качества: умения рефлексировать, критически оценивать и переоценивать собственные ценности, приобщаться к ценностям обучающихся и т.д. На наш взгляд, понимание педагогической деятельности учителя в контексте личностно ориентированной концепции В.В. Серикова, в которой акцентируются не только умения учителя вводить обучающихся в личностные ситуации развития, но и необходимость развития его собственной личности, наиболее полно соответствуют основным целям и задачам открытого образования, деятельности учителя в поликультурной среде и новым требованиям ФГОС ОО.

Очевидно, что с точки зрения концепций личностно ориентированного образования учитель должен быть не только предметником-профессионалом, но и носителем смыслового ценностного багажа, что сегодня невозможно без процессов идентификации в поликультурной среде. Чтобы уметь действовать в режиме «двойной концентрации», учителю необходимо пережить, осмыслить, присвоить или отвергнуть те ценности, которые являются доминантной составляющей культуры прошлых поколений, и те ценности, которые постулирует, предлагает или навязывает современный социум. Более того, теоретически обоснованное и прописанное, но не присвоенное учителем руководство к действию на практике не получает желаемого развития.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. - № 8. – С. 44-53.
2. Бондаревская, Е.А. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.А. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М., 1999.
3. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. - 1994.- № 5. - С. 16-21.
4. Теоретико-методологические основы развития профессиональной педагогической деятельности учителя: монография / О.П. Морозова, В.А. Слостенина, Ю.В. Сенько и др. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.
5. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВЛИЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОЦЕССЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ

Бахриденова Т.М., Кулжабаева Л.С.

Университет «Туран - Астана», гуманитарно-юридический факультет

История – устный предмет, поэтому главное здесь не механическое запоминание материала, а его понимание и чёткое представление.

По мнению Г.Т. Джайнакбаевой, ученик должен уметь оперировать своими знаниями, анализировать, выявлять общее и особенное в исторических явлениях, оценивать деятельность исторической личности, самостоятельно обобщать и рассматривать исторические явления в синтезе [4].

Главной составляющей в знании предмета истории был и остается УРОК.

Урок истории – это не автоматический пересказ текста параграфа учителем, а затем учениками, это, в первую очередь, большая мыслительная аналитическая работа в течение 45 минут [3].

В школьном преподавании истории одного слова учителя бывает мало, и тогда привлекаются дополнительные приемы конкретизации исторических событий.

Исторические представления.

Выделяют три вида исторических представлений:

1. Представления о фактах прошлого (материальная, социально-политическая, историко-культурная жизнь людей и т.д.).

2. Представления об историческом времени (длительность и последовательность исторических событий и явлений)

3. Представления об историческом пространстве (привязка событий к конкретному месту действия).

Вместе с тем, следует отметить, что исторические представления из окружающей жизни у школьников создаются не только в стенах школы, но и кино, телепередачи, литература и др. [10].

Исторические понятия.

Исторические понятия, как и представления, являются отражением в нашем сознании объективной исторической действительности, но они отражают ее глубже, полнее, шире: в историческом понятии схвачены, отражены общие существенные черты множества исторических явлений. Поэтому важно, чтобы запоминаемые школьниками исторические понятия включали и сохраняли все богатство конкретного материала [12].

Все исторические понятия можно условно разделить на отдельные категории (виды), различающиеся по глубине их освоения и широте обобщения.

1. Частно-исторические понятия, отражающие и обобщающие конкретные исторические явления, характерные для определенного периода в истории данной страны. Например, понятия «фараон», «шадуф» относятся к истории Древнего Египта, а понятия «стрельцы» отражают явления из жизни России 16-17 вв.

2. Общеисторические понятия отражают и обобщают явления, определенной цивилизации или общественно-экономической формации: «пролетариат», «буржуазия», «наемный труд», «капиталистическая мануфактура», «буржуазная республика», «экономический кризис» и т.д. Исторические понятия представляют собой более высокую ступень обобщения. Они более сложны для учащихся и раскрываются в рамках темы, раздела или ряда разделов курса [11].

3. Социологические понятия отражают общие связи и закономерности исторического процесса. Понятия: «производительные силы», «производственные отношения», «класс», «государство», «религия», «война» и т.д. Сложные и наиболее общие. Они раскрываются и углубляются на материале всего школьного курса истории.

Понятия должны быть точными, определенными, однозначными для всех, т.е. идентичными. Опыт показывает, что исторические понятия наиболее прочно входят в сознание и запоминаются, особенно стройно складывается в систему, и наилучшим образом служат орудием дальнейшего познания в том случае, когда они усвоены учащимися в ходе активной умственной работы.

Наглядные материалы.

Наглядным мы называем такое обучение, при котором представления и понятия формируются у учащихся на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений или с помощью их изображения. Применяя наглядность, мы вносим в обучение важный момент - живое созерцание, которое, как известно, является, в конечном счете, исходной ступенью всякого познания [9].

Роль наглядности на уроках истории не ограничивается сферой чувственного созерцания и задачей создания конкретных представлений, но охватывает и сферу мышления. Ее использование служит обобщению исторических явлений, подводит к пониманию истории.

В одних случаях наглядность на уроках истории обязательна, в других только желательна. Чтобы сделать более выпуклыми воссоздаваемые приемы словесного рисования образы людей прошлого, учитель стремится показать их внешний облик, а также окружающую среду (пейзаж, здания, утварь и т.д.) [8].

Для обеспечения наглядности обучения используются различные виды наглядных пособий или средства наглядности, к которым относятся [4]:

а) вещественные памятники исторического прошлого, материалы археологических раскопок, экспонаты школьного музея;

б) изображения и иллюстрации документального характера, фотопортреты и художественные документальные фильмы;

в) произведения исторической живописи, портреты выдающихся людей, художественные кинофильмы и др.

Карты.

В отличие от других наглядных пособий, например учебных картин, карты не дают конкретизированного наглядного представления о событиях, а лишь воспроизводят пространственно-временные структуры, используя абстрактный язык символов [7].

Карта служит объяснению исторических явлений.

А. Причинные связи - город на возвышенности.

Б. Раскрытие закономерностей исторического развития расселение людей - 6 тысяч лет тому назад.

В. Даст возможность проследить ряд исторических событий и процессов - начало объединения Франции.

Г. При закреплении материала.

Исторические карты подразделяются:

- по охвату территории - мировые, материковые, карты государств;

- по содержанию:

а. Общие. "Европа в 1789 году" одна или несколько стран в определённый момент исторического развития.

При объяснении или обобщении.

б. Обзорные. Отражают ряд последовательных моментов в развитии изучаемого явления, чаще всего изменение территории за длительный период.

"Рост римского государства". При повторении.

в. Тематические. Карты посвящены отдельным событиям или сторонам исторического процесса. «Завоевательные походы Александра Македонского на Востоке». При объяснении.

- по своему масштабу – на крупномасштабные, средне- и мелкомасштабные.

Большинство карт в тексте учебников и в атласах являются тематическими, но кроме них используются настенные печатные и самодельные карты [10].

Кроме исторических на уроке истории используются и географические карты, для ознакомления учащихся с природными условиями изучаемой страны или группы стран. Физическая карта полушарий применяется также для локализации по ней исторической карты [11].

При работе с картами следует учесть, что учащимся бывает сложно соотнести общую и тематическую карты. Поэтому на уроке в начале изучения темы следует иметь две карты, показывающие месторасположение того или иного объекта (государства) на общей карте, например карта мира, а потом уже на тематической. Применение карт целесообразно с использованием разных видов наглядности, например, приложений [2].

Основная цель работы по карте: научить учащихся читать и понимать карту, извлекать из неё познавательный материал.

В старших классах карта все более исполняет роль источника исторических знаний, поэтому и задания учащимся должны иметь более глубокий, аналитический характер [6].

Контурная карта.

Значение контурной карты состоит в том, что географическое воспроизведение исторической карты помогает лучше осмыслить пространственные связи.

Задания по контурной карте могут быть даны при изучении нового материала, при закреплении знаний в классе, в качестве проверочных работ.

При заполнении контурных карт указываются хронологические рамки периода, а если даты напечатаны, то подчёркиваются [8].

Опорные конспекты.

Работа с материалом по хронологии по данным исследований Тыдыяковой И.Ф. требует умения определять век по дате, относить дату к началу века, первой или второй половине, устанавливать продолжительность события, связывать дату и событие со временем правления конкретных лиц: каганов, ханов. Соотносить дату и век учат еще в 5 классе, но, как показывает практика, некоторые ребята не умеют делать этого и в старших классах, а в ЕНТ много вопросов, в которых вариант ответа дается именно в веках. Поэтому необходимо поработать и над этими навыками [3].

Бородина Н.С. в своих работах пишет: «...опорные конспекты способствуют лучшему усвоению материала, потому что конспект позволяет глубже разобраться в изучаемом материале, грамотно и точно излагать материал при ответе, систематизировать полученные знания» [1].

Использование опорных конспектов позволяет учителю наглядно представить весь изучаемый материал учащимся и сконцентрировать их внимание на наиболее трудных местах, многократно повторять изученное, провести оперативный контроль усвоения материала. Изложение материала строится в строгом соответствии с планом расположения его в опорном конспекте и его содержанием. Но, конечно, рассказ учителя может быть шире и глубже за счет привлечения дополнительного, занимательного материала, исторических справок,

биографических сведений. В конспект же включается только тот материал, который должен быть обязательно усвоен учеником.

Методика работы учащихся по опорным конспектам, которые определяют четкость изложения, выделение главного в материале, изложение его небольшими порциями, удобными для усвоения и запоминания [2].

Таблица.

По мнению Т.Ф. Даулбаева: «...особого внимания заслуживает работа учащихся с таблицами. Такая работа способствует развитию активного самостоятельного мышления и запоминания исторического материала» [5]. Материал в таблицах группируется по вертикальным, горизонтальным графам (или колонкам). Нацеливая учеников на изучение этих таблиц, учитель ставит перед собой цель: с помощью таблиц помочь ученикам понять тему. Просто таблица создает образ той темы, которую проходят на уроке.

Задания с таблицами и схемами можно проводить во время изучения различных тем, будь то тема классовой борьбы, культуры, экономики или войны. При работе с ними, учащиеся могут пользоваться как учебником, так и картами. Таблицы бывают хронологическими (на знание дат и событий), сравнительно-аналитические (на сравнение и анализ различных событий), обобщающие (на обобщение и знание изучаемого или изучаемого материала). Сопоставление таблиц или схем привлекает внимание всего класса не только к новому материалу, но и учит отбирать наиболее важное, опускать второстепенное, анализировать и сопоставлять события, делать определенные выводы. Подобные таблицы составляют учащиеся по многим темам, тетради сохраняются, и к 11 классу основные темы систематизированы в таблицах [1].

Таким образом, применение различных методических средств и приёмов временной и пространственной локализации обеспечивает успешное усвоение школьниками исторических знаний.

Список литературы

1. Бородина Н.С. Система работы по подготовке учащихся к ЕНТ по истории Казахстана. // История Казахстана: преподавание в школах и ВУЗах.-№8,2011 г.
2. Манзул Г. Ж. Программа подготовки к ЕНТ. Государства раннего и развитого средневековья. // История Казахстана: преподавание в школах и ВУЗах. - №4 2004 г.
3. Даулбаев Т.Ф. Методика преподавания и изучения истории: учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений. - Алматы, 2012. - 304 с.
4. Джайнакбаева Г.Т. Методика преподавания истории. - Алматы, 2014.-290с.
5. Волкова А.А., Димитрова Л.В. Психология и педагогика для студентов вузов. - Ростов н/Д.: Феникс, 2014. - 249 с.
6. Григорович Л.А. Педагогическая психология. - М.: Гардарики, 2013.-314с.
7. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Курс лекций. СПб.: Омега, 2006.-367с.
8. Минаева В.М. Психолого-педагогический практикум. - М.: Академический проект, 2014. - 122 с.
9. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология: Вопросы образования и обучения: Система разноуровневых контрольных заданий. - М.: КноРус, 2006. - 324 с.
10. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. - СПб.: Питер, 2006. - 432 с.
11. Якунин В.А. Педагогическая психология. - М.: Изд-во Михайлова В.А., 2010. - 349 с.
12. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. - М.: Просвещение, 2004. - 212 с.

ВОЗМОЖНОСТИ И ФУНКЦИИ СЕМИНАРА-ДИСКУССИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Игнатов Н.Г., Шулёпов А.С.

Фармацевтический колледж «Новые знания», г.Москва
Национальный институт бизнеса, г.Москва

Аннотация: в данной статье раскрывается сущность семинарских занятий, их структура, рассматривается отдельный вид таких занятий как семинар-дискуссия. Совершенствование конкретного вида данной формы обучения повышает эффективность его использования в учебных заведениях среднего и высшего звена, позитивно влияет на качество подготовки специалистов.

Ключевые слова: семинар, семинар-дискуссия, функции, активные методы обучения.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что семинары открывают значительные возможности для активизации самостоятельной работы студентов и их подготовки [1]. Семинар по сути своей –

активная форма обучения, которая применяется и в общеобразовательных учреждениях, и в высшей школе. Образовательный смысл состоит в том, что студенты автономно находят информацию по заявленной теме, досконально изучают её и представляют своё видение решения. Такое изучение предмета ведёт к необратимому процессу вливания, как в научный процесс, так и в определённую дисциплину.

Семинарские занятия, в целом, не ведут к большому расширению кругозора у студентов: они в большей степени систематизируют, уточняют имеющиеся знания, дают возможность овладеть необходимой терминологией, свободно ей оперировать, а также позволяют связать имеющиеся теоретические знания с практикой, что объективно необходимо для студентов, которые относительно редко сталкиваются с применением своих знаний вне учебного процесса.

Отличительная черта семинаров состоит в том, что наличия большого запаса знаний недостаточно – необходимо грамотно его систематизировать и донести до аудитории. Сама суть семинарских занятий состоит в том, что студенты должны уметь доказывать свою точку зрения числами, фактами и рациональными рассуждениями. Важность этого умения невозможно переоценить, и развивается оно именно при проведении активных занятий. Оно позволит не только уверенно вести дискуссии, но и приучит учащихся логично рассуждать при своих ответах.

Умение доказывать свою точку зрения, конечно же, объективно значимо и в дальнейшем становлении студента в деловой, академической и любой другой включающей межличностное общение деятельности.

Кроме этого, семинар выполняет как обучающие, так и социальные функции. В их список входят: организационная; мотивационная; развивающая; оценочная. Далее рассмотрим эти функции семинаров подробнее.

Для того чтобы правильно провести семинар, необходимо к нему подготовиться. В первую очередь, это должен сделать преподаватель, ведь именно он задаёт тему будущей дискуссии, определяет список вопросов и, самое важное, - рекомендует определённую литературу для своих подопечных. Организационная функция семинара проявляется в направляемой преподавателем непосредственно или через методические пособия и рекомендации подготовке студентов к семинарскому занятию подбор источников информации, выбор методов ее обработки.

Процесс обсуждения проблем дает возможность участникам глубже познакомиться с проблематикой изучаемой науки, разнообразием точек зрения, обнаружить пробелы в своих знаниях, что, соответственно, стимулирует познавательные потребности. В этом проявляется мотивационная функция семинара [4, с. 161].

Развивающая функция включает в себя развитие критического мышления, творческих способностей, социальных навыков. Улучшение данных показателей ведёт к повышению качества образования, увеличению шансов на достижение больших результатов в будущей работе.

Высоко значение оценочной функции, поскольку в ходе обсуждения, дискуссий, споров формируются оценки, отношения, ценностные ориентации, что в конечном счёте помогает усвоению моральных и этических норм, гуманистических ценностей, определяющих становление человека как личность.

Среди особенностей проведения семинара хотелось бы отметить, что важным условием высокой эффективности является атмосфера доверия, взаимопонимания. Студенты не должны бояться делать ошибки, высказывать свою точку зрения.

Процедуры по достижению таких отношений важно проводить с самого начала обучения, проходя путь от самых простых, доступных до самых сложных, самостоятельных, требующих творческого подхода форм семинара.

Семинары, по сравнению с другими формами обучения, требуют от студентов относительно высокого уровня самостоятельности — умения работать с несколькими источниками, сравнивать, как один и тот же вопрос излагается различными авторами, делать собственные обобщения и выводы [4, с. 162].

Несмотря на большое множество форм проведения семинаров, таких как круглый стол, деловая игра, проблемное обучение, в данной статье будет рассмотрен такой вид активного обучения как семинар-дискуссия, поскольку он направлен на включение всех студентов в процесс обучения и относительно самостоятельный поиск истины в конкретных вопросах.

Дискуссия – (от лат. *discussion* – рассмотрение, исследование) – спор, направленный на достижение истины и использующий только корректные приемы ведения спора. В учебном процессе дискуссия применяется и как метод обучения, и как форма обучения и заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений [2, с. 18, 58].

Цели проведения семинара-дискуссии могут быть разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, изменение установок, стимулирование творчества и другие.

Существует несколько необходимых условий для проведения такого занятия, которые будут рассмотрены далее.

Первое заключается в подготовке преподавателей и студентов к такому занятию. Невозможно провести дискуссию без определённой базы знаний со стороны учеников – им нечем будет аргументировать свои позиции. На месте преподавателя должен стоять не просто человек, обладающий высоким запасом знаний. Он должен уметь грамотно вести такие занятия, сдерживать эмоции участников беседы, сохранять баланс между мнениями, помогать учащимся принимать аргументы своих оппонентов.

Нельзя недооценивать такое условие, как наличие предпосылок для семинара-дискуссии: нельзя наигранно спорить. Объективно необходимы причины и поводы для организации такого занятия. В ином случае, обучающиеся не будут заинтересованы в споре, поиске истины, аргументации своих ответов.

Основные предпосылки использования дискуссии в активном обучении таковы: необходимо вычлнить темы, по которым у группы будут существенно разные точки зрения, что может быть сделано во время проведения других занятий и это позволит провести настоящую дискуссию; следует учесть процент заинтересованных в проблемном вопросе, причем чем он больше, тем интереснее будет занятие; немаловажной является актуальность выбранной темы и чем ближе проблема к современным реалиям, тем живее будет спор; нужно определить, насколько эффективно будет проведена потенциальная дискуссия, ведь в этом и заключается весь её смысл. Если у студентов объективно не хватает знаний, результата от такого семинара будет совсем немного.

При наличии данных и смежных с ними предпосылок можно задумываться об организации описываемой формы занятий.

Содержанием вопросов, выносимых на обсуждение, могут быть дискуссионные проблемы. При этом докладчику поручается изложить одну из существующих точек зрения, а содокладчику – другую. Очень важно организовать дискуссию так, чтобы студенты смогли представить себе, как сильные, так и слабые места спорящих сторон. В случае, если по спорному вопросу итоги уже подведены и одна из точек зрения была отвергнута, преподаватель должен позаботиться о том, чтобы она не оказала отрицательного влияния на обучаемого.

Говоря о дискуссии, нельзя не сказать о её недостатках, которые стоит учесть преподавателю. Первым и самым важным является непонимание среди участников беседы. В силу большого влияния на участников устной дискуссии психологического, эмоционального фактора обсуждение вопроса может легко превратиться во взаимные обвинения сторонами друг друга. Естественно, если эмоции берут вверх над логическими рассуждениями и рациональными доводами, то они не смогут привести группу к истине и достоверным знаниями.

Конечно, дискуссия по сути своей обязана носить эмоциональный характер, иначе пропадает мотивация к спору и поиску знаний. Поэтому в данном случае руководитель контролирует и психологическое состояние обучающихся, что под силу не каждому педагогу. То есть, необходимо помнить о логике выявления истины; ведя дискуссию, нельзя забывать о том, что эмоции должны способствовать утверждению правильной точки зрения, а не подчинять себе логику обоснования отстаиваемых воззрений [4, с. 164].

Второй недостаток заключается в вопросах, которые потенциально могут появиться во время семинара-дискуссии. Их можно разделить на два типа: вопросы, на которые до сих пор не найдены ответы (дискуссионные) и вопросы, которые уже решены, но студенты просто не знают об этих решениях.

Если поднимается дискуссионная тема, её суть, очевидно, состоит не столько в поиске истины, как в самом творческом процессе, участии в научной деятельности. Обеспечение студентов таким материалом стимулирует их к самостоятельному поиску ответов, которые до них никому не удавалось обнаружить.

Во втором же случае, цель обсуждения — подвести участников через столкновение различных мнений к правильному ее пониманию, постановке и решению. Преподаватель в свою очередь должен досконально знать выбранную тему, литературу по ней, существующие точки зрения и их аргументацию.

По ходу дискуссии ведущий может сохранять нейтралитет по выбранному вопросу, а в конце высказать своё мнение. Это будет негласным итогом обсуждения. При этом своё мнение он обязан аргументировать и рационально донести до каждого участника.

Таким образом, семинары-дискуссии формируют у студентов интерес к изучаемым дисциплинам, стимулируют к самостоятельному поиску различного рода решений для абсолютно непохожих на друг друга вопросов. Начиная именно с таких занятий у студентов развиваются умения к составлению логичных рассуждений и рациональных доказательств, предоставлению объективных и актуальных данных строго по заданной тематике.

Нельзя забывать и о том, что для проведения таких занятий нужны вышеперечисленные предпосылки, без которых они теряют всякую научную ценность, тем самым попусту тратя время как студентов, так и преподавателей различного уровня.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что применение активных форм обучения, а конкретно дискуссии, непосредственно важно для образования. Без него относительно сложно развить в студентах определённый набор навыков, который потенциально будет им необходим в продвижении по карьерной лестнице и повышении своей квалификации.

Список литературы

1. Игнатов Н.Г, Шулепов А.С. Об активных методах обучения в образовательном процессе // Научный альманах. - 2015. - № 12-1(14) // <http://ucom.ru/doc/na.2015.12.01.493.pdf>
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Политиздат, 1968. – 837с
4. Шестак, Н.В. Высшая школа: Технология обучения /Н.В. Шестак. – М.: Вузовская книга, 2006. – 220 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА И ЭТИКЕТ»

Климченко И.В.

Государственный социально-гуманитарный университет, г.Коломна

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ) в статье 43 определяет обязанности и ответственность обучающихся. В пункте № 1 данной статьи указаны следующие обязанности обучающихся: добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять индивидуальный учебный план, в том числе посещать предусмотренные учебным планом или индивидуальным учебным планом учебные занятия, осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы [6, с.51].

В свою очередь Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 сервис предусматривает, что «программа бакалавриата формируется организацией в зависимости от видов учебной деятельности и требований к результатам освоения образовательной программы» [5, с.4]. Согласно ФГОС «выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями» [5, с.6].

Освоение студентами Основной профессиональной образовательной программы по дисциплине «Профессиональная этика и этикет» предусматривает формирование у студентов следующих компетенций:

общекультурных компетенций:

- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-4);

профессиональных компетенций:

- готовность к организации контактной зоны предприятия сервиса (ПК-1);

- готовность к работе в контактной зоне с потребителем, консультированию, согласованию вида, формы и объема процесса сервиса (ПК-11) [5, с.6 - 8].

В результате изучения дисциплины студент должен:

Знать:

- структуру обслуживания с учетом природных и социальных факторов;

- теорию организации обслуживания;

- этику сферы сервиса и услуг, этику партнерских отношений, эстетику обслуживания, профессиональную

этику и этикет.

Уметь:

- соблюдать требования профессиональной этики и современного этикета;

- находить пути благоприятного разрешения психологических конфликтов.

Владеть:

- основами профессиональной этики и этикета.

Роль преподавателя высшей школы в данном случае заключается в том, чтобы «студенты до автоматизма овладели технологией осознанного действия» [1, с.163].

В результате освоения содержания дисциплины «Профессиональная этика и этикет» студентам необходимо предлагать выполнять ситуационные задания. Преподаватель может дать на дом ситуационные задания и предложить студентам на семинарском занятии в группах продемонстрировать их практическое выполнение, опираясь на материал учебника и учебных пособий по дисциплине [2, 3, 4]. Приведем примеры таких заданий и способы их выполнения студентами по теме: «Правила этикета в ресторане».

Ситуационное задание № 1: «В ресторане Вам подали яблоки. Продемонстрируйте как правильно их надо кушать».

Правильные действия: яблоки сначала очищают ножом. Фрукт берут левой рукой, а правой тонко срезают кожицу по спирали. Когда яблоко очищено, кожицу отодвигают на край тарелки, а яблоко кладут в середину. Левую руку вытирают салфеткой. Яблоко разрезают сначала пополам. Затем на дольки, из которых вырезают сердцевину и кладут к кожуре. Порезанные и очищенные дольки едят вилок.

Ситуационное задание № 2: «В ресторане Вам принесли большой кусок мяса, вилку и нож. Как Вы будете его кушать? Продемонстрируйте».

Правильные действия: вилка должна лежать слева от тарелки, а нож справа. Вилка берется в левую руку и втыкается в ту часть мяса, которую Вы хотите отрезать. В правую руку берется нож, и Вы аккуратно отрезаете желаемый кусочек. При необходимости можно повернуть тарелку, но ни в коем случае нельзя поворачивать кусок мяса. Когда отрезают маленькие кусочки от куска мяса, основной кусок долго не остывает. Во время еды нельзя класть локти на стол.

Ситуационное задание № 3: «Вас великолепно обслужили в ресторане. Какой процент от счета составят Ваши чаевые?»

Правильные действия: чаевые – вознаграждение, добровольно вручаемое посетителями обслуживающему персоналу сверх того, что положено по счету. Решение этого вопроса неоднозначно и зависит от следующих факторов: качества обслуживания, типа заведения, личного мнения посетителя, от суммы чека. Как правило, размер чаевых составляет 5% - 15%.

Ситуационное задание № 4: «Во время ужина в ресторане гость, сидя за столиком, закурил сигарету и попросил официанта принести пепельницу».

Правильные действия: С 1 июня 2014 г. запрещено курить в ресторанах и кафе, в поездах дальнего следования, на пассажирских платформах, на судах, в гостиницах, в общежитиях, в службах быта, в торговых помещениях и на рынках.

Ситуационное задание № 5: «Официант принес заказ клиенту и поняв, что у того плохое настроение начал его смешить».

Правильные действия: этика персонала в сфере сервиса подразумевает наличие таких качеств как корректность и тактичность. Официант в напряженной ситуации должен отвечать спокойно, четко, вежливо. Корректность непременно охладит пыл любого, даже самого эмоционального клиента. Тактичность требует, чтобы сотрудник сервиса воздерживался от вмешательства в чужие дела. В подобной ситуации сотрудник мог бы поинтересоваться, не нужно ли гостю что-то еще и пожелать хорошего дня.

Ситуационное задание № 6: «За столом Вас попросили передать вилку, ложку. Продемонстрируйте как надо правильно это сделать».

Правильные действия: если кто-либо попросит передать прибор, то вилки, ложки передают ручкой вперед, взяв прибор за нейтральную середину.

Ситуационное задание № 7: «В ресторане Вам принесли очень горячий суп. Как Вы поступите?»

Правильные действия: для того, чтобы остудить суп, не нужно на него дуть. Необходимо просто подождать, пока он остынет. Допустимо наклонить тарелку левой рукой от себя для того, чтобы съесть весь суп. Первые блюда, подаваемые в бульонной чашке, едят обычно десертной ложкой, левой рукой придерживая ручку чашки. Бульон, суп-пюре необходимо сначала есть ложкой, потом можно пить, как и простой чашки.

Ситуационное задание № 8: «В зал ресторана первым вошел мужчина, а его спутница следует за ним. Мужчина показывает даме место и помогает занять самое удобное место. Продемонстрируйте ситуацию. Объясните, соответствует ли она истине».

Правильные действия: ситуация соответствует истине. Наиболее удобными местами считаются: у стены – лицом к залу, в середине зала – лицом к входу.

Выполнение студентами ситуационных заданий на семинарских занятиях в ходе освоения содержанием дисциплины «Профессиональная этика и этикет» способствует формированию компетенций, осознанному овладению профессиональными действиями, развивает творческие способности и интерес к будущей профессии.

Список литературы

1. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 446 с.
2. Дусенко, С.В. Профессиональная этика и этикет: учеб. пособие / С.В. Дусенко. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 224 с.
3. Кукушин, В.С. Деловой этикет: учеб. пособие / В.С. Кукушин. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2003. – 224 с.
4. Одинцова, О.В. Профессиональная этика: учебник / О.В. Одинцова. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 144 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 43.03.01 сервис. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/93>
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М. : Проспект, 2015. – 160 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Игнатьева А.В., Мельникова О.А., Михайленко Т.В.

Московский городской педагогический университет, г.Москва, Россия
ЗАО школа № 2025, г.Москва, Россия

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования является одной из самых актуальных проблем современного образования. Решение данной проблемы связано с поиском наиболее эффективных способов и средств обучения, форм организации занятий с целью наиболее полной реализации творческого потенциала младших школьников, и развития их творческих способностей в системе дополнительного образования.

Преобразования, происходящие в современных условиях, в социально-экономической, культурно-нравственной, художественно-творческой среде, определяют новое понимание личности ребенка. Личности, социально-адаптированной, способной к активным и творческим преобразованиям окружающей действительности, в любом виде деятельности, поиску оптимальных, оригинальных решений на поставленные задачи. В связи с этим происходит переориентация целей образовательной и воспитательной деятельности.

В процессе воспитания и образования главное значение приобретают задачи, не только передачи исторически сложившегося общечеловеческого опыта, развития социально значимых знаний, умений и навыков, но и формирование таких личностных качеств как инициатива, способность мыслить, стремление к творческому поиску. Творческий подход к любому виду деятельности входит в категорию главных ценностей, формированию и развитию, которого, должен быть посвящен учебный процесс, как в школе, так и в системе дополнительного образования. Здесь закладываются основы специальной грамоты и мастерства, раскрываются широкие возможности творчества и для педагога, и для обучающихся на самых ранних этапах их развития.

Учащиеся младших классов по своим возрастным проявлениям удивительно динамичны. Особенно ярко это проявляется в изобразительной деятельности, в ходе которой могут использоваться самые различные художественные материалы. Занятия изобразительной деятельностью рассматриваются как одно из важнейших средств развития личности ребенка, способствующее формированию эстетического понимания окружающего мира, развитию творческого мышления, художественно-образного видения.

Многие ученые Б.Г. Ананьев, А.В. Бакушинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Е.И. Игнатьев и другие отмечают, что именно в этот период наилучшим образом проявляется творческая активность, что в значительной мере определяется формированием личности ребенка. Учащиеся совершенствуют двигательные навыки, направленные на освоение различных видов деятельности, развивают новые качества познавательных процессов, овладение мыслительными операциями, необходимыми для познания реальности. Приобщаются к новым категориям ценностей и оценок, собственно созданного, значимого для них продукта в сравнении с потреблением, находят индивидуальный стиль деятельности, так как включаются в учебную деятельность. В новых условиях у ребенка, начинают особенно ярко выражаться его природные задатки, индивидуальные особенности в типологических свойствах нервной системы. Характерным для данного возраста является реактивность, чувствительность ко всему яркому, новому, необычному что, так или иначе, вызывает эмоциональный отклик.

Выработка навыков в любом из видов изобразительного искусства содержит в себе большое развивающее начало. Особое место имеют занятия над объемными формами (скульптура, мягкая игрушка или объемное макетирование, как в системе общеобразовательной школы, так и в системе дополнительного образования). По своей природе очень лаконичные, вся их сила воздействия на зрителя определяется пластикой масс, пространственной динамикой, удачным подбором и использованием соответствующего материала.

Формирование двигательных навыков и умений, составляющих практическую сторону в процессе изготовления мягкой игрушки, носят основополагающий характер. Закономерности их развития и формирования те же, что и у любых других двигательных навыков. Поэтому формирование практических навыков и умений будет успешным лишь в том случае, если педагог будет учитывать физиологические и психологические особенности младших школьников, условия, пути и средства их образования.

Проблемы развития моторики ребенка издавна привлекали исследователей, так как это необходимо для любой деятельности, особенно в художественно-творческой. Как показывают исследования, движения составляют основу формирования представлений о форме, величине, пространстве и т.д.

Для развития моторики ребенка большое значение имеет формирование нервно-мышечного аппарата. Особенно важным для развития психики ребенка является овладение движением рук. Развитие движений руки во многом зависит от овладения различными материалами и инструментами. Например, знание свойства материалов, структуру и фактуру; умение использовать рабочие инструменты, ножницы, линейку и т.д.; умение выполнять несложные операции, вырезать из бумаги необходимую форму, соединять детали изделия при помощи различных способов и многое другое.

Творчество начинается с познания (анализа, сравнения, синтеза). Учащиеся овладевают важными творческими операциями: изменения, преобразования, комбинаторики. Выполнение любого действия характерно сочетанием познания овладения практическими навыками, и способностью к целевой установке, и, безусловно, проявлению эмоционального интереса к конечному результату, что способствует формированию начальной фазы творчества.

Рассматривая вопросы развития творческих способностей, мы опирались на психолого-педагогические научные работы Н.С. Боголюбова, Л.Б. Ермолаева-Томиной, С.Е. Игнатьева, Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева и многих других. Они отмечают, что изобразительная деятельность и художественный труд являются благоприятными для развития основных компонентов творческих способностей: интеллектуальной инициативы, поисковой, преобразующей активности и направленности на самосовершенствование и совершенствование окружающего мира человека.

Само понятие развитие творческих способностей включает в себя представление о постепенном росте, обогащении и расширении художественно - творческих возможностей детей, а отсюда и средств образной выразительности их готовых изделий.

Важное место в системе формирования творческих способностей младших школьников имеют исторические корни изучаемых видов деятельности: художественная обработка керамики, текстиля, металла, стекла и мн.др.

В результате исследований в различных направлениях внеклассной и внешкольной работы в области изобразительного искусства, мы можем констатировать, что необходимо активнее внедрять современные технологии и материалы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Так же просматривать новые пути и подходы к наиболее оптимальному выполнению, в этом возрасте, сложных технологических операций. И, безусловно, больше внимания уделять созданию своего собственного художественного образа.

В результате предварительного знакомства с теорией вопроса, анализа методов преподавания, анализа практических работ учащихся можно предположить, что, развитие творческих способностей учащихся младшего школьного возраста будет наиболее эффективным, если в основе занятий будут:

1. учитывать специфику возрастных и индивидуальных особенностей;
2. предусматриваться подключение сознания и собственной поисковой активности, способствующих преодолению стереотипов репродуктивного характера обучения;
3. использоваться различные методические приемы, способствующие облегчению выполнения сложных технологических операций в процессе создания своего собственного художественного образа;
4. учитывать правила использования основных инструментов и материалов в ходе формирования практических знаний, умений и навыков.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. О системе возрастной психологии / Б.Г. Ананьев. – М.: Вопросы психологии № 5, - 1957. – С. 161

2. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание опыт исследования на материале пространственных искусств / А.В. Бакушинский. – М.: Новая Москва, - 1925. – 240с.
3. Боголюбов, Н.С. Скульптура на занятиях в школьном кружке / Н.С. Боголюбов. – М.: Просвещение, - 1986. – 128с., ил.
4. Ермолаева-Томина, Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубежных исследований) /Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Вопросы психологии № 5, - 1957. – С. 166-176.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т. I. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, - 1982.
6. Гальперин, П.Я. Физиологические особенности детей / П.Я. Гальперин. – М.: Просвещение, - 1965. – 243с.
7. Игнатъев, Е.И. Психология изобразительной деятельности детей/ Е.И. Игнатъев. Изд. 2-е, дополненное. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, - 1961. – 223с.
8. Игнатъев, С.Е. Исследование закономерностей развития творческих способностей младших школьников на занятиях живописью (в условиях кружковой работы): автореферат диссертации канд. пед. наук / С.Е. Игнатъев. – М., - 1982. – 16 с.
9. Игнатъева, А.В. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования на примере изготовления мягкой игрушки: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А.В. Игнатъева. – М., 1998. – 233 с.
10. Комарова, Т.С. Как научить ребенка рисовать / Т.С. Комарова. – М.: Столетие, - 1998. – 141с.
11. Кузин, В.С. Психология. Учебник. 3-е изд., перераб. и доп./ В.С. Кузин. – М.: АГАР, - 1997. – 304 с., ил.
12. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учебник для студентов художественно- графических факультетов педагогических институтов. - 2-е изд., доп. и перераб./ Н.Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, - 1980. – 239с.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Рыбдылова Д.Д.

Бурятский государственный университет, г.Улан-Удэ

В курсе математики начальной школы задачи занимают большое место, их решению на уроках уделяется много времени. В процессе решения задач важно учить детей самим выявлять проблему, анализировать, выявлять связи между объектами, рассматриваемыми в задаче, искать разные способы решения, возможные ответы на вопрос задачи, иными словами, исследовать задачу. Геометрические задачи дают большие возможности для реализации исследовательского подхода в обучении. При организации работы над ними учителя могут давать детям возможность выдвигать предположения, проверять их правильность, обосновывать, рассуждать, доказывать, осуществлять перенос знаний и умений в новые ситуации, обобщать. Тогда дети начинают стремиться глубже вникнуть в суть рассматриваемой задачи, выявить свойства рассматриваемых объектов, расширить свои знания. Р.Н. Коротких раскрывает суть исследовательского подхода в обучении. Суть этого подхода состоит: во введении общих и частных методов научного исследования в процесс познания; в организации учебной и внеучебной научно-образовательной, поисково-творческой деятельности; в активизации внутрипредметных и межпредметных связей; в усложнении содержательной и совершенствовании процессуальной сторон познавательной деятельности; в изменении характера взаимоотношений учителя и учеников в сторону сотрудничества [1].

Организация исследовательской деятельности младших школьников дает возможность развивать умение получать новые знания, находить способы решения проблем. Для этого следует создавать условия; Н.А. Семенова пишет о следующих условиях. Работа по развитию исследовательских умений должна проходить целенаправленно и систематично. Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой исследовательской деятельности, видеть в этом возможность реализации собственных возможностей, способ саморазвития, поддерживать интерес к работе, т.е. исследовательская деятельность должна быть мотивирована. Учитель должен позаботиться о создании творческой атмосферы в классе, творческой среды. Очень важен психологический комфорт; творческие проявления детей следует поощрять, поддерживать их идеи, предложения, направлять; чтобы дети не боялись допустить ошибку, воздерживаться от негативных оценок. И, конечно,

необходим учет возрастных особенностей детей: учебное исследование должно осуществляться на доступном для детей уровне [2].

Важно рассматривать задачу как объект исследования, формировать у учащихся отношение к задаче как к объекту глубокого изучения. Самая простая на первый взгляд задача может стать объектом исследования ребенка. Нужно просто помочь ему увидеть в ней «изюминку», понять, как много она таит в себе возможностей для поиска, помочь найти разные способы ее решения, увлечь поиском. Приведем описание организации работы детей над двумя геометрическими задачами. Рассмотрим следующую задачу.

Задача №1. Начертите квадрат, разделите его на две равные фигуры. Предложите разные способы решения.

Первые варианты решения, которые предлагают учащиеся - обычно варианты, представленные на Рисунке 1. Дети соглашались с тем, что варианты 1 и 2 представляют один способ решения - провести отрезок из одного угла квадрата в другой. Варианты 3 и 4 также представляют один способ - провести отрезок от середины одной стороны к середине противоположной стороны.

Но работа может и должна быть продолжена. К детям обращаются с просьбой найти другие варианты. Подсказкой может служить предположение: может, необязательно проводить отрезки от середины стороны к середине противоположной стороны? В процессе поисков детей не ограничивают в количестве проб, поощряют выдвижение разных предположений, но каждое предположение вместе анализируют, проверяют предложенные решения. Делается обоснованный вывод о правильности решения. Для проверки некоторых вариантов целесообразно организовать практическую работу. Разрезав приготовленные квадратные листочки бумаги по предлагаемым линиям, дети получают две фигуры. Наложив одну на другую, они убеждаются, что фигуры равны (или не равны).

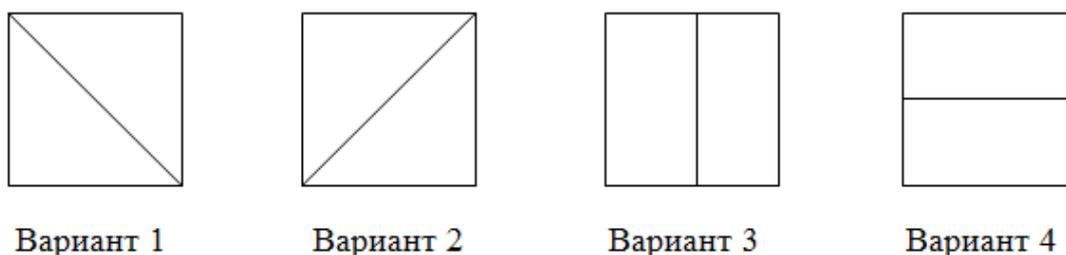


Рис.1.

Могут быть неудачные пробы, в результате которых получаются, например, варианты 5, 6 и 7 (Рисунок 2). Но ученики быстро приходят к пониманию, какое условие непременно должно выполняться, чтобы решение было правильным, и предлагают вариант 8.

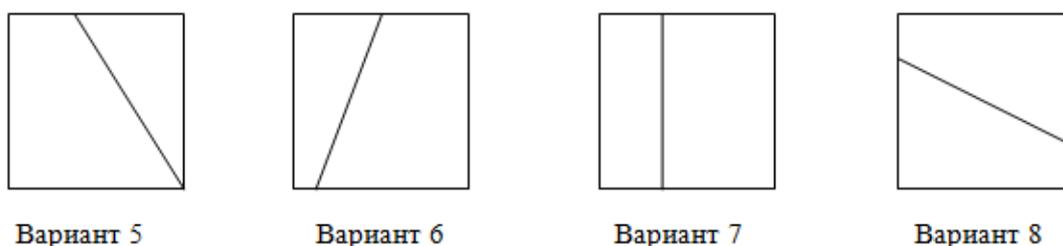


Рис.2.

В данном случае расстояние от верхнего левого угла квадрата до конца разбивающего его отрезка должно быть равно расстоянию от правого нижнего угла квадрата до другого конца разбивающего отрезка. Кроме того, отмечается, что этот вариант предполагает бесконечно много решений - по такому описанию можно провести много отрезков.

Далее дети отмечают, что во всех предложенных вариантах решения квадрат разбивали отрезком прямой. Но ведь можно разбить его кривой линией, ломаной линией; провести эти линии из угла в угол или от стороны к стороне (Рисунок 3). Каждый вариант опять же предполагает бесконечно много решений. В случае с ломаной они отмечают, что количество звеньев может быть разным: можно начертить ломаную, состоящую из трех, пяти, семи звеньев и т.д. Заинтересованно рассматривают вопрос: может ли быть четное количество звеньев? Возникают аналогичные вопросы по отношению к кривой линии (сколько может быть «волн»), дается аналогичный ответ.

Учащимся важно понять, что объединяет все варианты правильного решения этой задачи, на основе чего сделать обобщение о том, как следует проводить линии, чтобы выполнить требование задачи. Как правило, дается следующее описание: линии должны проходить через центр квадрата и быть симметричными относительно этого центра (центр - центр симметрии квадрата, точка пересечения диагоналей квадрата). Таким образом, выполняется важное обобщение способа решения задачи.

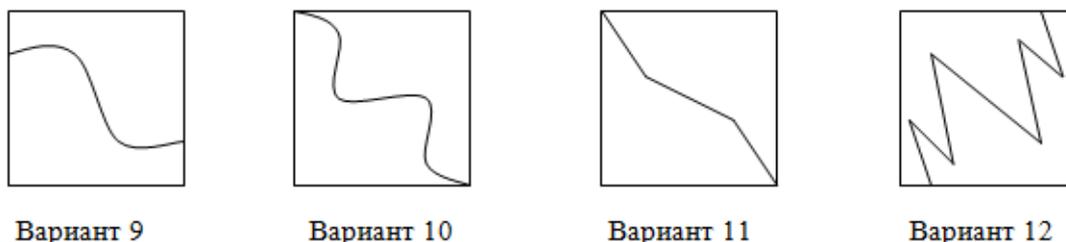


Рис.3.

Всегда находятся дети, предлагающие свои оригинальные способы решения. Например, на Рисунке 4 представлены варианты 13, 14 и 16, в которых ребенок продолжает линии за границы квадрата: продолжает ее в одну сторону, в обе стороны. Все вместе ученики проверяют, выполняется ли при этом требование задачи, и приходят к выводу: здесь важно, чтобы та часть линии, которая расположена внутри квадрата, была центрально симметрична относительно точки пересечения диагоналей квадрата. Но в варианте 15 предлагается неправильное решение, т.к. в данном случае фигура на две части не разбита. Очень важно поддерживать стремление детей к поиску разных новых решений, поэтому каждое их предположение, догадка, принимается, проверяется, делается обоснованный вывод о правильности или неправильности предлагаемого способа. Также необходимо учить обосновывать, доказывать свое решение, анализировать, участвовать в обсуждении решения, предложенного другим учеником.

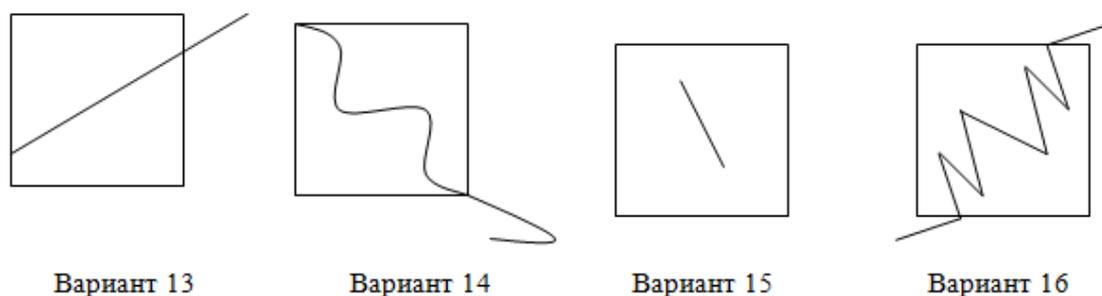


Рис.4.

Аналогично можно провести работу со следующей задачей.

Задача №2. Разделить квадрат на четыре равные фигуры; предложить разные способы.

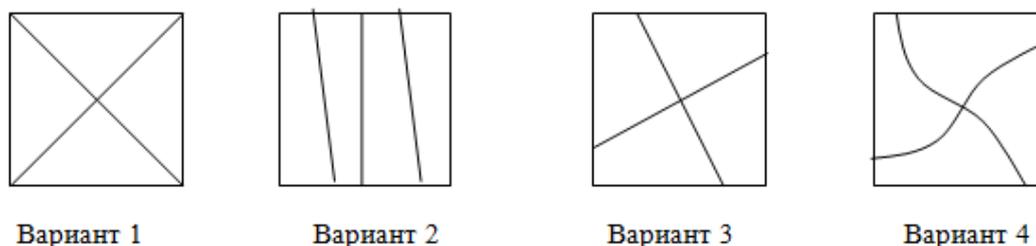


Рис.5.

Теперь уже можно дать детям возможность выполнять задание самостоятельно, они могут использовать имеющиеся знания и умения в новой ситуации, могут сравнить варианты решения (Рисунок 5) с решениями предыдущей задачи, объяснить, почему задача аналогична предыдущей, сделать важные обобщения. Учащиеся

осуществляют активный поиск, проявляют инициативу, творческие способности. Могут предложить много вариантов решения.

Прочитав задачу №1, дети могут подумать, что она очень простая, совсем неинтересная. На самом деле, эта задача удивительно интересная, иногда неожиданно она дает детям возможность находить и находить ее решения, возможность думать, рассуждать, обобщать. А учителю она дает огромные возможности для организации детского исследования, организации взаимодействия с учениками, взаимодействия учеников друг с другом, сделать так, чтобы каждый ученик был активным участником этого процесса. Учитель помогает детям увидеть много способов решения, глубже вникнуть в суть ситуации, шире посмотреть на проблему, иными словами, исследовать задачу. Задача №2 связана с первой, учащиеся сами могут предложить аналогичные задачи и найти их решения.

Конечно, это только учебные исследования, с их помощью дети осваивают только некоторые исследовательские навыки: навыки анализа, сравнения, обобщения и т.д. Но эти навыки необходимы любому школьнику, они будут развиваться в ходе дальнейшего обучения, будут пополняться новыми. С помощью задач можно организовать учебную исследовательскую деятельность с соблюдением процедур и этапов, присущих научному исследованию, но адаптированных к уровню познавательных возможностей учащихся.

Список литературы

1. Коротких Р.Н. Исследовательский подход в обучении младших школьников [Электронный ресурс] / Р.Н. Коротких. - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/581641/> (01.10.2014).
2. Семенова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся / Н.А. Семенова // Начальная школа. - 2006. - №2.- С. 45-49.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РАСТЕНИЙ ДОМИНАНТОВ ЛЕСНОГО ФИТОЦЕНОЗА В КУРСЕ ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Гузницева М.В.

АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г.Арзамас

Учебный предмет Биологии является неотъемлемой составной частью естественнонаучного цикла обучения в образовательном учреждении. Биология вносит значительный вклад в достижение целей общего образования, обеспечивает усвоение учащимися основ учебных дисциплин, развитие интеллектуальных и творческих способностей, формирование научного мировоззрения и ценностных ориентаций.

Согласно действующему федеральному компоненту государственного образовательного стандарта на изучение биологии в 9-ых классах отводится в объеме 2-ух часов в неделю. В 9 классе обучающиеся обобщают знания о жизни и уровнях её организации, раскрывают мировоззренческие вопросы о происхождении и развитии жизни на Земле, обобщают и углубляют понятия об эволюционном развитии организмов. Полученный данный биологический материал становится основой для рассмотрения и изучения вопросов экологии организма, популяции, вида, биоценоза, биогеоценоза и биосферы [2].

При изучении раздела «Взаимоотношения организма и среды. Основы экологии» по рабочей программе разработанной авторским коллективом под руководством Н.И. Сониной рассматривается тема «Биогеоценозы и биоценозы». В рамках данной темы возможно изучение растений доминантов лесных фитоценозов на примере участка леса, расположенного вблизи образовательного учреждения. Это можно сделать на экскурсии в рамках внеклассной работы с учащимися. Для изучения растений доминантов на экскурсии учащихся необходимо заранее познакомить с методикой исследования. Одной из доступных методик изучения растений доминантов для учащихся является геоботаническое описание участка лесного биоценоза. Геоботаническое описание представляет собой регистрацию состава и численности видов выбранного фитоценоза [1]. Перед экскурсией ребята должны разбиться на группы: первая группа будет печатать бланки описаний, вторая группа берет определители растений, а третья группа фотографов готовит фотоаппараты.

Геоботаническое описание необходимо проводить по следующему плану:

1. Выбор участка фитоценоза для описания. Выбор места описания проводится на основе однородности растительности. Так же необходимо учитывать безопасность участка с точки зрения экспозиции (крутизна склона, наличие многих поваленных деревьев могут вызвать травмирование учащихся).

2. Закладка пробных площадок. Удобнее закладывать квадратные пробные площадки площадью 10x10 м или 25x25 м. Для этого необходимо взять колышки и веревки соответствующей длины.

3. Описание места (пробной площадки). Описание необходимо проводить на заранее подготовленных бланках, которые отражают в себе дату проведения, авторов, описание места расположения выбранной площадки, типа леса. Затем идет собственно описание видового состава. Для более удобного составления геоботанического описания участка леса необходимо описывать отдельно каждый ярус. Так для лесного фитоценоза можно выделить ярус А – древесный, В – кустарниковый, С – травяной покров, D – лесная подстилка. Каждый ярус будет характеризоваться своими видами. На этом этапе учитель помогает учащимся определять растения. Фотокорреспонденты фотографируют все виды.

Для определения доминирующих видов каждого яруса лесного фитоценоза используется шкала обилия Браун-Бланке [1], которая указывает процентное покрытие не превышающее 100%. Шкала включает в себя следующие обозначения:

г – покрытие незначительное, вид встречается чрезвычайно редко;

+ - покрытие незначительное, вид встречается редко;

1 – покрытие невелико, но особой вида встречается много или покрытие большое, но особой вида разрежены;

2 – проективное покрытие 5-25%, число особей вида велико;

3 – проективное покрытие 25-50%, число встречающихся особей вида любое;

4 - проективное покрытие 50-75%, число встречающихся особей вида любое;

5 – проективное покрытие более 75%, число встречающихся особей вида любое.

4. Выводы. На основании полученных результатов описания места (пробной площадки). Учащиеся делают выводы о наиболее часто встречающихся видах растений относительно каждого яруса, определяя их доминантность над другими видами фитоценоза. Этот пункт можно выполнять в стационарных условиях школы. По результатам экскурсии ребятам можно предложить сделать отчет и презентацию, а так же выступить на неделе биологии или науки.

Таким образом, переходя от этапа к этапу экскурсии, школьники познакомятся с методикой определения растений доминантов лесного биоценоза каждого яруса.

Список литературы

1. Миркин Б.М., Наумова Л.Г., Соломец А.И. Современная наука о растительности: Учебник. М.: Логос, 2001. – 264 с.
2. Программы для общеобразовательных учреждений к комплекту учебников, созданных под руководством Н.И. Сониной. Биология. 5-11 классы / Сост. И.Б. Морзунова - М: Дрофа, 2011 г. – 256 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ ПОДХОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ

Поличка А.Е.

Тихоокеанский государственный университет, г.Хабаровск

Реформирование образования приводит к необходимости разработки и соответствующих методических систем внутренней инфраструктуры деятельности образовательной организации высшего образования (ООВО) по реализации процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Методические систем обучения будем рассматривать как локальный уровень педагогической системы. На основе исследований В. П. Беспалько, Н. В. Бордовской, Б. С. Гершунского, А. М. Новикова, В. А. Сластенина и других выделим две структурные составляющие этих систем: проективную, представляющую дидактическую задачу (студенты ООВО, цели обучения, содержание обучения), и процессуальную, описывающую дидактический процесс (организационные формы обучения, средства обучения, процесс обучения) ([1-3]).

Нормативно-правовой подход определения содержания дидактических процессов методических систем обучения предполагает выделение в начале проектирования в каждом элементе методических систем инвариантных составляющих, основанных, с одной стороны, на руководящих нормативно правовых предписаниях, и с другой стороны, научных достижениях, а на следующем этапе разработку вариативных составляющих, основанных на анализе опыта работы специалистов в выбранном направлении профессиональной

деятельности и собственных личных достижениях. На уровне высшего образования это приводит к необходимости выделить преподавателям ООВО нормативную часть педагогической системы соответствующих подготовки. Именно, на основании основополагающих документов определить нормативные составляющие цели, содержания образования, методов обучения, средств обучения, процесса контроля. На уровне практической деятельности преподаватель ООВО тоже обязан знать и уметь реализовывать государственные требования по всем элементам системы обучения и определить эти нормативные составляющие как инвариантную часть. Вариативные части систем обучения разных уровней требуют у преподавателя ООВО привлечения достижений науки и опыта работы в этой сфере. На каждом из уровней в свою очередь тоже выделяются нормативная и вариативная составляющие. Под нормативной частью уже в этой системе подразумевается использования достижений необходимых отраслей наук: педагогической, психологической и других наук. Вариативная составляющая складывается по мере педагогического опыта конкретного преподавателя.

Наш подход заключается в том, что реализация рассматриваемого нормативно правового подхода на уровне проектирования соответствующей педагогической системы подготовки специалиста предлагает разработку по такой методике всех элементов этой системы. В частности, каждый раздел разрабатываемой программы может конструироваться таким образом: излагается нормативное содержание и варианты вариативного подхода. Для подготовки к использованию такого нормативно-правового подхода преподавателем ООВО используется метод подготовки своей авторской программы, в которой выделяется нормативная и вариативная части. А для описания нормативно-правовой части образовательной программы используется технологическая документация как нормативная, так и дополнительная.

Приведем вариант реализации описанного подхода на кафедре математики и информационных технологий педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск) на примере учебной дисциплины «Математические модели и методы в естественных науках» направления подготовки «Педагогическое образование (5 лет)» профиля «Математика, Информатика». Выделены дидактические единицы дисциплины и соответствующие им проблемные модули: «Математические модели и методы в естественных науках и дифференциальные уравнения в частных производных»; «Математические модели на основе задач для уравнений диффузии». Выделены содержательные линии: для реализации инварианта теоретико-научного описания обоснования корректности математического моделирования выбрано содержание теории моделирования на основе уравнений в частных производных параболического типа; для реализации практической направленности запланировано исследование спектра математических моделей биологии и экологии; инвариант формирования информационной компетентности будущей профессиональной деятельности содержит последовательность практикумов, тематика и последовательность которых разрабатывалась по кибернетическому принципу и принципа решения задачи на ЭВМ. Обучающийся последовательно изучает основные этапы компьютерного и информационного моделирования по выбранной в начале проблеме исследования. Для этого описаны специальные методические указания выполнения практикумов.

Реализуется образовательная технология в виде информационно-деятельностной модели обучения с использованием совмещенной методики и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в экспериментальной СДО на базе moodle (WEB-2) и активных и интерактивных формах проведения занятий – цифровых лабораторных занятий (ЦЛЗ), в которых предусмотрено выполнение учебного индивидуального проекта, реализация которого осуществляется по этапам, выполняемым в виде минипроектов, соответствующих цифровым практикумам.

Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов основано на особенности сконструированных проблемный модулей учебной дисциплины, когда изложение учебной дисциплины основывается на их реализации в традиционных формах лекционных занятий, цифровых практических занятий и практикумов. В результате обучаемый разрабатывает проект, обобщающий результаты всех выполненных работ в виде модели информационного портала «Возможности компьютерного моделирования по выбранному предмету исследования». Описание балльной системы по дисциплине и методика расчета результирующей оценки по дисциплине представляется в табличном формате. Расчет результирующей оценки по дисциплине основывается на подходе В. П. Беспалько: баллы суммируются и аттестация дисциплины оформляется при сумме баллов больше 70.

Описанный подход разработки внутренней инфраструктуры педагогической системы вуза через такие его составляющие как педагогические системы учебных дисциплин, представленных в виде трансфер-зон современных направлений развития наук реализован в [4-9]. Опыт внедрения позволяет заключить, что такой подход закладывает предпосылки формирования соответствующих компетенций обучаемых.

Список литературы

1. Поличка А.Е. Проектирование методических систем инфраструктуры комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации региональной системы образования: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2014.
2. Поличка А. Е. Особенности проектирования инновационной инфраструктуры подготовки кадров информатизации региональной системы образования в условиях функционирования информационно-коммуникационной предметной среды: монография. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2015. – 86 с.
3. Поличка А.Е., Никитенко А.В. Методические системы обучения в региональной системе подготовки кадров образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №11.
4. Поличка А.Е., Исакова А.П. Подходы проектирования содержания организации самостоятельной работы обучающихся в условиях формирования специальных профессиональных компетенций // Педагогическое образование и наука. – 2012. – №7.
5. Табачук Н.П. Социальные сетевые сервисы: «парк знаний» или «игрушка для манипуляций» в образовательном процессе гуманитарного вуза // Дистанционное и виртуальное обучение. –2013. – №7 (73).
6. Поличка А.Е. Подходы применения сетевой обучающей среды по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Образовательные технологии и общество.– 2015. –Т. 18 – № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_181_2015EE.
7. Поличка А.Е., Лучанинов Д.А. Творческая инициатива студентов бакалавриата на основе интерактивности информационно-образовательной среды // Образовательные технологии и общество. – 2015. –Т. 18 – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_183_2015EE.html
8. Поличка А.Е., Исакова А.П. Особенности формирования компетенций безопасного существования личности у студентов профессиональной образовательной организации // European social science journal. – 2015. – №1-2(52).
9. Raisa I. Platonova, Larisa P. Lazareva, Anatoly M. Pechenyuk, Anatoly E. Polichka, Aleksandr I. Ikonnikov, Natalya V. Semenova, Ekaterina K. Dvoryankina, Leonid V. Blinov, Alexey V. Bastrikov Didactic Possibilities of Formation of University Students Professionally Significant Personal Qualities // International Review of Management and Marketing, 2016, 6(S2), 1-5.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА»

Молдыбаева А.И.

Красноярский государственный педагогический университет, г.Красноярск

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов актуализировало необходимость решения проблемы формирования и развития личностных качеств обучающихся средствами различных предметных областей. Решение выделенной проблемы возможно только при условии обеспечения процесса смыслообразования обучающихся.

Смыслообразование - это понимание обучающимися истинного мотива учебной деятельности, установление связи между целью этой деятельности и ее мотивом. Поиск ответа на вопросы: «Какой смысл имеет для меня учение?», «Какое значение для меня и моего будущего имеет определенный результат моей учебной деятельности?» и т.д. Процесс смыслообразования выступает фундаментальной основой для формирования самоопределения обучающихся, их нравственно-этического оценивания осваиваемого содержания. В основе этого процесса лежит понимание обучающимися смысла реализации учебной деятельности. Смысловые образования как проявления мотивационной и ценностной сферы личности, по исследованиям ряда авторов, являются доминирующими в регуляции жизнедеятельности человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов и др.) и оказываются той инстанцией, которая подчиняет себе другие жизненные проявления личности (А.Н. Леонтьев).

Изучая процесс смыслообразования в контексте анализа личностных УУД, Е.Г. Белякова пришла к выводу, что «общие условия смыслообразования при изучении предметов разных учебных циклов реализуются через индивидуализацию обучения, активизацию личностно-смыслового фактора в отборе и освоении

содержания образования, привлечение гуманитарных текстов, межпредметную интеграцию на аксиологической основе» [1]. Учитывая данные выводы, считаем обеспечение смыслообразования обучающихся в процессе обучения математике происходит через а) актуализацию субъектного опыта обучающихся; б) отбор содержания задачного материала; в) формирование рефлексивных умений.

В традиционной системе обучения предполагается передача обучающимся сформированного на протяжении определенного исторического периода научного опыта. Задача обращения к индивидуальному (субъектному) опыту ребенка не ставится, поскольку воспринимается как несовершенный, несущественный для освоения новых знаний и овладения новыми умениями. При таком подходе учитель может «потерять» обучающегося, поскольку основной задачей становится усвоение ребенком знаний и умений, которые не связаны ни с его интересами, ни с его потребностями. Субъектный опыт психологи определяют как опыт жизнедеятельности отдельного человека, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности. В нем представлены как результаты целенаправленного обучения, так и взаимодействия с окружающим миром. Субъектный опыт не предполагает оценки его истинности, научности. Согласно И.С. Якиманской любую новую информацию человек «пропускает» через свой субъектный опыт, поэтому он является образовательной ценностью [8]. В процессе обучения математике следует постоянно обращаться к личностному опыту обучающихся, к тем личностным смыслам, которые он вкладывал в тот или иной математический факт или явление. В частности на этапе целеполагания изучения каждой конкретной темы необходимо выяснять ранее сложившееся у обучающихся отношение к изучаемому вопросу, их осведомленность в данной области, сформированные на основе этого убеждения, личностные ценности.

Наиболее перспективными задачами с целью обеспечения процесса смыслообразования обучающихся средствами предметной области «Математика», на наш взгляд, являются задачи регионального содержания, прикладные и проектные задачи [4, 5, 7]. Решение данных задач позволяет обучающимся понять зачем нужно изучать математику, где лично каждому могут пригодиться усвоенные знания и умения, иными словами понять смысл самого изучения математики, осознать социально-личностную значимость изучаемого материала. Интерпретация содержания формулировок выделенных типов задач позволяет обучающимся сформировать личностное отношение к описанным ситуациям. Работа над проектными задачами обеспечивает совершения обучающимися осмысленного выбора в условиях описанной ситуации, проявляя их в коммуникативно-деятельностной форме. Особым смыслообеспечивающим потенциалом обладают проектные задачи, сконструированные на региональном содержании, развернутом как в историческом, так и в современном аспектах. Любой из выделенных типов задач может быть представлен фабулой, в которой каждый из обучающихся сможет найти интересующий его смысл и соответствующие этому аргументы.

Осмыслению своих действий в процессе изучения математики и результатов ее изучения в соответствии с собственными целями и мотивами учения способствует рефлексия - особый вид деятельности, заключающийся в выяснении субъектом оснований своих знаний или способов действий, позволяющего обнаружить причины неуспешности деятельности и на основе этого выработать иной способ действий. В связи с этим одним из фундаментальных звеньев в организации процесса обучения математике с позиций системно-деятельностного подхода, выступающего методологической основой новых стандартов, является формирование рефлексивных умений учащихся через создание условий, стимулирующих учащихся к реализации рефлексивной деятельности [6]. Формирование рефлексивных умений средствами предметной области «Математика» обеспечит формирование аргументированной ценностно-смысловой позиции.

На основе анализа литературы можно выделить три основных вида рефлексии, обеспечивающих смыслообразование обучающихся в процессе обучения их математике:

- Рефлексия настроения (Данный вид рефлексии помогает учителю оценить общее настроение класса. Чем больше позитива, тем лучше понята тема. И наоборот, если условных "тучек" будет больше, значит, урок показался скучным, трудным, возникли сложности с восприятием темы.);
- Рефлексия учебной деятельности (Данный вид рефлексии удобнее применять при проверке домашних заданий, на этапе закрепления материала, при защите проектов. Он помогает ученикам осмыслить виды и способы работы, проанализировать свою активность и, конечно, выявить пробелы.);
- Рефлексия содержания учебного материала (Этот тип рефлексии удобнее проводить в конце урока или на этапе подведения итогов. Он дает возможность детям осознать содержание пройденного, оценить эффективность собственной работы на уроке.);
- Рефлексии собственных стратегий взаимодействия с миром, осознания целей и способов их достижения. Условием выявления смысловых интенций личности выступает особый смысловой контекст – «Я и моя жизнь, мои цели и ценности, мое отношение к миру» [2].

В ходе рефлексии ученики смогут самостоятельно выявить свои успехи или неудачи в процессе изучения математики, что позволит им скорректировать свою деятельность для достижения лучшего результата.

Обеспечение данного процесса влияет как на качество математической подготовки обучающихся, так и на их успешное будущее, поскольку умение устанавливать истинный мотив своей деятельности является неотъемлемым результатом успешной жизнедеятельности. Когда человек формулирует для себя цели, это способствует более качественному решению любых жизненных ситуаций. Описанный подход позволит преодолеть складывающуюся десятилетиями в российском образовании ситуацию, когда «действующий учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами» [3].

Список литературы

1. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – Тюмень, 2009. – 50 с.
2. Белякова Е.Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения // Вестник ТГУ, 2009. №5 С. 8 – 15.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977, С. 132.
4. Тумашева О.В. Задачи регионального содержания на уроках математики // Математика в школе, 2015. № 7. С. 18 – 20.
5. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // Математика в школе. 2015. № 10. С. 27 – 30.
6. Тумашева О.В. Об особенностях обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. 2015. С. 75-78.
7. Тумашева О.В., Рукосуева Е.Г. Какие задачи решать на уроках математики в аспекте требований ФГОС? // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(35). С. 31 – 34.
8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. №2. С. 31 – 42.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ: ПРОБЛЕМЫ, ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ

¹Медзюга А.С., ¹Медзюга Н.А., ²Петренко А.В.

¹ Негосударственное образовательное учреждение средняя образовательная школа «Эстет-центр», г.Челябинск

² Общество ограниченной ответственности Детский медицинский центр «Росточек», г.Челябинск

Данная работа посвящена одной из самых острых проблем современной школы – адаптации учащихся к процессу обучения. Все большее количество учителей и семей сталкивается с нежеланием детей выполнять требования программы и порядок прохождения обучения.

Работа не ставит перед собой задачу выявить этапы прохождения процесса адаптации, но мы попытались обозначить направления противостояния данной тенденции.

Прежде всего, необходимо сказать, что речь идет об определенном возрасте детей. Возраст 5-11 классов (10-17 лет) - почти точно совпадает с 5 возрастом по классификации Э. Эриксона. Эриксон определяет его как возраст идентичности и смешения ролей, когда ребенку требуется множество своих проявлений свести в единое целое, определить ценности и приоритеты окружающего мира, установить прочные контакты в социуме, наметить планы на последующую жизнь, разрешить отношения любви - ненависти с родителями, найти любовь в своем поколении [4]. Этот возраст характеризуется напряженностью отношений, как со сверстниками, так и со старшими. По нашим наблюдениям пик напряженности приходится на 14 лет. «Подростковый ум есть по существу ум моратория» - говорит Эриксон, что означает, что основные сложности обучения подростка лежат в области установления контактов, объяснения полезности полученных знаний, постановке адекватных целей и адекватном восприятии реакции на обучение со стороны педагогов и родителей [4]. Опыт показывает, что при адекватном отношении со стороны старших уже к 16 годам уровень кризиса идентичности подростка значительно снижается, он начинает сознательно ставить цели обучения и легко идет на контакты в пространстве обучения.

Другой возрастной особенностью является построение суперидентичности. Не в силах справиться с построением собственной идентичности, ребенок приписывает себе определенную групповую принадлежность. Образуются сообщества внутри класса, жестко конкурирующие с другими сообществами, назначающие изолированных членов класса, расправляющиеся с неугодными, воюющие с педагогами. Лицо и влияние этих групп серьезно усугубляется контактами с детьми. Задачи адаптации требуют здесь твердого противостояния заданию и функционированию сообществ как суррогата идентичности, причем упор в этом противостоянии следует делать на генерации и передаче ребенку понимания реальных ценностей, на обращение его к реальной идентичности. Силовые атаки на сообщества, как правило, дают отрицательный эффект - усиливается их внутренняя сплоченность и противостояние выбранным противникам.

Особо стоит обратить внимание на общение с изолированными членами класса. Они нуждаются в поддержке, в помощи в организации контактов со сверстниками. Зачастую педагоги неосторожными действиями не только не помогают ребенку, но искусственно организуют его изоляцию. Так незначительное и непродуманное действие педагога приводит в этом возрасте к значительным проблемам ребенка.

Следующей группой учащихся, с которыми приходится сталкиваться в работе школы являются дети с девиантным поведением (девиантность здесь подразумевается в понимании Дюргейма, т.е. без клинического диагноза).

Приходится сталкиваться с различными типами акцентуации характера, однако точная диагностика типов не входит в задачу школы, а является скорее клинической задачей. Для школьной работы достаточно подразделения акцентуаций на сегменты по типу поведения в пространстве обучения, а именно на аутичный тип поведения (астенические, шизоидные и т.п. акцентуации) и на гиперактивный тип поведения (гипертимные, циклоидные, неустойчивые и т.п. акцентуации) [4].

Аутичный тип поведения характеризуется замкнутостью, невключенностью в коллектив, неадекватностью реакций на поведение класса и замечания учителя, неожиданными психическими взрывами, необоснованными страхами. Аутичность поведения может проявляться гораздо более незаметно и иногда выявляется лишь при отказе ученика посещать школу по причине некомфортности обстановки в классе. Такой отказ является несомненным браком в работе школы. Поэтому вопросы адаптации аутичных подростков к школе определяются в первую очередь точным отслеживанием социальных контактов подростков в классе и школе. Основной задачей адаптации аутичного подростка является установление нормального общения с ним педагога и класса. Замечено, что даже незначительное снижение социального напряжения ведет к существенному повышению у подростка интереса к учебе и, как следствие, к успехам в обучении. Аутичность может проявляться не только в отношении класса, но и в отношении педагогов [1].

Итак, аутичный ребенок требует повышенного внимания к его социальной адаптации, к его взаимодействию с окружающими, и основной задачей его адаптации является создание адекватного, внимательного к нему окружения.

Ребенок с гиперактивным поведением отличается неусидчивостью, постоянной подвижностью, агрессивностью, попытками установить неформальное лидерство в классе. Зачастую он просто мешает вести урок. Поэтому гиперактивных школьников часто встречаешь в коридоре, удаленных из учебной аудитории. Очевидно, что проблема такого ученика - слабая включенность в учебный процесс при чрезмерной социальной активности. Поэтому основной задачей адаптации является возвращение ребенка в процесс обучения [3].

Здесь применимы собеседования с ребенком учителя и психолога, привлечение администрации, привлечение родителей к процессу обучения, присутствие родителей на уроке, дополнительные занятия (не только уточняющие учебный материал, но и сковывающие внеучебную активность), индивидуальное обучение. Последнее является достаточно эффективным и более 70% учащихся, пройдя 1-2-х месячное индивидуальное обучение, гораздо сдержаннее ведут себя в классе. Следует помнить, что взаимодействие с гиперактивными учениками должно быть адекватным. Не пропуская без замечаний и наказаний асоциальные поступки ученика, не следует делать их чрезмерными, обвинять ученика во всем, происходящем в классе, особенно поступать под влиянием личных обид, не продумав последствия своих действий.

Особым видом девиантного (на грани делинквентного) поведения является употребление наркотических веществ. Наиболее часто употребляемым наркотическим средством является алкоголь. Алкоголь постоянный употребляют до 17% учащихся. В основном употребляют слабоалкогольные напитки - пиво, джин-тоник и т.п. Естественно, адаптация к школе должна исключать употребление наркотических средств. Против жизни с наркотиками необходимо противопоставить удовольствие жизни без наркотиков. Успехи в учебе, успех во внеклассной жизни школы - единственный реальный путь от наркотиков. Понятно, что поставить ребенка на этот путь, одна из самых тяжелых задач школы [2,3].

Необходима постоянная, ежедневная работа с ребенком совместно с родителями. Вместе с тем недопустимо слишком мягкое отношение к ребенку, употребляющему наркотические средства. Нельзя допускать учащегося в состоянии опьянения к уроку. Необходимо сообщать о каждом даже незначительном происшествии администрации и родителям. Успешное решение этой задачи требует длительного времени и терпения.

Последнее время воздействие, аналогичное наркотическому, оказывают компьютерные технологии. Ребенок настолько увлечен компьютерными играми, пребыванием в виртуальной реальности, что его перестает интересовать реальный мир и пространство обучения, как его составляющая. Примерно 4% учащихся жалуются на то, что им трудно оторваться от экрана дисплея, чтобы подготовить домашнее задание или просто пойти в школу. В одном случае пришлось на некоторое время перевести учащегося на домашнее обучение, поскольку родителям не удалось на длительное время оторвать его от компьютера. Борьба с электронным наркотиком аналогична борьбе с химическим. Показать радость реальной жизни, дать возможность ребенку почувствовать успех в жизни. Насильно отлучение от компьютера, как показывает опыт, неэффективно [2,3].

Достаточно часто среди учащихся встречаются дети с хроническими соматическими заболеваниями. Пубертатный период (возраст 12-15 лет) – это пятый критический период формирования и становления иммунной системы организма (относительное уменьшение массы лимфоидной ткани, интенсивная возрастная инволюция тимуса). Повышение секреции половых гормонов, прежде всего андрогенов, ведет к подавлению клеточных механизмов иммунитета при некоторой стимуляции гуморального ответа.

Угрожаемые состояния и заболевания в этот возрастной период: 1) задержка роста под влиянием хронических заболеваний и инфекций, 2) формирование многих хронических соматических болезней, 3) быстрая истощаемость нервных процессов, эмоциональное перенапряжение, 4) рост частоты пограничных состояний и невротических реакций, функциональной патологии, 5) максимальная частота многих детских инфекций, паразитарных заболеваний. Все эти факторы приводят к длительному отсутствию ребенка в школе, тем самым он отстает от одноклассников по темпам обучения. Это только усугубляет существовавший конфликт любого генеза. Нежелание учиться усиливается и обрастает психосоматическими проявлениями. Ребенок умело может легко оправдывать свое нежелание к обучению плохим физическим самочувствием или недугом.

Адаптация таких учащихся к школе зависит от того, насколько точно удастся спланировать распределение нагрузки и насколько хорошо сложится отношение школы с родителями и учащимися во время пребывания учащегося на домашнем режиме либо в школьном коллективе. Важно взаимодействие с медицинским работником школы. Успех в обучении – вот главное, что определяет адаптацию учащегося с соматическими заболеваниями.

Наиболее выгодные способы решения школьных конфликтов – это компромисс и сотрудничество. Компромисс состоит в желании оппонентов завершить конфликт частичными уступками. Он характеризуется отказом от части ранее выдвигавшихся требований, готовностью признать претензии другой стороны частично обоснованными, готовностью простить. Компромисс эффективен в случаях понимания оппонентом, что он и соперник обладают равными возможностями; наличия взаимоисключающих интересов; угрозы потерять все [2]. Сотрудничество – наиболее эффективная стратегия поведения в конфликте. Она предполагает направленность оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения. Сотрудничество наиболее эффективно в ситуациях сильной взаимозависимости оппонентов, склонности обоих игнорировать различие во власти, важности решения для обеих сторон, непредубежденности участников. Однако любая иная стратегия (соперничество, конкуренция, уклонение) может оказаться в разных ситуациях эффективной, поскольку имеет как положительные, так и отрицательные условия [2].

В конце статьи хотелось бы систематизировать проблемы учащихся и школы в процессе адаптации. Итак, связи учащегося в пространстве обучения можно распределить по четырем основным направлениям (Рисунок 1):



Рис.1. Связь учащегося в пространстве

Каждую связь можно разделить на два противоположных воздействия (Рисунок 2).

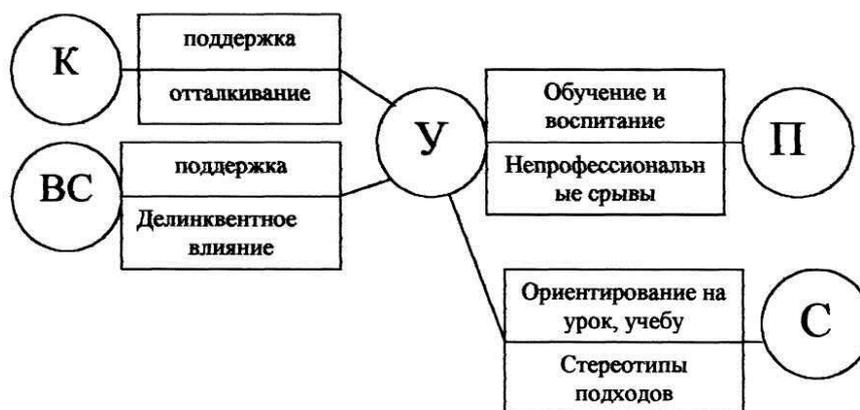


Рис.2. Противоположность действия связей

Школа в процессе адаптации должна выработать методы воздействия на связи учащегося. Пространство обучения должно находиться под постоянным контролем школы. Однако школа не должна ставить перед собой тотальных задач: изменить психологию педагога, изменить ситуацию в семье, реформировать ситуацию в классе.

Не говоря уже о том, что внешкольный социум практически недостижим для влияния школы. Необходимо ограничить влияние именно пространством обучения и в этом пространстве постараться установить свои правила и привести эти правила в действие. Этой задаче примерно соответствует следующая схема (Рисунок 3).

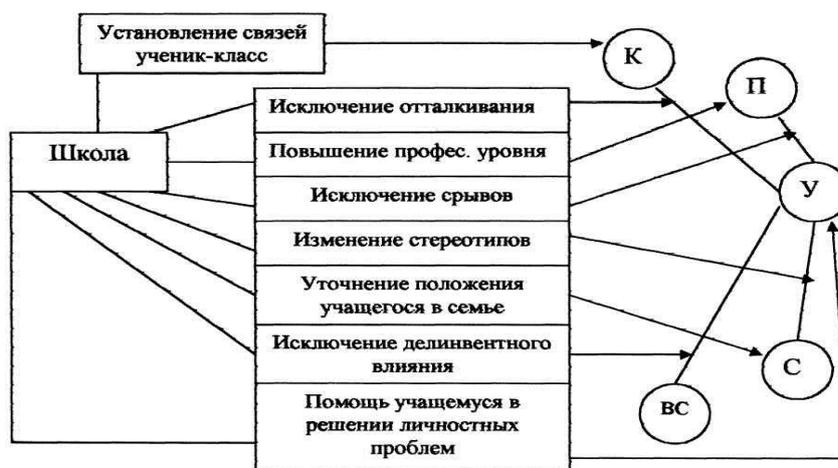


Рис.3. Возможности школьного адаптационного влияния

Реализация установок этой схемы и является решением задачи адаптации учащегося в пространстве обучения.

Список литературы

1. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ.: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – 576 с.
2. Мицкевич, С.Э. использование инновационных методик в системе высшего медицинского образования для обучения навыкам общения и профилактики конфликтов/С.Э. Мицкевич, Е.А. Горева // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. Екатеринбург, 2016. С. 140-142.
3. Слостёнин, В.А. Педагогика / Слостёнин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е.Н.// учеб. пособие. М.: Академия, 2002–576 с.
4. Эриксон, Э Детство и общество//Изд. 2-е, переработанное и дополненное/пер. Алексеева А.А. - СПб.: Речь, 2002.- 592 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Разумовский В.Г.

Институт стратегии развития образования РАО, г.Москва

I. Конец прошлого столетия войдет в историю мировой цивилизации осознанием того, что общая научная грамотность населения является решающим фактором конкурентоспособности страны в экономическом и культурном развитии. Об этом, в частности, свидетельствует систематическое участие более шестидесяти стран мира в международных исследованиях сравнительной оценки качества школьного образования.

Наша страна принимает участие в этих исследованиях, начиная с 1990 – 1991 учебного года. Тогда в исследовании IАЕР ETS (1) участвовало 20 стран, в том числе и Советский Союз. Несмотря на происходящий распад Союза, наши школьники оказались на пятом месте качества подготовки по предметам естествознания. Американские школьники заняли тогда тринадцатое место. Даже в то трудное время мы еще были способны к состязанию по научной грамотности с другими странами. Но уже следующее международное исследование TIMSS, проведенное в 1995 г., показало разительное снижение показателей качества школьного естественнонаучного образования России. Ученики массовой школы показали очень низкие результаты. В списке стран-участниц Россия оказалась на третьем месте снизу. Более низкие результаты показали школьники только двух стран: Южной Африки и Кипра (2). С тех пор отставание наших школьников в научной грамотности стало почти стабильным. Очень сходные и почти одинаковые результаты проверки были получены в исследованиях PISA, проведенные (OECD) в 2006, 2009 и 2012 годах. Наиболее низкие показатели из них были получены в 2009 году: российские учащиеся 15-летнего возраста по естественнонаучной грамотности заняли 38-40 места среди 65 стран, и в последующие годы оказывались в третьей группе отстающих стран (3).

II. Суть требований к научной грамотности, сформулированных в документе

PISA 2006, состоит в следующем:

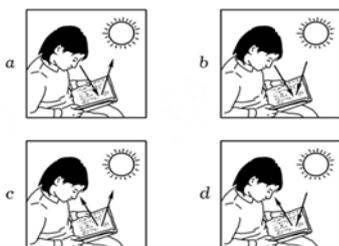
*Владение научными знаниями для распознавания проблем, для приобретения новых знаний, для научного объяснения явлений природы и техники и обоснования выводов.

*Понимание науки как формы научного знания и способа познания.

*Понимание того, что наука и технология являются основой для наших материальных, интеллектуальных и культурных достижений.

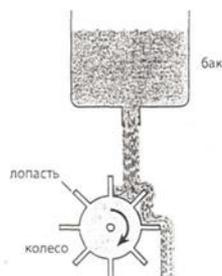
*Стремление изучать и использовать науку как сознательным гражданам (4).

Эти требования перекрываются ФГОС, поэтому неудовлетворительные результаты проверки научной грамотности наших школьников, полученные в результате международных исследований, говорят о невыполнении Государственного стандарта школьного образования, о неудовлетворительном состоянии обучения основам естественных наук в российских школах. Это видно из следующих примеров низкого процента успешного выполнения, например, следующих заданий.



Задание 1. На четырех рисунках изображена девочка, которая читает книгу, освещенную солнцем. Требуется выбрать рисунок с правильным изображением хода луча, попадающего в глаз девочки. С этим заданием справилось 52,2% наших школьников. (Далее процент верных ответов будет указан в скобках).

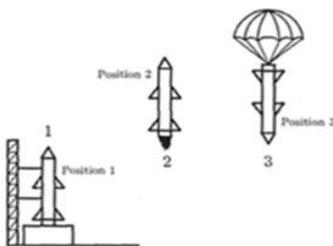
Задание 2. На рисунке изображен бак с водой, которая выливается из отверстия и вращает мельничное колесо. Вопросы:



А. Какой энергией обладает вода, когда она находится в баке? (39,9%).

В. Какой энергией обладает вода непосредственно перед тем, как струя сталкивается с колесом? (35,5%).

С. Что можно изменить в этой системе, чтобы колесо вращалось быстрее? Приведите один пример. (35,5%).



Задание 3. В каких случаях 1, 2, 3 на ракету действует сила гравитации? (46% этот процент – позор для родины К. Э. Циолковского и С.П. Королева).

Такой низкий процент верных ответов удивляет потому, что по показателям ОГЭ и ЕГЭ наши школьники с успехом решают гораздо более сложные задачи, если в условиях заданы параметры, косвенно указывающие на формулу, которую следует применить для решения задачи. Такой «парадокс» можно объяснить только формализмом «знаний» учащихся, когда они формулировки понятий и формулы законов усваивают без понимания их

научного смысла.

В обучении физике, как и в самой науке, понимание смысла наблюдаемых явлений достигается тогда, когда это понимание, возникающее в сознании сначала как гипотеза, проверяется тем, что, будучи включенными в контекст имеющихся научных знаний, оно приводит к логическим выводам, которые подтверждаются опытом или экспериментом. Поэтому естественные науки нельзя преподавать без демонстрационных опытов и лабораторных проверочных экспериментов, что, к сожалению, и происходит в нашей современной школе вопреки прописным истинам мировой и отечественной педагогики.

Еще в 1900 г. проф. О. Д. Хвольсон в докладе подкомиссии по реформе школы подчеркивал: «Преподавание физики, в котором эксперимент не составляет основы и краеугольного камня всего изложения, должно быть признано бесполезным и даже вредным» (5).

Отмечаемый формализм знаний школьников порождается не только недостатками оборудования школ и подготовки учителей, но и ущербным требованием ФГОС формировать «владение основными методами научного познания, используемыми в физике (в отдельности?!), теоретическими и экспериментальными». Уже во времена Г. Галилея стало ясно, что теоретические и экспериментальные методы исследования в отдельности не всегда приводят к правильным выводам. В научном методе познания оба метода исследования неразрывно связаны! Так же, как сама наука со времен Г. Галилея бурно развивается на основе научного метода познания, так и обучение, воспитание и интеллектуальное развитие школьников должно быть основано на научном методе, в котором экспериментальные и теоретические методы исследования неразрывно связаны.

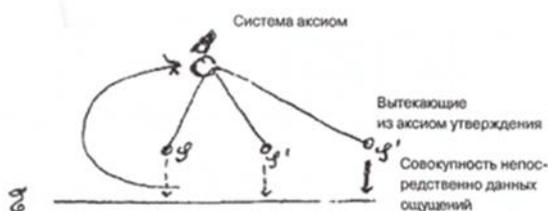
III. Основоположником научного метода познания историки развития науки заслуженно считают Г. Галилея. Выделяя в его научных исследованиях четыре этапа: «1. Чувственный опыт. 2. рабочая гипотеза.

3. Математическая разработка. 4. Опытная проверка» (6).

О такой же последовательности действий в научном познании написал Альберт Эйнштейн в одном из своих писем: «Схематически эти вопросы я представляю себе так:

«(1) Нам даны Е — непосредственные данные нашего чувственного опыта.

(2) А — это аксиомы, из которых мы выводим заключения. Психологически А основаны на Е. Но никакого



логического пути, ведущего от Е к А, не существует. Существует лишь интуитивная (психологическая) связь, которая постоянно "возобновляется".

(3) Из аксиом А логически выводятся частные утверждения S, которые могут претендовать на строгость.

(4) Утверждения S сопоставляются с Е (проверка опытом)» (7).

IV. Четкие ступени познавательных действий привлекательны для обучения. Они могут быть использованы по П. Гальперину в качестве «ориентировочной основы познавательных действий».

Соответственно научному методу познания в изложении Г. Галилея и А. Эйнштейна автором этих строк



была предложена схема цикла изучения законов физики эвристическим методом: от исследования загадочного явления к выдвижению гипотезы в виде модели, формулы или принципа, от гипотезы — к вытекающим из нее логическим выводам при сопоставлении гипотезы с имеющимися знаниями, и далее к экспериментальной проверке этих выводов (8).

Сплошные стрелки схемы указывают на неразрывную связь теории и опыта, гипотезы и следующих из нее логических выводов. Штриховые

линии указывают на то, что эксперименты, подтверждающие гипотезу, переходят для данной теории в разряд исходных фактов, а противоречащие ей — служат основанием для нового цикла познания. (Так возникли специальная теория относительности и квантовая теория.) В целом схема указывает на «спиральный» (по Ф. Энгельсу) процесс развития научного знания.

Как применяется эта схема в учительской практике? Главное ее назначение — для разъяснения учащимся эвристической функции науки: объяснения неизвестных и предсказания новых явлений. Когда ученик экспериментально убеждается в совпадении эксперимента с теоретическим предсказанием, он испытывает радостное потрясение, подобное переживанию ученого, совершившего открытие! Не на таких ли моментах рождается любовь к науке на всю жизнь?! В теоретических выводах из гипотезы в модельной или знаковой форме ученики находят объяснения еще непознанных явлений, а также предвидение новых явлений. В этом состоит мощь научного познания, которое ведет к прогрессу во всех областях человеческой культуры, к пониманию смысла человеческого бытия. Особенно полезна эта схема при изучении законов и принципов науки, а также при обобщении изученного материала, когда краткое, сжатое обобщение проливает свет на множество, казалось бы, разрозненных явлений и событий. Наконец, самое главное, цикл научного познания, усвоенный учащимися, способствует становлению их самостоятельного научного мышления, а также развитию их познавательных и творческих способностей.

V. Покажем на двух исторических примерах, как в соответствии с научным методом были сделаны открытия в физике.

Открытие Г. Галилея. Автор научного метода Г. Галилей подверг сомнению утверждение Аристотеля, что «все тяжелые тела падают скорее, чем менее тяжелые». Он усмотрел в этом утверждении логическое противоречие. (1) Из утверждения Аристотеля логически вытекало, что, если тяжелое тело соединить с легким, то оно будет падать медленнее. Но такое утверждение противоречит другому выводу: если сложить два тела вместе, то получится тело еще тяжелее, и оно должно падать быстрее. Следовательно, утверждение Аристотеля нелогично и противоречиво.

(2) Г. Галилей выдвинул обоснованное предположение-гипотезу о том, что разница в скорости падения тел зависит от сопротивления воздуха.

(3) Отсюда следовало, что в отсутствие сопротивления воздуха все тела падают одинаково. Этот вывод Г. Галилей проверил экспериментально в городе Пизе, бросая одновременно ядра различного веса с наклонной башни (рис. 1). По звуку было ясно, что брошенные с башни шары, падали на Землю одновременно.

Стало ясно, что причиной наблюдаемых явлений неодинакового падения тел, например, свинцовой дробины, пера и клочка бумаги является не их вес, а сопротивление воздуха. Теперь в этом можно убедиться в школе, проведя эксперимент с вакуумной трубкой, из которой выкачен воздух (рис. 2). В ней свинцовый шарик, бумажка и перышко падают одновременно (9).

Открытие Э. Торричелли. Почти до середины XVII века люди не знали о существовании атмосферного давления, хотя с глубокой древности использовали «всасывающие» насосы. Их действие объяснялось по Аристотелю тем, что

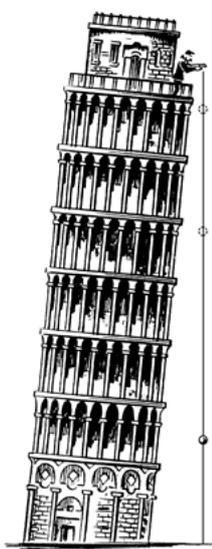


Рис. 1

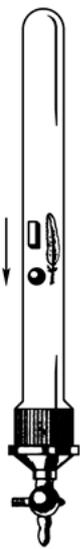
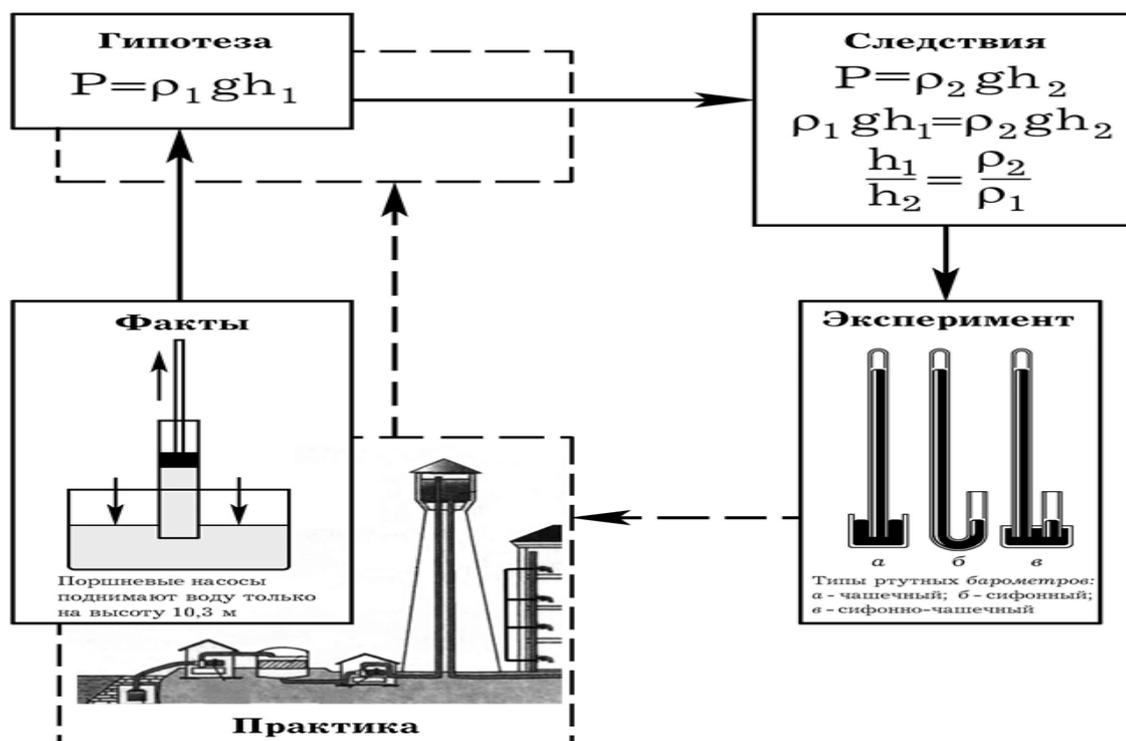


Рис. 2

«природа боится пустоты». Якобы поэтому при выкачивании из трубы воздуха пустота заполняется водой.



Ученик Г. Галилея Эванжеллиста Торричелли (1608—1647) — итальянский физик и математик опроверг такое объяснение. Он обратил внимание на то, что поршневые насосы не могут поднять воду выше 10,3 метров. Ученому это показалось странным. В последовательности его дальнейших познавательных действий виден научный метод (10).

1. Обнаружение проблемы: почему только на высоту только 10,3 м поднимает воду поршневой насос?!

2. Выдвижение гипотезы: не «боязнь пустоты», а сила атмосферного давления вталкивает воду вслед за насосом в образовавшуюся пустоту.

3. Теоретический вывод следствия-предвидения, которое вытекает из этой гипотезы. Оно состоит в том, что в вертикальной вакуумной трубке атмосферное давление воздуха будет удерживать столбик ртути, высота которого будет во столько раз меньше, во сколько плотность ртути больше плотности воды, т.е. в 13,6 раза.

4. Теоретический вывод полностью подтверждается экспериментом и практикой.

VI. Теперь на отдельных примерах схематически покажем, как мы применяем научный метод познания в изложении материала в нашем учебнике и как он полезен для решения трудных задач TIMSS и PISA.

I. Этапы познавательной деятельности учащихся при изучении закона Гука (см. схему):

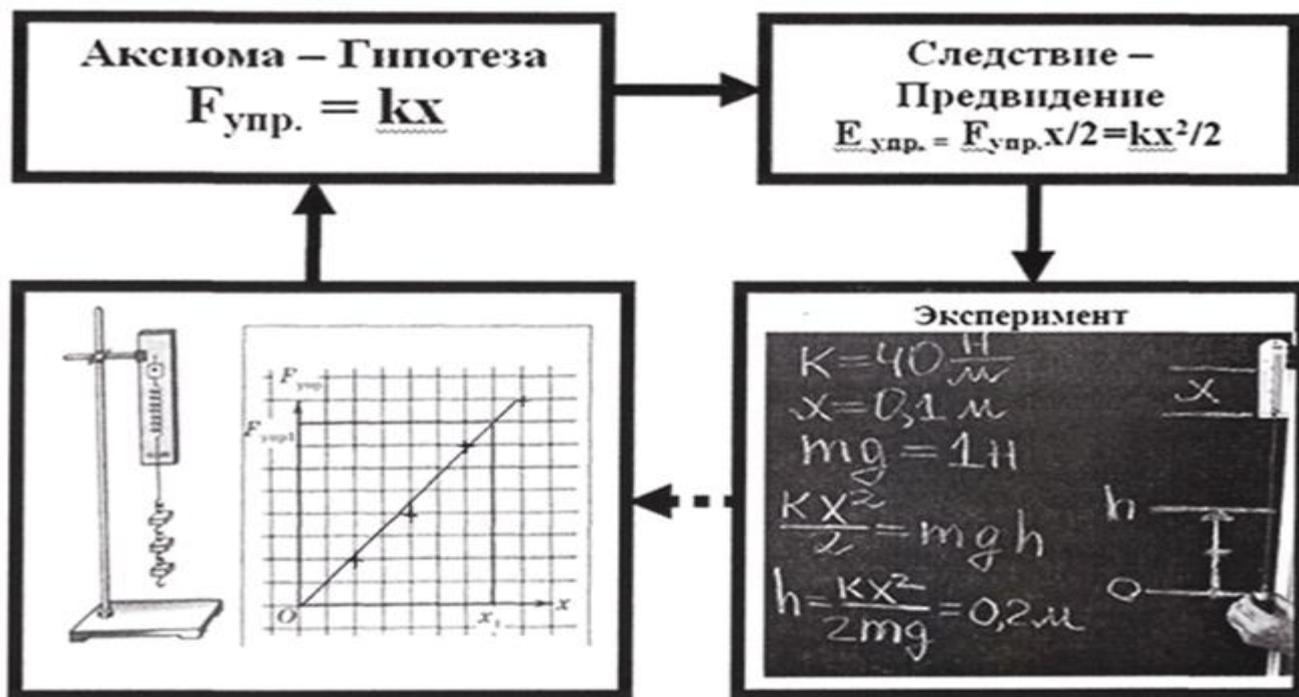
1. Экспериментальное исследование зависимости силы упругости пружины от ее деформации приводит к построению графика функциональной зависимости $F_{\text{упр.}} = kx$.

2. Этот результат опыта служит основанием для выдвижения гипотезы о том, что при упругой деформации всякого тела сила упругости прямо пропорциональна деформации: $F_{\text{упр.}} = kx$.

3. Полученную формулу, сопоставляя с уже известным законом сохранения энергии, легко преобразовать и, как следствие, получить формулу потенциальной энергии упруго деформированного тела. Она численно равна площади под графиком деформированного тела или произведению средней силы деформации на величину деформации:

$$E_{\text{п}} = kx^2/2.$$

4. Справедливость теоретического вывода формулы можно проверить экспериментально разными способами. Например, если, подвесив к пружине грузик массой m , растянуть ее на длину x и затем отпустить, то можно рассчитать, что грузик полетит вверх на высоту, которая предсказывается вычислением по формуле: $h = kx^2/2mg$.



К восторгу школьников, результат эксперимента совпадает с теоретическим предвидением (11).

II. Далее рассмотрим, как на основе научного метода решается одна из трудных задач на «научную грамотность» о том, почему камень разбивает стекло, а мяч отскакивает от окна (схема 3).

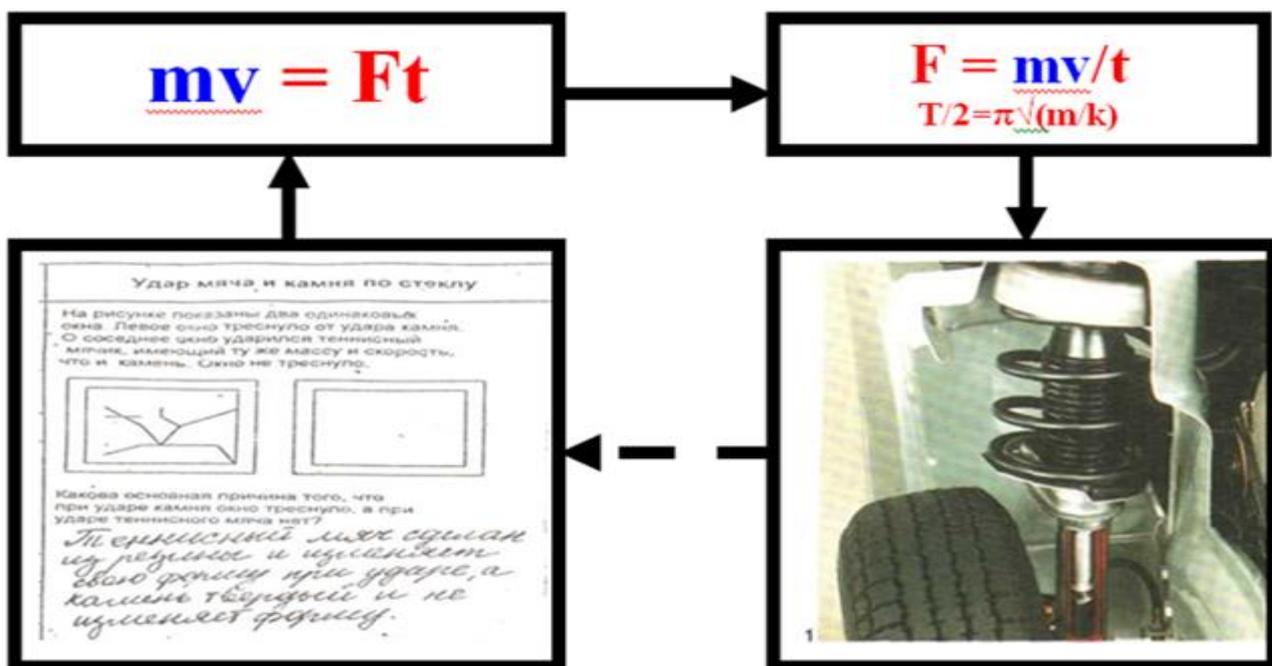
1. Анализ явления позволяет идентифицировать его с понятиями импульс тела, импульс силы, со вторым законом Ньютона. Оба тела (мяч и камень) перед ударом имеют одинаковый импульс mv .

2. Догадка-гипотеза состоит в том, что ответ на поставленный вопрос находится во втором законе Ньютона, представленного в виде:

$F\Delta t = \Delta mv$. При одинаковом импульсе камня и мяча сила деформации, действующая на стекло, в обоих случаях обратно пропорциональна времени взаимодействия.

3. Теоретическое предвидение указывает на то, что время взаимодействия мяча и камня со стеклом может быть разным вследствие сравнительно малого коэффициента жесткости k_1 мяча в сравнении с жесткостью камня k_2 . Соответственно сила взаимодействия мяча со стеклом будет во столько раз меньше, чем у камня, во сколько раз будет больше время взаимодействия $F = mv/t$.

4. Этот вывод подтверждается практикой, например, для уменьшения силы ударов используются рессоры, буферы и бамперы. Люди и животные при приземлении подгибают ноги.

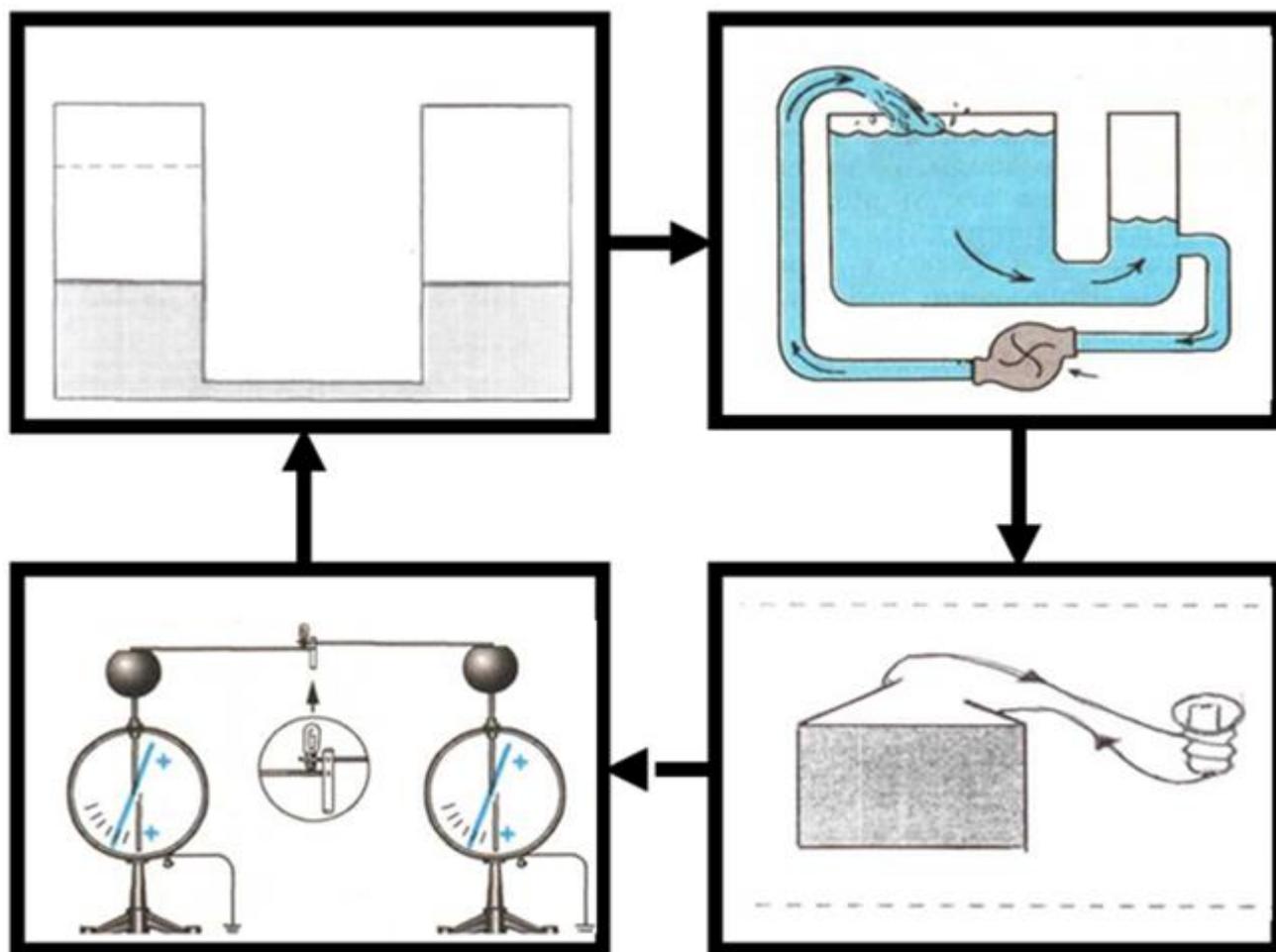


III. Покажем далее, как модельные гипотезы используются при формировании понятий «разность потенциалов», «напряжение», «направление электрического тока», «количество электричества», «закон сохранения электрического заряда» (Схема 4).

1. Цикл познания начинается с демонстрации выравнивания показаний стрелок электрометров (их потенциальной энергии, в дальнейшем «потенциалов»). Это выравнивание происходит при их соединении проводником – неоновой лампочкой, эта лампочка на мгновение вспыхивает.

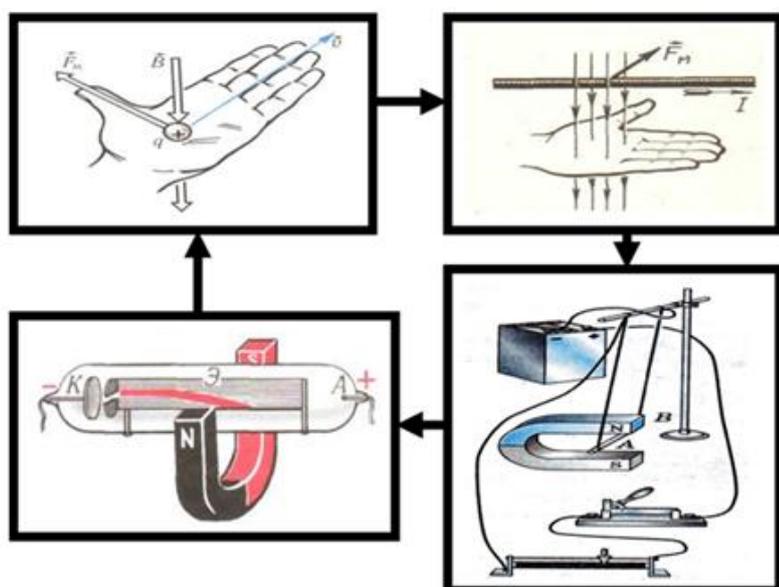
2. Гипотеза: явление выравнивания потенциалов состоит в перетекании части заряда от большего потенциала к меньшему потенциалу, подобно однородной жидкости в сообщающихся сосудах.

3. Теоретический вывод состоит в том, что для получения постоянного тока в проводнике нужна постоянная разность потенциалов на его концах. Она должна создаваться источником тока — генератором, в котором заряды переносятся от меньшего потенциала к большему потенциалу. Этот перенос совершается «сторонними силами», например, в результате химических реакций внутри батареи элементов.



4. Эксперимент подтверждает теоретический вывод. Научный метод познания в обучении наряду с глубокими знаниями позволяет развивать познавательные и творческие (креативные) способности школьников. Для этого в содержании образования должны быть не только изложение материала соответственно методу познания, но и упражнения для учащихся по исследованию незнакомых явлений, в которых бы они могли идентифицировать полученные знания, объяснять эти явления, предсказывать их, а также творчески применять их на практике.

IV. В качестве примера упражнений по овладению методом научного познания схематически покажем возможный вариант методики изучения действия магнитного поля на направленно движущиеся заряды и проводники с током (схема 5).



1. Наблюдение за отклонением пучка электронов в постоянном магнитном поле приводит к выводу о том, что направление отклонения пучка зависит от направления вектора магнитной индукции. 2. Направление силы, действующей на пучок электронов, можно определить, используя правило левой руки.

3. Следовательно, на проводник с током будет действовать магнитное поле тоже в соответствии с правилом левой руки.

4. Теоретическое предвидение подтверждается экспериментом.

Кроме демонстрационных опытов, на которых вводятся основные понятия и закономерности, в содержании образования должны быть упражнения для учащихся по исследованию незнанных явлений, в которых бы они могли идентифицировать полученные знания, объяснять эти явления, предсказывать их, а также применять их на практике.

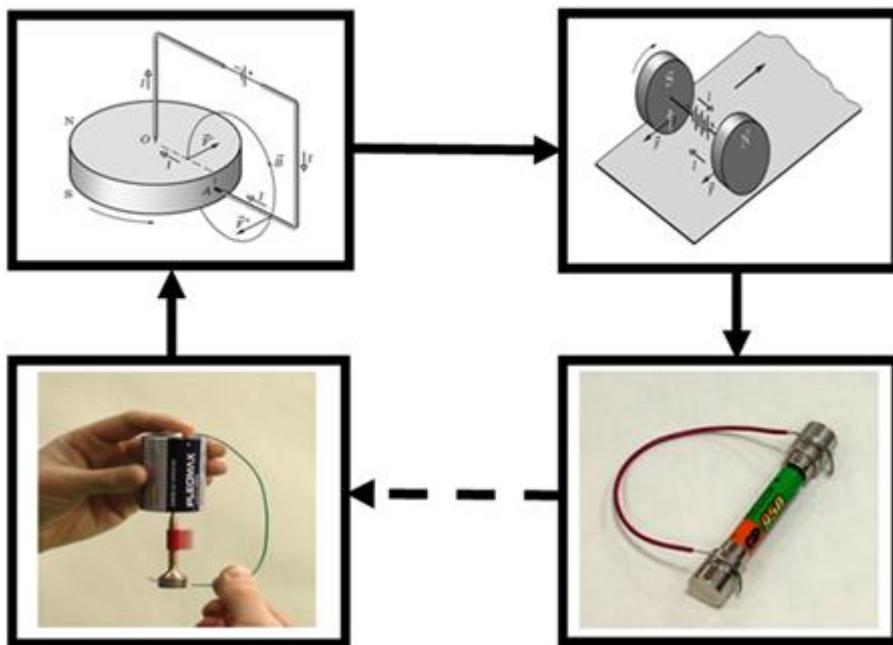
V. Покажем, как обучить применению изученной теории для объяснения незнанных учащимся явления с вращением магнитного диска из неодима, и как использовать это явление для конструирования заданного технического устройства (электродвигателя — «униполярного мотора» и «самодвижущейся колесной пары электромобиля»).

1. Проводим наблюдение явления. Магнитный диск из неодима присоединяем («примагничиваем») к гвоздю или шурупу, а шуруп с магнитом «примагничиваем» к полюсу гальванического элемента. Теперь берем провод и один его конец присоединяем к свободному полюсу элемента.

Задаем учащимся вопрос: «Что произойдет, если другим концом провода коснуться цилиндрической боковой поверхности магнита?». (При этом кто-то из школьников может сразу догадаться, что при замыкании цепи магнит вместе с шурупом будут вращаться! Почему? Потому что, магнитное поле магнита будет действовать на проходящий по нему ток. Но догадка требует не только обоснования, но и экспериментальной проверки!)

Касаемся проводом обода магнита и благодаря приклеенному к шурупу флажку учащиеся видят, что магнит и шуруп, действительно, приходят в быстрое вращение. Почему?

2. Как объяснить обнаруженное в опыте явление? Наличие в экспериментальной установке источника тока и постоянного магнита наводит, по аналогии с предыдущими опытами, на мысль, что вращение магнита происходит в результате действия силы магнитного поля на электрический ток, который проходит через корпус магнита от периферии к центру магнита по его поверхности.



3. Нельзя ли как следствие из этой гипотезы спроектировать колесную пару для электромобиля? Действительно, из этой гипотезы следует, что, если к корпусу (к противоположным полюсам) источника тока примагнитить два дисковых магнита навстречу одноименными полюсами, то такая колесная пара на листе металла или другого проводника покатится в соответствии с правилом левой руки (схема б).

4. Этот вывод подтверждается экспериментом. Если колесную пару поставить на

лист металла (замкнуть цепь), то в результате действия магнитного поля на ток, проходящий через колеса, колесная пара покатится в соответствии с правилом левой руки (12).

Таким образом, обучение на основе научного метода познания — не только ключ к решению проблемы научной грамотности, но и к решению главной задачи ФГОС — к формированию критически мыслящей творческой личности. Современный научный метод познания (13) — это величайшее достижение мировой человеческой культуры, основа современной цивилизации. Он обладает рядом факторов, составляющих мощный педагогический потенциал, становится основой современной педагогической технологии (14).

VI. Разработанная авторами педагогическая технология экспериментально проверялась в преподавании по специально созданным учебникам для основной школы под девизом: «физика в самостоятельных исследованиях!». Эксперимент проводится в ряде территорий РФ: п. Черноголовка Московской области (школы № 75 и 82); Пенза (школы № 52 и 60, гимназия №53, Ермоловская школа Пензенской области); Орел (гимназии № 16 и 19, лицей № 40, школы № 1 и 22); Вышний Волочек (школы № 3, 13, 15, 19); Смоленск (школа № 32). Наиболее активно шел эксперимент в Республике Татарстан (средние школы № 8, 15, 39, 57, 152, физико-

математический лицей № 145 г.Казани, гимназия № 3 г.Зеленодольска, Васильевская школа № 2 Зеленодольского района, Макуловская средняя школа Высокогорского района). Отдельные методические решения апробировались в течение последних десяти лет в ряде школ Кировской области в условиях педагогического эксперимента, в частности в Центре дополнительного образования школьников Кировской области, в школах Кирово-Чепецкого р-на (гимназии № 1 и 2 и др.). В настоящее время эта технология обучения осваивается учителями школ Раменского района Московской области.

Список литературы

1. Learning Science. Educational Testing Service. Princeton, 1992.
2. Денищева Л.О., Ковалева Г.С. Сравнительная оценка естественно-математической подготовки выпускников средних школ России (по ре-зультатам международного исследования — Т1М55 1995) / Российская академия образования. — М., 1998.
3. Основные результаты международного исследования PISA – 2012. Центр оценки качества образования ИСМО РАО.
4. PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world. V,1: analysis/
5. Основы методики преподавания физики в средней школе / В. Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик и др.; Под ред. А. В. Перышкина и др. — М.: Просвещение, 1984. -398 с.
6. Марио Льюэци. История физики. Изд. «Мир». М., 1970.
7. Эйнштейн А. Сб. науч. трудов. М., 1967. Т. IV. С. 569–570.
8. Разумовский В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1975, с. 14.
9. Физика. 7 класс : учеб, для общеобразоват. учреждений / [А. А. Пинский, В. Г. Разумовский, Ю. И. Дик и др.]; под ред. А.А. Пинского, В.Г. Разумовско-го. — 9-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2008.— 208 с.
10. Разумовский В. Г., Майер В. В., Вараксина Е. И. ФГОС и изучение физики в школе : о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: монография. — М.; СПб.: Нестор-История, с 78.
11. Разумовский В.Г., Орлов В.А., Никифоров Г.Г., Майер В.В., Сауров Ю. А. Физика : учеб, для уч-ся 10 кл. общеобразов. учреждений в двух частях. Часть 1 / В.Г. Разумовский, В.А. Орлов, Г.Г. Никифоров, В.В. Майер, Ю.А. Сауров; под. ред. В.Г. Разумовского, В.А. Орлова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, с. 4 – 25.
12. В. Г. Разумовский. Решение проблемы научной грамотности – неотложная перспектива развития содержания физического образования. Сибирский учитель, 2012, № 3, с. 12 – 25.
13. Webster's School Dictionary. Merriam-Webster INC., Publishers Springfield, Massachusetts, USA, 1986, с. 817
14. Разумовский В. Г., Орлов В. А., Сауров Ю. А., Майер В. В. Технология развития способностей школьников самостоятельно учиться, мыслить и действовать // Физика в школе. 2007. № 6, с. 50 – 55.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СТАРТОВОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Сейдняязова Н.В.

Мордовский республиканский институт образования

Анализ педагогической практики свидетельствует о том, что начальный период обучения достаточно сложный для современных детей, поступивших в образовательную организацию. Причины возникновения трудностей связаны, например, с повышенной нагрузкой на организм первоклассника, новыми требованиями к стартовой готовности детей к школе. Поэтому в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях, нежелание посещать занятия во внеурочное время. Описанные выше изменения в организме первоклассника, связанные с началом обучения в школе, некоторые зарубежные ученые называют «адаптационной болезнью», «школьным шоком», «школьным стрессом» [2, 15]. Учитывая новые стандарты в системе начального образования, на первом этапе учителю начальных классов необходимо владеть информацией о стартовой готовности детей к школе, так как уровень

сформированности универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) у первоклассников также определяют успешность процесса адаптации. В работе Асмолова А.Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» выделены универсальные действия, которые определяют успешность адаптации первоклассника [1]. Например: умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу; умение сохранять заданную цель; умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого; умение контролировать свою деятельность по результату; умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника и др.

В связи с вышесказанным возникают вопросы: как организовать учителю начальных классов работу, чтобы эффективно решить задачи адаптационного периода? как смягчить и ускорить процесс адаптации первоклассников с разным уровнем стартовой готовности к школе?

В период обучения детей в начальной школе на этапе адаптации учитель может использовать специальные программы, способствующие эффективному формированию универсальных учебных действий. В частности, Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Беглова Т.В. разработали УМК «Учимся учиться и действовать», которое состоит из рабочих тетрадей и методических рекомендаций для педагога, являются инструментом формирования и мониторинга метапредметных УУД и продолжают программу «Школьный старт».

Также необходимо учителю активно включать игру в учебный процесс, которая имеет особое значение для формирования умения учиться - основной деятельности, которой занимается теперь ребенок. Игровой метод позволяет сохранять познавательную активность и облегчать сложный процесс учения. Для этого подходят игры «Шапка вопросов», «Составь слово», «Каверзные вопросы» и др. Например, в игре «Шапка вопросов» дети в течение определенного времени составляют вопросы, которые они хотели бы задать одноклассникам, касающиеся общих дел, отношений и т.п. Затем в процессе проведения игры ведущий, не читая вопрос, спрашивает: «Кто будет отвечать на данный вопрос?». Дети выбирают 2-3 человека, которые пытаются ответить на заданный вопрос, даже если в «ответчики» попадает сам автор вопроса.

Также учителям начальных классов рекомендуется использовать формы индивидуальной дифференцированной работы в первом классе, например, задания разной степени трудности. При этом следует детей объединять в пары, группы, чтобы коллективно решить ту или иную логическую или творческую задачу. Работа в малых группах менее утомительна для них, так как они находятся в более тесном контакте между собой. Дети в малых группах работают по принципу «Знаешь сам, скажи другому», «Умеешь сам, научи другого». Важно также, что в малых группах формируется адекватная оценка. Ребенок учится объективно сравнивать собственное умение с умениями сверстников, сопоставлять свое мнение с мнениями других.

Процесс адаптации ребенка во многом зависит от обстановки в классе, от того, насколько интересно, комфортно, безопасно чувствует себя ребенок во время уроков и на занятиях во внеурочное время. Специальные игровые упражнения помогают детям быстрее войти в непривычный мир школьной жизни, освоить новую социальную позицию школьника. Учитель должен создать в классе атмосферу доброжелательного и конструктивного взаимодействия, позволяющую детям ослабить внутреннее напряжение, познакомиться друг с другом, подружиться. Приведем примеры таких упражнений:

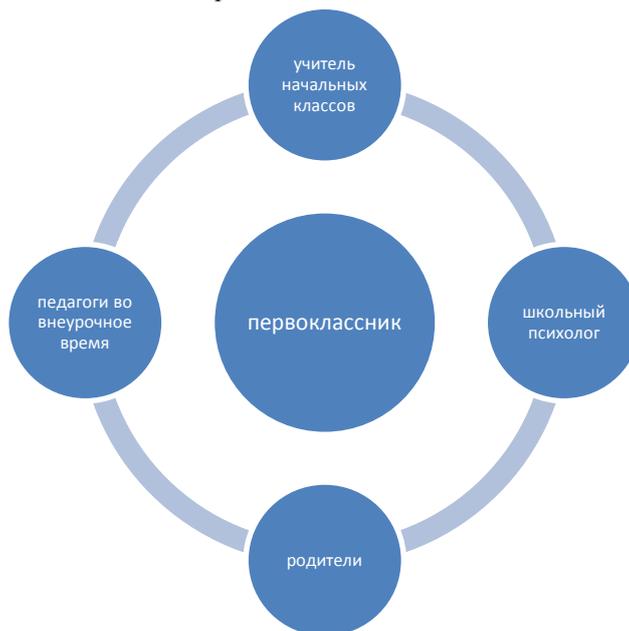
1. «Составь рассказ». Ребенку предлагается составить рассказ на какую-либо тему, которую может предложить ему взрослый, или он выберет ее сам. Темы могут быть такими: «Я люблю, когда...», «Меня беспокоит -..., Когда я злой-...». Важно, чтобы ребенок давал полный развернутый рассказ.

2. «Рисую себя». Ребенку предлагается цветными карандашами нарисовать себя сейчас и себя в прошлом. Обсудите с ним детали рисунка, в чем они различаются. Спросите ребенка, что ему нравится и не нравится в себе. Это упражнение направлено на осознание себя как индивидуальности, осознание различных своих сторон. Это полезно для определения того, что изменилось в ребенке по сравнению с прошлым и что еще хотелось бы изменить.

Одним из условий успешной адаптации детей выделяем их включение во внеурочную деятельность, которая организуется в соответствии с интересами, желаниями детей и их родителей, согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Одним из условий эффективности работы учителя начальных классов в данном направлении является четкая координация в действиях со школьным психологом, родителями, педагогами, которые занимаются с детьми во внеурочное время. Учителя, психолог в тесном сотрудничестве с родителями могут оказать более эффективное влияние на процесс обучения и формирования личности ребёнка, создавая ему ситуации психологического комфорта. Поэтому задача учителя начальных классов - создать все условия для такого контакта и взаимодействия. Модель такого взаимодействия можно представить в виде следующей схемы 1.

Модель взаимодействия педагогических работников и семьи



Основными формами их взаимодействия являются: - посещение уроков, занятий во внеурочное время (наблюдение, карта наблюдения за ребенком); индивидуальные консультации (обсуждение результатов посещения занятий, полученных данных проводимых диагностик); педагогические консилиумы (примерно, в середине четверти, по итогам наблюдения и диагностики); родительские собрания, на которых могут родители познакомиться, например, с рекомендациями для успешной адаптации своих детей.

От благополучия протекания процесса адаптации первоклассника зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к учению и окружающим людям. Таким образом, в процессе обучения под пристальным вниманием учителя постоянно находятся дети с различным уровнем школьной зрелости. Это дает возможность получать более точное представление о динамике развития интеллектуально-творческого потенциала личности каждого ребенка, что позволит более объективно строить прогноз дальнейшего развития и эффективность достижения нового образовательного результата в начальной школе.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Уфимцева, Л. П. Диагностические программы для оценки риска школьной дезадаптации учащихся первых классов / Л. П. Уфимцева, Т. В. Толочко // Коррекционная педагогика. - 2007. - № 2. - С. 9-18.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Мамонтов К.В., Сулова М.С.

ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва

Аннотация.

В статье рассматривается понятие «композиционные способности», роль композиционных способностей в процессе творческого развития личности, а также пути их формирования предлагаемые в современной художественной педагогике.

Ключевые слова.

Изобразительное искусство, композиция, композиционные способности, композиционно-творческие способности, художественное образование, педагогика изобразительного искусства, художественное творчество, композиция, формирование способностей.

Исследования в области художественной педагогики на разных ступенях образования указывают на основную проблему – разрыв между технической и творческой сторонами, которая пагубно отражается на процессе формирования самостоятельной творчески мыслящей и действующей личности[6]. Высокий уровень развития изобразительных навыков зачастую не подкрепляется творческой составляющей, когда художественная деятельность сводится к оттачиванию мастерства передачи формы, световоздушной среды, цветовой нюансировки – формальным сторонам изобразительного искусства. Данное противоречие и пути его решения описаны в работах С.А. Никитенкова, А.И. Лобанова, В.В. Седых, С.А. Гавриляченко и др.

Устранение обозначенной проблемы, по мнению большинства исследователей и практиков в области педагогики изобразительного искусства, возможно, если будет соблюдаться подход к преподаванию через композиционную деятельность, а дисциплины изобразительного цикла будут ориентированы на решение не только технологических и ремесленных и формальных задач, но и композиционно-творческих[6]. Закономерно встает вопрос: могут ли обучающиеся справиться с этими задачами? Это вопрос об уровне сформированности и развития способностей в области композиционного творчества и возможных направлениях на пути формирования композиционных способностей. Суть природы способностей раскрывают в своих исследованиях отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, В.Н. Теплов, В.Д. Шадриков и др.

Б. М. Теплов отмечал, что способности являются индивидуально-психологическими особенностями личности, наличие которых определяет отличие одного индивида от другого. Они определяют успешность реализации тех или иных видов деятельности, однако не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Способности в первую очередь обуславливают наиболее краткие пути освоения новых видов деятельности или формирования новых приемов и способов в рамках какой-либо конкретной деятельности. В. Д. Шадриков определяет способности как «свойства психологических функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и своеобразии усвоения и реализации той или иной деятельности» [5, с.476]. В. В. Корешков выделяет одно из важнейших условий гармонического развития личности: правильное оценивание, использование и реализацию в нужном направлении способностей каждого конкретного индивида [2].

Композиционные способности — это свойства и данные, необходимые для занятия композиционной деятельностью: сочинения композиции или ее полноценного художественного восприятия. Композиционные способности, как и прочие, не являются врожденными свойствами человеческой психики, а результат развития личности. Способности базируются на врожденных задатках, которые являются лишь необходимыми предпосылками для формирования той или иной способности, вместе с тем, формирование способностей зависит от всего пути развития личности [7]. В ходе исторического развития, по мере того, как изменяя природу, человек познавал ее, формировались и развивались композиционные способности вместе с развитием композиции в области изобразительного, декоративно-прикладного искусств, архитектуры. Стремление к организации предметно-пространственной среды, обусловленное изначально потребностью выживания индивида в агрессивных условиях первобытного общества, стимулировало формирование направленной композиционной деятельности в различных областях жизни человека и общества. Рассматривая изобразительное искусство, исследователи также делают вывод, что композиционные способности формируются в процессе целенаправленной деятельности: через совокупность действий направленных на сочинение и реализацию полноценного художественного произведения, конечной целью которого является передача определенного пласта информации от художника к зрителю.

Теория визуального восприятия помогает понять язык изобразительного искусства, который дает возможность художнику выразить свое мировоззрение посредством художественного творчества и донести его до зрителя в виде художественного образа. Композиционная деятельность строится на законах зрительного восприятия, понимается и как процесс и как результат деятельности, а также является инструментом формирования программы восприятия содержательно-смысловых аспектов произведения посредством применения тех или иных приемов гармонизации. Составление, связывание, сложение, соединение элементов композиции позволяет достичь наибольшей выразительности, доступности для восприятия смыслов скрытых за визуальным рядом.

В течение многих веков развития теории и практики изобразительного искусства были сформулированы следующие законы композиции, вытекающие из объективных закономерностей зрительного восприятия: закон целостности, закон контрастов, закон новизны, закон подчиненности всех средств композиции идейному

замыслу, закон жизненности, закон воздействия «рамы» на композицию изображения на плоскости. Также, выделяют средства гармонизации композиции: ритм и метр, симметрия и асимметрия, композиционная тектоника, контраст, нюанс, тождество, пропорционирование, масштабность, светотень, цвет. В зависимости от вида изобразительного искусства те или иные композиционные средства доминируют, а другие могут нивелироваться или вообще не применяться.

Самостоятельная учебно-творческая деятельность обучающихся в процессе освоения законов и средств гармонизации композиции создает основу для формирования их способностей, но без соответствующей организации и руководства этот процесс протекает стихийно, поэтому в процессе обучения любому виду изобразительного искусства существенная роль в формировании композиционных способностей отводится целенаправленному педагогическому воздействию. Педагог должен учитывать, что формирование и развитие композиционных способностей происходит в деятельности, которая стимулируется направленностями личности (потребности, интересы, идеалы, установки). Уровень сформированности психологической потребности в художественно-творческой деятельности влияет на успешность работы будущего художника, формирование, развитие и реализацию творческих способностей [4].

Создание композиции, по своей сути, является процессом индивидуальной духовной работы автора. Это диктует необходимость индивидуального подхода к обучающимся в процессе формирования композиционных способностей.

Большую значимость имеет исследование С.Н. Данилушкиной, в котором рассмотрены вопросы методологии формирования и развития композиционных способностей у студентов художественно-графических факультетов[1]. Автор в своей работе, опираясь на исследования В.Д. Шадрикова, разъясняет, что для создания возможности целенаправленно планировать систему мер педагогического воздействия на формирование и развитие композиционных способностей, обладающих сложной структурой, их нужно систематизировать на основе психических функций и процессов. Было произведено разделение композиционных способностей на группы: реализующие сенсорные функции, реализующие перцептивные функции, реализующие логические и познавательные функции и процессы, реализующие мнемические функции, реализующие процессы воображения, реализующие моторные функции. Эта классификация достаточно условная, поскольку при создании произведения искусства переход одних психических процессов в другие происходит мгновенно и непроизвольно. В учебных целях деятельность, связанная с процессом создания художественного произведения, расчленена на отдельные действия, соответствующие стадиям творческого процесса, выполнение которых активизирует определенные психические функции у обучающегося.

Также, С.Н. Данилушкина акцентирует внимание на использовании проблемных методов в преподавании композиции. Это позволяет провоцировать на занятиях ситуации направленные на поиск нестандартных творческих решений, уход от шаблонности и наработанных приемов, стимулирование познавательно-творческой активности студентов[1]. Моделируя проблемную ситуацию, педагог, вместе с тем должен определять вектор ее решения, целенаправленно активизируя когнитивные и творческие психические функции обучающихся, ставя их перед необходимостью активно анализировать, синтезировать, обобщать и абстрагировать изображение для наиболее емкой передачи образа, переводить на сознательный уровень применение приемов и средств гармонизации композиции.

Таким образом, композиционные способности, которые выступают как фактор для формирования самостоятельной творчески мыслящей и действующей личности, будут формироваться и развиваться, если композиционная деятельность и мыслительные процессы, сопровождающие ее, будут выступать в учебном процессе как организующий вид деятельности в ходе обучения изобразительному искусству, где освоение конкретных изобразительных навыков рассматривается не как самоцель, а как приобретение инструментария для реализации творческих идей. Вместе с тем, основополагающим фактором формирования композиционных способностей является активизация и стимулирование когнитивно-творческой деятельности индивида посредством методов проблемного обучения и выведение на сознательный понятийный уровень приемов и средств, связанных с развитием навыков гармонизации композиции.

Список литературы

1. Данилушкина, С.Н. Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Данилушкина Светлана Николаевна. – Алматы, 1999 – 216 с.
2. Корешков, В.В. Формирование личности учащегося в процессе декоративной деятельности по художественно-эстетической организации среды: дис. ... док.пед. наук : 13.00.02/ Корешков Валерий Викторович. – М., 1994 – 367 с.

3. Лобанов, А.И. Автореферат диссертации по теме "Формирование композиционных способностей в процессе обучения графической композиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лобанов Артем Иванович. - М., 2007 – 19 с.
4. Мамонтов, К.В. Формирование художественно-творческих потребностей студентов на занятиях скульптурой: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Мамонтов Константин Вадимович. – М., 2006 - 228 с.
5. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь/ Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П.- 3-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. - 632 с.
6. Никитенков, С.А. Композиционное мышление как фактор творческого развития студентов художественно-графического факультета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Никитенков Сергей Алексеевич. - Липецк, 2000 - 239 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II.-М.: Педагогика, 1989. - 328 с.
8. Седых, В.В. Развитие композиционных способностей студентов в процессе освоения художественной керамики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Седых Вадим Викторович. – М., 2010 – 23 с.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ –КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Масленкова В.А.

Красноярский государственный педагогический университет, г.Красноярск

Становление таких личностных характеристик выпускника школы, как любознательность, целеустремлённость, владение основами умения учиться, способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать, на которые ориентирует федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ООО 2010), предполагает наличие у обучающихся познавательной самостоятельности [1]. Изменение целей образования влечёт за собой преобразование содержания, средств и методов обучения, требует пересмотра всего учебно-методического комплекса, в том числе и входящих в его состав рабочих тетрадей для школьников [2, с.4].

Современные исследователи, при изучении проблем создания и использования рабочих тетрадей на уроках математики, выделили следующие условия: специфическое воздействие рабочей тетради на решение проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения, а так же разработка системы заданий рабочих тетрадей.

Противоречие между необходимостью развития познавательной деятельности у школьников и недостаточной разработанностью рабочих тетрадей, способствующих развитию познавательной самостоятельности в процессе обучения математике, определило проблему, которая состоит в поиске путей совершенствования такого средства обучения математике, как рабочие тетради.

Прежде всего, рабочая тетрадь – это пособие для работы непосредственно с содержащимся в нём материалом по соответствующему разделу изучаемого предмета; применяется для закрепления темы с целью увеличения объёма практической деятельности и разнообразия содержания, форм работы, а также видов деятельности обучающихся [3].

Деятельность учителя не ограничивается только созданием рабочих тетрадей. Необходимо продумывать само содержание тетради, какие задания будут в ней содержаться, на формирование каких умений и навыков они будут направлены.

Рабочие тетради по математике могут использоваться на любом уроке: будь то урок открытия новых знаний, комбинированный урок или урок общеметодологической направленности.

В основном, в общеобразовательных учреждениях используют такой вид рабочих тетрадей, как контролирующий. Это связано с тем, что теоретический материал, который учителю необходимо рассказать ученику, представлен в учебной литературе. Но иногда встречаются и тетради смешанного вида, которые помимо различных заданий включают в себя интересные факты, даты, краткие биографии учёных, информация о которых в учебниках по математике зачастую отсутствует, так же тетради смешанного вида могут содержать справочный материал.

Например, включение справочного материала в содержание рабочей тетради по теме «Тригонометрия» позволит на практике закрепить и отработать основные тригонометрические формулы. Наличие на форзацах

рабочей тетради основных формул и свойств позволит ученикам в случае необходимости подсмотреть нужную формулу, не теряя много времени на её поиски в книге.

Так же при изучении темы «Тригонометрия» в рабочую тетрадь могут быть включены задания с использованием Табл.1.:

Таблица 1

x	0	$\frac{\pi}{6}$	$\frac{\pi}{4}$	$\frac{\pi}{3}$	$\frac{\pi}{2}$	$\frac{2\pi}{3}$	$\frac{3\pi}{4}$	$\frac{5\pi}{6}$	π
cos x									
sin x									

Такого рода задания учитель может применять на уроках развивающего контроля; в качестве устного опроса в начале урока; а также при проведении математического диктанта или устной контрольной работы.

Нельзя не отметить тот факт, что задания с использованием таблиц можно видоизменять. Например, значения, полученные в таблице можно расставить на окружности.

Задания с заполнением таблиц удобно использовать при решении текстовых задач. Можно предложить обучающимся выполнить творческое задание (такой тип заданий лучше задавать для домашнего выполнения, например при подготовке к контрольной работе).

Например, дана Табл.2:

Таблица 2

	Скорость	Расстояние	Время
Всадник			
Велосипедист			

А задание заключается в том, что таблицу необходимо заполнить данными и придумать задачу, которая имела бы решение. Такие задания развивают творческий потенциал, смекалку, логическое и математическое мышление.

Если рабочая тетрадь включает в себя задания по геометрии, то тут никак не обойтись без рисунков (чертежей). Рисунки помогают визуализировать информацию, которая предоставляется в задании. Задания, в которых уже дан чертёж, можно предлагать для решения ученикам, успеваемость которых ниже, чем остальных. Так же задания с готовым рисунком можно использовать при изучении нового материала (при этом решать задачу может весь класс совместно с учителем).

При работе с графиками функций в рабочей тетради могут присутствовать задания с заготовками графиков функций или шаблоны с системой координат. Такие задания позволят сэкономить время на построении чертежей.

В содержание рабочих тетрадей по математике могут быть включены различные рубрики. Такая рубрика как «Задачи повышенной сложности» или «Занимательные задачи» поможет стимулировать учеников, которым материал, представленный в учебниках и задачниках, даётся легко.

Рубрика «олимпиадные задачи» поможет подготавливать обучающихся к олимпиадам, формировать навыки самостоятельной деятельности.

Решением занимательных задач математики и олимпиадных заданий с использованием рабочей тетради можно заниматься на элективных и факультативных курсах. Также ученики могут выполнять такие задания самостоятельно.

Рубрика «Готовимся к ЕГЭ» или «Готовимся к ОГЭ» посвящается заданиям для подготовки к итоговым аттестациям в 9-х и 11-х классах. Решение таких заданий можно включать в учебный процесс на уроках математики непосредственно перед государственными итоговыми аттестациями.

Примеры заданий, представленные выше, прежде всего, направлены на отработку и закрепление теоретических знаний на практике. Но, нельзя не отметить тот факт, что при выполнении таких заданий у обучающихся не только формируются навыки самостоятельности, но и заостряется интеллект, развивается целеустремлённость, сила воли, а также формируется умение применять полученные знания в новых, нестандартных ситуациях. В процессе обучения математике учитель может использовать рабочие тетради не только в печатном варианте, но и в электронном.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413)
2. Болотова А.И. Рабочая тетрадь как средство развития познавательной самостоятельности при обучении математике младших школьников: автореф. дис. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.02/Болотова А.И.; Москва, Московский городской педагогический университет. – М., 2012. – 24с.
3. Соломенцева А.М., Неудахина Н.А. Рабочая тетрадь как средство организации самостоятельной работы студентов/А.Н. Неудахина, А.М. Соломенцева//3-я Всероссийская научно-техническая конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Наука и молодёжь». Секция «Информационные технологии». Подсекция «Инженерная педагогика»./Алт. гос. техн. ун-т им. И.И. Ползунова. – Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2006. -33с.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ДРЕВНЕГО КИТАЯ. ПРИОРИТЕТЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Ледова Е.Н.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Предмет: МХК

Тип урока: обобщение и систематизация знаний учащихся.

Форма урока: урок-коллаж, комбинированная

Класс: 10

УМК: Мировая художественная культура: учебник для 10 класса / Г.И. Данилова – М.: Дрофа, 2013

Педагоги: учитель МХК, учитель литературы, учитель музыки

Цели и задачи урока:

- проследить историю развития культуры Древнего Китая и обобщить знания учащихся по теме, взяв за основу предъявление содержания образования в виде учебных предметов, построенных на науках, дифференцированно изучающих мир (МХК, искусство, литература), объединив обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении таких понятий, как «мудрость» и «нравственность», интегрируя цели, принципы, содержание, методы и средства обучения и сочетая компоненты: понятия, законы, принципы, определения, признаки, явления, гипотезы, события, факты, идеи, проблемы и т. д., т.е. используя предметно – образную форму интеграции;

- продолжить формирование умений обобщать изученные факты и понятия о культуре Древнего Китая посредством графического выражения процессов многомерного мышления - визуального метода Интеллект-карт;

- осуществить контроль знаний, умений и навыков по изученному материалу в форме мониторинга, способствующего повышению качества обучения по теме и предметам;

- развивать познавательную активность;

- продолжить работу по формированию нравственного воспитания.

Планируемые образовательные результаты: осознание обучающимися значимости приобретаемых знаний, умений и навыков, мотивация к дальнейшему изучению МХК, мотивация к творчеству.

Межпредметные связи: музыка, литература, география, история, русский язык, эстетика.

Оборудование:

- на доске записана тема урока;

- выставочный стеллаж или игра «Черный ящик» (с учетом ситуации и времени) из предметов быта жителей Китая (набор для чайной церемонии, циновка, бамбук живой, китайская кустовая роза, изделия из бамбука, кимоно, чай – цветки хризантемы и сливы, букет хризантем...); исследовательская работа по истории о Китае;

- надпись «Культура Древнего Китая» на листах формата А3 для составления Интеллект-карт;

- проектор для показа приложений (презентация к уроку и индивидуально подготовленные опережающие задания: «Великая Китайская стена», «Буйвол – династия Шан», «Глиняная армия Цинь Ши Хуанди», «Живопись в жанре «горы – воды», «Розовый путь»; фрагменты видеофильмов);

- иллюстративный материал;
- традиционная китайская музыка;
- фломастеры или маркеры.

Проверка знаний: коллажи, тестирование.

Ход учебного занятия каждый педагог изберет сам. Учитывая многообразие учебного и дополнительного материала, предлагаемого Интернет-ресурсами и методическими копилками коллег, всегда стоишь перед выбором: как вместить в 45 минут учебного часа весь объем? Основным инструментом работы на уроке для создания коллажа выберем Интеллект-карты или фишбоун (на выбор обучающихся). В обязательном порядке необходим рефлексивный мониторинг: повторение основных видов культуры Древнего Китая, прогноз целей урока – постановка проблемы перед обучающимися, что и будет началом работы с Интеллект-картами.

- Ребята! Сегодня мы с вами продолжим разговор о культуре Древнего Китая. Мы с вами вспомним основные виды этой удивительной культуры, познакомимся с музыкой и поэзией и выполним практическую работу – создадим наглядное пособие по культуре Древнего Китая в графической форме.

Изучение реализуется через элементы стратегии критического мышления и творческой мастерской. Определение реализации цели (после ответов раздается заготовка, на основе которой к концу урока получается готовый графический коллаж):



Рис.1.

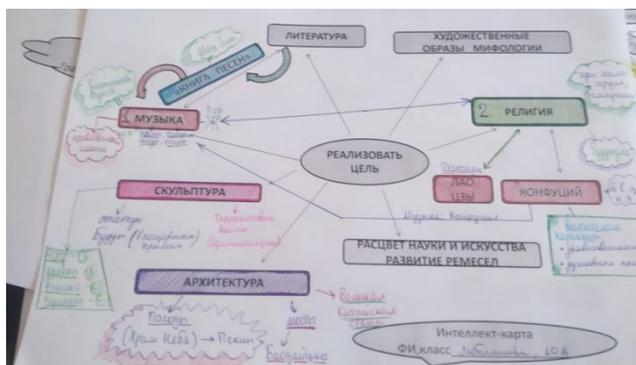


Рис.2.

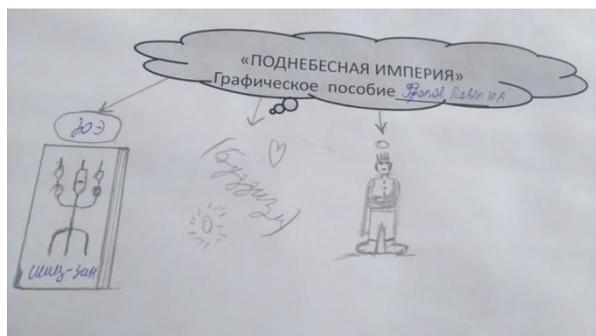


Рис.3.

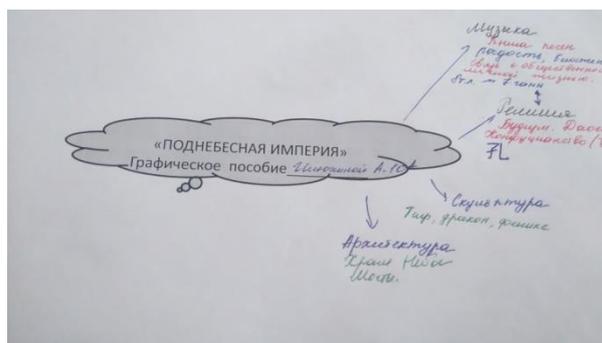


Рис.4.

Изучение блоков «Литература» и «МХК»: все по презентации



Рис.5.

Проверка знаний обучающихся в виде игры «Пазлы» и теста-опросника.

I. Игра – пазлы

1. Цель: усвоение теоретического материала МХК

2. Задача:

Собрать серию изображений памятников культуры Древнего Китая.



Рис.6.



Рис.7.



Рис.8.

Ученикам предлагается собрать за 1 минуту пазл. Ответьте: «Что изображено на картинке?»

(Ответы: глиняная армия Цинь Ши Хуанди, пейзаж «горы-воды», Великая Китайская стена). Проверка домашнего задания (предварительно полученные индивидуальные задания).

Тест с взаимопроверкой. Подведение итогов.

Контроль знаний: проверка коллажей – демонстрация Интеллект-карт.

Домашнее задание. Организуется путем рефлексии-игры «Черный ящик», для которой будет задействован стендовый выставочный материал с поиском лишнего предмета, не имеющего отношения к культуре Китая и добровольным выбором формы Д/З.

Итог урока: выбраны были все 7 вариантов д/з, интегрированно связанных и с МХК, и с литературой, и с русским языком. Выраженное пожелание 10-ков заниматься китайской живописью было реализовано на занятии элективного курса, где они впервые рисовали пальчиками, получив и азы китайской живописи, и хорошее настроение.



Рис.9.



Рис.10.

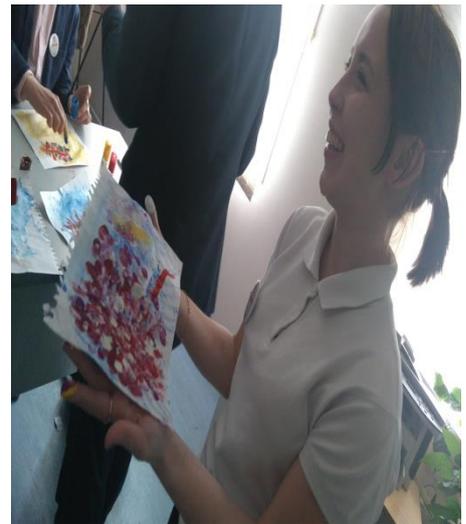


Рис.11.

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОРГАНИЗАЦИИ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Ширшикова М.Е.

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

На сегодняшний день мы наблюдаем школу, которая, стремительно меняясь, старается попасть в ногу со временем и удовлетворить запросы общества. Общество же запрашивает человека, не только имеющего определенный багаж знаний, но способного применить этот багаж в разных сферах своей жизни; человека, способного обучаться, переучиваться, саморазвиваться и развивать жизнь вокруг себя. В данных условиях задачей школьного образования является не только передача знаний в рамках конкретных учебных предметов, а вооружение обучающегося такими универсальными умениями и способностями, которые помогут ему развиваться и совершенствоваться вместе со стремительно меняющимся обществом и быть востребованным в

этом обществе. На необходимость решения обозначенной задачи и ориентирует федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Решение данной задачи напрямую связано с формированием и развитием метапредметных умений обучающихся средствами различных предметных областей. К метапредметным умениям относят умения, которые дают человеку возможность интегрирования всех имеющихся знаний в любую область человеческой жизнедеятельности, формируют способность к правильной организации своей деятельности для получения наивысшего желаемого результата. Обеспечить реализацию выделенной образовательной задачи должна, в том числе, и математика - как один из основных содержательных компонентов любой образовательной программы.

Для того чтобы человек имел перспективу развития, ему необходимо с малых лет учиться определять свои цели и ориентиры, учиться правильно организовывать свою деятельность, планировать время, осуществлять постоянный самоконтроль и самоанализ, и только благодаря этим качествам человек сможет успешно организовать любую работу.

Существует две формы самоконтроля: внутренняя (автоматическая) и внешняя (осознаваемая). В том возрасте, когда человек обучается в школе, полное формирование умения к организации своей деятельности невозможно в силу психологических характеристик, поэтому задачей образовательного учреждения на данном жизненном этапе является формирование элементов способности к самоорганизации.

Чтобы научиться осуществлять контроль своей деятельности, учащимся необходимо:

- уметь принимать контроль со стороны учителя как главного помощника;
- уметь ставить цели и выделять задачи;
- уметь планировать свою деятельность, ориентированную на достижение сформулированной цели и реализовывать деятельность по составленному плану;
- уметь наблюдать и анализировать свою деятельность и ее результаты;
- уметь давать оценку своей деятельности и ее результатам;
- уметь определять причины успеха и неудач;
- уметь корректировать свою деятельность и прогнозировать ее результат;
- уметь анализировать и оценивать деятельность товарищей.

Формированию выделенных умений способствуют следующие типы заданий, которые весьма успешно могут применяться на уроках математики:

- самопроверка работы;
- проверка работы товарища;
- самостоятельное конструирование заданий определенного типа;
- решение заданий различными способами;
- выполнение заданий по алгоритму;
- выполнение заданий по образцу;
- выполнение заданий с помощью наводящих вопросов;
- формулировка целей и задач деятельности при выполнении конкретного задания;
- формулировка выводов;
- выполнение заданий на время;
- составление плана решения задания.

Данные задания могут являться основой для конструирования на основе предметного материала метапредметных задач, решение которых ориентировано на формирование конкретных метапредметных умений и/или действий. Такие задачи отличаются от тех, которые ориентированы только на предметный результат, уже по своему лексическому оформлению. В текстовой формулировке метапредметных задач явно указывается, какой метапредметный продукт будет являться результатом решения [2].

Приведем примеры таких задач.

1) Опишите план выполнения следующего задания: «Подставьте вместо M многочлен, чтобы получилось тождество: $M - (4ab - 18b^2) = a^2 - 7ab + 12b^2$ ».

2) Выберите из предложенных критериев те, которые нужно учитывать при оценивании решения следующей задачи: «Моторная лодка плыла 3ч по озеру. Пройденный путь составил 96 км. Найдите собственную скорость лодки, если скорость течения реки 2 км/ч».

Критерии:

Верно ли, составлено уравнение?

Верно ли, решено уравнение?

Правильно ли, сформулирован ответ?

- Верно ли, проведены преобразования?
 Верно ли, составлена обратная задача?
 Верно ли, составлена краткая запись?
 Верно ли, составлена графическая модель условия?

3) Оцените предложенное решение задания в соответствии с предложенными критериями, обосновав свой выбор:

Задание: «Разложите многочлен $x^8 + x^4 + 1$ на множители».

Решение: $x^8 + 2x^4 - x^4 + 1 = (x^8 + 2x^4 + 1) - x^4 = (x^4 + 1)^2 - x^4 = (x^4 + 1)(x^4 + 1) - x^4$.

Критерии оценивания задания:

Таблица 1

Содержание критерия	баллы
Представлено верное решение. Получен верный ответ.	2
Решение не доведено до конца, но представленные шаги выполнены верно.	1
Допущена ошибка при применении формул сокращенного умножения	0

4) Выполните вычисления по следующему плану:

1. Перемножить числа 36 и 27.
2. Сложить 814 с результатом выполнения пункта 1.
3. Разделить 2052 на 38.
4. Вычесть из 101 результат выполнения пункта 3.
5. Разделить результат выполнения пункта 2 на результат выполнения пункта 4.

Ключевым звеном в проведении контроля над действиями является ориентир на образец, идеал. Образец действия должен быть хорошо усвоен, прежде, чем он может быть использован в самоконтроле. То есть, чтобы сформировать навыки самоорганизации у обучающихся, необходимо сначала обеспечить усвоение образца действия, это значит, надо создать у учащихся опыт, связанный с этим образцом. Более того, процесс развития самоорганизации школьников базируется на переходе от готовых образцов к составным и их сочетаниям при постепенном проведении контролируемого действия. Чтобы обучающиеся приобретали навыки самоорганизации, необходимо, чтобы действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а его состав разработан совместно учителем и обучающимся. Тогда образцы действий предстанут перед учащимися не как взятые извне (случайные), а как необходимые, обязательные и опробованные на собственном опыте [1]. Здесь полезно предлагать следующие формулировки заданий: «Решите задачу, оформив решение по образцу», «Сравните свое решение с предлагаемым образцом», «Оформите решение задачи так, чтобы оно служило образцом для вашего одноклассника» и т.д.

Успешность современного человека напрямую зависит от умения организовать свою деятельность. И для того, чтобы уже во взрослой жизни человек умел правильно организовать и реализовать свои планы, закладывать основу самоорганизации нужно со школы, в чем обязательно может помочь математика.

Список литературы

1. Маслова Е.А. Способы формирования умений самоконтроля и самоорганизации учащихся на уроках английского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/10/14/sposoby-formirovaniya-umeniy> (дата обращения 15.03.2016).
2. Тумашева О.В., Рукосуева Е.Г. Какие задачи решать на уроках математики в аспекте требований ФГОС? // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(35). С. 31 – 34

СЕКЦИЯ №3.

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

О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЦЕНТРА

¹Даниловская Г.Ф., ²Семкина Е.С.

¹Учитель-логопед, КОУ «АШДС №301» г.Омска

²Учитель-дефектолог, КОУ «АШДС №301» г.Омска

В настоящее время возрастает количество лиц имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Одним из распространённым нарушением является расстройство аутистического спектра. В связи с этим становится необходимым обеспечение доступности образования и равных прав на его получение для всех членов общества, в том числе детей с РАС.

Развитие в нашей стране процесса включения (т.е. инклюзивного образования) детей с РАС в среду обычных сверстников является не только модным отражением времени, но и представляет собой социально-педагогический феномен. С одной стороны инклюзивная практика дает возможность обучать ребенка с РАС в условиях учреждения общего типа и тем самым расширяет его социальные контакты, способствует его социальной адаптации. С другой – удовлетворяет особые образовательные потребности такого ребенка и способствует полноценному его развитию.

В соответствии с федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [10]. Правильно организованная инклюзия создает необходимые предпосылки для успешности всех без исключения детей, а также способствует удовлетворению особых образовательных потребностей детей с РАС.

Современные отечественные исследователи Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, разработавшие концепцию интегрированного обучения, предлагают несколько моделей: постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная и эпизодическая [3; 8]. Модель постоянной полной интеграции, по мнению авторов, является моделью инклюзивного образования. Следовательно, по мнению Т.Ю. Четвериковой, инклюзия становится частным случаем интегрированного обучения [7].

Параллельно с предоставлением права на совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием ученые настаивают на обязательном проведении коррекционной работы с нуждающимися дошкольниками [2; 3; 5; 6]. В связи с этим, повышается значимость психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС учитывая их проблемы в развитии и особые образовательные потребности.

Под психолого-педагогическим сопровождением в соответствии с технологией индивидуализированного (персонифицированного) воспитания и педагогической поддержки мы понимаем комплексную систему, особую культуру помощи ребенку с РАС в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации [1]. Целью такого сопровождения в инклюзивном образовании становится непрерывная поддержка дошкольников с РАС силами всех специалистов через организацию диагностики, разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории развития таких детей. Данный подход позволяет реализовать идеи междисциплинарной команды, а также своевременно оказать необходимую психолого-медико-педагогическую помощь в дошкольном возрасте, обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка и, таким образом, подготовить его к обучению в общеобразовательной школе.

В исследованиях М.М. Семаго указывается на то, что междисциплинарная команда должна систематически организовывать коррекционную работу [5]. Примером такой команды в нашем детском саду является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Приоритетным направлением деятельности ПМПк становится выявление недостатков в развитии детей с РАС и организация коррекционной работы на максимально раннем этапе. Такая форма работы проводится постоянно в течение учебного года и предполагает объединение педагогических работников общими целями, направленными на разработку и реализацию стратегии психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в условиях инклюзии.

В 2014-2015 учебном году в нашем детском саду воспитывались 4 ребенка с РАС, у всех были разные уровни развития. Например, у Вани Б, по классификации О.С. Никольской была первая группа, а у Никиты 3 группа.

Для правильной организации сопровождения детей с аутизмом, необходимо четко понимать особенности его проявления. Ранний детский аутизм - одно из самых асинхронных нарушений развития. В основе данного отклонения лежит нарушение общения с окружающим миром, которое характеризуется отрывом от реальности и отгороженностью. Своеобразие эмоционального развития ребенка, страдающего аутизмом, проявляется в повышенной чувствительности к сенсорным стимулам, что выражается в избегании взгляда в глаза, ребенок смотрит как бы «сквозь», «мимо», а так же трудностях произвольной организации деятельности и своеобразных страхах [4].

Исходя из сказанного выше ребенок с аутизмом живёт в особом мире, который закрыт от всех. Все за пределами этого мира вызывает у него непреодолимый страх и отвержение.

В работе с детьми с РАС, можно выделить основные нарушения, которые характерны для всех детей с данным нарушением. Первое на что каждый специалист обращает внимание в работе с данной категорией детей, это нарушение коммуникации. Чаще всего она проявляется в том, что ребенок в детском коллективе, большей частью ведет себя так, как будто находится один. Он играет один или «около» детей, нередко разговаривает сам с собой, а чаще молчит, производит стереотипные игровые движения.

В нашей работе у рассматриваемых детей были отмечены нарушения воображения, которые приводят к тому, что ребенок не может удовлетворительно осмысливать увиденное. Ему тяжело «читать» по нашим глазам, жестам, позам. Ему трудно понимать то, что мы думаем и чувствуем, не понимает наши намерения. В основе лежит неумение правильно обработать информацию от органов чувств (нарушение ощущения, восприятия).

Во всех случаях мы наблюдали нарушение социального взаимодействия. Это представлялось тем, что ребенок проявлял холодность и безразличие даже к близким, часто сочетающиеся с повышенной ранимостью, чувствительностью к малейшему замечанию в свой адрес. В некоторых случаях наблюдается проявление агрессии.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом аутизма в дошкольном инклюзивном центре (ДИЦ) осуществляется комплексно, в тесной взаимосвязи между всеми специалистами в трёх направлениях:

- 1) психолого-педагогическая диагностика;
- 2) коррекционная работа с ребенком;
- 3) поддержка семьи аутичного ребенка.

Психолого-педагогическая диагностика осуществляется всеми специалистами ДИЦ. Комплексная диагностика раскрывает всю структуру аномалии психического развития аутичного ребенка, степень и структуру дефекта. Опираясь на эти данные, каждый педагог ведет собственное обследование, определяет конкретные задачи обучения, вырабатывает методику работы. Общий анализ позволяет получить информацию об особенностях усвоения знаний ребенком, о его поведении.

На каждом этапе совместной работы специалисты, обследуя ребенка, оценивают динамику его развития в процессе коррекции. Диагностика развития, таким образом, не является одномоментным срезом, а проходит через всю коррекционную работу. По результатам обследования на базе нашего учреждения для детей с РАС создается специальная индивидуальная программа развития (СИПР), в которой ведущую роль играет расписание, а также технология тьютерского сопровождения. Последнее включает в себя следующие традиции: традицию приветствия, традицию следования расписанию, традицию тактильных ощущений (обнимание, прижимания, поглаживания).

Целью СИПР состоит в преодолении негативизма при общении и установлении контакта с ребенком и развитии познавательных процессов с учетом индивидуальных возможностей. В соответствии с поставленной целью, решались следующие задачи:

- развитие произвольного внимания;
- развитие умения группировать предметы по размеру, цвету, названию, форме;
- развитие мелкой моторики;
- смягчение сенсорного и эмоционального дискомфорта у ребенка;
- повышение активности ребенка в процессе общения со взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Важным в работе с аутичным ребенком становится специфика построения коррекционной работы. Важна гибкость педагога, который может по ходу перестраивать занятие с учетом пристрастий и настроений ребенка. Можно заранее составить план занятия, но действовать придется в зависимости от ситуации и

желания ребенка. Надо быть чутким к ребенку и можно увидеть, что он сам подсказывает форму взаимодействия с педагогом [4].

На начальных этапах обучения важно подкреплять желаемое поведение ребенка, а также использовать его интересы для удержания его внимания. В начале следует подбирать доступные ребенку задания, создавая ситуацию успеха. Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появилась установка на выполнение задания. Причем взрослый на первых порах действует за ребенка, управляя его руками и действуя совместно.

Рассмотрим второе направление коррекционной работы в нашем ДИЦ коррекция нарушений при РАС, осуществляется в три этапа.

На первом этапе работы основной задачей является установление контакта для достижения возможности эмоционально тонизировать ребенка, посредством особой развивающей среды. Содержание занятий многократно повторялись с использованием одних и тех же учебных пособий (числовая лесенка, карточки «кит-петух-слова»). Каждый специалист на одном учебном материале отрабатывал свои задачи. Например, инструктор по лечебной физкультуре отрабатывал разные движения, логопед развивал речь и т.д. (а материал для всех специалистов был одинаковым)

На втором этапе работы главной задачей стало формирование устойчивого пространственно - временного стереотипа занятия. Такой стереотип дает возможность фиксировать и устойчиво воспроизводить сложившиеся эпизоды игрового взаимодействия, что позволяет их постепенно все более дифференцировать и осмысливать ребенку с РАС. Условием формирования такого стереотипа является построение специалистом определенного пространственно - временного порядка занятия. В то же время, этот порядок никогда не формируется слишком жестко, поскольку пластичность ребенка в отношениях с окружающим является необходимым условием развития, дает возможности нахождения новых точек соприкосновения, формирования новых эпизодов взаимодействия.

Задачей третьего этапа работы является развитие смыслового стереотипа занятия. Возникновение активной избирательности и развитие положительно окрашенной индивидуальной картины мира позволяет детям стать более приспособленными и благополучными в привычных, прежде всего, в домашних условиях жизни. Это, в свою очередь, открывает возможность для более сложного эмоционального осмысления детьми происходящего. В созданной учебной ситуации ребенок может на занятии повторять у доски, определенные действия правильно показывать предметы и объекты.

Полноценное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с аутизмом не может осуществляться без тесного взаимодействия с его близким семейным окружением, которое реализуется в третьем направлении. Такая работа в ДИЦ с родителями проводится в рамках консультативного пункта, основными задачами которого является:

- оказание всесторонней помощи родителям;
- формирование адекватных детско-родительских отношений;
- создание условий для решения конфликтных ситуаций между родителями детей, посещающих учреждение.

При индивидуальной работе с родителями в рамках индивидуальной консультации происходит сбор информации, выделение проблемы, идентификация потенциальных возможностей ребенка, осуществляется поддержка семьи аутичного ребёнка, которая предусматривает, снижение эмоционального дискомфорта в связи с диагнозом ребёнка.

Мероприятия, проводимые в рамках работы консультативного пункта, помогают повысить родительскую компетентность в вопросах воспитания и развития детей, а также снизить количество конфликтных ситуаций возникающих в семье.

В целом эффективность психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС в условиях инклюзивного образования устанавливалась посредством разработанных критериев (М.М. Семаго, Н.Д. Шматко, С.Н. Сорокоумова, Л.М. Шипицына). В результате были получены следующие данные, которые представлены в Табл.1.

Таблица 1

Этапы развития ребенка с расстройствами аутистического спектра

1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения
Не смотрел в глаза	Появился контакт глаз	Может смотреть в глаза
Бегал по коридору, не сидел за столом	Стал более организованным, может сидеть за столом	Стал организованным, самостоятельно сидеть за столом

Боялся держать карандаш	Меньше стал бояться брать карандаш	Самостоятельно держит карандаш
Хватал сок и хлеб самостоятельно	Может подождать очередь, чтобы взять хлеб и сок, с хлебом мог бегать по группе	Берет хлеб и сок и садится самостоятельно за стол (знает место)
Не знал свой стул, шкафчик, место за столом в группе	Самостоятельно искал свой стул, шкафчик	Может участвовать в дежурстве, помогает раскладывать вилки, ложки, уносит за собой грязную тарелку
Боялся воды, сопровождал криком	Меньше стал кричать и бояться воды во время мытья рук	Может дать умыться водой, самостоятельно открывает кран и моет руки
Раскидывал игрушки, не давал убирать	Меньше стал раскидывать	Стал брать игрушки и самостоятельно убирать на место
Боялся шума, не мог находиться в группе, убежал из группы	Может 5-10 минут присутствовать на занятие	Может высидеть все занятие
Боялся ходить на театрализованные представления	Может посидеть 5-10 мин, кричал и уходил	Может высидеть представление, меньше криков, в виде звуков
Не контактировал с окружающими	Появился интерес к подвижным играм	Играет в подвижные игры с участием взрослого, нравится находиться в спортивном зале
Снимал обувь и носки в течение дня много раз	Меньше стал снимать обувь	Не снимает обувь
Не одевался и не раздевался самостоятельно	По пиктограммам с помощью взрослого берет нужные вещи и с помощью взрослого раздевается и одевается	Самостоятельно одевается и раздевается, но очень медленно, может правильно взять нужную одежду
Речь не использовал как средство общения, были крики в виде звуков	Речь не использовал, но появились тактильные ощущения, берет за руку и ведет к нужному месту	Появилась эхолалия, повторение слов за взрослым
Нравилось брать и просто манипулировать с книгой	Мог сидеть с книгой на паласе	Берет книгу и смотрит за столом, рассматривает картинки
Разбрасывал колечки с разноцветной лесенки, не собирал	Научился собирать самостоятельно	Может собирать и осознанно соотносить цвета
Не переберал фасоль, раскидывал	Стал раскладывать фасоль по цвету	Самостоятельно раскладывает фасоль по цвету
Не обращал внимания на предметы окружающей действительности	Стал внимание обращать внимание на цветы, птицы, животных	Обращает внимание на предметы в окружающей действительности

По данным Табл.1. явно прослеживается динамика в социально – коммуникативном, речевом, эмоционально – личностном развитии ребенка с РАС. В настоящее время дети с РАС могут правильно выполнять инструкции, формируются КГН.

В целом наблюдается положительный эмоциональный настрой всех детей у некоторых дошкольников с РАС появились предпосылки к интеллектуальному и речевому развитию. Зафиксированы положительные изменения в межличностном взаимодействии всех детей, появился интерес к занятиям познавательного характера, повысился уровень развития произвольности психических процессов (памяти, восприятия, внимания, мышления, воображения). Все эти показатели свидетельствуют о том, что работа в ДИЦ соответствует требованиям ФГОС ДО, а также позволяет каждому ребенку с РАС развиваться в своем индивидуальном темпе.

Таким образом, результатом психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования становится полноценное и гармоничное развитие личности, а также адаптация этой личности в современном мире.

Список литературы

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман; ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О. Зверев. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.
2. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/О.С. Кузьмина. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2015
3. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3-10.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.. Аутичный ребенок. Пути помощи: Теревинф; Москва; 2007.
5. Семаго, М.М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход. // Известия РАО. – 2006. – № 2. – С. 81-90.
6. Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 3. – С. 214-218.
7. Четверикова, Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. – №11.7 (47). – С. 326 – 331.
8. 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.
9. Шипицына, Л.М. Психолого-медико-педагогическая консультация / Л.М. Шипицына, М.А. Жданова. – СПб.: Детство-пресс. – 2002. – 528 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Интернет-портал «Российской Газеты» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.09.2014).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Чомаева М.З.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

«Самая большая роскошь на земле - роскошь человеческого общения»

Антуан де Сент-Экзюпери

Значительную категорию детей с нарушениями в развитии составляют дети с различной степенью нарушения слуха. Слух - отражение действительности в форме звуковых явлений, возможность живого организма воспринимать и различать звуки. Эта способность реализуется благодаря звуковому анализатору, который дифференцирует и воспринимает звуковые раздражения. Само же ухо, преобразуя звуковые колебания, усиливает их.

Потеря слуха взрослым человеком не является аналогичным дефектом потери слуха ребенком. Нарушение слухового анализатора у ребенка оказывает влияние на его психическое развитие, и становится фактором, способствующим возникновению вторичных дефектов. Нарушения слуха ведут к отклонениям в речевом развитии, а если глухота врожденная, то речь будет полностью отсутствовать. Проблема речевого развития детей с нарушениями слуха привлекает внимание как отечественных (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, Т. С. Зыкова, К.Г. Коровин, Т. В. Розанова и др.), так и зарубежных ученых (В. Вейс, К. Леймитц, О. Перье и др.). Согласно утверждению И. В. Тимошенко, проблема речевого развития детей с нарушениями слуха приобретает особую актуальность в силу того, что «...активизация речевой деятельности способствует более гармоничному психофизическому и личностному развитию детей, а также их дальнейшей социализации в обществе».

Отклонения в речевом развитии негативно сказываются как в целом на формировании личности, так и на отдельных психических процессах, в частности, на формировании словесного мышления. Тем не менее, потенциал развития речи детей с нарушениями слуха при сохранной интеллектуальной сфере носит практически неограниченный характер. Коррекционная работа по развитию речевой способности у детей с нарушениями слуха всецело зависит от учета особенностей их речевого развития.

Работы Р. М. Боскис, Г. А. Головчиц, К. Г. Коровина позволяют утверждать, что слабослышащим дошкольникам, которые потеряли слух в раннем возрасте, характерно недоразвитие таких компонентов речевой системы, как лексика, грамматика и фонетика. Нередко у них наблюдается неправильное согласование слов, пропуск или лишнее употребление предлогов. Также наблюдается фонетико-фонематические нарушения речи, которые проявляются в затруднении дифференцирования различных звуков речи. Значительным отклонением от нормы у слабослышащих является формирование звукопроизношения, вследствие невозможности речеслухового анализатора в нужной степени осуществлять свои функции в отношении речедвигательного анализатора, т. е. ребенок не может воспринимать звук речи на слух и овладеть его правильной артикуляцией. В речи слабослышащих отсутствует интонационное окрашивание и характерна общая смазанность. Голос, как правило, глухой, темп речи замедленный.

Одной из наиболее ярко выраженных особенностей у детей с нарушениями слуха - ограниченное понимание речи. Экспрессивная речь характеризуется следующими особенностями: запас слов ограничен, отличается диффузностью, расширенностью и неточностью их значений. В грамматическом строе отмечаются более или менее грубые нарушения (от однословного предложения до развернутой фразы, с ошибками в падежных согласованиях, в употреблении предлогов).

Речь глухого и слабослышащего, в отличие от речи слышащего, формируется при специальном обучении. Особенности речи слабослышащих детей зависят от характера дефекта, и методов своевременного коррекционно-педагогического воздействия.

В первую очередь, при эффективной педагогической работе, благодаря слуховым тренировкам при использовании звукоусиливающей аппаратуры, развивается слуховое восприятие глухими детьми речи на слух. В результате у ребенка накапливается речевой опыт, и он получает возможность научиться пользоваться словесной речью в общении. Также большое значение в формировании речи детей с нарушениями слуха уделяется фронтальным занятиям педагога-дефектолога, в которых дети учатся различать пение и речь, воспринимать музыкальные и неречевые звуки. Овладение речью глухими и слабослышащими детьми при развитии слухового восприятия осуществляется в процессе формирования навыков произношения слов при подражании речи воспитателя с использованием звукоусиливающей аппаратуры. Иначе это называется информальное обучение и предполагает формирование у детей слухозрительного восприятия.

Следующим видом обучения речи является специальное обучение, которое предполагает работу на индивидуальных и музыкально-ритмических занятиях при проведении фонетических зарядок, а также в специальном слуховом кабинете с использованием технических средств (логопедических зондов для формирования навыков речи). В процессе обучения речи используются разнообразные способы постановки звуков, голоса и дыхания. Например, опора на тактильно-вибрационные ощущения, на основе слуха и зрения, на подражание речи учителя. Существует механический способ, при котором сурдопедагог воздействует на органы речи и тем самым приводит их в движение. При повторении такого упражнения в коре головного мозга запоминаются кинестетические раздражители, которые соотносятся с положением речевых органов, и в дальнейшем ребенок сам воспроизводит требуемый звук. Также есть смешанный способ, который является объединением подражательного и механического способов.

Таким образом, развитие речи и слухового восприятия происходит одновременно, в единстве. Развитие слухового восприятия создает у детей с нарушениями слуха новую полисенсорную основу для коррекции и развития устной речи при единстве слухового, зрительного анализатора и кинестетической связи. Это позволяет ребенку с нарушением слухового анализатора приблизиться к детям с нормальным речевым развитием.

Список литературы

1. Барабанов, Р.Е. Этиология нарушений слуха и речи у глухих и слабослышащих детей / Р. Е. Барабанов // Молодой ученый. – 2011. - № 5. – С. 174-176.
2. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. - М.: Советский спорт, 2004. – 303 с.
3. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
4. Коровин, К.Г. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение русскому языку, чтению, произношению / К.Г. Коровин, И. М. Гилевич, Н.Ю. Донская и др. – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
5. Корсунская, Д. Б. Методика обучения глухих дошкольников речи / Д. Б. Корсунская. – М.: Просвещение, 1969. – 295 с.
6. Рау, Ф.Ф. Обучение глухонемых произношению / Ф.Ф. Рау. – М.: Учпедгиз, 1960. – 342 с.

7. Тимошенко, И.В. Особенности речевого развития младших школьников с нарушениями слуха в разных условиях обучения / И. В. Тимошенко: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 22 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

БАДМИНТОН КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗАХ

Никулин К.В., Романова Н.А., Шуралёва Н.Н.

ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», г.Екатеринбург

Одна из важнейших социальных проблем – здоровье студенческой молодежи. Количество студентов, имеющих специальную группу, увеличивается с каждым годом. Основная причина значительной заболеваемости студентов – малая двигательная активность. Проблема укрепления здоровья студентов, носит стратегический характер для общества. Задачей преподавателей ВУЗов является подготовка специалистов, способных долго сохранять работоспособность и творческую активность.

Среди многообразия средств физического воспитания студентов, как наиболее доступное и эффективное оздоровительное средство может выступить спортивная игра бадминтон.

В нашей стране бадминтон появился недавно, но игра полюбилась многим.

Бадминтон является своеобразным университетом обучения человека движениям тела, средством обучения его многообразным двигательным навыкам. Чем эти средства выше по своему уровню и чем богаче их запас, тем успешнее человек справляется с незнакомыми для него двигательными задачами. Повышение культуры двигательных навыков позволяет быстрее довести нужные движения до автоматизма и тем самым освободить сознание для решения других задач.

С совершенствованием орудий производства все больше людям разных профессий необходимы тонкое мышечное чувство кисти руки, едва уловимое движение пальцев, на основе которых совершенствуется качество двигательной деятельности. Пожалуй, ни один другой вид спорта не обладает такой богатой палитрой движения кисти, микродвижениями пальцев, как бадминтон. Следует отметить, что мелкие движения пальцев – довольно сложный вид двигательной деятельности. Они требуют гораздо большей координации со стороны нервной системы, чем простые силовые движения всей руки. За изощренность мелких движений пальцев руку бадминтонистов высокого класса сравнивают с рукой скрипача. Известно, что развитие тонкой моторики кисти положительно коррелируется с развитием интеллектуальных функций (например, письменности).

Бадминтон не только по самой высокой мерке удовлетворяет потребность организма в нагрузке через движение, но и позволяет, в силу игрового характера, достигать совершенства движений меньшими усилиями над собой.

Игра является своего рода компенсатором неблагоприятного воздействия труда на человека, особенно представителей профессий с довольно узким характером движений, неподвижной позой в течение рабочего дня. Бадминтон, давая основательную нагрузку всем группам мышц, всем системам организма, создает значительный биологический резерв высокой работоспособности. В организме человека, тренированного бадминтоном, – более быстрое включение в оптимальный режим работы, а, следовательно, у человека и более высокая работоспособность. Таким образом, бадминтон современен тем, что в плане двигательных навыков учит «умению уметь», даёт своеобразную общую «технологию» осуществления трудовых движений, создаёт запас двигательных навыков, необходимую физическую и психологическую готовность к более быстрому и успешному овладению новой специальностью, основанной на точных двигательных навыках.

Значительное интеллектуальное начало бадминтона определяется и тем, что это – игра рукой. Роль её в умственном развитии человека общеизвестна. Недаром И. Кант определял значение руки, как «вышедший наружу мозг». Благодаря «умной» руке игрок осуществляет самые тонкие задуманные удары, которые не только приносят желанное очко, но и могут вызвать всплеск интеллектуальной радости от удачно осуществлённого замысла. К тому же считается, что движение кисти в момент соприкосновения её с ручкой ракетки активизирует

деятельность коры больших полушарий мозга. Среди спортсменов, всё больше тех, которые тянутся к «умным» видам спорта, позволяющим гармонично сочетать физическое и умственное совершенствование. Среди таких видов спорта больше всего ценится бадминтон.

Как и любой другой вид спорта, бадминтон – это здоровый образ жизни, активное проведение досуга. Доступность, легкость игры, простые правила позволяют даже новичку достичь высоких результатов в бадминтоне.

Занятия бадминтоном - многосторонний процесс, имеющий специфическое содержание и форму организаций. Бадминтон позволяет улучшить показатели физических качеств, студентов не физкультурного ВУЗа. Они имеют системное воздействие на личность, физическое состояние и здоровье студента. Процесс направлен на всестороннее воспитание, на приобретение широкого круга знаний, умений и навыков, повышение физической и умственной работоспособности, овладение техникой вида спорта учебно-тренировочных занятий.

Широкой популярностью бадминтон пользуется у студентов во многих высших учебных заведениях, в нефизкультурных ВУЗах, в том числе и в УрГЭУ.

В средних образовательных школах бадминтон, как правило, не преподается, следовательно, все студенты, начиная обучение в ВУЗе, находятся практически в равных условиях. Следовательно, успех в будущей игре зависит от способностей, физических возможностей каждого студента.

Основная цель курса – это научить студентов простейшим навыкам игры, вызвать у них интерес к игре, как одной из форм физических упражнений и спорта.

Программа курса предусматривает изучение вопросов теории и методики преподавания бадминтона, овладение техническими приемами и тактическими действиями, приобретение необходимых знаний и умений для самостоятельной работы преподавателя-тренера по бадминтону с различным контингентом занимающихся.

Укрепление здоровья, совершенствование физических качеств – быстроты, гибкости, ловкости и выносливости в сочетании с разносторонним творческим мышлением – основная задача бадминтона. Студенты знакомятся с историей развития бадминтона, основами тренировок, тактикой игры, основными правилами игры, характеристикой основных физических качеств, необходимых в бадминтоне. За период обучения студент должен уметь правильно выполнять все виды ударов, вести одиночную и парную игру, осуществлять практическое судейство.

Цель занятий на стадии обучения – формирование и закрепление правильных технических навыков.

Обучение игре начинается с выработки правильной хватки. Особое внимание обращают на правильность хватки не в статическом положении, а во время игры. Опытный преподаватель без труда определит по характеру удара, правильно и удобно ли лежит ракетка в руке студента.

Основная форма проведения занятий с начинающими – групповая. Сюда входит групповая разминка, показ упражнений, их выполнение всей группой. Для разучивания элементов техники лучше всего разбить занимающихся на пары. При осознанном подходе к разучиванию они произвольно контролируют друг друга, подмечают ошибки и неточности. Работа в парах повышает взаимную ответственность, тренировка проходит в атмосфере здорового соперничества.

На первом этапе обучения происходит освоение ударов открытой стороной ракетки. Вначале изучают произвольные удары в основном из статических положений с использованием половины площадки. Все внимание на технику, хватку ракетки; необходимо следить за тем, чтобы движения были мягкими и пластичными. Максимум внимание работе кисти и правильной основной стойке при выполнении ударов. Этот процесс длится до тех пор, пока занимающиеся не будут уверенно попадать ракеткой по волану, сравнительно точно направлять волан напарнику.

На втором этапе следует научить правильно передвигаться по площадке, правильно выполнять выпады: вперед, вправо и влево. Вначале это имитация с ракеткой, затем один из партнеров набрасывает волан – второй, делая выпад, возвращает его обратно. При исполнении выпадов следует акцентировать внимание на том, чтобы левая нога сзади опиралась на внутреннюю часть стопы, т.к. при опоре на носок возникает опасность травмы ахиллово сухожилия. Но одних выпадов явно будет недостаточно в процессе игры. На площадке приходится выполнять два, три, и более шагов. Передвижения выполняются и переменными, и приставными, и скрестными шагами, совершаются короткие пробежки, иногда даже прыжки. Рекомендовать какой-то один способ перемещения нет необходимости.

После того, как занимающиеся освоили удары в статическом положении и научились передвигаться (имитировать) на площадке во всех направлениях, начинается третий этап обучения. На этом этапе следует обучить ударам после перемещений.

Невозможно научиться играть, не позаботившись о своем физическом развитии. Для проведения удара сверху нужны гибкость и сила. Чтобы принять сильный атакующий удар (смеш) – быстрая реакция. При игре у сетки не обойтись без ловкости и хорошего глазомера.

Выносливость самое необходимое качество для спортсмена. Выносливость необходимо развивать с первых дней занятий. В качестве средств, для развития выносливости применяются: продолжительный, равномерный, умеренной интенсивности кроссовый бег (при пульсе до 160 уд/мин), плавание и пр. Положительный результат дают прыжки через скакалку. Прыжки со скакалкой отлично развивают выносливость! Чем выше темп прыжков, тем это полезнее для развития скоростной выносливости спортсменов.

Одним из важнейших качеств в бадминтоне является быстрота – способность выполнять движения в минимальный для данного условия отрезок времени. Методика воспитания скоростных способностей – это, прежде всего, выполнение хорошо освоенного задания на предельных скоростях, что позволяет спортсмену сосредоточить все усилия на скорости, а не на способе выполнения упражнений. Упражнения на скорость надо прекращать при первых признаках утомления. В качестве средств развития скоростных качеств рекомендуются следующие упражнения: бег со старта 30-60 м, специальные прыжковые упражнения; бег сходу 20-30 м; метание теннисного мяча и ловля его одной рукой; совершенствование смеша в паре (максимальный темп).

Сила также немало важна. От бадминтониста требуется проявление быстрой «взрывной» силы. Проявление силы удара, прыжковой силы и усилия стартового ускорения при таких значениях темпа и продолжительности требует также высокого уровня развития силовой выносливости. Эффективный результат в этом направлении достигается следующими упражнениями: упражнения со штангой.

Гибкость – это способность выполнять движения с большой амплитудой. Недостаточная подвижность в суставах ограничивает движения, сковывает их. Без этого качества невозможно освоить правильную технику.

Все физические качества в гармоничном сочетании с разносторонним творческим мышлением, развиваются и совершенствуются в этой игре.

Список литературы

1. Ассоциация бадминтона Англии : метод. пособие по начальному обучению бадминтону. Лондон, 1982.
2. Жбанков О.В. Специальная и физическая подготовка в бадминтоне М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1997.
3. Захаров Е.Н. Книга энциклопедия физической подготовки.: Изд-во Лептос-3688 ст., 1994.
4. Лифшиц В.Я. Бадминтон. М. : ФиС, 1976.
5. Лифшиц В.Я., Штильман М.И. Бадминтон для всех. М. : ФиС, 1986.
6. Смирнов Ю.Н. Бадминтон : учеб. для институтов физической культуры. М.: ФиС, 1990.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕНТРЕ СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ «БЕРЕГ НАДЕЖДЫ»

Букреева Т.И., Инструктор физического воспитания

г.Москва

Основной целью работы в Центре содействия семейному воспитанию (ЦССВ) «Берег надежды» для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является многообразное и активное содействие процессу социальной адаптации детей к самостоятельной жизни. Процесс физического воспитания сопутствует всему воспитательному процессу и пронизывает жизнь и быт Центра, что отражается в ежегодном плане организации реабилитационно - оздоровительной и физкультурно-массовой работы учреждения. Общее число воспитанников с ограниченными возможностями организма (ОВЗ) 63 ребенка. Из них 37 относятся к II группе здоровья, 28 детей с задержкой психического развития (ЗПР), 3 ребёнка с детским церебральным параличом (ДЦП) и 11 воспитанников нуждаются в занятиях лечебной физической культуры (ЛФК). Для того чтобы улучшить состояние здоровья воспитанников, объединены усилия педагогов, медицинского персонала и психолого-социологической службы нашего учреждения. Проблема сохранения и укрепления здоровья воспитанников решается не только на уроках физкультуры школы, но и через реализацию здоровьесберегающих технологий Центра, основными направлениями которых являются:

1. Создание системы мотивации педагогического коллектива на сохранение и укрепление здоровья.

2. Разработка и апробация здоровье-сберегающей модели образования через применение личностно ориентированных технологий, оптимальную организацию режима работы Центра, образовательную деятельность по формированию навыков здорового образа жизни.

3. Совершенствование системы профилактической деятельности, направленной на стабилизацию и улучшение здоровья детей.

4. Обеспечение формирования здоровье-сберегающих культурных традиций российского народа.

5. Совершенствование воспитательной системы. Решение проблем воспитания, стоящих в центре внимания педагогического коллектива ЦССВ.

Каждый день воспитанника начинается с выполнения утренней гимнастики и закаливания на свежем воздухе. Каждому ребёнку мы стараемся дать здоровье и радость ощущения от занятий физической культурой.

Физкультурно-оздоровительный процесс направлен на укрепление здоровья, формирование у воспитанников двигательных умений и навыков овладение физическими упражнениями и подвижными играми, воспитание жизнерадостной, волевой личности. Занятия по плаванию проводятся таким образом, что воспитанники дошкольного возраста и учащиеся начальной школы осваивают обще развивающие и специально-плавательные упражнения по освоению и обучению плавания в бассейне Центра, так называемом «лягушатнике» размером 4х9м. Воспитанники с диагнозом ДЦП так же занимаются лечебным плаванием, осуществляя коррекцию в развитии движений. С 5 класса, в основном во второй половине дня дети совершенствуют полученные навыки техники плавания различными способами в 25 метровом муниципальном бассейне, с администрацией которого мы ежегодно заключаем договор на совместное сотрудничество.

Основной формой обучения в физкультурно-спортивной работе являются уроки физкультуры в общеобразовательных и вспомогательных школах района, преподавание в которых, ведётся по программе А.П. Матвеева для общеобразовательных и школ коррекционно-развивающего обучения начальных классов под редакцией С.Г. Шевченко. Программа включает в себя разделы по легкой атлетике, подвижным играм, гимнастики с элементами акробатики и лыжной подготовки.

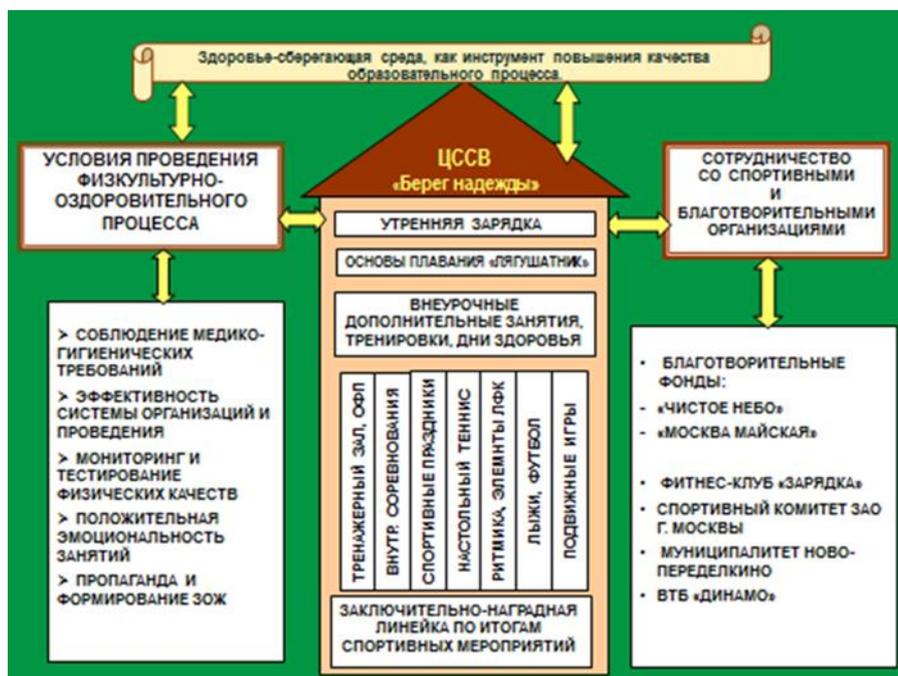


Рис.1.

Коррекционно-образовательные занятия физкультурой и плаванием в нашем учреждении являются для детей дополнительным подспорьем не только в коррекции имеющихся специфических двигательных нарушений, они способствуют повышению качества учебно - образовательного, процесса в целом.

Важнейшей задачей для нас является воспитание потребности и устойчивой мотивации учащихся к занятиям физической культурой и спортом. Мы не только учим их правильно выполнять физические упражнения, но и прививаем любовь к различным видам спорта. В нашей работе постоянно присутствует системность, разнообразные формы и методы ведения дополнительных занятий, связь изучения

теоретических знаний с формированием практических умений и навыков, развитие и совершенствование изучаемого.

Многообразие средств и методов, используемых на дополнительных занятиях физической культуры по ОФП, подвижным и спортивным играм, настольному теннису под руководством инструкторов Центра позволило значительно повысить уровень показателей в контрольных тестированиях школьной учебной программы и добиться успехов в спортивных соревнованиях различного уровня и направления.

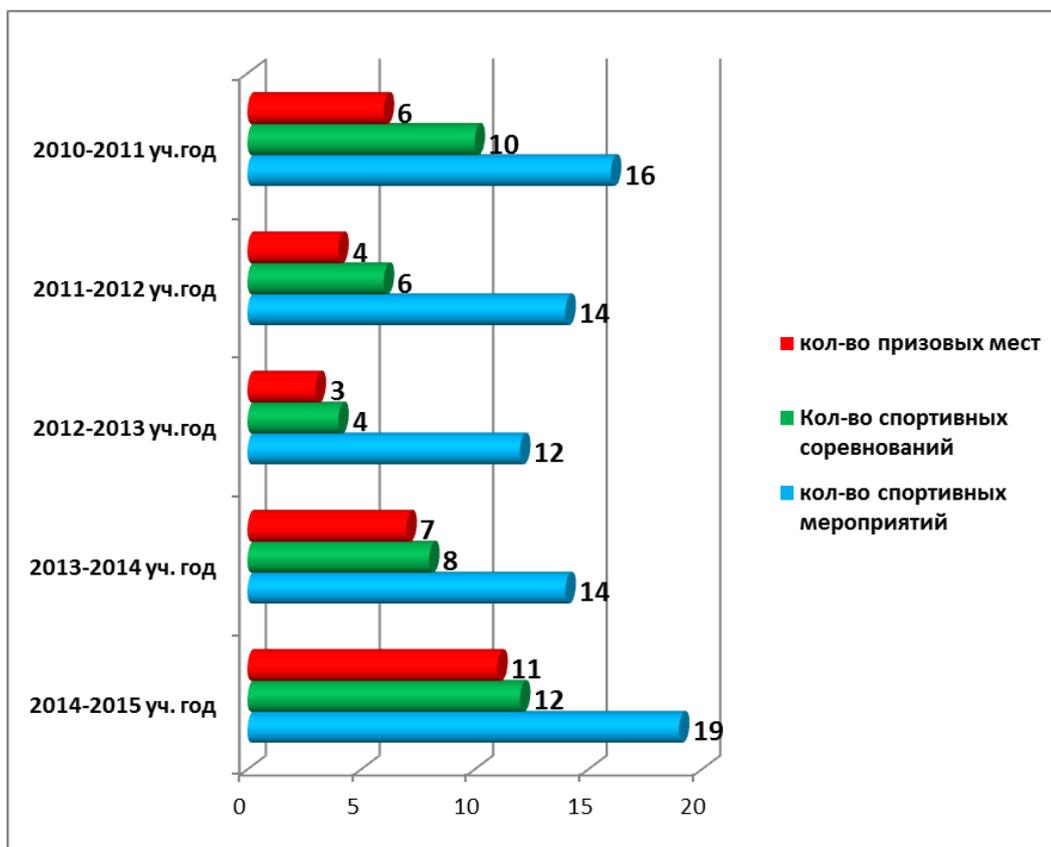


Рис.2.

Общепринятое представление о том, что физическая культура в основном должна быть направлена на развитие физических качеств учащихся (силы, быстроты, выносливости, прыгучести и др.) и достижение оздоровительного эффекта, в значительной мере обедняет само содержание этого понятия. При этом на второй план отходит ряд компонентов, без которых невозможна подлинная культура физического воспитания. К ним относятся:

- воспитание эстетического отношения к занятиям физической культурой
- значение и соблюдение гигиенических правил,
- умение контролировать свое физиологическое состояние,
- владение приемами и методами восстановления сил,
- потребность в укреплении своего здоровья, а потому наличие интереса и стремления к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, в дальнейшем обучении и приобретении образования.

Многие выпускники, не став спортсменами, приобрели великолепную физическую подготовку. А шесть бывших воспитанников получили профессию педагога физической культуры и педагога дошкольного воспитания.

Хорошо известно, какую важную роль играет двигательная активность в создании благоприятных условий для осуществления психической деятельности человека. Физическая активность выступает как средство снятия отрицательных эмоциональных воздействий и умственного утомления, и в силу этого как фактор стимуляции интеллектуальной деятельности. Выпускница Басерова Татьяна, несмотря на ОВЗ, с большим желанием и упорством занималась в Центре ЦССВ (бывший Детдом №2), затем в ДЮСШ им. Братьев Знаменских становилась неоднократной чемпионкой России, участницей Чемпионатов Европы по бегу на средние дистанции по программе параолимпийских игр в группе с нарушением интеллекта. По

окончании спортивной карьеры, стремясь получить спортивно-педагогическое образование, Татьяна отучилась в вечерней школе и получила аттестат о неполном среднем образовании, что дало ей право поступить в спортивно-педагогический колледж «Митино» и получить специальность учителя физической культуры.

В результате занятий физическими упражнениями улучшается мозговое кровообращение, активизируются психические процессы, обеспечивающие восприятие, переработку и воспроизведение информации. Так, имеются многочисленные данные о том, что под влиянием физических упражнений увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются зрительно-двигательные реакции. Это мнение подтвердил Женя Синюков – «звезда» среди наших выпускников. С детства мальчик очень серьезно относился к урокам физкультуры и спортивным занятиям. Он поставил для себя цель самостоятельно получить высшее образование. За его плечами остались: вспомогательная школа, вечерняя школа-экстернат, колледж «Спарта» и академия. Получив высшее образование, Евгений преподает в профессиональном колледже №38, где учатся наши воспитанники.

Общефизическую подготовку дети старшего возраста проводят в тренажерном зале, оснащенном 17 тренажерами, в числе которых есть электронная беговая дорожка, велоэргометр, гребля и другие. На территории детского дома имеется великолепная спортивная площадка, включающая в себя футбольное поле, баскетбольную и волейбольную площадки, крытую беседку с настольным теннисом и две полосы препятствий, состоящих из 8 спортивных сооружений для младшего и старшего возраста.

Традиционными становятся соревнования, проходящие в детском доме: осенний кросс, день лыжника, проводы русской зимы с элементами физических упражнений и эстафетами, веселые старты, товарищеские встречи по футболу и баскетболу с дворовыми и командами соседних школ.

С 2002 года воспитанники детского дома являлись призёрами и победителями городской Спартакиады «Надежда» в комплексном зачете, а также отдельным видам спартакиады: по плаванию, лыжам, легкой атлетике, настольного тенниса, футболу, мини волейболу, веселым стартам (диаграмма).

Система подготовки к соревнованиям стал разнообразной, плодотворной и интересной за счет сотрудничества со спортивными и спонсорскими организациями ЗАО.



Рис.3.



Рис.4.

С большим удовольствием и воодушевлением воспитанники принимают участие в муниципальных и городских Военно-спортивных играх, туристических слётах и многочисленных соревнованиях по спортивным играм. Наши воспитанники успешно демонстрируют приобретенные на занятиях физические качества и умения, а также применяют в условиях экстремальной ситуации навыки коллективных действий: товарищества, дружбы, взаимовыручки и ответственности. Мы убеждены, что каждый ребенок, в детстве развивший в себе такие качества, в конечном итоге, независимо от его возможностей станет гармоничным человеком: общительным, нравственно зрелым и физически развитым. Он будет способен найти своё место в жизни.

К ВОПРОСУ ДИАЛЕКТИКИ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО РЕЗЕРВА

Столв И.И., Столов И.И.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Философская мысль располагает многочисленными определениями диалектики. Диалектика, восстановление, обогащение и развитие происходило особенно интенсивно в немецкой классической философии, главным образом в философии Гегеля, представившего достижения философии в анализе категорий, который утверждал, что само содержание философии должно двигать себя вперед по мере развития этого содержания. Это и есть диалектика. Наиболее глубокое и развитое учение о диалектике и получила дальнейшее развитие в трудах Маркса, Энгельса. [2]

Для диалектического материализма категории являются средством для выражения процессов развития, протекающих в разных областях материального и духовного мира.

Объективная диалектика – это диалектика природы и материальных общественных отношений. Субъективная диалектика – это диалектика процесса познания и мышления людей. [7]

В своих трудах, посвященных проблеме теории развития И.Р. Пригожин отмечает, что парадигма (основополагающая идея) классической науки сменяется принципиально новой парадигмой самоорганизации. Это означает, в частности, что направление времени, а также направление эволюции любой системы не предзадано извне и позволяют по-новому подойти к традиционным общенаучным и философским проблемам и признанием принципиальной обратимости процессов и фактом геологической, биологической и социально-исторической необратимой эволюции.

Метод философии должен выразить свой собственный предмет. А раз таковым является идея, то метод выступает как осознанный способ выражения саморазвития идеи. [5]

В качестве идеи в исследовании была выбрана система организаций отвечающих за подготовку спортивного резерва в стране и поставлены следующие задачи.

1. Изучить взаимосвязь диалектики и организаций, отвечающих за подготовку спортивного резерва.
2. Обосновать категории диалектики системы спортивного резерва.
3. Выявить возможность использования методологии пространства физической культуры при анализе функционирования организаций подготовки спортивного резерва.

Образное определение диалектике дал В. Лавриненко в работе «Философия». «Диалектика есть, следовательно, движущая душа всякого научного развертывания мысли и представляет собою принцип, который один вносит в содержание науки имманентную связь и необходимость.» [8]

А.Я. Берман в работе «Диалектика в свете современной теории познания» отмечает, что для развития знания различных естественных наук необходимо их тесное сближение с философией. В основу такого сближения положено убеждение в том, что все вопросы, подлежащие ведению философии, она может разрешить только при помощи тех же самых методов, которые применяют отдельные научные дисциплины для достижения своих специальных целей» [2]

Научное осмысление проблем подготовки спортивного резерва в нашей стране имеет давние традиции еще с советских времен. Ряд крупных научных исследований посвящен теории физического воспитания, системности, целостности, методам и поиску путей совершенствования управления сферой физической культуры. В их числе В.К. Бальсевич, П.А. Виноградов ; В.И. Жолдак В.И. В.А. Какузин, В.Д. Чепик , Л.П. Матвеев и др..

Большое количество научных работ посвящено вопросам научно-методического обеспечения физической культуры и спорта В.В. Балахничев, В.П. Губа, В.Г. Никитушкин, Ф.П. Суслов, Б.Н. Шустин и др.

Особая роль в развитии методики подготовки юных спортсменов принадлежит работам М.Я. Набатниковой, В.П. Филина, Н.А. Фомина.

Необходимо отметить, что все перечисленные авторы внесли значительный вклад в развитие системы подготовки спортивного резерва в стране. Вместе с тем, в их работах не ставилась задача рассмотрения научных проблем взаимосвязанных с философией диалектики.

Анализируя проблему сближения физической культуры с философией, можно с полным основанием утверждать, что решение этого вопроса находится в определении категории понятия пространства физической культуры. [3]

В монографии «Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности», отмечается: «Интерес к категории пространства физической культуры и спорта в научной литературе возник на рубеже XX-XXI веков и связан с формированием нового подхода к методологическим, ценностно-

гуманистическим основам физической культуры и спорта. Такой подход к пониманию физической культуры приобретает все более междисциплинарный характер, требующий преодоления ограниченности методологических конструкций. Пространство физической культуры и спорта - это конкретная форма движения саморазвивающихся материальных систем, арена событий и всех форм социального взаимодействия.[1]

Н.Н. Визитей, рассуждая о проблемах современной теории физической культуры подчеркивает: «По нашему мнению, в качестве такой методологической парадигмы с полным основанием может стать методология познания диалектики физической культуры и спорта, объединяющей педагогику физкультурно-спортивной деятельности, философской антропологии, пространства физической культуры. [3]

«Как весьма жалкое философское зрелище» характеризует А.Я. Берман в работе «Диалектика в свете современной теории познания» развитие знания различных естественных наук без тесного сближения с философией. «В основу такого сближения положено убеждение в том, что все вопросы, подлежащие ведению философии, она может разрешить только при помощи тех же самых методов, которые применяют отдельные научные дисциплины для достижения своих специальных целей».[2]

Объектом представленного исследования выступили процессы функционирования спортивных школ (ДЮСШ и СДЮШОР).

В этой связи предлагаемое исследование пошло по пути анализа систематизации проблем, существующих в спортивных школах.

Как утверждает В. Лавриненко: «Основные законы диалектики, с одной стороны, характеризуют процесс развития, в ходе которого противоречия приводят к разрушению старого и появлению нового качества, а повторное отрицание определяет общее направление процесса развития. В данном случае, противоречия выступают как источник самодвижения и саморазвития, а переход количественных изменений в качественные – как форма этого процесса.» [8]

Используя это утверждение как аргумент основных законов диалектики, на основании статистических данных (статотчет 5-ФК) и изучения литературных источников, в исследовании были выявлены основные противоречия, влияющие на эффективность работы системы спортивных школ. [6]:

- проблемы всей сферы физической культуры и спорта;
- удручающая социально-демографическая ситуация (статистика жизни, распространение антисоциальных явлений в стране);
- формирование психического, нравственного и физического здоровья юных граждан страны;
- несовершенство существующей нормативно-правовой базы деятельности организаций спортивной направленности;
- несоответствие уровня развития организаций спортивного резерва и специфики решаемых ими задач;
- система противоречий в оплате труда тренера-преподавателя,
- проблема развития массового детско-юношеского спорта;
- проблема применения допинговых средств и различного рода стимуляторов,
- недостаточный уровень медицинского обследования;
- применение запрещенных препаратов .

Приведенные в работе противоречия послужили факторами, влияющими на эффективную работу спортивных школ по подготовке спортивного резерва.

В связи этим, диалектику спортивного резерва необходимо исследовать ее как один из компонентов социогенного подпространства пространства физической культуры. Определяя диалектику как науку, касающуюся общих положений научного исследования, она может дать метод постижения органической целостности как сложной системы, состоящей из элементов, каждый из которых представляет собой также целостность более низкого порядка. Каковы элементы, таким и может быть целое.

Роль этих элементов внутри организации отводится утвержденным показателями государственной статотчетности: общее количество занимающихся; количество занимающихся – кандидаты в сборные команды России по видам спорта; число отделений по видам спорта; результаты спортсменов на всероссийских соревнованиях; международных соревнованиях; число тренеров; число административных работников и специалистов; сведения о численности и оплате труда работников

Считаем необходимо отметить, что в системе подготовки спортивного резерва на определенном этапе функционирования ДЮСШ и СДЮШОР произошла дифференциация их функций: наметилась тенденция к противоречию их задач, что привело к проблемам организационного и финансового порядка. ДЮСШ стали отвечать только за массовый спорт, СДЮШОР- за подготовку спортсменов высокого класса.

Неантагонистические же противоречия разрешимы в той системе, в которой они возникают, и могут быть сняты путем согласования интересов тех или иных социальных сил, заключения компромиссов между ними и т.п.

Наличие тех или иных противоречий отнюдь не избавляет от необходимости анализа конкретных ситуаций. В то же время знакомство с философскими категориями позволяет сам этот анализ вести более глубоко, так как многообразие категорий в философской системе свидетельствует о многообразии средств умственного анализа реальности. [5]

С другой стороны, (В.Н. Лавриненко), баланс противоположных сил или процессов может выступать условием стабильного существования и функционирования объектов. [8]

Выводы.

1. На основе аргументированной диалектики, накопленного материала, мы пришли к выводу о необходимости совершенствования организационного компонента, как внутри самих организаций, так и морфофункциональных связях между подобными организациями.

2. Анализ научных работ диалектики как теории познания действительности и учения о всеобщей связи и развития, позволил в нашем исследовании обосновать категории системы спортивного резерва, диалектику спортивного резерва.

3. Возможность использования методологии пространства физической культуры при анализе функционирования организаций подготовки спортивного резерва, способствует обоснованию диалектики спортивного резерва, что соответствует решению задач исследования.

Автор осознает, что решение поставленных в работе задач требуют глубокого анализа диалектического подхода к целому комплексу проблем развития системы детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва, современной методики подготовки спортивного резерва во взаимосвязи с различными образовательными и спортивными организациями: ВУЗами, УОРаи, ШВСМ, центрами спортивной подготовки, спортивными организациями и федерациями.

Список литературы

1. Алексеев С.В., Гостев Р.Г., Курамшин Ю.Ф., Лотоненко А.В. Лубышева Л.И., С.И. Филимонова Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности. Монография. – М.: научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2013. -780 с.
2. Берман Я.А. Диалектика в свете современной теории познания. Изд.2-е М.: Издательство ЛКИ, 2011. – 240 с. (Из наследия мировой философской мысли: теория познания)
3. Визитей Н.Н. Теория физической культуры: к корректировке базовых представлений. Философские очерки. М.: - Советский спорт, 2009. – 184 с. (Спорт без границ).
4. Гегель. Г.В.Ф. Наука логики(Большая логика) ./ Пер. с нем. – М. Мысль,1999 .Наука логики Соч. Т.V.M.1937
5. Пригожин И. От существующего к возникшему. Время и сложность в физических науках./пер.с англ. - 3-е изд. М.: URSS,2006.
6. Столов И.И. Спортивный резерв: состояние проблемы, пути решения. (организационный компонент) [Текст]:монография И.И.Столов/. – М.: Изд-во «Советский спорт», 2008. – 132 с.
7. Шачин С.В. Законы диалектики и принципы системности. Опыт нового обоснования. – М.: ЛЕНАНД, 2014.- 135 с.
8. Философия. Под ред .проф. В.Н.Лавриненко. - : ЮристЪ, 1997

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Петина Э.Ш., Морозова О.В., Козлятников О.А.

г.Астрахань

Анализ физической подготовленности юношей и девушек в возрасте 17 - 21 года, обучающихся в Астраханском ГМУ показывает, что уровень физической подготовленности по таким физическим качествам, как выносливость снижается, в тоже время скоростно-силовые качества имеют незначительное повышение, наиболее выраженное у юношей.

Данные результаты исследования дают основание для адекватного подбора решений двигательной активности, способствующие развитию физических качеств за счет дифференцированного индивидуально

ориентированного подбора физических упражнений, за счет организации самостоятельных занятий физической культурой и спортом.

Ключевые слова: уровень развития физических качеств, студенты, физическая подготовленность.

Введение

Специалисты [1,3] отмечают тесную взаимосвязь между показателями развития физических качеств и количеством часов, выделяемых на занятия физической культурой в учебных заведениях. Занятия в секциях по видам спорта оказывают отчетливо выраженные положительные тенденции на повышение физической подготовленности [2]. Исследования подтверждают [4], что недостаточная физическая подготовленность студентов вузов, требует корректив в вариативном компоненте учебных программ по физической культуре.

Материалы комплексного исследования физической подготовленности студентов Астраханского ГМУ отчетливо свидетельствуют о тесной взаимосвязи физической подготовленности и количеством академических часов, выделяемых на физическую культуру.

Наиболее выраженная негативная тенденция изменения анализируемых результатов на выносливость наблюдается у девушек V курсов бег 2000 м. (9,2 %, $p < 0,005$). Динамика скоростно-силовых показателей показывает относительную стабильность.

У юношей прослеживается аналогичная закономерность снижения показателей (бег 3000 м.) (7,8%, $p < 0,05$)

Динамика скоростно силовых показателей имеет определенный рост бег на 100м. (3,2%, $p < 0,05$) подтягивание на перекладине (2,8%, $p < 0,05$)

Организация исследования

Проведен анализ физической подготовленности 1260 студентов (820 девушек, 440 юношей), обучающихся в Астраханском ГМУ на I-V курсах основной и подготовительной медицинских группах.

Определение физической подготовленности проводилось в течении I-IX семестров 2010 – 2015 г. г. по тестовым испытаниям на выносливость, скоростно-силовые показатели, быстроты реакции.

Результаты исследования

По нашим данным физическая подготовленность студентов на протяжении 5 лет обучения в Астраханском ГМУ при занятии по предмету «Физическая культура» в количестве 2 часов в неделю не оказывает существенного влияния на морфофункциональное состояние и физическую подготовленность студентов. Студенты, занимающихся в группах спортивного совершенствования от 4 до 6 часов в неделю по всем параметрам превосходили занимающихся основной и подготовительных групп. Безусловно, что в группах спортивного совершенствования студенты ранее имели достаточно хорошую общую физическую и специальную подготовку, сформированную в школьных спортивных секциях и ШВСМ, а также трехразовые занятия в неделю обеспечивали им подавляющее преимущество по уровням морфофункционального состояния и двигательным возможностям.

Обследуемые студенты 4 и 5 курсов (68,7% юношей и 59,2%) девушек продолжили занятия в спортивных секциях по видам спорта, из них более 70% не меняли вид спорта, около 20% сменили вид двигательной активности, а остальные студенты занимались несколькими видами спорта одновременно в основном это сезонные виды спорта (велоспорт, плавание, многоборье, атлетическая гимнастика).

Студенты, которые на 1 – 3 курсах занимались самостоятельно на старших курсах или совсем прекращали занятия, или занимались эпизодически.

Динамика морфофункционального развития и психоэмоционального состояния на 1 – 5 курсах выявила следующие показатели: так у юношей средний показатель ЖЕЛ на первом курсе составил $3,78 \pm 0,19$ л., на втором $3,85 \pm 0,09$ л., на третьем $3,92 \pm 0,07$ л., на четвертом $3,96 \pm 0,11$ л., на пятом курсе $3,94 \pm 0,05$ л. У девушек прослеживается аналогичная закономерность изменения данного показателя. Исследование ЧСС в состоянии относительного покоя у студентов первых курсов средние значения составляли 68,7 уд./мин. у юношей и 70,1 уд./мин. у девушек, на 2 и 3 курсах существенных изменений не было выявлено, на 4 курсах наблюдалось повышение ЧСС у девушек на 5,7% $p < 0,005$, у юношей повышение ЧСС регистрировалось на 5 курсах на 4,1% $p < 0,005$.

Сравнительная характеристика реакции организма на стандартные физические нагрузки позволил выявить существенные различия в функциональном состоянии в начале и в конце каждого года обучения, разница показателей составил 7,1% $p < 0,005$; у юношей 6,2%, $p < 0,005$; у девушек. Средние и абсолютные величины МПК и PWC 170 имеют устойчивую тенденцию к повышению к концу учебного года и значительное понижение в начале.

Таким образом, период обучения в медицинском университете у студентов основной и подготовительной групп занимающихся физической культурой по программе ФГОС – 3, 2 часа в неделю на 1 – 5 курсах характеризуется не устойчивым ростом показателей развития физических качеств.

Одной из главных причин этого положения мы считаем недостаточное количество практических часов в неделю, отсутствие самостоятельных занятий физической активностью, а также недостаточную физическую подготовленность студентов, поступивших на 1 курс медицинского университета.

Список литературы

1. Доронцев А.В. Формирование у будущих врачей навыка профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта; Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волгоградская государственная академия физической культуры. - Волгоград, 2006
2. Доронцев А.В., Козлятников О.А. Характеристика и структура заболеваемости различного контингента школьников Астраханской области. Ученые записки университета им. П.П.Ф. Лесгафта., 2014. - № 11 [117], С. 46-49.
3. Морозова О.В., Ярошинская А.П. Адаптивная физическая культура. Учебно – методическое пособие. – Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2013, 104 с.
4. Янкевич И.Е., Зинчук Н.А., Доронцев А.В. Психофизиологическая адаптация к спортивной деятельности слабослышащих футболистов. Астраханский медицинский журнал. 2013. Т. 8. № 1. С. 326-329.

НЕКОТОРЫЕ СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОФИЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МИНОБОРОНЫ РОССИИ

Виноград Д.В., старший инспектор

Управление физической подготовки ВС РФ, г.Москва

Аннотация. В современных условиях совершенствование Вооруженных Сил Российской Федерации предполагает необходимость заблаговременной подготовки граждан к службе в армии, а также наличие знаний и основ военно-прикладной физической подготовки у кандидатов, поступающих в военно-учебные заведения.

При этом приходится в военно-учебные заведения и воинские части молодежи уже подготовленной к военно-профессиональной деятельности в настоящее время не приходится.

В этой связи представляется актуальным рассмотрение вопросов, связанных с повышением уровня прикладной направленности физической подготовки воспитанников для улучшения качества будущей военно-профессиональной деятельности. Полагается целесообразным рассмотреть данную проблематику как важного фактора совершенствования методического и педагогического аспектов обучения воспитанников для последующего повышения их военно-прикладных умений и навыков.

Ключевые слова: воспитанник, физическое воспитание, военно-прикладная направленность.

Профильная направленность физического воспитания суворовцев и кадетов представляет собой определенную основу, состоящую из ряда компонентов, критериями которых выступают объективные и субъективные показатели, по которым можно судить о сформированности личности. Опираясь на них, можно выявить существенные свойства и меру проявления физической профилированности в той или иной деятельности воспитанника.

Термин «профессионально-прикладная физическая подготовка» является производным от понятия «физическая подготовка». В теории и практике физической культуры и спорта профильные специалисты различают такие разновидности физической подготовки, как общая физическая подготовка, специальная физическая подготовка, профессионально-прикладная физическая подготовка, военно-прикладная физическая подготовка [1, 14]. При этом «прикладность» в общем смысле определяется, как свойство чего-либо быть прикладным, практически пригодным и полезным в качестве приложения к чему-то основному, дополнять его и/или воздействовать на него в определенном отношении [12].

В настоящее время в образовательных организациях Минобороны России основными формами физической подготовки являются: утренняя физическая зарядка, учебные занятия, спортивно-массовая работа. Занятия воспитанников в секциях входят в дополнительное образование.

В свою очередь, применение форм, методов, а также средств по профилированию прикладного физического воспитания базируется на явлении переноса тренированности с целью увеличения резерва функциональных возможностей организма воспитанника и расширения базы его двигательной координации [8, 14].

В этой связи, сущностный аспект данного процесса заключается в практических моментах, а именно влияния на подготовленность будущего военного специалиста к решению определенных служебных задач на основе эффективного, положительного переноса предварительно развиваемых им физических качеств и свойств формируемых умений и навыков, а также противостояния различным экстремальным факторам. Наряду с этим, процесс переноса тренированности распространяется как на физические качества (на основе морфофункциональных и биохимических изменений в органах и тканях), так и на двигательные умения и навыки (на основе образованных условно-рефлекторных связей в центральной нервной системе) [2].

С учетом данного положения методика проведения занятий по «профилированию прикладного физического воспитания» будущих военных специалистов должна ориентироваться на необходимость подбора упражнений по принципу переноса тренированности по функциональным возможностям. Положительное влияние различных физических средств на повышение работоспособности воспитанников будет зависеть, в том числе от эффекта положительного переноса в отношении физических способностей и двигательных навыков [10, 15].

Эффект от занятий физическими упражнениями на будущую военно-профессиональную деятельность воспитанника заложен в средствах физического воспитания и соответствующих двигательных действиях. Эффективность данных средств и действий заключается в том, что отдельная мышечная группа (или орган, или система организма) может обеспечивать разнообразные двигательные действия, обуславливает выполнение каждого из них за счет активизации функций многих органов и систем организма. С одной стороны, одни и те же функции организма можно развивать с помощью разных физических упражнений, с другой – с помощью даже одного упражнения, но различными способами его выполнения [4, 13].

Одним из главных условий эффективности использования средств и методов профилирования прикладного физического воспитания является своевременное изучение, повышение и прогнозирование общих и специальных способностей, двигательных умений и навыков будущих военных специалистов.

В отличие от спортивной практики, средства общефизической подготовки, изучаемые воспитанниками в рамках прохождения учебного материала по профилированию прикладного физического воспитания составляют основное содержание процесса подготовки, но лишь опосредованно влияют на ее эффективность. Вместе с тем, они создают основу для неспецифической адаптации организма человека к различным видам мышечной активности и средовым факторам. Высокий уровень общей физической подготовленности, достигаемый в ходе спортивной тренировки, позволяет гораздо легче переносить напряженную работу в необычных или даже экстремальных условиях, в том числе при высоких или низких температурах, гипоксии, резком изменении атмосферного давления, больших ускорениях и перегрузках и т. п.

На основе этого оценка и прогнозирование специальной подготовленности является обязательным условием осуществления процесса военно-прикладной направленности будущего офицера. На ее первоначальном этапе определяется исходный уровень развития будущих профессиональных качеств, умений и навыков. На основании проведенной работы осуществляется планирование, комплектуют подгруппы, устанавливают индивидуальные задания воспитанникам, имеющим низкие показатели [5, 3, 14].

Впоследствии оценка и предположения соответствующей подготовленности должны давать реальную информацию об эффективности решения поставленных задач по профилированию прикладного физического воспитания.

При этом критериями эффективности решения задач прикладного физического воспитания являются затраты времени на обучение определенным специальным двигательным действиям, а также результаты их освоения, которые проецируются на выполнение определенных нормативов и требований [6, 7, 9, 11].

В свою очередь, нормативы по прикладному физическому воспитанию в зависимости от направленности подготовки будущих военных специалистов могут включать в себя как контрольные упражнения в виде двигательных заданий, так и специальные функциональные тестовые задания для определения функционального состояния занимающихся.

На основе данных контроля в определенных случаях, после прохождения тем, при необходимости в содержание и методику программ реализации прикладного физического воспитания могут вноситься соответствующие коррективы [11, 15].

Таким образом, система прикладного физического воспитания оказывает положительное влияние на повышение качества военного профилирования и время овладения в перспективе новыми двигательными умениями и навыками, создание специального фундамента подготовленности в содействии военно-профессиональному пониманию и изучению данного направления деятельности.

Список литературы

1. Артемьев, В.П. Теория и методика физического воспитания. Двигательные качества: учеб. пособие / В.П. Артемьев, В.В. Шутов. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 284 с.
2. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 256 с.
3. Бондарь, В.В. Профессиональное становление курсантов военно-экономического вуза в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Бондарь. – Ярославль, 1998. – 186 с.
4. Вейднер-Дубровин, Л.А. Физическая подготовка – составная часть воинского обучения / Л.А. Вейднер-Дубровин, Т.Т. Джамгаров. – Л.: ВДКИФК, 1980. – С. 13–63.
5. Вейднер-Дубровин, Л.А. Проблемы изучения современных требований к физической готовности военнослужащих / Л.А. Вейднер-Дубровин. – Л.: ВДКИФК, 1982. – С. 22–23.
6. Зуев, С.Н. Профессионально-прикладная физическая подготовка: учеб. пособие / С.Н. Зуев. – М.: МГСУ, 1996. – 38 с.
7. Карцев, И.Д. Физиологические критерии профессиональной пригодности подростков к различным профессиям / И.Д. Карцев, Л.Ф. Халдеева, К.Э. Павлович. – М., 1968. – 163 с.
8. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учеб. / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
9. Медведев, И.М. Организация профессионально-прикладной физической подготовки в учебных заведениях МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И.М. Медведев. – Волгоград, 1999. – 165 с.
10. Муравицкий, А.И. Инновационная методика воспитания физических качеств у спасателей и пожарных в процессе профессионально-прикладной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.И. Муравицкий. – Смоленск, 2004. – 127 с.
11. Орлов, В.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка сотрудников спецподразделений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.В. Орлов. – М., 2001. – 143 с.
12. Полянский В.П. Тенденции дальнейшей разработки теории и технологии непосредственно прикладной физической культуры: материалы международной конференции/ под общей редакцией Л.П.Матвеева, В.П. Полянского.- М.: РИО РГУФК 2006. – 62 с.
13. Рожновский, А.Ф. Профессионально-прикладная физическая подготовка в инженерно-морских вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.Ф. Рожновский. – М., 1988. – 134 с.
14. Рукавишников, Д.А. Педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД РФ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.А. Рукавишников. – Чебоксары, 2006. – 193 с.
15. Шемчук, С.Я. Специально направленная физическая подготовка военнослужащих железнодорожных войск: на примере путевых подразделений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.Я. Шемчук, Воен. ин-т физ. культуры. – СПб., 2004 – 22 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Баранов В.Н., Шустин Б.Н.

ФГБУ ФНЦ ВНИИФК, г.Москва

Тенденции развития научных исследований в любой сфере знаний в большой степени отражаются в тематике диссертационных работ. За весь период подготовки и защиты диссертационных работ в сфере физической культуры и спорта (1935-2015 гг.) защищено более 15000 диссертаций, из них 1300 докторских (8,4 %). В постсоветский период (1991-2015 гг.) подготовлено 54,1 % всех работ, из них 11,7 % - докторских.

В постсоветский период значительно возросло количество подготовленных диссертаций по проблемам массовой культуры – в 2,1 раза, по подготовке кадров – в 3,1 раза, по управлению физической культурой и спортом – в 2,2 раза. Вместе с тем, в более чем 1,5 раза уменьшилось число диссертаций, рассматривающих вопросы спорта высших достижений и подготовки спортивного резерва. В последние 25 лет диссертации по спорту составляют 38,4 %, по физическому воспитанию, физической культуре и массовому спорту – 36,7 %, по управлению – 7,7 %, по подготовке кадров и истории физической культуры и спорта – 17,2 %.

К настоящему времени в стране сложилась определённая система подготовки научных и научно-педагогических кадров в области физической культуры и спорта. Диссертационные работы готовились и

защищались за весь период их подготовки во всех научных и высших учебных заведениях физической культуры и спорта и в более чем 250 других научных и высших учебных заведениях страны.

В научно-исследовательских и высших учебных заведениях физической культуры и спорта за 80-летний период подготовлено более 7900 диссертаций (52,0 %), в том числе по спорту высших достижений и подготовке спортивного резерва 68,6 %, по массовой физической культуре и физическому воспитанию населения 47,0 %, по подготовке и повышению квалификации физкультурных кадров 41,4 %, по организационно-управленческим вопросам 29,8 %.

В научно-исследовательских и высших учебных заведениях страны подготовлено более 7100 диссертаций (47,0 %), в том числе наибольшее количество диссертаций защищено по вопросам по организации и управлению в области физической культуры и спорта (70,2 %), по подготовке и повышению квалификации кадров (58,6 %), по массовой физической культуре и физическому воспитанию населения (53,0 %), по спорту высших достижений и подготовке спортивного резерва (31,4 %).

Проведённый анализ тематики диссертационных работ в постсоветский период показал, что более 6500 работ подготовлены по педагогической науке 13.00.00, из которых специальность 13.00.04 составляет 83,7 % и является самой ёмкой по содержанию исследований и, на наш взгляд, выходит далеко за пределы чисто педагогической науки, так как для обоснования результатов исследований, прежде всего, в области спортивной подготовки и управленческих вопросов, применяются данные научных исследований 19 научных отраслей, включает комплекс областей, каждая из которых может претендовать на самостоятельный паспорт.

Диссертации медико-биологической и психологической направленности составляют 11,3 % (в советский период составляли 21,5 %, а в 1940-50-е годы - до 1/3 всех работ). В последнее 25 лет значительно увеличилось число диссертаций по изучению экономических проблем физической культуры и спорта и составляет сегодня 2,9 %, а также впервые стали изучаться юридические проблемы физической культуры и спорта (0,5 %). Увеличилось число диссертаций, подготовленных на стыке двух наук (3,0 %).

Анализируя сложившиеся основные научные направления в сфере физической культуры и спорту можно отметить, что состоит из следующих основных разделов: массовая физическая культура и физическое воспитание, спорт высших достижений и подготовка спортивного резерва, организационно-управленческие вопросы физической культуры и спорта, подготовка, повышение квалификации и переподготовка кадров для сферы физической культуры и спорта. Приведем количественные данные диссертационных работ, подготовленных по этим направлениям за период 1991-2015 гг.:

1) Массовая физическая культура и физическое воспитание – всего около 3000 работ, в том числе:

- дошкольное физическое воспитание – около 300 работ;
- школьное физическое воспитание – около 1200 работ;
- физическое воспитание молодёжи студенческого возраста – около 1000 работ;
- физическая культура взрослого населения – более 500 работ;

2) Спорт высших достижений и подготовка спортивного резерва – всего более 3100 работ, в том числе:

- общие вопросы спортивной подготовки (без указания конкретного вида спорта) – около 800 работ;
- диссертации по видам спорта, в том числе по 90 видам спорта, из них по 47 олимпийским видам, – около 2300 работ;

3) Организационно-управленческие вопросы физической культуры и спорта - всего около 630 работ, в том числе:

- организация физической культуры и спорта – около 270 работ;
- информационное обеспечение физической культуры и спорта – около 50 работ;
- правовое обеспечение физической культуры и спорта – около 60 работ
- экономика физической культуры и спорта и маркетинг – около 220 работ;
- материально-техническое обеспечение физической культуры и спорта - около 30 работ;

4) Подготовка, повышение квалификации и переподготовка кадров для сферы физической культуры и спорта - около 1400 работ, из них:

- высшее профессиональное образование – около 1200 работ;
- среднее профессиональное образование по физической культуре и спорту – около 60 работ;
- повышение квалификации и переподготовка физкультурных кадров – более 100 работ;
- история физической культуры и спорта – около 100 работ.

При небольшом увеличении числа диссертаций в период современной России (25 лет) по сравнению с советским периодом (55 лет) произошло:

- значительное увеличение числа диссертаций по проблемам массовой физической культуры (в 2,1 раза), управления ФКиС (в 2,1 раза) и подготовки физкультурных кадров (в 3 раза);

- рост числа докторских диссертаций - в 2,7 раза;
- существенное сокращение диссертационных исследований по проблемам спорта – сейчас число работ значительно сократилось и составляет около 64 % от советского периода;
- уменьшение числа работ по медико-биологическому и психологическому обеспечению физической культуры и спорта;
- расширение тематики диссертационных работ – адаптивная физическая культура и адаптивный спорт, изучение новых специальностей в подготовке физкультурных кадров, значительное расширение изучаемых видов спорта, особенно по неолимпийским видам спорта.

Список литературы

1. Баранов, В.Н. Тематика диссертационных исследований в сфере физической культуры и спорта [Текст] / В.Н. Баранов, Б.Н. Шустин // Итоговый сборник Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием «Научные исследования и практика их внедрения в спорте высших достижений, спортивном резерве и массовой физической культуре», посвящённой 80-летию ФНЦ ВНИИФК. М.: ФНЦ ВНИИФК, 2013. – С. 44-50.
2. Баранов, В.Н. Развитие диссертационных научных исследований по проблемам подготовки и повышения квалификации кадров для сферы физической культуры и спорта в стране [Текст] / В.Н. Баранов, Б.Н. Шустин // Культура физическая и здоровье. - 2014. - № 4 (51). – С.14-19.
3. Баранов, В.Н. Сравнительный анализ развития диссертационных исследований в сфере физической культуры и спорта за 1935-2015 годы (СССР и Российская Федерация) [Текст] / В.Н. Баранов, Б.Н. Шустин // Вестник спортивной науки. – 2015. - №4. – С. 3-9.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кенарева Л.Ф.

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

Особую значимость в современном мире физической культуры и спорта приобретают вопросы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Физическая культура и спорт обладают богатыми и разнообразными возможностями всестороннего развития личности. Занятия физической культурой и спортом становятся важнейшим фактором нравственного воспитания школьников.

В системе профессиональной подготовки учителя физической культуры учебный предмет «Теория и методика физического воспитания» в качестве формирующего профессионально-педагогический облик специалиста-педагога ранее изучался совместно с другими спортивно-педагогическими дисциплинами. Учителю физической культуры в школе, ведущему предмет «Физическая культура», необходимо в своей учебно-воспитательной работе объединять другие виды физкультурной деятельности учащихся

(физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня школы, лицея, гимназии, колледжа, внеклассную спортивно-массовую работу, общешкольные спортивные мероприятия). Всё это объединяет его знания и умения, базирующиеся на современной теории и методике обучения и воспитания.

Впервые принципы теории физического воспитания были сформулированы филантропистами. Работы Гутс-Мутса «Гимнастика для молодежи» (1793), «Игры для упражнения и развития тела и духа молодежи» (1796) явились важнейшими в области педагогических проблем физического воспитания. В то время в XVIII в. при введении нового предмета «Гимнастика» в программу школьного обучения как школьную дисциплину, в систему общего образования возникла необходимость в подготовке опытных в педагогическом отношении специалистов с прочными научными знаниями. Родоначальник школьной гимнастики Шпис (1816-1858) в работе «Учение о гимнастическом искусстве» (1840) подчиняет задачи физического воспитания задачам духовного образования. Педагогическая ценность гимнастики как фундамента физического воспитания того времени заключалась в том, что она способствовала всестороннему развитию личности. Таким образом, уже Шпис намеревался включить в подготовку учителя гимнастики свою научно обоснованную программу. Он уже в то время назвал преподавание физической культуры «мастерской воспитания». Как школьная дисциплина, она находила подтверждение её воспитательных возможностей. Учитель физической культуры прежде всего ценился благодаря своей воспитательной миссии и занимал среди коллектива преподавателей особое место. Так с момента включения

физической культуры в программу школьного обучения воспитательное воздействие этого предмета постоянно получает высокую оценку. Эту точку зрения Шпрангер описывает так: «Учитель физической культуры должен больше всех остальных, кто имеет отношение к школе, быть воспитателем в процессе преподавания» (3, с. 88). Так физическая культура и спорт, рассматриваемые с точки зрения педагогики, связываются с воспитанием, почти полностью отождествляясь с ним.

Целевые установки воспитания выясняет спортивно-педагогическая наука, которая акцентирует внимание на то, что только более компетентный воспитатель намеренно, обязательно влияет на воспитанника. А наивысшей целью воспитания школьника является выработка у него способности вести самостоятельный образ жизни, развитие его личности. Таким образом, воспитание в спортивной деятельности является процессом практического осуществления поставленных целей, носящих обязательный характер как для учителя физической культуры, так и для ученика.

Проблема подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта к воспитательной деятельности сегодня решается ещё недостаточно.

Проведенное нами исследование самооценки студентов о готовности к постановке и решению воспитательных задач на уроках физической культуры в школе показало, что студенту трудно находить контакт с учениками в различных возрастных группах, уметь управлять дисциплиной и принимать решения, проявлять творчество в применении запланированных мер воспитательного воздействия, то есть недостаточно знаний и умений практического решения воспитательных задач. Оказалось, что студенту сложно планировать и решать частные воспитательные задачи на уроке, заинтересовать и помочь ученикам в выполнении домашних заданий и самостоятельном самосовершенствовании.

Изучение отношения студентов к решению задач воспитательного характера на уроках физической культуры в период прохождения педагогической практики позволило выявить оценку и уровень знаний и умения применения их в процессе работы со школьниками. При решении воспитательных задач студентам необходимо выделить главные, ведущие задачи воспитания, обеспечивающие продуктивное выполнение образовательной и оздоровительной задач, а также всей психомоторной работы ученика на уроке. Кроме того, необходимо выбрать метод для решения конкретной задачи с учетом возраста, спортивной подготовленности, воспитанности и индивидуальных особенностей учащихся.

Условиями успешной работы в области воспитания в спортивной деятельности являются как теоретико-практическое знание психолого-педагогических, медико-биологических дисциплин, так и общая эрудированность в вопросах обучения и воспитания. Немаловажную роль играет и установление взаимоотношений с учащимися разного возраста и физического здоровья, обеспечивающих атмосферу доброжелательности, сопереживания, доверия и требовательности.

Необходимость в совершенстве владеть методикой воспитательной работы, прежде всего, видится в понимании и убеждении студента, что положительный результат достигается не сам собой, а благодаря направленной деятельности педагога на разработку, планирование и вдумчивого подхода к специальной воспитательной работе и только при условии, если спортивный педагог систематически и целенаправленно влияет на своих учеников, формируя их нравственное сознание и создает условия для приобретения ими опыта нравственного поведения, учитывая при этом уровень нравственной воспитанности занимающихся.

Для изучения воспитанности учащихся студенту-практиканту необходимо знать степень сформированности у них взглядов и убеждений в физкультурно-спортивном стиле жизни, проявления личностных и волевых качеств при выполнении двигательных действий, наблюдать за поведением детей на уроке, их взаимоотношениями между собой и в коллективе. Такая диагностика воспитанности каждого ученика и класса в целом необходима для конкретизации целей и задач воспитания.

Наиболее важные положения, облегчающие понимание сущности воспитания в спортивной деятельности, должны рассматриваться в процессе обучения студентов по дисциплине «Педагогика физической культуры и спорта», которая главной задачей ставит исследование закономерностей в использовании средств физической культуры и спорта в общем процессе воспитания детей и молодежи. Как самостоятельная отрасль педагогической науки она разрабатывает методологические и теоретические основы формирования личности в условиях и под влиянием спортивной деятельности.

Список литературы

1. Кенарева Л.Ф. Значение педагогики физической культуры и спорта в подготовке спортивных педагогов / Л.Ф. Кенарева // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: Сб. науч. ст. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013.

2. Кенарева Л.Ф. Педагогические условия формирования профессиональной компетенции специалиста по физической культуре и спорту / Л.Ф. Кенарева // Региональные особенности развития физической культуры и спорта в современных условиях: матер. Межд. научно-практ. конф., посвящённой 75-летию КГПУ и 50-летию ФФК. 2006 г. – Петрозаводск, 2006. С. 53-56.
3. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта: Вводный курс. Пер. с нем. под ред. М.Я. Виленского и О.С. Метлушко. – М.: Аспект Пресс, 1995.-318 с.- (Программа: Обновление гуманитарного образования в России).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Киричко О.А.

Научн. рук: доц. Дорощева Е.Н.

Южно-Российский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации, г.Ростов-на-Дону

Актуальность рассмотренной нами темы обусловлена теми колоссальными сдвигами в тектонических пластах общественной машины, которые мы наблюдаем уже кое десятилетие.

Экономические, политические дискуссии, ведущиеся в нашей стране последние годы, в глобальном масштабе формируют микроклимат и условия выживания каждой патологической единицы, пребывающих в реалиях макроэкономических границ. Информационные и технические блоки носят едва ли не экспоненциальный характер развития, сооружая дополнительное неизбежное давление, тем самым провоцируя адаптационные реакции человека с последующим совершенствованием инструментов его пригодности в поддержании эталонных образований.

Растущий интерес государственной образовательной политики к возможностям физической культуры подчёркивает её важность в и значимость при реализации задач подготовки будущих специалистов [2, с. 104]. Стимулирование процессов взращивания новых поколений нужно рассматривать не только с точки зрения «узконаправленного профиля» познавательной деятельности, отвечающего за социализацию с последующим внедрением на рынок мировых стандартов, но и учитывая аспект социального становления личности. Важную роль играют факторы, позволяющие наиболее грамотно подходить к протекающему процессу, делая его максимально естественным и закономерным. Острая проблема видится в противоречии между современной высшей школой и системой традиционного вузовского образования. Стабилизаторы этих отношений в России функционируют на низком уровне. Однако механизм, доселе не имеющий аналогов, постепенно запускается, приводя в исполнение объективные необходимые условия реорганизации болезненных точек системы. Восполняется основа здорового, адекватного полигона с необходимыми компонентами, призванными направить студента высшей школы для реализации максимально устойчивой программы.

Это потребовало адекватных изменений в содержании работы высшей школы [1, с. 155]. Качество подготовки обуславливают наличие компетентных субъектов педагогической системы, реализующих воспитательные и образовательные задачи, складывающийся механизм их направленности, востребованность общества в интеллектуальной молодёжи. Показатель успешности выпускников вуза диктуется корректностью в выборе оптимального варианта между давно уже противоречивыми группами как стабильность и мобильность. Последняя форма до сих пор не очень актуальна для спектра решения проблем в бетонной системе РФ. Однако, по изучаемому вопросу, имеются некие положительные тенденции и сдвиги, что отразилось в усложнении структуры образовательного движения, подразумевающего накопление дополнительных навыков, умений, а также других не менее важных составляющих процесса формирования социально активной личности. Пока не будут достигнуты показатели роста, можно говорить о превалировании векторного развития консервативных идей, мало влияющих в практической осязаемой действительности на масштабное стимулирование студентов.

В рамках РФ ставится проблема внедрения в образовательный процесс на масштабном уровне физкультурной активности дифференцированных интеллектуальных слоев общества. Учитывая существенную концентрацию деятельностного, аксиологического, личностного аспектов в физической культуре, прямо и опосредованно влияющих на формирование и раскрытие социально-активной личности [4] в шкале естественного развития, будучи школьником, проходя этап среднего образования, так и в закрепляющей стадии высшего профессионального учреждения, фокусируется внимание на потенциале объекта исследования. Физическая

культура является мощным инструментом комплексного генерирования таких свойств, качеств и ориентаций личности, которые позволяют ей развиваться в гармонии с культурой общества, приобретая духовное богатство в единстве проявления творческих действий, чувств и общения и обретению знаний, имеющие ключ к разрешению конфликтов между природой и производством, трудом и отдыхом [3]. Процесс воспитания устойчивой личности, продуктивно включенной в жизнь и труд, средствами физической культуры укрепляет физическую сторону природы, закрепляя в сознании обучаемого моральную установку и психологический комфорт, всесторонне развивая. Индивидуальный набор подходов, методов и средств формирования физической деятельности на уровне образовательной программы позволяют выделить авторитарную дисциплину, являющейся одним из средств формирования мотивационной сферы социальных отношений. Изучая физическую культуру, индивид формирует в себе чувство ответственности, вырабатывает настойчивость в достижении целей, адаптивное поведение в разнообразных условиях жизнедеятельности, интегрирует аспекты саморегуляции, самопознания [5, с. 304]., на основе которых создается база Я-концепции. Таким образом, влияние физкультурной деятельности переходит на другие стороны человеческой жизни, например, авторитет и положение в обществе, трудовую занятость, ценностных ориентаций, эстетических идеалов, нравственно-интеллектуальных характеристик.

Основой физической культуры служит принцип триединства двигательного, интеллектуального и социально-психологического формирования личности, представляющая возможность самореализации человека [3].

В постоянно трансформирующемся процессе жизни общества роль физической культуры, как сложного социального явления, выполняющего конструктивные функции общества в области педагогической сферы, морали и этики, весьма велика и в дальнейшем лишь будет усиливать обращение к ней. Однако в масштабах нашей страны данный процесс находится на «эмбриональной стадии» развития, функционируя на низком уровне в сфере жизнедеятельности человека, он уже не является ценностью для большинства. Все вытекающие последствия создают ряд проблем в нескольких масштабах одновременно. На уровне частных единиц – субъектов, охватывающие вопросы отсутствия знания и регулирования прочности здоровья, эмоциональной удовлетворенности, психической устойчивости, а также на уровне сплетения групп общества.

Проанализировав сложившуюся обстановку настоящего в воспитательно-образовательном процессе Р.Ф. и сравнив с опытом стран Запада, а также ссылаясь на труды философов, социологов, психологов и педагогов, отражающих в своих теориях философские и психолого-педагогические идеи и проблемы формирования социальной активности личности, коренным образом следует пересмотреть теоретические и практические подходы к процессу формирования физической культуры личности студента.

Долгое время рассматриваемая дисциплина имела узкий характер обращенности к ней, поверхностную ориентацию, направленную на изменение внешнего прироста результативных показателей: степень развития физических способностей [5, с. 304]., активности на учебных занятиях. Информационное и техническое развитие современного мира требует отказаться от такого подхода, ориентировав социально-активную личность на сущность социокультурного единства, приспособления к успешному функционированию в окружающей его среде, активного освоения окружающего пространства с целью жизненного, социального саморазвития личности. Перестройка образовательной программы теории и практики физической дисциплины формируется из принципиальных установок и задач настоящего и будущего. Представление индивида о включенности в физическую деятельность создает свободное восприятие, превращаясь из объекта педагогического воздействия в субъект творческой деятельности, личность становится высшей социальной ценностью – реализация гуманистического подхода [5, с. 304]. Объектом труда в любом виде деятельности выступает сам студент, совершенствуя свой индивидуальный набор особенностей, способностей, интересы и уровень развития психофизических показателей. Две стороны процесса: субъект и объект деятельности уже не существуют разрывно и самостоятельно. Практическая сторона физической деятельности не сводится к прямому получению и расширению узконаправленных знаний, сущность претерпевает изменения и выступает как эффективный инструмент, запускающий более глубокие механизмы личностного развития. Итак, «техника» реального исполнения физических упражнений уже не рассматривается как самоцель.

Подведем итоги, физическая культура имеет огромный вес для «матричного строительства» системы общества. Приобретенные навыки самоконтроля, самовоспитания, самосовершенствования, заложенные в стержень дисциплины, вырабатывают активную жизненную позицию, гражданственность, научное мировоззрение. Физическая культура проявляет себя в прогрессирующем цивилизованном обществе как неотъемлемый компонент образа жизни [4] социально активной личности, органически связанного с понятиями общей культуры, общечеловеческих ценностей, духовности.

Список литературы

1. Айвазова Е.С. Социализация и развитие личности студентов – будущих госслужащих средствами физической культуры//Государственное и муниципальное управление. Учёные записки СКАГС. - Ростов-на-Дону. - № 2. - 2011. С.155-165.
2. Айвазова Е.С., Дорофеева Е.Н. Технология формирования нравственно-волевой сферы студенческой молодёжи средствами физической культуры//Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д: ИПО ЮФУ, 2015. - № 3 (41). – С. 104.
3. Зинцова А.С. Физическая культура как способ формирования социально - активной личности школьника // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL:<http://human.snauka.ru/2014/04/6511> (дата обращения: 12.11.2015).
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М., 1991. – 312 с.
5. Россия в ВТО: проблемы, задачи, перспективы. Сборник научных статей, вып.13. Под общей редакцией проф. В.В. Тумалева. – СПб.: НОУ ВПО «Институт бизнеса и права», 2012. – 364 с.

РОЛЬ ПЛАВАНИЯ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ «БЕРЕГ НАДЕЖДЫ»

Инструктор по физической культуре Букреева Т.И.

г.Москва

Дети с ограниченными возможностями здоровья, оставшиеся без попечения родителей и проживающие в Центре содействия семейному воспитанию «Берег надежды», нуждаются в физической и психологической реабилитации, в оздоровлении и закаливании. Проблема реабилитации таких детей, в том числе и средствами физического воспитания, достаточно актуальна. Для детей с ограничениями физическое воспитание - не только средство укрепления здоровья, повышения двигательной подготовленности, но и существенный фактор коррекции и компенсации нарушенных функций. Характер нарушения функций организма при различных формах отклонения в развитии обуславливает соответствующие изменения в процессах адаптации к окружающей среде, снижая их уровень. Что касается двигательной функции, то для компенсации дефекта необходим подбор специальных средств, методов и приемов их применения. Проблема заключается еще и в том, что детьми с ОВЗ в течение дня не выполняется физиологически необходимое количество движений, а нерационально организованные физкультурно-оздоровительные мероприятия не дают должного эффекта в укреплении здоровья [2,4]

Детям с подобными диагнозами необходимы систематические физкультурно-оздоровительные мероприятия, направленные на коррекцию и улучшение общего физического состояния ребенка. Дети в течение дня должны выполнять физиологически необходимое количество движений. Оптимальным видом физвоспитания для этих целей являются занятия по плаванию. Плавание, как никакой другой вид спорта, оказывает благотворное влияние на детей с проблемами со здоровьем. Занятия в бассейне помогают снять мышечный тонус у гиперактивных детей и детей с диагнозом ДЦП, способствуют развитию внимания, реакции и координации движений у ребенка с ЗПР и ОВЗ [3,4].

Плавание в бассейне — это отличная возможность направить бурный поток энергии и эмоций гиперактивного ребенка в нужное русло гармоничного физического развития и, как следствие, своевременного психологического развития. Дети, оставшиеся без попечения родителей, имеющие ограниченные возможности здоровья, проживающие в Центре содействия семейному воспитанию «Берег надежды», особенно нуждаются в физической и психологической реабилитации в оздоровлении и закаливании организма.

Организация занятий плаванием способствует установлению единого, оптимального физкультурно-оздоровительного режима нашего Центра, имеющего учебный бассейн, спортивный и тренажерный залы, а также спортивную площадку на территории. В основу занятий для детей с ОВЗ в бассейне включены:

- упражнения для освоения с водой (для начинающих),
- обучение комплексу общеразвивающих и специальных физических упражнений на суше
- овладение плавательными движениями различными способами,
- определённые (индивидуальные) требования к выполнению стандартов.
- для детей с ДЦП - применение вспомогательных средств во время нахождения в водной среде, а так же использование подручных средств для обучения неспортивным видам плавания.

Для устранения ограниченных возможностей организма воспитанника, для самоутверждения и подготовки трудоспособного, физически развитого и социально адаптированного воспитанника, оздоровительный процесс по программе физического воспитания и плавания в нашем центре проходит в основном во второй половине дня, после окончания учебного процесса в общеобразовательной школе. Сетка расписания составлена таким образом, чтобы каждый воспитанник имел возможность два раза в неделю заниматься физическим воспитанием и плаванием т.е. ежедневное чередование занятий в спортивном зале или площадке и бассейне.

Так, дети дошкольного и младшего школьного возраста занимаются плаванием в бассейне Центра. Он оборудован с учетом общих требований для детей с ОВЗ и ДЦП (система для подъёма и перемещения воспитанников и рельсовая лестничная медицинская модель RL50P с принадлежностями), а также все необходимые подручные средства для обучения плаванию.

Занятия проводим по основной методике обучения плаванию, при этом используются примерная программа по плаванию для детей от 2 до 18 лет Департамента образования г. Москвы, практические пособия ведущих специалистов и дополнительная методическая литература. При проведении занятий применяем дифференцированный подход к каждому ребёнку с учетом первичных дефектов, вторичных нарушений, сопутствующих заболеваний и медицинских показаний к занятиям, особенностей психических и личностных качеств, а также уровня физического развития и физической подготовленности воспитанника. Основная цель методики для детей с ДЦП заключается в том, чтобы ребенок почувствовал себя в воде как можно более самостоятельным. Для таких детей в расписании дополнительного образования Центра предусмотрено в течение недели двух разовое посещение бассейна.

Во время занятий плаванием учитываем специфику воздействия водной среды на организм ребёнка. Она играет существенную роль в значительном уменьшении тяжести тела в воде под действием выталкивающей силы. Это очень важно при физической тренировке для детей с заболеваниями нервной системы и нарушениями развития опорно-двигательного аппарата.

Чтобы занятия на воде проходили более четко, чтобы каждое новое упражнение усваивалось быстрее, задолго до выхода «на воду» на спортивных площадках и в спортзале Центра начинается

I этап - «сухопутное плавание». В процессе этих занятий проводится контрольное тестирование по основным физическим качествам: силе рук (подтягивание, отжимание), ног (приседание, выпрыгивание), гибкости (наклоны стоя и сидя), выносливости (бег на длинные дистанции без учета или с учетом времени) и даже ловкости (прохождение полосы препятствий). Если перечисленных качества находятся ниже среднего уровня, то в занятия дополнительно включаем комплекс общеразвивающих и специальных физических упражнений.

Параллельно с комплексом дети осваивают тренировку дыхания пловца: во время ходьбы необходимо на 3 шага сделать выдох, на 1 шаг вдох. Для особо водобоязливых детей используем таз с теплой водой. Для этого воспитанники встают перед тазиком и делают неглубокий вдох. Затем закрывают глаза (в дальнейшем с открытыми глазами) и через слегка сжатые губы выдувают воздух (выдох). После многократных повторений этого упражнения (до 10 раз) появляется определённый ритм, дети чувствуют свободу дыхания. Чтобы вода не раздражала носоглотку и не сбивала с ритма, используем обыкновенный душ, подставив лицо под его струи и не закрывая глаза, дети пытаются сделать длинный выдох. Только правильно поставленное дыхание позволяет в дальнейшем легко усваивать технику плавания.[1]

II этап обучения - освоение воды и обучение движению в ней (глубина по пояс или по грудь, держась за поручни). Он включает в себя ряд последовательных упражнений:

- Погружение в воду (с закрытыми и открытыми глазами, в очках и без них, «спасение тонущих игрушек»), задержка глубокого вдоха с медленным выдохом в воду. Подвижные игры «Крокодильчики» и «Медуза» способствуют ускорению освоения воды.

- Скольжение - обучаем ребёнка держаться на воде в положении «на спине», поддерживая его под лопатки, используя подручные средства (доски, мячи, надувные круги, нарукавники, и другие), которые улучшают контроль над положением головы. Чтобы уменьшить чувство страха, скольжение проводим сначала по направлению от центра к стене на мелководье. По мере усвоения и отсутствия чувства страха переходим к игре «Плавающая стрелка» на более глубоком месте.

- Упражнение «поплавок» проводим на задержке дыхания сначала без учета времени, избегая кувыркания головой вперёд-вниз. То же в соревновательной обстановке с учетом времени.

- Формируем чувство опоры о воду (при выполнении гребковых движений правая рука вытянута вперёд, левая - сзади у бедра, как при выполнении «мельницы»), дети начинают движения, но при этом не «смазывают» воду, а прилагают некоторые усилия, которые вызывают естественное движение вперёд по ходу.

- Выдох в воду у поручня (голова вниз, с поворотом головы, с работой ногами) - применяем только после овладения скольжением, это позволяет при неудачном выполнении упражнения избежать лишнего волнения.

III этап – собственно обучение плаванию. Успешно освоив воду, ребенок готов плавать. Приступаем к обучению движениям ногами и руками при плавании вольным стилем (кроль на груди и на спине). Подготовительные упражнения подбираются в зависимости от степени поражения конечностей и индивидуальных особенностей воспитанника. В зависимости от сложности, степени заболевания, возраста ребёнка этот сложный этап занимает более или менее длительное время. Выбирая способ обучения плаванию, учитываем и характер ОВЗ. Так, детей с лёгкой степенью заболевания сначала начинаем обучать плаванию на спине. Этот стиль плавания более других подходит большинству детей, страдающих ДЦП. В положении на спине (при необходимости с подручными средствами) осуществляется свободное дыхание, глаза открыты, руки поддерживают тело в горизонтальном положении, ноги работают попеременно вверх-вниз. Владение правильными движениями ногами при обучении плаванию имеет важное значение для дальнейшего формирования навыка. Регулярное плавание с помощью доски (на груди и спине) дают возможность более уверенно чувствовать себя на воде.

Успешно освоив технику движения ногами, воспитанники начинают тренировать работу рук при плавании способом «кроль» на груди. Сначала учимся выполнять гребковые движения на гимнастической скамейке, затем гребковые движения в воде с выдохом в воду стоя на дне, тоже с доской в руках и без неё. Успешно пройдя этап обучения плавания кролем на груди и спине, в дальнейшем воспитанники совершенствуют свои навыки с ластами и лопатками. Научившись выполнять элементарный поворот «маятником», они плавают непрерывно по кругу учебного бассейна.

По окончании начальной школы воспитанники без боязни, с большим желанием начинают регулярно посещать бассейн «Радужный» в районе Ново-Переделкино с 25-ти и 50-метровой дорожкой, где под нашим контролем совершенствуют технику изученных способов плавания, укрепляют мускулатуру и закаливание организма в целом.

Многолетний опыт работы и наблюдения показали высокую эффективность физвоспитания и плавания для реабилитации детей с ОВЗ. Помимо основных функций закаливания и овладения навыком передвижения в воде, занятия в значительной мере способствуют повышению уровня развития физических и психических качеств. Индивидуальный подход к ребёнку, рациональное и систематическое использование комплекса физических упражнений, включающего подвижные игры на воде, модифицированные упражнения, задания на развитие памяти, внимания, воображения, позитивно влияют на психическую сферу детей с ЗПР, ОВЗ и обеспечивают положительную динамику реабилитации воспитанников. В частности, у детей с ДЦП исчез страх при погружении в воду, они научились выполнять задержку дыхания, многократный выдох в воде. Многократные повторы упражнения скольжения на воде дают разгрузку позвоночника, одновременно при этом укрепились мышцы позвоночника и всего тела. Значительно улучшилась координация движений и чувство правильной осанки.

С физиологическим взрослением и увеличением физической нагрузки на организм повысилась сопротивляемость детей с ОВЗ не только к простудным и вирусным заболеваниям, но и улучшилась успеваемость в учебных заведениях. За счет регулярных и систематических занятий физкультурой и плаванием полнее сформировалась психическая, чувственная и эмоциональная сфера, что положительно повлияло на психомоторное развитие и интеллект выпускников.[4]

Таким образом, занятия плаванием не только улучшают физическое состояние воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, но и благотворно влияют на их общее состояние, о чем свидетельствует позитивная динамика психических функций. У детей улучшились функции внимания, пространственной ориентации, воображения, интеллектуальной деятельности. Дети принимают участие в различных соревнованиях, спортивных мероприятиях и конкурсах. Это благотворно влияет на развитие коммуникативных навыков: они адекватно ведут себя в обществе незнакомых сверстников и правильно реагируют на замечания и предложения взрослых. Воспитанники Центра становились неоднократными призёрами и победителями в соревнованиях по плаванию, футболу, лыжному туризму и другим видам спорта, о чем свидетельствуют многочисленные кубки победителей, выставленные в витрине учреждения. Победа в соревнованиях, победа над собой повышают у детей с ОВЗ мотивацию к физкультурно - спортивным занятиям, формируют целеустремленность, поднимают самооценку.

Всё это даёт нам право предполагать, что систематические физкультурно-оздоровительные мероприятия, в том числе, плавание, существенно повышают эффективность социальной реабилитации воспитанников Центра содействия семейному воспитанию.

Список литературы

1. Протченко Т.А. Семёнов Ю.А. Обучение плаванию дошкольников и младших школьников. М. «Айрис пресс»-2003г.
2. Белиц-Гейман С.В. Мы учимся плавать. – Москва, «Просвещение», 1987.
3. Булгакова Н.Ж. Плавание.- М.:ФиС, 2000г..
4. Зотова Р.Ф., Кирилова Т.Г. «Современные методы исследования адаптации школьников к учебной и физической нагрузкам». – Набережные челны, Кам ГИФК, 2002.
5. Погребной А.И. КГУФК, «Плавание в системе физической и психической реабилитации детей с дефектом в развитии»,1997.

СИЛОВАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ПЛОВЦОВ – КРОЛИСТОВ 12-15 ЛЕТ

К.п.н., доцент Чеботарева И.В., к.п.н., доцент Мехтелева Е.А., Мехтелев О.В.

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г.Москва

Актуальность. Физическая подготовка пловца направлена на всестороннее развитие организма спортсмена, укрепление его здоровья, совершенствование двигательных навыков и физических качеств.

К числу важнейших качеств, определяющих возможность и результативность двигательной деятельности, относятся силовые способности.

Так как результативность тренировочного процесса в группах спортивного совершенствования базируется на эффективности развития силовых и скоростно-силовых качеств, возникает необходимость более подробного изучения скоростно-силовой и силовой подготовленности пловцов на суше и в воде.

Цель исследования. Изучение силовых показателей пловцов 12-15 лет, специализирующихся в способе кроль на груди.

Из цели исследования вытекают следующие задачи:

1. Изучить возрастную динамику силовых показателей пловцов - кролистов обоего пола в возрасте 12-15 лет на суше и в воде.
2. Определить реализацию силовых возможностей в плавании кролем на груди у юношей и девушек 12-15 лет.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Динамометрия на суше и в воде;
2. Педагогические контрольные измерения и тесты;
3. Метод математической статистики.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе ШОР «Юность Москвы». В нем приняли участие 38 спортсменов, из которых 16 девушек и 22 юношей в возрасте 12-15 лет, имеющие спортивную квалификацию от 3 взрослого разряда до мастера спорта.

Для определения силы мышц на суше и в воде применялся метод динамометрии. Измерение максимальной силы мышц пловца, участвующих в гребке в способе кроль на груди, проводилось по методу Х.Мертенсона (1969) на суше.

С целью оценки специальной силовой подготовленности в воде осуществлялось измерение максимальной силы тяги на привязи при плавании способом кролем на груди на руках, на ногах и в полной координации.

С целью получения наиболее полной информации о специальной силовой подготовленности спортсменов рассчитывались коэффициент использования силовых возможностей (КИСВ) по формуле:

$$\text{КИСВ} = \frac{\text{Сила тяги в воде}}{\text{Сила тяги на суше}} \times 100\%$$

и коэффициент координации (КК) по формуле:

$$\text{КК} = \frac{\text{Сила тяги в полной координации}}{\text{Сила тяги ног + Сила тяги рук}} \times 100\%$$

Большее значение КИСВ свидетельствует об эффективной реализации силы при работе в воде.

Коэффициент координации (КК) использовался для оценки эффективности техники плавания. Чем выше значение КК, тем больше вклад потенциальной силы в технику плавания.

Результаты исследования

Изучались показатели специальной силовой подготовленности пловцов 12-15 лет обоего пола на суше (сила тяги рук) и в воде (сила тяги рук, ног и в координации).

Сравнительный анализ показал, что во всех возрастах от 12 до 15 лет по абсолютным показателям силы тяги рук на суше юноши превосходят девушек. Это же подтверждает и суммарный прирост показателя силы. У юношей соответственно 17,33 кг, а у девушек – 13,35 кг.

Необходимо ответить, что величина силы тяги рук у девушек и юношей возрастает неравномерно, достигая максимального значения в возрасте 13-14 лет. Однако, у юношей прирост составляет 16,0 кг, в то время, как у девушек лишь 12,33 кг. В остальные возрастные периоды наблюдается незначительный прирост этого показателя (Рисунок 1).

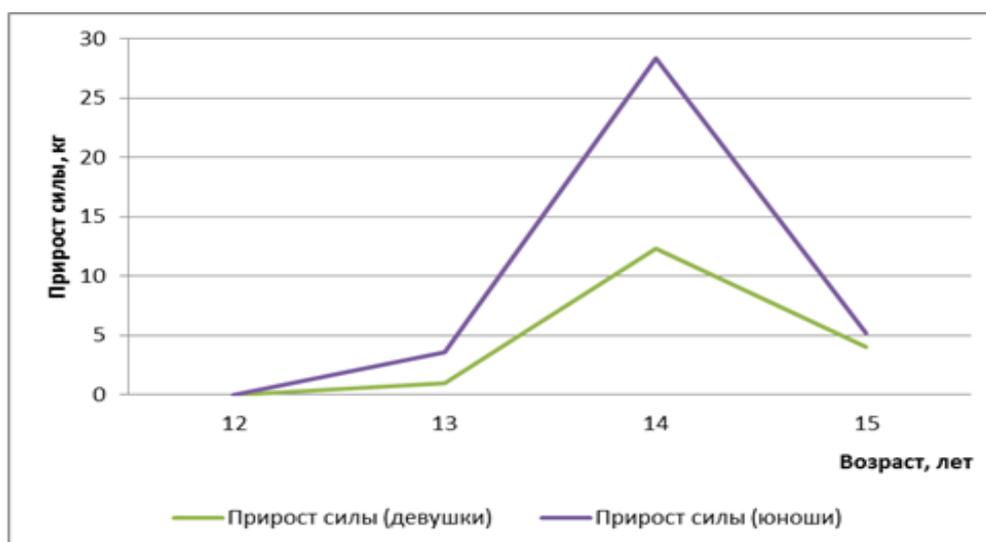


Рис.1. Динамика прироста показателей силы тяги рук на суше у юных пловцов

Анализ показателей силы тяги рук в воде позволил выявить, что тенденция, выявленная на суше, сохраняется и в воде. Так, суммарный прирост у юношей составляет 9,35 кг за изучаемый период, а у девушек 7,34 кг. Максимальный прирост приходится на возраст 13-14 лет и у девушек составляет 3,0 кг, а у юношей 5,16 кг (Рисунок 2).

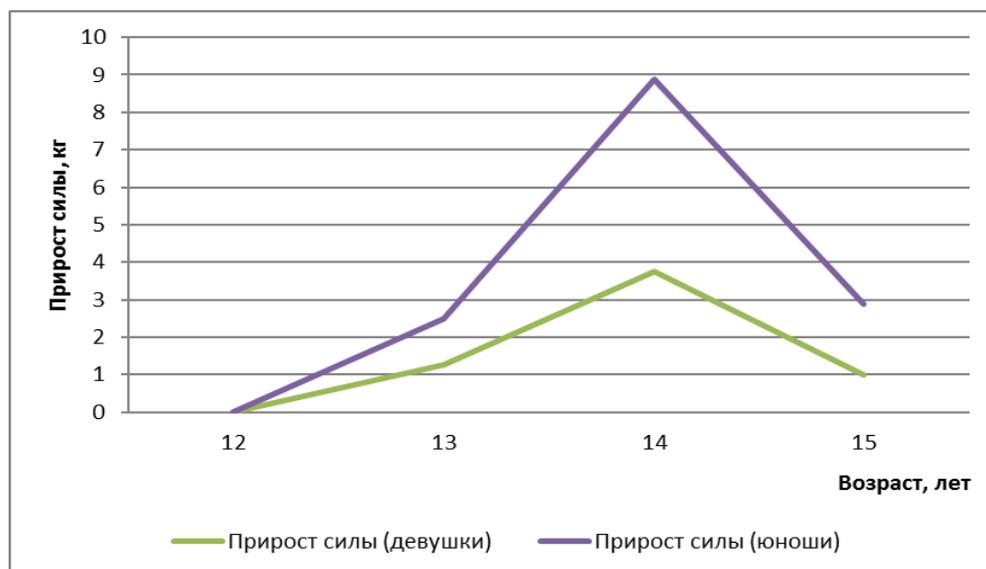


Рис.2. Возрастная динамика показателей силы тяги рук в воде у пловцов

Представляется интересным рассмотрение вопроса о степени реализации силы, развиваемой пловцами на суше, в воде (КИСВ). Так, значения КИСВ рук у девушек в 12 лет составляют 69%, а у юношей 68%, в 13 лет 74% у девушек, у юношей -71%. Это закономерно, т.к. девушки вступают в пубертат примерно на 2 года раньше юношей. С 14-летнего возраста юноши начинают превосходить девушек. КИСВ у девушек равен 49%, а у юношей 51%. В 15 лет разница в пользу юношей возрастает до 7% (соответственно, 52% и 59 %). Это свидетельствует о том, что реализация силового потенциала у девушек происходит раньше, чем у юношей (Рисунок 3).

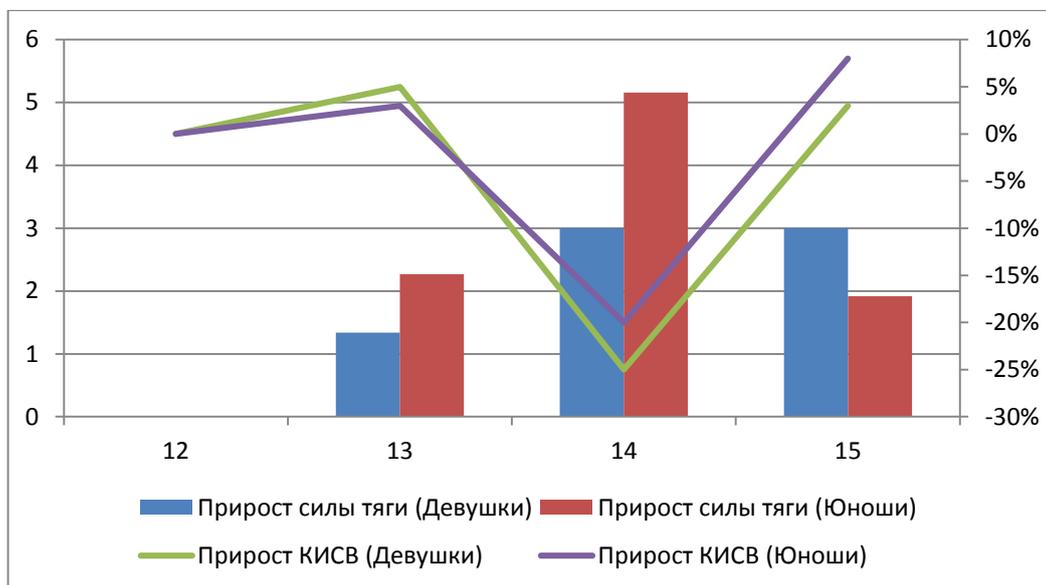


Рис.3. Прирост силовых показателей КИСВ и силы тяги в воде руками у юных пловцов

Изучение показателей силы тяги с полной координацией движений в способе кроль на груди позволило выявить, что максимальный прирост и у девушек, и у юношей происходит в возрасте 13-14 лет, однако, у юношей величина прироста больше и составляет 7,84 кг, в то время, как у девушек 6,33кг. Суммарный прирост за период 12-15 лет у юношей также выше и равен 15, 22 кг, а у девушек 11,33 кг (Рисунок 4).

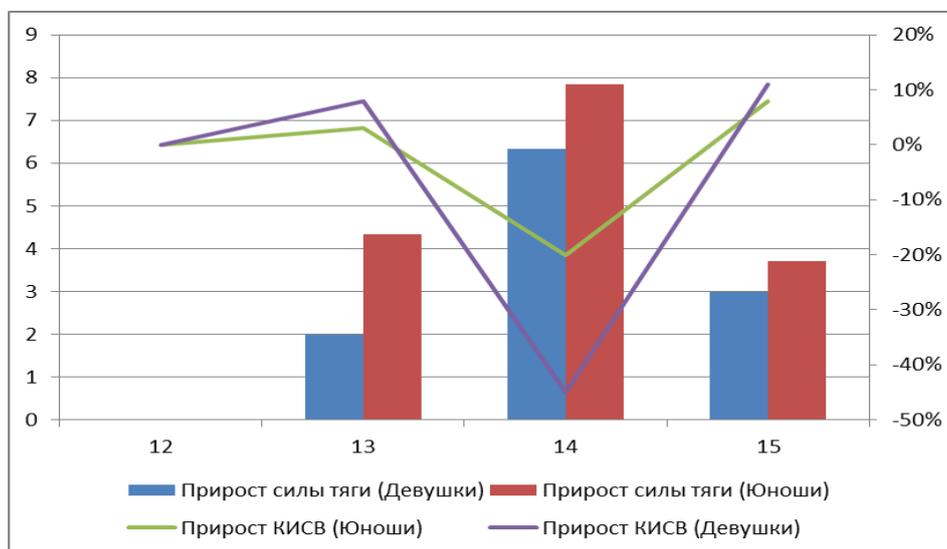


Рис.4. Динамика прироста силы тяги в воде при плавании с полной координацией движений на привязи у пловцов

Анализ показателей силы тяги в воде кролем на груди в полной координации позволил установить, что пики приростов и у юношей и у девушек, как и показателей силы тяги рук, приходятся на возрастной период с 13 до 14 лет. Вероятно это связано с тем, что в кроле на груди основным движителем являются верхние конечности.

Следует отметить, что максимальный прирост силы тяги при плавании с полной координацией движений у юношей больше, чем у девушек и составляет соответственно 7,84 кг и 6,33 кг. По величине суммарного прироста юноши также превосходят девушек (15,22 кг и 11,33кг).

Помимо КИСВ, характеризующего степень переноса силовых возможностей, проявляемых спортсменом на суше, на воду изучался КК. КК показывает, на сколько пловец использует силу в технике плавания, что в конечном счете, отражается на скорости плавания.

Коэффициент координации (КК) в период с 12 до 15 лет увеличивается у девушек с 76% до 88%, хотя и неодинаково: с 12 до 13 лет – на 4%, с 13 до 14 лет на 5%, с 14 до 15 лет на 3%. У юношей также с возрастом происходит увеличение показателя КК от 80% до 86%. Однако, по сравнению с девушками, суммарный прирост КК ниже, и составляет 6%, в то время как у девушек – 12% (Рисунки 5, 6).

По-видимому, девушки – пловчихи в возрасте 12-15 лет по техническому мастерству превосходят юношей

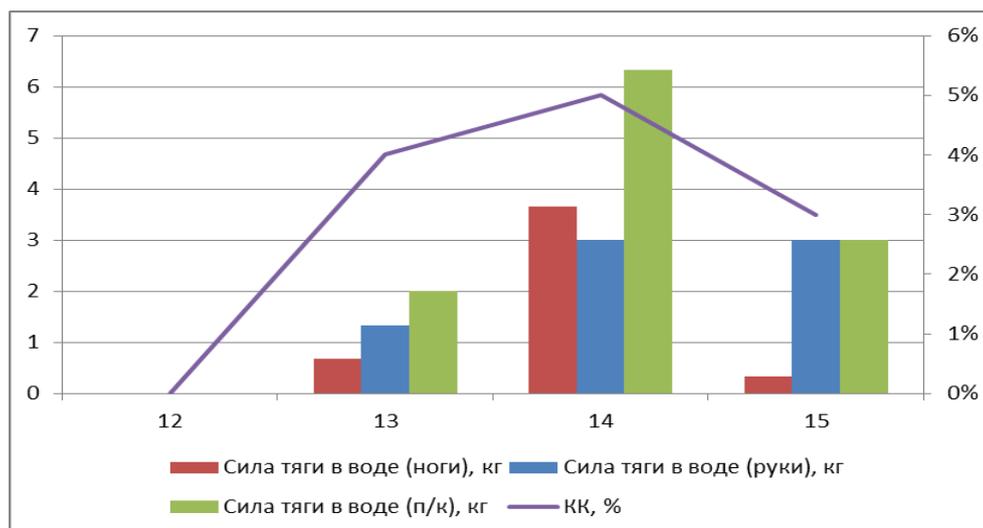


Рис.5. Возрастная динамика изменения силы тяги ног, рук и в полной координации при плавании на привязи у девушек

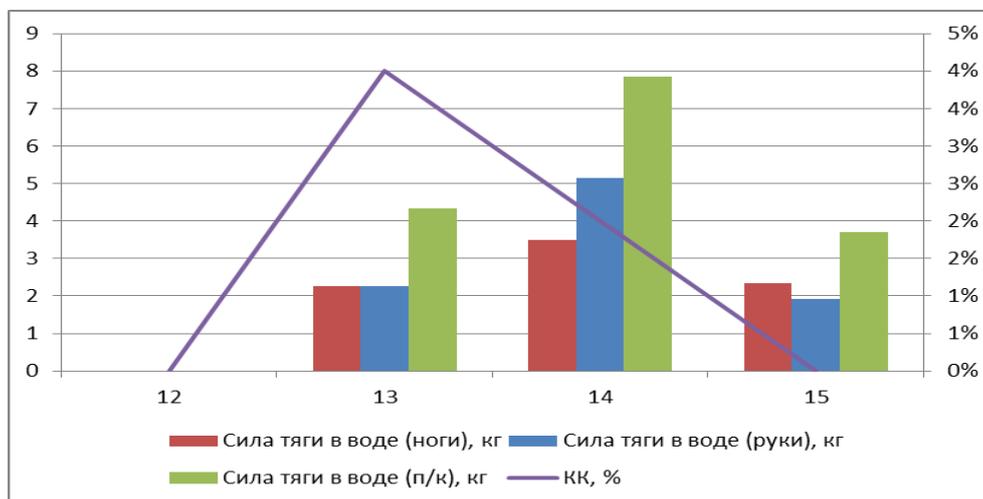


Рис.6. Возрастная динамика силы тяги ног, рук и в полной координации при плавании на привязи у юношей

Выводы

1. Изучение динамики показателей, характеризующих силовую подготовленность юных пловцов в возрасте 12-15 лет, позволило установить:

- с возрастом наблюдается увеличение показателей и у юношей и у девушек;
- юноши превосходят девушек по показателям силы тяги на суше, а также силы тяги рук, ног и с полной координацией движений в плавании способом кроль на груди;

- максимальный прирост силовых показателей и у девушек, и у юношей наблюдался в возрастном диапазоне 13-14 лет.

2. Определение реализации силовых возможностей юношей и девушек при плавании способом кроль на груди с помощью расчета КИСВ и КК позволяет заключить, что максимальный прирост КИСВ у девушек и юношей наблюдается в возрасте 13-14 лет, с большей величиной у юношей. КК увеличивается с 12 до 15 лет у пловцов обоего пола, однако суммарный прирост выше у девушек.

3. Тестирование юных пловцов на суше и в воде, а также расчёт КИСВ и КК, позволит тренерам получать информацию об их силовой подготовленности и вносить коррекцию в планирование тренировочного процесса.

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ В ПРЫЖКАХ НА ЛЫЖАХ С ТРАМПЛИНА

Зебзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский

Под техникой спортивных упражнений принято понимать рациональное использование спортсменом своих внутренних и внешних сил, для достижения максимального соревновательного результата используя различные варианты при выполнении упражнения [2].

Техника прыжков на лыжах с трамплина состоит из фазы разгона, отталкивания, полета и приземления. Необходимо отметить, что фаза разгона подразделяется на более мелкие структурные компоненты: старт, спуск с горы и подготовительное движение к отталкиванию, фаза полета - взлет, выход на траекторию полета, полет и подготовку к приземлению, фаза приземления – на собственно приземление и выкат.

Большинство специалистов по прыжкам с трамплина сходятся во мнении, когда говорят о том, что технико-тактическое мастерство спортсмена во время прыжка на лыжах с трамплина зависит от принятия им наиболее выгодного аэродинамического положения в различных фазах прыжка [1, 2].

Первые системные попытки в оценке технического мастерства лыжников-прыгунов были предприняты еще в начале восьмидесятых годов, тогда для этих целей использовали следующий комплекс показателей: оценку за длину прыжка, оценку за технику прыжка, общую оценку (сумму первых двух показателей) за прыжок, а также коэффициенты стабильности и эффективности (Злыднев; Данилов; 1981).

Однако из-за модернизации профилей трамплинов, произошедшей в конце 90-х начало 2000-х годов, данный подход подвергся некоторой коррекции. Так, А.А. Злыднев с соавторами (2012) считают, что в настоящее время технико-тактическую подготовленность лыжника-прыгуна следует оценивать по фактическому положению тела спортсмена в пространстве с соответствующими модельными характеристиками в следующих позициях: на горе разгона, в момент отталкивания на столе отрыва, в фазе взлета, в полете, в безопорной фазе наивысшего полета, на подходе к приземлению, в основной фазе приземления [3].

Заслуживает внимание способ оценки техники отталкивания на столе отрыва квалифицированных лыжников-двоеборцев, который применялся А.А. Злыдневым, Г.Г. Захаровым, А.В. Артошиным (2011). В своем исследовании авторы выявили наиболее информативные показатели фазы отталкивания: время достижения максимального усилия и скорость на столе отрыва, максимальные угловые скорости в коленном, тазобедренном и плечевом суставах. Сопоставление результатов квалифицированных российских двоеборцев с одним из сильнейших спортсменов Австрии, результаты которого были выбраны в качестве эталона, позволили сделать вывод о том, что достижение максимального усилия во время отталкивания должно находиться в интервале 0,2 – 0,22 с, а скорость на столе отрыва – 87-90км/ч. Исследование максимальных угловых скоростей позволило установить модельные характеристики данных показателей. Так, максимальная угловая скорость в коленном суставе должна варьироваться в диапазоне 11,0-11,5 рад/с, в тазобедренном суставе – 10,0-10,5 рад/с, в плечевом суставе – 2,5-3,0 рад/с. Сравнение динамики изучаемых показателей с результатами двоеборца-эталона позволило выявить некоторые погрешности в техники у российских спортсменов: 1) слишком высокая угловая скорость в плечевом суставе; 2) отталкивание из положения «с пяток»; 3) недостаточный сгиб голеностопного сустава во время отталкивания; 4) чрезмерное опускание плечей вниз. Указанные ошибки не позволяют российским двоеборцам показывать стабильно высокие результаты в прыжках с трамплина [3].

Надо сказать, что долгое время в теории и практики российских прыжков на лыжах с трамплина существовало мнение о том, что чем выше скорость разгона спортсмена на столе отрыва в фазе отталкивания, тем выше дальность прыжка. Однако исследование В.А. Сорокина (1996) показало, что скорость разгона только на

2,2% определяет соревновательный результат, куда большее влияние имеет точность и симметричность отталкивания ногами от стола отрыва. Более того, многие спортсмены, выполняя прыжок на лыжах с трамплина, наоборот, стремятся к относительно медленному разгону, что не позволяет им исказить динамический характер развития значений времени для достижения максимального и точного усилия в отталкивании (А. Злыднев, 2011).

Попытки оценки и совершенствования дальности прыжка предпринимались и с позиции математического моделирования (Подгаец, 2002) [4].

Другой точки зрения на оценку прыжковой технико-тактической подготовленности придерживаются иностранные специалисты. В частности, Б. Йост выделяет в структуре прыжка с трамплина следующие фазы: разгон, отталкивание (контактное, бесконтактное), полет, приземление (контактное, бесконтактное), выкат [3, 4].

Подход в оценке прыжковой технической подготовленности спортсменов, предложенный Б. Йостом, имеет свои определенные особенности. В частности, он не имеет такой комплексности оценки биомеханических характеристик различных положений лыжника-прыгуна во время прыжка с трамплина, как подход А.А. Злыднева с соавторами (2012). Зато имеет детальную проработку фазы отталкивания и фазы полета, чего нет в исследованиях российских специалистов. При этом расчет показателей аэродинамического индекса представляется нам весьма перспективным направлением [2, 4].

Список литературы

1. Злыднев, А.А. Биомеханические показатели спортивно-технической подготовленности высококвалифицированных лыжников-прыгунов с трамплина: научная статья / А.А. Злыднев, Г.Г. Захаров, А.А. Яковлев // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – СПб., № 6 (112), 2014 г. – С. 70-75.
2. Злыднев, А.А. Техника отталкивания на столе отрыва трамплина квалифицированными лыжниками-двоеборцами в подготовительном периоде / А.А. Злыднев, Г.Г. Захаров, А.В. Артошин // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Южки 100-лет. Вчера, сегодня, завтра». – СПб: ФГУ СПбНИИФК, 2011. – С. 17-23.
3. Зебзеев, Вл. В. Биомеханические и аэродинамические особенности техники прыжка в фазах полета и отталкивания / Вл. В. Зебзеев, О.С. Зданович, Вик. В. Зебзеев // Наука и спорт: современные тенденции, 1 (том 10) – 2016. – С. 42-49.
4. Зебзеев, Вл.В. Морфология как инновационный подход в оценке техники прыжка на лыжах с трамплина / Вл.В. Зебзеев, О.С. Зданович, Вик.В. Зебзеев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 1 (131) – 2016. – С. 91-95.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Кондраков Г.Б., Андрюшенко Л.Б., Витько С.Ю.

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

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, физическая культура, коллектив образовательной организации, управление здоровьем, модернизация образования, профессионально-личностное развитие.

Аннотация: в работе представлена модель профессионально-личностного развития педагога через управление своим здоровьем на основе целостного подхода.

FORMATION OF PHYSICAL CULTURE IN UNIVERSITIES AS AN IMPORTANT FACTOR IN VOCATIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT TEACHERS

Kondrakov G.B., Andryushenko L.B., Vitko S.U.

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Keywords: vocational and personal development, physical culture, collective educational organization health management, modernization of education, vocational and personal development.

Annotation: in the work presented a model of vocational and personal development teacher based on a holistic approach, shows health management is an important factor in forming corporate physical culture.

Формирование физической культуры в образовательной организации является не только социально важной задачей, направленной на развитие здоровьесбережения персонала, но и создание позитивного корпоративного общения. Поэтому целью нашей работы является разработка и внедрение проекта «Управление здоровьем персонала» [1].

Программа «Управление здоровьем персонала» - это выстроенная корпоративная система, которая включает:

1. Мониторинг состояния профессионально важных индивидуально-психологических и социально-психологических свойств личности [1,2].
2. Мониторинг физического здоровья[4].
3. Индивидуальные здоровьесберегающие программы [3].
4. Коллективные спортивные мероприятия [6].
5. Мастер-классы: фитнес-консультантов, диетологов, психологов, специалистов по кинезотерапии [5,7].
6. Образовательно-информационные технологии.

Программа «Индекс здоровья».

Ключевая ценность любой компании - это люди, с высоким уровнем здоровья. В ведущих Университетах мира и крупных компаниях популярна программа «Healthcare management», она рассматривается как один из важнейших методов, используя который, работодатели могут минимизировать свои издержки и стимулировать работников. Здоровье человека, его физическое, духовное и социальное благополучие, является комплексным понятием, что обуславливает наличие целостной системы многофакторного управления им. По данным исследований Минздравсоцразвития России в структуре факторов, влияющих на здоровье человека, 48% составляет образ жизни, 20% – наследственность, 18% – окружающая среда, 14% – здравоохранение. Несмотря на объективность, на них можно влиять. Поэтому регулятором или фактором управления здоровьем людей могут служить направленные изменения образа жизни, наследственности, медицины, и т.д. - естественной и социальной среды. Специалисты уже давно подсчитали, что больной сотрудник обходится работодателям куда дороже, чем экономия на условиях труда. Мировая практика показывает, что правильно организованное управление здоровьем сотрудников позволяет снизить заболеваемость в коллективе на 40-50%, количество дней нетрудоспособности - на 20%, повысить диагностику хронических заболеваний - на 10-15% и, в результате, уменьшить средний срок временной нетрудоспособности на 30%. По данным ведущих страховых компаний, производительность труда здоровых людей выше на 20%, что сулит максимально продуктивную работу и процветание компании.

Основной целью предлагаемой программы «Индекс здоровья» является реализация государственной политики в сфере физической культуры и спорта через создание интегративной эффективной системы укрепления здоровьем всех участников образовательного процесса (профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов) университета.

Основные задачи программы:

1. Создание портфолио «Индекс здоровья» профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов университета.
2. Разработать показатели и критерии мониторинга «Индекс здоровья».
3. Разработать систему рейтинговой оценки здоровьесберегающей профессиональной деятельности педагогов, сотрудников и студентов как фактор морального, материального стимулирования и профессионально-личностного развития.
4. Определить приоритетные стратегические направления развития спортивной инфраструктуры университета.
5. Создание психолого-педагогических условий для реализации корпоративного проекта «Индекс здоровья».

Программа «Индекс здоровья» является инновационным проектом. Помимо своего целевого назначения вводится и для того, чтобы сплотить коллективы объединенного университета для повышения качества образовательного процесса и позиции в мировых рейтингах, привлекая для работы и учебы ведущих преподавателей и студентов со всего мира.

Список литературы:

1. Аверясова Ю.О. Формирование пространства физической культуры в системе профессиональной подготовки студентов [Текст]/Л.Б Андрущенко, Т.Д. Алиев// М.: Издательство ТР-принт, 2015. - 170 с.
2. Аверясова Ю.О. Профессионально-личностное развитие преподавателей физической культуры в вузе [Текст] /Ю.О. Аверясова //Материалы Всероссийской научно-практической конференции 28-30 октября

- 2014г. «Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России». - М., 2014. - С. 14-20.
3. Александров, Д.С. Применение принципов рационального режима питания в повседневной жизнедеятельности студента (на примере ФГБОУ ВПО РЭУ ИМ. Г.В. Плеханова [Текст]/ Д.С. Александров, Д.Г. Степыко, Н.Л. Блинкова, А.С. Садова, Н.В. Столбецова, А.И. Федотова, А.В. Шаптефрац, Г.В. Щербаков // Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи, Материалы VII межвузовской научно-практической конференции. - Саратов, 26 ноября 2015 г. - Выпуск 7. - С. 3-6.
 4. Витько С.Ю. Физическое воспитание как основа развития, совершенствования и гармонизации человека в условиях технического прогресса [Текст] / С. Ю. Витько, Е. Ю. Внукова, Т. И. Макаренко, И. Н. Антонова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. Материалы VII Международной научно-практической конференции - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - № 1 (7). - С. 103–106.
 5. Кущева, Д.В. Взаимосвязь хронотипа и режима дня студента как неотъемлемая часть здорового образа жизни [Текст]/ Д.В. Кущева, Д.Г. Степыко, Т.В. Григорьева, Г.И. Суджаева, В.А. Фролова, Н.В. Белоусова, К.Б. Баратова // Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи, Материалы VII межвузовской научно-практической конференции. - Саратов, 26 ноября 2015 г. - Выпуск 7. – С. 39-42.
 6. Точигин М.Ю. Дифференцированный подход к проведению учебных занятий по плаванию. /М.Ю. Точигин, Е.Ю. Сысоева, А.М. Смирнов, Р.Ю. Булычев// Теория и практика физической культуры и спорта. Журнал. (Москва, №1 январь 2016),-С.52-53.
 7. Фарзалиев, Д.А. Организация пищевого поведения до и после тренировки на каждый соматотип [Текст]/ Д.А. Фарзалиев, Д.Г. Степыко, Н.Н. Кудряшов, И.А. Черкасов, О.М. Пискарева, В.К. Орлов, Д.Г. Шведов, А.Д. Галкин // Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи, Материалы VII межвузовской научно-практической конференции. - Саратов, 26 ноября 2015 г. - Выпуск 7. – С. 59-63.

СЕКЦИЯ №5.

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

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ КУРАТОРОМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Черданцева А.В.

Томский политехнический университет, г.Томск, Россия

Современное высшее образование наряду с фундаментальными знаниями обеспечивает условия для адаптации студентов, развивает склонность у студентов к самообразованию. И здесь главными помощниками становятся кураторы академической группы, в нашем случае в Томском политехническом университете ими являются как преподаватели, так и студенты более старших курсов. [2]

Одна из главных задач куратора – сделать процесс обучения для студентов первого курса интересным, динамичным и современным с помощью интерактивных технологий (ИТ). [4]

Применение ИТ в обучении студентов первого курса на Часах куратора позволяет активно вовлекать каждого студента в образовательный процесс, что повышает наглядность, облегчает восприятие материала, благоприятно влияет на мотивацию и повышает общую эффективность образовательного процесса. Мозговые штурмы, круглые столы, case-study, деловые и ролевые игры, мастер-классы, тренинги и многое другое являются самым распространенными интерактивными методами.

Рассмотрим некоторые тренинги, которые проводятся на Часах куратора и цели их проведения [3]:

- целью психологического тренинга «Создание коллектива в студенческой группе» является создание первичного коллектива в студенческой группе, что влияет на скорость адаптации студентов, закладывает основу успешной учебной и социальной деятельности;

- целью психологического тренинга «Тайм-менеджмент» является умение пользоваться технологиями, позволяющими использовать время в соответствии с личными целями и ценностями;

- целью психологического тренинга «Сотрудничество в конфликте» является понимание природы конфликта, формирование и отработка навыков и умений общения.

Использование интерактивных методов обучения, таких как тренинг, на Часах куратора, целесообразно, так как: обучение становится индивидуальным, учитывающим особенности, интересы и потребности личности; появляется возможность сжато предоставить любой объем информации; значительно упрощается процесс усвоения материала; активизируется познавательная деятельность студентов, они получают теоретические знания и закрепляют их практическими навыками.

В своей деятельности куратор эффективно использует и следующие инструменты ИТ, такие как Инструменты Google:

Google Диск — это хранилище данных, где куратор размещает файлы различных типов;

Google Документы — позволяет куратору создавать и редактировать текстовые документы;

Google Формы — позволяет быстро создавать опросы для студентов и собирать данные;

Google Презентации — позволяет куратору создавать презентации на различные темы для Часа куратора.

Куратор использует и другие продукты ИТ, которые также могут быть полезны для их работы. Среди них: Blogger. Кураторы Энергетического института имеют свой Интернет-Блог «Кураторский час», где есть такие страницы как «Сообщения», «Институт кураторов», «Документы», «Презентации», «Видео», «Тесты и анкеты», «Общая доска», «Электронное пособие», «Галерея почета» и «Папки кураторов».[1]

Использование ИТ в работе куратора позволяет: насытить Час куратора разнообразными материалами; расширяет возможности варьирования различных форм воздействия и работы; решает одну из главных задач куратора – сделать процесс обучения для студентов первого курса увлекательным и современным.

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., Пономарчук Н.Р. Интерактивные методы обучения, на примере реализации программы академической и социальной адаптации первокурсников в Томском политехническом университете // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2(2). — С.298-301.
4. Лавриненко С.В. Перспективы кураторской деятельности в современных условиях развития технических вузов // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 278-282.

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ НА БАЗЕ ЮРИДИЧЕСКИХ КЛИНИК

Ситникова К.О.

Вятский государственный университет, г.Киров

В статье рассматривается проблема согласования деятельности юридических клиник с программами учебной практики будущих юристов. Автор обращается к положениям компетентностного подхода как методологической основе понимания учебной практики. Сама категория практики связана с понятиями умений и навыков.

Ключевые слова: учебная практика, подготовка юристов, компетентностный подход

Рассматривая вопрос актуальных и потенциальных возможностей учебной практики на базе юридических клиник, необходимо осветить комплексный характер влияний юридической клиники на результаты практико-ориентированной подготовки будущих юристов и связать это с положениями компетентностного подхода в системе высшего образования.

Примем во внимание определения практики, закрепленные в энциклопедических изданиях:

- (греч. *praktike*, от *praktikos* – деятельный, активный) – материальная, чувственно-предметная деятельность человека. П. включает: целесообразную деятельность; предмет, на который направлена последняя; средства, с помощью которых достигается цель; результат деятельности. [6];

- (греч. *praktike*, от *praktikos* – деятельный, активный) – материальная, чувственно-предметная деятельность человека. П. включает: целесообразную деятельность; предмет, на который направлена последняя; средства, с помощью которых достигается цель; результат деятельности. П. обычно понимается как систематическая, многократно повторяющаяся деятельность, как соединение такого рода деятельности многих индивидов [7];

- (от др.-греч. *πράξις* – деятельность) – разумная человеческая деятельность, основанная на сознательном целеполагании и направленная на преобразование действительности (в том числе и самого человека) [5].

Приведенные определения помогают сделать вывод о том, что практика близка к деятельности наличием цели, предмета, средств и планируемого результата. Однако несмотря на единые семантические корни и то, что слово «практика» толкуется через слово «деятельность», отождествлять понятия практики и деятельности не следует, т. к. далеко не любую деятельность можно назвать практикой. К примеру, в таких терминологических сочетаниях, как теоретическая деятельность, познавательная деятельность, творческая деятельность и др., слово «деятельность» незаменимо на слово «практика».

Результатом практики многие ученые и исследователи (Маркова А.К., Томилов В.А., Котряхов Н.В. и др.) полагают получение тем или иным субъектом некоего практического опыта, включая качественную и количественную рефлексию этого опыта.

Практика – это одна из важнейших составляющих подготовки будущих профессионалов. Она представляет собой эффективный механизм переноса полученных знаний и умений из области теории в область профессионально-ориентированной деятельности. Являясь центральным звеном в системе подготовки будущих юристов, практика помогает студентам глубже осознать правильность осуществления своего профессионального выбора, проверить усвоение теоретических знаний, полученных в процессе учёбы, определить существенные характеристики предстоящей профессиональной деятельности, уже в процессе обучения адаптировать знания и навыки студентов к условиям конкретной сферы труда.

Если принять как исходное положение о том, что практика имеет выраженное обучающее значение, то мы должны будем выйти на принятое в педагогике понимание умений и навыков, сделав необходимые проекции на компетентностный подход.

По убеждению Новикова А.М., понятие умений и навыков очень близко к понятию «компетенция». Ученый указывает на тот факт, что из-за отсутствия в английском языке эквивалента слова «умения», западная наука в 70-х годах прошлого века в рамках проблемы деятельностной направленности образования, воспользовалась именно понятием «компетенция». В компетентностном формате умения определялись как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» [4, с. 59].

Очевидно, что проекция компетентностного формата умений на сущность учебной практики студентов значима настолько, насколько понимать умение как основанный на совокупности знаний и освоенный человеком способ выполнения действий [18, с. 127], овладение способами и приемами применения усвоенных знаний на практике [9, с. 178].

Умения, доведенные до автоматизма, принято считать навыком. По мысли Рубинштейна С.Л., именно в процессе практического использования умение приобретает операциональные характеристики. Если на начальном этапе умение выражается в виде усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), то в ходе опосредования умения на практике, оно приобретает характер правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом [10, с. 59].

Очевидно, таким образом, что практика есть универсальная основа достижения компетентностного формата образовательных результатов обучающихся на любом уровне образования. Однако только применительно к высшему образованию, статус практики имеет нормативно-правовое закрепление, вызванное последовательным внедрением в систему высшего образования компетентностного подхода.

Ключевой идеей компетентностного подхода на этапе его становления в педагогической науке и практике стала идея востребованности результатов образования в мире труда, в межличностном взаимодействии, а также в общем развитии и самореализации личности. Ученые признали образование как отрасль экономики, которая подчиняется экономическим законам и должна, соответственно, обеспечивать экономическую стабильность государства.

Сегодня компетентностный подход имеет основополагающий статус в реформировании всех уровней системы профессионального образования, а базисным теоретико-методологическим понятием практико-ориентированной подготовки становится понятие компетенции.

Как свидетельствуют публикации последних лет (Е.А. Боярский, М.Д. Ильязова, Ю.Г. Татур и др.), компетенция есть составляющая компетентности, где компетентность – это «сумма умений, умноженных на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремления» [11, с. 7].

На первых этапах утверждения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования в компетентностном на первое место выступил императив подготовки специалистов для рынка труда. Характерно, что Европейская классификация образования предписывает устанавливать и описывать квалификационные уровни посредством описания результатов обучения, которые, в свою очередь, определяются «на основе знаний; умений и широких компетенций, включающих в себя личностные и профессиональные результаты» [1]. Этим, как мы полагаем, подчеркивается прикладной характер компетенции и создаются предпосылки для последовательной и аргументированной дифференциации названных понятий.

Точнее всего, на наш взгляд, разницу понятий обосновывает В.И. Байденко, заявляя компетенцию «обобщенной способностью личности, основанной на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются на всех этапах образовательной практики». Компетенция – мера образовательного успеха личности, проявляющаяся в ее собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях, а квалификация – мера образовательного успеха личности, представленная в ее возможностях, с точки зрения спроса со стороны других. В конечном счете, компетенцию Байденко В.И. определяет как «совмещение общего и специального», как меру «человеческого» и «социального» капиталов. Компетенции устраняют противоречие между образованием и подготовкой для «рабочего места» [1, с. 8-14].

Список литературы

1. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода [Текст]: [лекция в слайдах] / В. И. Байденко. - М.: Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 22 с.
2. Котряхов, Н. В. Деятельностный подход к педагогическому процессу: История и современность [Текст] /Н.В. Котряхов. – Киров: МИУ, 2005. – 182с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. Г. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
4. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности [Текст] / А. М. Новиков. - М.: Эгвес, 2005. - 176 с.
5. Практика. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс] // [http:// ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org)
6. Практика. Философский словарь. Энциклопедии & словари [Электронный ресурс] // <http://enc-dic.com>Энциклопедии>Praktika-1827 Дата обращения:02.03.2016
7. Практика. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] // [http:// dic.academic.ru](http://dic.academic.ru) Дата обращения: 02.03.2016
8. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / С.А.Смирнов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2003. – 512 с.
9. Подласый, И. П. Педагогика [Текст]: учебник / И. П. Подласый. - М.: Высш. образование, 2006. - 362 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 242 с.
11. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст]: материалы к заседанию методологического семинара / Ю. Г. Татур. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - С. 7.
12. Томилов, В. А. Профессиональная деятельность человека и условия ее оптимизации в современном обществе [Текст] / В. А. Томилов. - Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2005. - 231 с.

МАСТЕРСТВО ТОРМОЖЕНИЯ МОТОЦИКЛИСТА

¹Цыганков Э.С., ²Шулик Г.И., ³Зудин В.Н.

¹Засл. деятель науки РФ, д.п.н., профессор кафедры ТиМ ПВС и ЭД, Засл. тренер РФ

²К.п.н., доцент кафедры ТиМ ПВС и ЭД, МСМК, Засл. тренер РСФСР

³К.п.н., доцент кафедры ТиМ ПВС и ЭД, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК), г.Москва

Актуальность. Маневр торможение, по мнению большинства специалистов, тренеров и спортсменов, является наиболее значимым для сохранения безопасности. Он позволяет компенсировать последствия многих ошибок в прогнозировании скорости, дистанции и развитии ситуации на трассе соревнований или на дороге общего пользования. Но не эффективное его выполнение является одной из причин возникновения аварий, так как при этом маневре мотоцикл может выходить из-под контроля водителя, терять устойчивость и управляемость из-за блокировки колес при интенсивном торможении. Грубая ошибка может спровоцировать возможность критического заноса, сноса, вращения, бокового скольжения и опрокидывания.

Цель. Повышение эффективности торможения для действий в критических ситуациях.

Задачи.

1. Обобщение опыта мотогонщиков, специализирующихся в мотокроссе, эндуро, трековых мотогонках.
2. Выявление методических особенностей приёмов торможения.
3. Разработка рекомендаций для спортсменов и мотоводителей.

Методы.

1. Анализ российской и зарубежной литературы по технике и тактике управляющей деятельности.
2. Анкетирование, интервьюирование и опрос.
3. Педагогический эксперимент на группах мотоциклистов ДПС МВД РФ, проходящих контраварийную подготовку в ЦВВМ г. Москвы.

Одним из основных разделов активной безопасности мотоциклистов является торможение как способ снижения скорости движения. Наиболее полно торможение представлено в дисциплинах мотоциклетного спорта: скоростных (кроссовый, трековый, линейный, шоссейно-кольцевой), профессионально-прикладных (эндуро, супермото, мотобол, минимото и др.), экстремальных (ралли-рейды, мотофристайл, стант-райдинг, мототриал и др.)

ТЕХНИКА МОТОЦИКЛЕТНОГО СПОРТА



Рис. 1. Структурированная модель технического мастерства торможения

На Рисунке 1 представлена структурированная модель технического мастерства торможения, состоящая из 46 элементов. По технологическому назначению торможение может быть частичным (2) или полным (3), предполагающим остановку мотоцикла. В зависимости от внешних условий (характера покрытия, метеоусловий, взаимодействия с другими участниками движения, соревновательной обстановки и др.) водитель выполняет ситуационное (4) или экстренное (5) торможение, используя для этого конструктивные особенности мотоцикла, и, прежде всего, уровень профессионального мастерства.

Для эффективного торможения водители изменяют положение на мотоцикле, применяя положение «сидя в седле» (7), либо «стоя на подножках» (11). Наиболее информативна для чувства мотоцикла основная (9) – средняя посадка, позволяющая использовать двигательный анализатор, проприорецептивную чувствительность – множество физиологических механизмов, которые располагаются в мышцах, связках и сухожилиях человека и обеспечивают контакт водителя с мотоциклом. Задняя посадка (10) применяется для загрузки заднего колеса весом тела. В отдельных случаях таз смещается за задний край сиденья. Такое положение называется «задняя оттяжка». Она препятствует отрыву заднего колеса от грунта. Передняя посадка (8) применяется в тех случаях, когда возможна блокировка переднего колеса, а также при экстремальной езде на переднем колесе (!). Этот приём разработан в трюковом варианте стант-райдинга «стоппи». Рекорд в этом упражнении принадлежит австралийскому профессионалу, Мэту Мингрею, который проехал на переднем колесе 75 метров после разгона до скорости 212 км/ч. Положение «стоя на подножках» (11) используется, в основном, при торможении на неровностях в мотокроссе, эндуро, мототриале. Средняя стойка (12) применяется при прохождении волн, а также при прохождении разных преград (луж, бродов, промоин) для сохранения устойчивости при аквапланировании. Задняя стойка (13) используется перед прыжками в спуск, а также в ситуациях, когда нужно разгрузить переднее колесо. Стойка с боковым смещением (14) применяется при движении по косоугору, а также перед разворотом сходу на сыпучем грунте, в частности на песчаных дюнах марафонов и грязевых участках суперкроссов. Кроме приёмов с использованием тормозных систем мотоцикла в шоссейно-кольцевых мотогонках используется аэродинамическая модель, когда спортсмен, при подходе к повороту на максимальной скорости в посадке полулежит, резко выпрямляется. Корпус и создает «воздушную тормозную подушку». В этом процессе может участвовать отведённое в сторону бедро и на короткое время снятая с подножки и отведённая в сторону нога. Эта технология может успешно сочетаться с включением тормозных механизмов.

Торможение, как способ снижения скорости, обладает высокой степенью вариативности в связи с тем, что в ходе процесса используется тормозная динамика двигателя (15), усиленная включением пониженных передач (21). Замедление зависит от использования систем заднего тормоза (16), переднего тормоза (17), а также комбинации этих приёмов (18). Основной эффект торможения обеспечивается передним тормозом, вот почему тормозные механизмы переднего колеса более мощные по сравнению с задними.

Одним из основных способов замедления движения является торможение двигателем (15), которое выполняется на постоянной передаче (20) или с включением пониженных передач (21). Значимость этого способа связана не с эффектом замедления, а с изменением баланса загрузки мотоцикла по колесам и, во втором случае, с сохранением крутящего момента двигателя.

При включении пониженных передач (21) в спортивном режиме используются приёмы перегазовки (22) – повышение оборотов двигателя для сохранения тяги в режиме максимального крутящего момента, сглаживанию динамики замедления и подготовки мотоцикла к выполнения экстренных манёвров. Гонщики высокой квалификации в мотокроссе, эндуро, супермото включают пониженные передачи, не выключая сцепления, а гонщики в шоссейно-кольцевых мотогонках сочетают переключение передач с перегазовками (22). Перегазовки выполняются в двух режимах: с неполным выключением сцепления и резким дросселированием; без выключения сцепления в режиме «газ-тормоз» (торможение при открытом дросселе, чтобы, отпуская тормоз, получить мощный импульс разгона).

Торможение задним тормозом (16) может быть плавным (23), исключая блокировку колеса. Этот режим характерен для городского движения, в рамках ПДД. Резкое торможение (24) может быть вынужденной мерой из-за сокращения дистанции при движении за лидером или защитным приёмом для последующей разгрузки переднего колеса при преодолении ям, канав и других препятствий. Для экстренного замедления квалифицированные водители и спортсмены применяют импульсное торможение задним тормозом. При чередовании скользкого покрытия применяется прерывистое торможение (25) с растормаживанием на участках с низким коэффициентом сцепления. Наиболее эффективным приёмом является ступенчатое торможение (26) с нарастанием усилия и увеличением его продолжительности по мере снижения скорости движения. Особенностью приёмов импульсного торможения является отказ от копирования повторного нажатия на педаль тормоза, нарастание усилий и увеличение продолжительности каждого импульса. Плавное нарастание усилия создать не удаётся из-за изменения загрузки заднего колеса весом водителя и низкой чувствительности стопы благодаря толстой подошвенной части мотобота или другой обуви. По ходу торможения водитель может изменять процесс воздействия на тормозную педаль, переходя от плавного (23) усилия к импульсным (25, 26). Такие действия являются вариативными (27) и характерны при преодолении различных неровностей.

Торможение передним тормозом (17) чрезвычайно эффективно, и, по мнению специалистов, общий вклад в замедление достигает 60% при использовании всех механизмов. На современных скоростных моделях мотоциклов применяются двойные тормозные диски, гидравлические контуры и мощные тормозные машинки. Но наряду с этим торможение передним тормозом может создать блокировку переднего колеса и, как следствие, полную потерю управляемости. Поэтому большинство «уличных» мотоциклистов не пользуются этим тормозом, понимая высокую степень опасности при ошибке управления. Для повышения тактильной (мышечной) чувствительности спортсмены прилагают усилие к рычагу двумя или тремя пальцами. Усилие может быть постоянным (28), переменным (29), а в отдельных случаях и резкое, но кратковременное (30), применяемое каскадерами и любителями острых ощущений для отрыва заднего колеса от дороги и перехода в движение на переднем колесе.

В спортивной практике, чаще всего, используется комбинированное (18) торможение, в котором применяется комплекс приёмов: торможение двигателем (31), включение пониженных передач (21), с перегазовками (22); торможение задним (32) и передним (33) тормозом в режиме, определяемом особенностями внешних условий. Сложность комплексной технологии связана с одновременным выполнением восьми (!) двигательных операций:

управление телом	- переход в тормозную посадку, удержание руля в неподвижном положении двумя руками, усиленный контроль мотоцикла бёдрами и коленями;
действия левой ногой	- последовательное переключение пониженных передач;
действия правой ногой	импульсное торможение педалью;
действия левой рукой	выключение-включение сцепления;

действия правой рукой

тормозные усилия на рычаге переднего тормоза,
дросселирование в режимах перегазовки;

Спортсмены используют отработанные двигательные навыки, а также обратную информацию от задействованных органов и от реакций мотоцикла. По ходу торможения следует контролировать баланс устойчивости и управляемости, а также обрабатывать внешнюю информацию от дороги и среды движения. В спорте – это характеристика и особенности спортивной борьбы, оценка действий соперников, контраварийная программа активной безопасности.

Для «уличных» непрофессиональных мотоциклистов выполнение комбинированного торможения нереально и, скорее всего, невыполнимо из-за ограниченных возможностей канала сознания при выполнении многоцелевой программы.

Одной из уникальных технологий, применяемых спортсменами высшей квалификации, является приём «загрузка – поворот – тяга». При переводе мотоцикла на дугу поворота сохраняется полный контроль над системой «гонщик – мотоцикл» и обеспечивается эффективность манёвра. Структура приёма включает в себя короткое по времени торможение в режиме загрузки заднего колеса, моментальную загрузку переднего колеса и сжатие упругого элемента передней вилки, связанное с перемещением корпуса вперёд, перевод мотоцикла в наклон для движения по дуге и посыл тяги для создания стабилизирующего момента в повороте. Сложность заключается в том, что все четыре фазы этих последовательных действий должны укладываться во временной интервал равный 0,1 секунды, и задержка любого действия при этом способе замедления движения снижает до нуля эффективность его применения.

В арсенале гонщиков высшей квалификации имеются уникальные технологии торможения, в частности, торможение боковым соскальзыванием (19). Приёмы этого профиля лежат в предосторожной зоне на грани потери устойчивости и управляемости. Торможение со сносом переднего колеса (37) – наиболее рискованный приём, так как спрямляет траекторию движения и ослабляет возможности руления по стабилизации мотоцикла. Этот приём чаще всего применяется на скользкой дороге, при аквапланировании по водной поверхности, перед соскальзыванием на наружный упор. Торможение с заносом заднего колеса (38) характерно для кросса, эндуро, марафонов в ситуациях прохождения поворотов и преодоления неровностей. Частично теряя устойчивость мотоцикла, сохраняется возможность повысить управляемость и поворачивать мотоцикл, применяя пробуксовку заднего колеса как механизм управляемого вращения на необходимый угол.

Торможение с боковым скольжением мотоцикла (39) является одним из ключевых элементов водительского мастерства мотоциклистов, участвующих в гонках по гравийной дорожке (спидвей). Особенностью конструкции трековых мотоциклов является отсутствие тормозных устройств. Поэтому для снижения скорости применяется либо малоэффективное торможение двигателем, либо торможение боковым скольжением, требующее обостренного чувства мотоцикла и способности баланса в экстремальном режиме. Для перевода в режим торможения гонщики используют приёмы контрсноса либо контрзанос, позволяющие развернуть систему «гонщик – мотоцикл» под углом к направлению движения, сохранить возможность руления и использовать угол заноса для движения по дуге поворота. Российская школа спидвея использует положение на сидении с балансом левой ногой и контролем угла заноса нажатием на правую подножку, английская школа применяет положение стойки на правой ноге, а польская школа применяет переход в боковое скольжение после критического наклона мотоцикла.

Одним из экстремальных приёмов торможения является произвольное вращение (40), которое используется как вынужденная мера и реакция на допущенную ошибку вследствие перехода в закритический (!) занос.

Последовательность операций при торможении следует рассматривать как фазы (41) действий. Предварительная (42) позволяет создать баланс безопасности на участках дороги или трассы хорошо знакомых водителю. Это смена посадки, снижение скорости, выход на оптимальную траекторию. Подготовительная (43) фаза предполагает управляющие действия, предшествующие основным приёмам и выбор оптимальной модели замедления. Основная фаза (44) чаще всего, особенно в спортивной версии, выполняется комбинированным торможением (18, 31, 32, 33, 34, 35, 38), либо другим приёмом, соответствующим дорожной ситуации. По ходу торможения водитель сохраняет баланс устойчивости и управляемости, компенсируя (45) негативные реакции мотоцикла. Заключительная (46) фаза предполагает завершение торможения и переход к разгону, либо другой форме движения.

Выводы.

1. Обобщен опыт спортсменов высшей квалификации, занимающихся мотокроссом, эндуро, трековыми гонками.

2. Выявлены методические особенности приемов торможения.
3. Разработаны рекомендации для спортсменов и водителей.

Список литературы

1. Цыганков Э.С. Высшая школа водительского мастерства: учеб. для ВУЗов.- М.: Академкнига, 2007. – с. 397
2. Цыганков Э.С., Шулик Г.И. Базовая модель техники преодоления неровностей в мотоциклетном спорте / Э.С. Цыганков, Г.И. Шулик // Экстремальная деятельность человека. – 2014. - №3 (32). – С. 3-7
3. Цыганков Э.С., Шулик Г.И. Базовая модель техники прохождения поворотов в мотоциклетном спорте / Э.С. Цыганков, Г.И. Шулик // Теория и практика физической культуры. – 2014. - №3 – С. 20-22.
4. Зудин, В.Н. Соревновательная индивидуальная тактика в трековых мотоциклетных гонках / В.Н. Зудин, Э.С. Цыганков, Г.И. Шулик // Экстремальная деятельность человека. - 2014. - №2 (31). – С. 53-57.

ОБ ОСВОЕНИИ CRM-СИСТЕМ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данилишина А.А., Юнов С.В.

Кубанский государственный университет, г.Краснодар

Современные образовательные системы высшего образования должны готовить не только специалистов (бакалавров, магистров), способных претендовать на имеющиеся (на момент окончания вуза) вакантные места, но и способных самим организовать своё собственное производство, самим создавать новые рабочие места. При этом отсутствие опыта соответствующей деятельности может компенсироваться энергией, знанием современных технологий, возможностями, предоставляемыми государством для ряда новых и/или инновационных предприятий. Высшая школа должна помогать выпускникам находить свою нишу и своего потребителя. Между тем, многими работодателями отмечается факт плохой «клиентоориентированности» выпускников вузов, их неумение понять, почувствовать интересы различных групп потребителей. Решению указанной проблемы, на наш взгляд, будет способствовать освоение в высшей школе современных CRM-систем (Customer Relationship Management) – программных сред, помогающих автоматизировать некоторые аспекты отношений с реальными и потенциальными клиентами.

Обилие схожих товаров, предлагаемых разными продавцами по схожим ценам, породило проблему «удержания» своих покупателей. Ведь в маркетинге хорошо известно, что затраты на привлечение нового клиента обходятся в несколько раз дороже, чем на удержание того, кто уже приобрел товар. Во многом именно это обусловило создание так называемых программ лояльности (loyalty programmes). Программа лояльности – это комплекс мер по созданию условий, стимулирующих клиентов на повторные покупки, либо совершение других действий, выгодных продавцу. Видимо, впервые они появились в Германии в 80-х годах [1]. Сегодня существуют различные виды программ лояльности. Наиболее часто фирмы применяют дисконтные программы (чем больше покупок – тем больше скидки), подарочные сертификаты, специальные предложения (услуги, предлагаемые в определенный период времени и/или определенным клиентам), гарантии возврата не понравившихся товаров и др.

Существует различное программное обеспечение для поддержки успешного функционирования программ лояльности. С точки зрения нашего исследования выделим CRM-системы – прикладное программное обеспечение для организаций и индивидуальных предпринимателей, предназначенное для автоматизации выбранных ими стратегий взаимодействия с клиентами. Такие программы позволяют, в частности, отслеживать все контакты представителей продавца с клиентами, все покупки, учитывать жалобы и пожелания заказчиков. Известно, что наиболее хорошие результаты CRM-системы демонстрируют при взаимоотношениях с VIP-клиентами, а так же там, где между производителем и конечным покупателем имеется большое количество промежуточных продавцов.

Среди основных преимуществ использования CRM-систем отметим, прежде всего: наглядность грамотно структурированных данных, позволяющую упростить принятие управленческих решений, касающихся как оценки работы отдельных подразделений фирмы, так и отдельных менеджеров; возможность оперативной реакции на жалобы покупателей; учет мнений различных сегментов потребителей; ведение статистики доходов как по отдельным товарам, так и по отдельным продавцам; возможность выявить проблемные места в бизнес-процессах; автоматизацию ряда рутинных ручных действий; возможность осуществления прогнозирования объема продаж и др.

Среди недостатков использования CRM-систем обычно отмечают: высокую стоимость внедрения; наличие избыточной информации, затрудняющее принятие некоторых маркетинговых решений; опасность потери собранной информации (например, при переходе сотрудника в конкурирующую фирму); неудобства внесения потребовавшихся в процессе работы модификаций и др.

В настоящее время разработано достаточное количество CRM-систем: от небольших систем для малого бизнеса и индивидуальных предпринимателей до специализированных программ, ориентированных на конкретные корпорации. Однако, несмотря на отмеченные преимущества использования CRM-систем и на наличие бесплатных и недорогих программ, в малом бизнесе широкого распространения они не получили. Главная причина заключается в низкой осведомленности о CRM-системах. Она ведет к двум проблемам: отсутствию каких-либо навыков работы с такими системами и сложности выбора программы, которая максимально бы удовлетворяла нужды конкретного бизнеса. Очевидно, что из-за низкой осведомленности, сотрудники компании не будут знать, как работать в системе. А обучение персонала создает дополнительную финансовую нагрузку на компанию, что для малого бизнеса может быть критично. Но гораздо большей проблемой является сложность выбора правильной CRM. Нужно точно определить, какие задачи должна решать система, какие функции не являются необходимыми, для какого количества пользователей будет необходима данная система, будут ли эти пользователи разделены по ролям и т.д.

Всё вышесказанное плюс необходимость развития малого бизнеса в России детерминируют целесообразность внедрения в учебный процесс высшей школы обучение работе с CRM-системами. Наличие базовых знаний и навыков работы с такими системами увеличит ценность выпускника как в роли наемного работника, так и в роли работодателя. Какие же CRM-системы выбрать для изучения? Понятно, что однозначного ответа на этот вопрос не существует, да и не может существовать.

Иногда CRM-системы разделяют на три вида: операционные (предназначены для автоматизации операционных процессов продаж и маркетинга), аналитические (предназначены для накопления и анализа информации), совместные (позволяют клиенту принимать участие в жизни компании). На наш взгляд, удачным выбором для изучения в высшей школе могут служить операционно-аналитические системы. Эти системы содержат как инструменты для автоматизации продаж, так и простейшие инструменты для анализа экономической информации. Такие возможности являются ключевыми для малого и среднего бизнеса. Изучение возможностей CRM-систем, реализующих потребности большого бизнеса, не является приоритетным, поскольку такие компании в основном используют разработанные специально для них программные решения. Обучение в вузах можно проводить, например, на следующих CRM-системах: «Клиентская база», «OnlyOffice», «On-CRM», «Битрикс 24», «Gallorpe CRM» и др. Перечисленные программы обладают операционным и аналитическим функционалом, а так же имеют бесплатные версии с неограниченным временем использования.

Приведём два примера заданий на работу с CRM-системой.

1. Оценить эффективность работы менеджеров по информации о их продажах за несколько лет.

CRM-система позволит провести качественный и быстрый анализ с помощью воронки продаж. Построив воронку продаж, можно, например, заметить, что, несмотря на рост прибыли, эффективность менеджера при этом снизилась, так как отношение клиентов, совершивших покупку, к числу заинтересованных, заметно упало. Или наоборот, прибыль снизилась, но эффективность повысилась, а причина снижения прибыли кроется в том, что один или несколько наиболее прибыльных клиентов прекратили свое сотрудничество с фирмой.

2. Сгруппировать клиентов на сегменты по прибыльности.

Проведя ABC-анализ в CRM-системе можно определить наиболее прибыльных клиентов (приносят около 80% прибыли), которые являются наиболее ценными для компании, и требуют большего внимания. Так же можно выделить еще две группы, которые приносят 15% и 5% прибыли соответственно. Работа с такими клиентами так же имеет свои особенности.

Освоение CRM систем в высшей школе можно проводить в рамках различных направлений подготовки и рамках различных учебных дисциплин. Перечислим только некоторые из них: «Новые информационные технологии в экономике», «Новые информационные технологии в маркетинге», «Социальные и этические вопросы информационных технологий» и др. Понятно, что такую работу следует проводить в контексте целей каждой конкретной дисциплины, однако основная цель – забота не только о благополучии своей фирмы, но и о конкретных группах (сегментах) потребителей – должна быть доминирующей. Методология ролевого информационного моделирования (РИМ) способствует более глубокому пониманию учебного материала, создавая необходимую мотивацию для освоения различных возможностей CRM систем [2], [3], [4].

Следует отметить, что в качестве простейшей (что не означает – неэффективной!) компьютерной поддержки программ лояльности можно использовать возможности современных офисных программ по

созданию так называемых документов слияния. Хотя отмеченная возможность доступна для освоения не только в высшей, но и средней школе, она редко используется в практике информационной подготовки.

Список литературы

1. Беляев А. Принципы создания программ лояльности от А до Я. [Электронный ресурс]: URL: <http://extramarketing.ru/cpl/>
2. Юнов С.В. Ролевое информационное моделирование как подход к информационно-профессиональной подготовке студентов вузов // Информатика и образование. 2011. №7. С. 32 – 36.
3. Юнов С.В. Психолого-педагогические проблемы освоения новых информационных технологий в системе непрерывного информационного образования // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. №1. С.19-25.
4. Юнов С.В. Ролевое информационное моделирование в педагогической деятельности. Краснодар, 2010.

О МЕТОДИКЕ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ УЧИЛИЩА ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА

Лада С.С.

Сибирское государственное училище олимпийского резерва, г.Омск

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года N 273 – Ф 3) среди приоритетов в области образования выделяется необходимость гуманизации и усиления воспитательной функции образования; в «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года» отмечается, что реформирование российского образования инициирует возрождение образовательных учреждений как культурных центров, одной из функций которых является духовно-нравственное воспитание личности.

В Типовом положении об училищах олимпийского резерва указывается, что училище олимпийского резерва – это учреждение среднего профессионального образования, деятельность которого направлена на решение следующих задач: обеспечение круглогодичной специализированной подготовки спортсменов высокой квалификации, кандидатов в члены и членов сборных команд Российской Федерации по олимпийским видам спорта; подготовка педагогов физической культуры и спорта со средним профессиональным образованием.

Из этого следует, что студенты училища олимпийского резерва – это не только спортсмены высокой квалификации, составляющие резерв сборных команд России по олимпийским видам спорта, но и будущие педагоги физкультурно-спортивного профиля. Студенты-спортсмены высокой квалификации имеют двухразовую спортивную тренировку (первая и вторая половины дня) и в то же время обнаруживают дефицит времени для участия во внеурочных воспитательных мероприятиях, что обуславливает необходимость организации работы по воспитанию нравственных качеств будущих педагогов непосредственно в образовательном процессе училища олимпийского резерва.

Исследованиями ряда авторов (Д. Гоулд, Р. С. Уэйнберг, В. Bredemeier, D. Shields, D. Gill, В. Husman, J. Silva, В. И. Столяров, И. А. Юров) установлено, что в ходе многолетней напряженной учебно-тренировочной и соревновательной деятельности у спортсменов высокой квалификации могут сформироваться такие качества личности, как бескомпромиссность, конфликтность, агрессивность, жестокость.

Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Б. Т. Лихачев, В. А. Слостенин, В. А. Сухомлинский указывают, что основополагающими качествами педагога выступают гуманизм и толерантность.

Отметим, что при анализе научно-методической литературы последнего десятилетия нами не обнаружено ни одной работы, посвященной воспитанию нравственных качеств студентов-спортсменов высокой квалификации, будущих педагогов физической культуры и спорта, в образовательном процессе училищ олимпийского резерва.

Таким образом, ситуация, сложившаяся в теории и практике профессионального образования, характеризуется рядом противоречий между:

а) объективной потребностью современного российского общества в компетентных и нравственно воспитанных кадрах и недостаточной ориентированностью Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования на нравственное воспитание личности студентов (специальность 49.02.01 Физическая культура);

б) возрастающими требованиями к уровню сформированности нравственных качеств педагогов и существующим дефицитом разработанности методов, приемов, средств и содержания их воспитания в образовательном процессе училищ олимпийского резерва.

Проблема исследования заключается в выявленных противоречиях и научном обосновании методики воспитания нравственных качеств студентов, спортсменов высокой квалификации – будущих педагогов физической культуры и спорта, в образовательном процессе училища олимпийского резерва.

Предмет исследования: методика воспитания нравственных качеств студентов, будущих педагогов физической культуры и спорта, в образовательном процессе училища олимпийского резерва.

Цель исследования: разработка и экспериментальная проверка эффективности методики воспитания нравственных качеств студентов в образовательном процессе училища олимпийского резерва.

Гипотеза исследования: воспитание нравственных качеств студентов в образовательном процессе училища олимпийского резерва будет успешным, если: разработать структуру воспитания нравственных качеств студентов, включающую компоненты, критерии и уровни их сформированности; разработать и реализовать методику, основанную на идеях аксиологического и компетентностного подходов, использующую механизм когнитивного диссонанса в интерактивных методах обучения при изучении дисциплин гуманитарного цикла;

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного учреждения профессиональная образовательная организация «Сибирское государственное училище (колледж) олимпийского резерва».

Результаты опытно-экспериментальной работы. В ходе педагогического эксперимента была разработана структура воспитания нравственных качеств студентов в образовательном процессе училища олимпийского резерва, представляющая совокупность взаимосвязанных компонентов (эмоционально-мотивационного, когнитивного, нравственно-деятельностного, рефлексивного), критериев и уровней их сформированности.

Разработана методика воспитания нравственных качеств студентов в образовательном процессе училища олимпийского резерва, основанная на идеях аксиологического и компетентностного подходов, потенциал которых направлен на усиление предметно-профессиональной подготовки и совершенствование духовно-нравственной сферы обучающихся; субъектности личности, применяющая механизм когнитивного диссонанса в интерактивных методах обучения (диалог, дискуссия, работа в малой группе, ролевая игра, «мозговой штурм», «кейс»-метод), педагогические приемы («Опора на лучшие черты студента», «Ломка стереотипов мышления, «Общение по правилам», «Справедливое распределение», «Все равно ты молодец, потому что...», «Корректировка поведения», «Компромисс», использующая основной и дополнительный аксиологический материал (исторический, культурологический, мировоззренческий) учебных дисциплин гуманитарного цикла.

С нашей точки зрения, экспериментальную методику целесообразно реализовывать на семинарско-практических занятиях, без ущерба для лекционно-теоретических занятий профессионального учреждения.

С целью выявления эффективности разработанной методики был проведен педагогический эксперимент, суть которого состояла в сравнении сформированности нравственных качеств студентов училища олимпийского резерва экспериментальной группы, (ЭГ), и контрольной группы, (КГ), образование которых проходило в разных педагогических условиях, а именно: образование студентов КГ (n=40) осуществлялось с использованием традиционного содержания, средств и методов обучения; образование студентов ЭГ (n=40) осуществлялось с использованием экспериментальной методики.

Отметим, что сравнение изучаемых показателей сформированности компонентов структуры воспитания нравственных качеств студентов, юношей и девушек, училища олимпийского резерва КГ и ЭГ в начале педагогического эксперимента не выявило достоверных различий ($P > 0,05$). В конце педагогического эксперимента было обнаружено следующее. У выпускников КГ достоверные различия ($P < 0,05$) были зафиксированы только в показателях сформированности ответственности и рефлексивного компонента у юношей; у девушек – только в показателях сформированности ответственности. Достоверных изменений ($P > 0,05$) в других показателях сформированности структуры компонентов воспитания нравственных качеств студентов КГ не обнаружено.

Результаты нашего исследования также установили, что у выпускников ЭГ, юношей и девушек, обучавшихся по экспериментальной методике, отмечены достоверные изменения ($P < 0,05$) показателей сформированности всех компонентов структуры воспитания нравственных качеств студентов. Исключением явились лишь показатели сформированности тактичности у юношей и совестливости у девушек, которые достоверно не изменились ($P > 0,05$) по итогам педагогического эксперимента. Данный факт мы можем объяснить возрастными особенностями и полоролевой дифференциацией поведения личности юношеского возраста, а также спецификой деятельности в спорте высших достижений, сопряженной с многолетней конкуренцией и систематической оценкой результатов достижений учебно-тренировочного и соревновательного процессов.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о возможности эффективного воспитания нравственных качеств студентов-спортсменов высокой квалификации, будущих педагогов физической культуры и спорта, в образовательном процессе училища олимпийского резерва нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Воспитание как встреча с личностью / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2006. – 504 с.
2. Загвязинский, В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации / В.И. Загвязинский // Журнал теоретических и прикладных исследований. – 2012. – № 4.
3. Уэйнберг, Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 335 с.

О ПОРТРЕТНОМ ЖАНРЕ В СТАНКОВОЙ ЖИВОПИСИ И СЛОЖНОСТИ ЕГО ОСВОЕНИЯ

Золотых М.С.

Курский государственный университет, г.Курск

На протяжении всей истории изобразительного искусства изображение человека являлось одной из основных и излюбленных тем у всех народов. Первые изображения человека появились еще в первобытном обществе. Свидетельствуют об этом многочисленные наскальные рисунки, отражающие жизнь первобытных людей: сцены охоты, сражения, пляски, обряды и т.д.

Как замечено исследователями, человек в древних «росписях» всегда изображался в буквальном смысле слова безликим. Первобытного художника в изображении людей больше всего интересовали их трудовые действия, движения, что он умел передавать достаточно верно и с довольно большим мастерством. Часто динамика и ритм сцен поражают своей выразительностью. Это говорит о том, что отсутствие лиц в первых изображениях человека нельзя объяснить недостатком мастерства художника. Его изобразительные возможности подтверждают и завораживающие изображения животных, которых древний мастер довольно уверенно изображает с помощью линий-штрихов и пятен с удивительно точным ощущением их пропорций и анатомии. Они не только контурные, но и объемные.

Отсутствие лиц в первых изображениях человека ученые объясняют тем, что передача индивидуальных портретных признаков предполагает чувство личности, индивидуальности, которого в родовом первобытном обществе, когда человек ощущал себя, прежде всего, неотъемлемой частью природы, родового коллектива, не было и не могло быть развито.

Портретные изображения людей появились только тогда, когда человек осознал себя явлением исключительным и не похожим ни на одно другое существо, ни на одного другого человека.

Изобразительное искусство, как и искусство вообще, является одним из самых древних атрибутов человеческого существования. Оно старше земледелия, скотоводства, обработки металлов, старше всех тех сложных взаимоотношений, чувств, в том числе и чувства личности, индивидуальности, которые складывались позже в развитом и расчлененном человеческом коллективе. Искусство же портрета насчитывает всего несколько тысячелетий.

Как видим, достаточно большой промежуток времени понадобился человеку для того, чтобы он в своем развитии прошел путь от зарождения искусства, в том числе и изобразительного, до появления в искусстве портретного жанра.

Портрет считают одной из самых сложных, самых высоких форм искусства. В эпоху гуманизма родилось представление о нем как о «чем-то божественном». Видимо безграничная выразительность этого жанра вызвала у людей такое отношение к нему. Портрет никого не оставляет равнодушным. Нет ни одного музея, ни одного частного собрания в мире, гордость которых не составляли бы портреты.

О значительности этого жанра существует много высказываний великих мыслителей, искусствоведов, писателей, поэтов, художников, ценителей искусства. Так, выдающийся немецкий философ Гегель писал: «Прогресс живописи, начиная с ее несовершенных опытов, заключается в том, чтобы доработаться до портрета». [1, с. 74]. А известный советский искусствовед А.А. Сидоров, отмечая, что портрет – едва ли не самый значительный, серьезный и важный жанр в искусстве почти всех стран и времен, подчеркивал, что на высотах культуры проблема портрета выдвигается в искусстве на первое место. [2, с. 6].

Жанр портрета относят к «ряду самых трудных», рассматривая его как наиболее правдивый и объективный в изобразительном искусстве. Не раз были высказаны мысли о том, что портреты, исполненные в далеком прошлом, глубже и правдивее говорят о своем времени, нежели иные сочиненные композиции, хотя признаки языка и приметы стиля читаются здесь менее отчетливо, чем в других живописных жанрах. В портретах разных эпох мы наблюдаем приоритеты стабильных ценностей «человеческого» над приходящей динамикой художественных вкусов. Человек, самое совершенное создание природы на Земле, является объектом изображения в портрете. Удивительно во всех проявлениях человеческое лицо, несущее отражение красоты, мудрости мысли, задушевности, а также достоинств и пороков человеческих. По словам Родена: «Даже в самом незначительном лице есть жизнь, а жизнь – неисчерпаемый материал для искусства». [3, с.129-130].

Что же такое портрет?

Само название этого жанра происходит от старофранцузского слова *portrait*, что означает «изображение черта в черту». Оно восходит к латинскому глаголу *protrahere*, то есть «извлекать наружу, обнаруживать», позднее «изображать, портретировать». В русском языке слову «портрет» соответствует слово «подобен». [4, с.77].

В изобразительном искусстве, которому термин принадлежит изначально, под портретом подразумевается изображение (образ) определенного, конкретного человека или группы людей. Важнейшим критерием портретности является сходство изображения с моделью (оригиналом). Оно достигается не только верной передачей внешнего облика портретируемого, но и раскрытием его духовной сущности, диалектического единства индивидуальных и типических черт, отражающих определенную эпоху, социальную среду. К тому же, личное отношение художника к модели, его собственное мировоззрение, эстетическое кредо, находящее воплощение в его творческой манере, способе трактовки портрета, накладывает на произведение существенный отпечаток.

Зародившись в глубокой древности, искусство портрета достигло высокого уровня развития. Уже в Древнем Египте создавались живописные портреты (по месту нахождения их стали называть фаюмскими), поражающие своей правдивостью.

Из истории мирового изобразительного искусства мы знаем много замечательных образцов портретного жанра.

Всемирной известностью пользуются портреты великих мастеров эпохи Возрождения: Рафаэля, Тициана, Веронезе, Тантаретто, Леонардо да Винчи.

С потрясающей правдивостью о людях своего времени рассказывают нам фламандские художники – Рубенс, Ван Дейк, голландцы – ф. Халс, Рембрандт.

Огромной психологической выразительностью и силой характеристики отличается портрет Иннокентия X работы испанского художника Веласкеса.

Повествовательные портреты английских живописцев Хогарта, Гейнсборо, Рейнолдса показывают нам естественного человека в его естественной среде, где реальная жизнь являет торжество разумного уклада.

Свое представление о личности человека воплощают в своих произведениях французские художники Давид, Энгр, Дега, Мане, Ренуар, Ван Гог и др.

Русские мастера портретного жанра: Рокотов, Левицкий, Боровиковский, Кипренский, Брюллов, Тропинин, Венецианов, Перов, Крамской, Репин, Суриков, Серов, Врубель, Малявин, Нестеров и др. оставили нам бесценную галерею портретов своих современников, портретов дорогих для нас не только как документы и изображения, передающие внешние черты людей прошлых времен, но, главным образом, как художественные образы, раскрывающие внутреннюю содержательность, силу ума, глубину чувства, благородство, поэтичность, красоту.

Многого достигли в области портретного жанра советские художники – Корин, Ульянов, Герасимов, Грабарь, Кончаловский, Иогансон, Пластов, Ефанов, Орешников, Сарьян, Карасев, Никонов, Салахов, Андропова, Жилинский, Филатчев и др.

Человек и его жизнь в самых разнообразных проявлениях составляют основное содержание реалистического искусства.

Изображение человека является одной из центральных задач в общем курсе художественного образования.

Всякий художник, работая над портретом или сюжетной композицией, стремится правдиво показать не только внешний, физический облик изображаемых людей, но и раскрыть их внутренний мир.

Однако для того, чтобы подойти к созданию портрета и сюжетных картин, надо, прежде всего, изучить в работе с натуры строение головы и фигуры человека, понять связь и взаимодействие «больших форм» и деталей, разобраться в основных анатомических признаках, в особенности, присущих людям различных возрастов и т.д.

Путем постоянных упражнений в рисунке и живописи с натуры необходимо овладеть профессиональным мастерством. Это требует большой вдумчивой работы в последовательном выполнении ряда заданий.

Такой путь внимательного изучения натуры обязательно проходили и проходят все художники.

В процессе выполнения этюда с натуры, который является основным видом учебной работы по живописи, обучающийся получает комплекс профессиональных навыков. Здесь не только приобретаются основы живописной грамоты, но и развивается живописное видение, художественный вкус, повышается общая профессиональная культура обучающегося.

Всякая работа с натуры начинается с выбора и постановки модели. Приступая к живописному этюду головы человека, необходимо серьезно задуматься над характером постановки, нужно ясно представить себе, какова должна быть ваша будущая работа, представить ее в законченном виде, выполненной в определенном цветовом ключе, в материале.

Успех выполнения этюда во многом зависит от того, каким образом поставлена модель, насколько удачно задумана постановка.

Поэтому, устанавливая положение натурщика, выбирая для него окружающую обстановку, освещение и одежду, нужно искать в них то, что подчеркивает характер данной натуры и одновременно стремиться создать интересную, красивую постановку, ясную для вас по форме и цвету, которая увлекла бы вас, заставила работать не только со вниманием, но и с удовольствием.

Живопись, благодаря наличию цветовой палитры, дает наиболее полные возможности для выявления реальных свойств натуры. Нужно, однако, иметь в виду, что в работе над этюдом головы или фигуры человека живописные задачи усложняются, повышаются требования к форме, к сознательному и точному ее конструированию.

Если в этюде натюрморта или пейзажа ошибки формы часто казались не важными, то такие небрежности недопустимы в этюде головы. Голову необходимо писать более точно, чем, скажем, натюрморт или интерьер, цвета здесь легче, переходы тоньше, нужна внутренняя дисциплина, соблюдать которую нелегко. Выдающийся отечественный живописец и искусствовед И.Э. Грабарь, считая портретное искусство высшим искусством и указывая на сложность работы над портретом, подчеркивал, что задача пейзажного этюда, как она не могла быть пленительна, - пустячная задача по сравнению со сложным комплексом человеческого облика, с его мыслями, чувствами и переживаниями, отражающимися в глазах, улыбке, наморщенном челе. Портрет – это познание человека. Тонкость и разнообразие цветовых отношений в лице и теле человека проявляются в большей степени, чем в любой другой натуре. У живописца-портретиста особенно должны быть сильно развиты чувство цвета и наблюдательность, ему необходимо много знать о человеке, в том числе и о закономерностях распределения цвета на различных частях человеческого тела.

Так, например, давно известно, что цвет шеи всегда отличается от общего цвета лица, а цвет волос очень заметно отличается от общего цвета кожи. В самом лице существуют различия в цвете разных частей, то очень резкие (например, глаза и губы), то менее заметные (лоб, скулы, нос, подбородок и т.д.). Художники давно установили, что есть постоянство в изменениях цвета человеческого лица, в том, как окрашены отдельные его части. Лоб всегда желтоват, нос чуть холоднее, лиловее, щеки розоватые, шея желтая – независимо от загара и возрастных изменений.

Среди людей можно найти и светлые лица, и более насыщенные по цвету, и красноватые, и желтоватые; лица, более или менее одноцветные, и лица с резко разграниченными цветными областями. Такое «многоцветное лицо» написал И.Е. Репин в «Портрете М.П. Мусоргского». Юон К.Ф. отмечал: «... Многообразие индивидуальных окрасок и тонов людей нет границ: они могут быть сходны, но индивидуально неповторимы. Основанные на постоянных наблюдениях и опыте, живописные обобщения, в конечном счете, образуют самостоятельность живописца» [5, С.37]

Эти дополнительные трудности не только делают работу интересной, но требуют от художника и особой ответственности.

Обучение живописи портрета – одна из сложнейших и наименее изученных проблем в теории и методике обучения живописи. Ведь, чтобы создать художественный образ портретируемого, отличающийся глубиной психологической характеристики, выразительностью, правдивостью, жизненной достоверностью, точно переданным внешним сходством, художник должен в совершенстве владеть всеми средствами живописи.

При освоении портретного жанра будущему художнику-педагогу необходимо пройти большой и сложный путь овладения искусством реалистического изображения от первоначальных этапов построения изображения простейших форм до выражения психологического состояния человека. Практически в течение всего времени обучения студент шаг за шагом, преодолевая трудности все усложняющихся задач, приближается к уровню подготовки, позволяющему ему работать над портретом. На младших курсах он занимается учебно-этюдными

упражнениями, рисунками по освоению анатомического строения формы, пропорций, пластики головы, ее деталей, учиться лепить форму цветом, передавать условия освещения, живописно-пространственные, фактурные и другие качества изображаемой натуры, овладевает методикой последовательной работы над этюдом головы.

Но это лишь подступы к портрету – учебная основа изображения головы. Главная цель заданий, выполняемых студентом на данном этапе, состоит в том, чтобы вооружить его суммой знаний и навыков, необходимых для дальнейшего решения целого ряда постепенно усложняющихся портретных задач.

На старших курсах студенты решают определенные образные задачи в рисовании и живописи тематического портрета. Постепенно усиливается творческое начало как активная сторона изобразительной деятельности от элементарного, спонтанного уровня до категории творческого мышления.

В ходе выполнения творческого портрета уменьшается доля учебных задач и возрастает объем творческой работы, изменяется характер образно-художественного отношения к натуре.

Творческий портрет от учебного изображения головы отличается, прежде всего, тем, что характеризуется воплощением идеи и темы. Работа над портретом предполагает активное, сознательное, целенаправленное отношение художника к модели. Модель здесь рассматривается как типический, характерный пример индивидуальной социальной личности представителя своего времени. При этом нужно иметь ввиду следующее: при внешней характеристике модели необходимо передать особенности внутреннего мира портретируемого, показать многостороннее представление о его характере.

При освоении портретного жанра будущему художнику, художнику-педагогу очень важно научиться работать самостоятельно. Многие явления во всем многообразии педагог не может продемонстрировать перед студентами в аудиторных условиях. Например: разнообразие освещения, все богатство индивидуального и типического и т. д. Только благодаря самостоятельному изучению жизненных явлений учащиеся могут расширить свой жизненный опыт. Во время самостоятельной работы студента идет остаточное закрепление и более углубленное изучение учебного материала, создаются условия для раскрепощения творческого потенциала. Самостоятельность особенно важна для портретиста, ведь пока портретист не вживется в образ портретируемого, не почувствует его душу во всей ее сложности, он никогда не найдет ключ к характеру изображаемого им человека, а значит не напишет настоящего портрета.

Нами замечено, что наиболее интересные, наиболее яркие и «живые» портреты получаются у студентов, когда они создают произведения во время каникул, где-нибудь в деревне или находясь в специальных творческих поездках в различные уголки нашей страны. Эти портреты пишутся с большим желанием и вдохновением. Здесь идет настоящий творческий поиск, настоящая творческая работа. В условиях, располагающих к свободному, желанному творчеству, не только легко и естественно закрепляются знания, умения и навыки, полученные в учебных мастерских, но и появляются новые самостоятельные открытия, творческие находки у учащихся.

К сожалению, по-настоящему увлеченных студентов, работающих над портретом, очень и очень немного. Это, скорее всего, связано со сложностью жанра, с недостаточной профессиональной подготовкой будущих художников и художников-педагогов, с неумением и нежеланием их работать самостоятельно.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что преподавателям учебных заведений связанных с изобразительным искусством с целью повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо как можно больше уделять внимания портретному жанру, пробуждать у учащихся интерес к портрету, к его поистине высочайшему предназначению.

Список литературы

1. Гегель. Сочинения в 14-ти томах. Т.14. – М., 1958. – С.74
2. Искусство: Сб. ГАХН. – Кн.2-3. – М., 1927. – С.6
3. Искусство портрета. – М., 1928. – С.77
4. Огюст Роден. Искусство. Ряд бесед, записанных П.Гзелль, С.129-130
5. Юон, К.Ф. О живописи. – М.: Изд Гиз, 1937. – С.37

О ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Панфилова Т.Л.

Вологодский государственный университет, г.Вологда

Задачи, решаемые в процессе обучения математики на гуманитарных факультетах, связаны с развитием математического мышления и математической культуры, формированием представлений о роли математики в профессиональной деятельности будущих юристов, историков, филологов и т.д.

Обучение математики на юридическом факультете существенно отличается от преподавания математики на естественно - математических и технических факультетах. Это связано с объемом, глубиной изучаемого материала, а так же методикой преподавания. Согласно учебному плану изучение математики на юридическом факультете осуществляется на первом курсе первого семестра. Поэтому немаловажную роль играет и уровень математической подготовки вчерашних абитуриентов. Следует отметить, что у многих студентов гуманитарных направлений слабая математическая подготовка, отсутствует мотивация изучения предмета, некоторые из них не готовы психологически к тому, что придется изучать математику в университете, поэтому часто один из первых вопросов при обучении в вузе: «Для чего нам учить математику?». В связи с вышесказанным задача преподавателя показать необходимость изучения того или иного материала, с учетом особенностей аудитории. Многие математические идеи связаны с абстрактными понятиями, в то же время, студенты юридического направления предпочитают работать с конкретными задачами, поэтому при изучении различных математических объектов целесообразно начинать с рассмотрения отдельных примеров, постепенно переходя к обобщающим выводам.

Основные разделы математики, изучаемые будущими юристами, относятся к элементам теории множеств, математической логики, теории вероятности, математической статистики. Изучение теоретического материала желательно осуществлять сопровождением достаточного количества примеров, при этом важно, чтобы они демонстрировали прикладную составляющую математики.

Остановимся более подробно на рассмотрении элементов теории вероятности будущими юристами. Изучение теории вероятностей можно начать с рассмотрения истории ее становления и развития. В качестве примера исторической задачи, можно предложить задачу Христиана Гюйгенса: «Однажды к Гюйгенсу обратился наемный ландскнехтский солдат – азартный игрок с проблемой о том, что, его многолетний опыт показывал: 11 очков появляется несколько чаще, чем 12 очков. Так ли это?»[1]. Акцентируя внимание на современном звучании задачи, формулируя ее следующим образом: «При одновременном бросании трех игральных костей. Какая сумма выпавших на них очков должна появляться чаще – 11 или 12?», можно предложить студентам высказать идеи по ее решению. Анализируя методические аспекты преподавания, следует отметить, что задачи исторического и практического характера всегда вызывают интерес, повышают мотивационную составляющую обучения. В процессе чтения лекции можно отметить возникающие философские споры о том, что такое теория вероятности и мнения разных ученых по этому вопросу, так Карл Пирсон отмечал, что «в математике нет другого такого раздела науки, в котором так же легко совершить ошибку. Даже само высказывание «вычислить вероятность» содержит парадокс. Ведь вероятность, в противоположности достоверности, есть то, чего не знают».

В изложение теории вероятностей будущим юристам необходимо учитывать особенности их мышления. Знакомя студентов с фундаментальными математическими понятиями, имеющими общекультурную ценность, нужно следить за тем, чтобы освещение материала было доступным. Доказательство математических фактов следует заменять описательными рассуждениями, показывая логику построения умозаключений. Важная роль в обучении должна быть отведена задачам. Изучение законов теории вероятностей начинается с повторения правил и формул комбинаторики. Например, можно рассмотреть следующую задачу: «В дежурную часть поступило сообщение о попытке ограбления. По словам потерпевшего, были указаны следующие приметы подозреваемого: мужчина, среднего роста, худощавого телосложения, темные волосы, лицо худое, глаза карие. Данные были отправлены в информационный центр, где в информационных картах выделяется 3 типа роста, 6 типов телосложения, 12 признаков волос, 9 признаков лица, 9 признака цвета глаз. В базе данных зарегистрировано 100000 мужчин. Сколько человек попадет под указанную комбинацию?»

Решение. Число комбинаций (N), удовлетворяющих выделенным признакам, определяется с помощью формул комбинаторики: $N=3*6*12*9*9=17496$, тогда под указанную комбинацию попадут $100000/17496 \approx 6$ чел. В процессе решения задач на классическое определение вероятности с использованием формул комбинаторики у ряда студентов возникают трудности с их выбором, поэтому можно использовать схему, в случае соединений без повторений:



Рис.1.

Например, указанную схему можно использовать при решении следующей задачи: « На зачете по математике студентам предложено 10 задач на классическое определение вероятности, по 7 задач на формулу полной вероятности и формулу Байеса, 6 задач на применение формулы Бернулли. Студент наудачу вынимает три задачи. Какова вероятность того, что ему достанется 2 задачи на формулу полной вероятности и одна на классическое определение вероятности». При изучении формул полной вероятностей и вычисление вероятности сложных событий полезно применять дерево вероятностей. Приведем пример такой задачи: « В следственном отделе группа следователей, занимающаяся раскрытием краж, грабежей и хулиганством, по каждому из преступлений имеет процент раскрываемости соответственно 85%, 92%, 83%. Число краж в городе в 3 раза меньше, чем хулиганства, и в два раза больше, чем грабежей. Какова вероятность того, что вновь совершенное преступление будет раскрыто?». Решение. Обозначим за А-событие, состоящее в том, что вновь совершенное преступление будет кража, за Б - событие, состоящее в том, что вновь совершенное преступление будет грабеж, С - событие, состоящее в том, что вновь совершенное преступление будет хулиганство; за Р- событие, состоящее в том, что совершенное преступление будет раскрыто, а \bar{P} - не раскрыто. Составим дерево вероятностей (Рисунок 2):

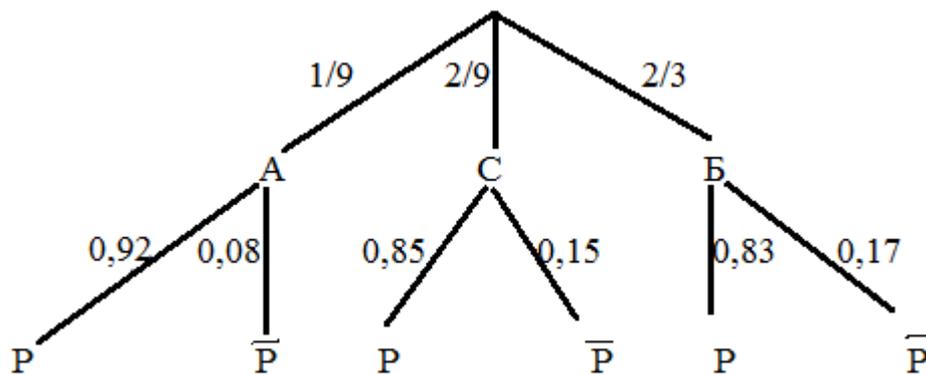


Рис.2.

Выделим ветви (красным цветом), движение по которым приводит к событию P (Рисунок 2). Тогда для того, чтобы событие P произошло должно произойти одно из событий или AP, или CP, или BP. Таким образом, приходим к формуле, определяющей вероятность искомого события: $\frac{1}{9} \cdot 0,92 + \frac{2}{9} \cdot 0,85 + \frac{2}{3} \cdot 0,83 = 0,844$.

Рассмотрим решение данной задачи с помощью формулы полной вероятности. Для этого вводим обозначения событий: П- событие, состоящее в том, что совершенное преступление будет раскрыто, А-событие, состоящее в том, что

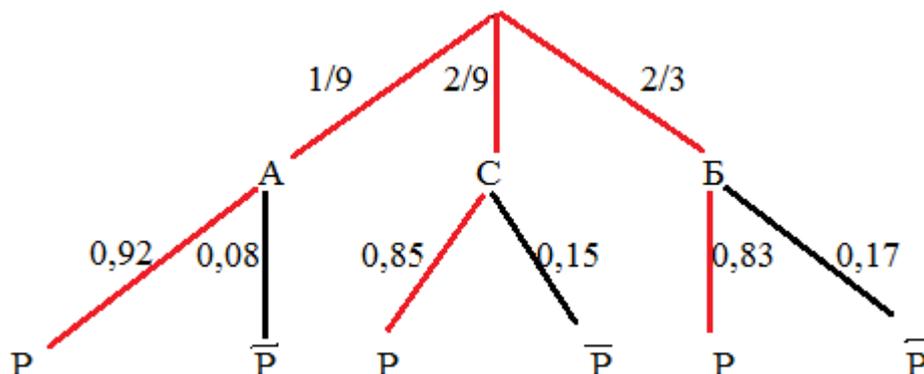


Рис.3.

вновь совершенное преступление будет кража, Б - событие, состоящее в том, что вновь совершенное преступление будет грабеж, С - событие, состоящее в том, что вновь совершенное преступление будет хулиганство. Тогда, для решения необходимо найти вероятность следующего события: произойдет кража и она будет раскрыта или произойдет грабеж и он будет раскрыт, или произойдет хулиганство и оно будет раскрыто.

Словесная формулировка события приводит к формуле полной вероятности: $P(\Pi) = P(A) \cdot P(A|\Pi) + P(B) \cdot P(B|\Pi) + P(C) \cdot P(C|\Pi) = \frac{1}{9} \cdot 0,92 + \frac{2}{9} \cdot 0,85 + \frac{2}{3} \cdot 0,83 = 0,844$.

Значительные трудности в ходе решения у некоторых студентов возникают при нахождении вероятности событий, связанных со словами «только одно», «хотя бы одно», «не менее трех» и т.п. Поэтому необходимо проговаривать в процессе решения задач, как обучающиеся это понимают, то есть раскрывать смысловое содержание вопроса задачи. В решении задачи можно использовать дерево вероятностей. Например, «В архиве юридической фирмы «PRAVO»», предоставляющей услуги по защите интересов в арбитражном суде, хранятся дела, рассмотренные в арбитраже. Вероятность успешного результата для клиента этой компании равна 0,9. Случайным образом берут два дела, проведенные с участием фирмы «PRAVO». Какова вероятность того, что только одно было успешным для клиентов этой компании».

Решение.

Построим дерево вероятностей. Д1- событие состоящее в том, что первое дело успешное для клиента, Д2 – второе дело успешное.

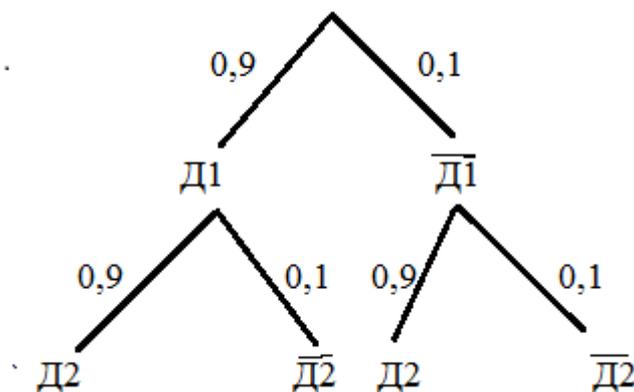


Рис.4.

Анализируя, условие задачи, получим вероятность искомого события $P(D1\overline{D2})+P(D2\overline{D1})=0,09+0,09=0,18$.

Решение задач, связанных с обработкой статистических данных, позволяет описать те или иные процессы, например, проанализировать характер преступлений за определенный период, выявить некоторые закономерности. Приведем пример такого задания: «Имеются данные о числе осужденных совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте за период с 2010 по 2014 г.г. [2]:

Таблица 1

Года	2010	2011	2012	2013	2014
Незаконные действия и нарушения правил обращения с наркотическими веществами и психотропными средствами	2271	1826	1847	2140	2719
Хулиганство	122	66	57	35	13

Определить среднее число осужденных за каждое из указанных преступлений, за период с 2010 по 2014г.г. Пользуясь статистическими данными, постройте графики, характеризующие число каждого из видов преступлений в разные годы». Можно привести примеры и других задач использования математики в юриспруденции. В результате решения задач практического содержания, повышается не только интерес к предмету, но что не менее важно демонстрируется роль математики в аналитических исследованиях решения вопросов юридической направленности.

Список литературы

1. www.bbi-math.narod.ru/huygens/Huygens.html
2. www.gks.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К САМООБРАЗОВАНИЮ УЧИТЕЛЯ

Чиркова И.А.

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет», г.Новокузнецк

Особенности педагогического самообразования в современных условиях заключаются в самостоятельном овладении совокупностью педагогических ценностей, технологий, опытом творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, творческое изучение опыта других людей, поиск новых методических идей, способов и приемов работы, анализ и обобщение собственного опыта с позиции современных требований, высокоэффективное, творческое решение профессионально-педагогических задач с опорой на рекомендации науки и эффективной педагогической практики [1.С.15].

Хочется отметить, что ориентация на самосовершенствование в течение всей жизни - важнейшее условие эффективной профессиональной жизни педагога. Для этого учитель должен овладеть всеми методами «работы с собой», «практики довооружения себя» в соответствии с поставленными целями.

Для успешного развития процесса самообразования учитель должен воспитывать в себе социальные способности человека:

1. жить в обществе по высоконравственным нормам;
2. формировать способность строить товарищеские деловые отношения;
3. быть принципиальным и доброжелательным;
4. требовательным к себе, самокритичным, способным к сочувствию, сопереживанию, тактичным и деликатным в отношениях с другими людьми;

Анализ исследований многих известных ученых (О.И. Ганченко, А.К. Громцева, Г.С. Сухобская и др.) по проблемам самообразования позволяет сделать выводы, что сущность понятия "самообразование" может быть выражена наиболее существенными признаками, его характеризующими:

1. Самообразование - это целенаправленная систематическая познавательная деятельность, управляемая самой личностью, служащая для совершенствования ее образования, а также непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания и восполняются пробелы в духовном развитии человека, (А.К. Громцева, Г.И. Гусев, Л.С. Колесник, П.Х. Пшибельский и др.);

2. Самообразование - это высшая форма самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека (А.Г. Мысливченко, И.Л. Наумченко и др.);

3. Самообразование по своей природе - процесс социальный, связан с практической деятельностью человека (А.Я. Айзенберг, Н.Ф. Голованова, А.В. Даринский, Б.Ф. Райский и др.);

4. Самообразование как познавательная деятельность осуществляется на самоуправляемом и саморегулируемом уровне (А.К. Громцева, Г.С. Сухобская, О.Д. Полонская и др.);

5. Самообразование как особый вид познавательной деятельности предполагает: положительную мотивационную активность, направленность; проявление значительных волевых усилий; целеустремленность и самоорганизованность;

высокий уровень интеллектуального развития;

сформированность определенной системы познавательных умений; высокую самостоятельность; способность к видению и постановке вопросов, проблем; наличие адекватного уровня самооценки (А.К. Громцева, Т.А. Воронова, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кухарев и др.);

7. Самообразование — это вид творческой деятельности, в процессе которой человек, саморазвиваясь и самоизменяясь, создает не только духовные, но и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью (К.А. Абульханова-Славская, Н.Д. Брагина, А.М. Матюшкин, И.Л. Наумченко, П.И. Пидкасистый и др.).

Напротив, Б.Ф. Райский называет ряд закономерностей процесса самообразования, которые можно принять именно в таком качестве:

1. Стремление к самообразованию находится в связи с уровнем нравственного и умственного развития, образованности и производственной квалификации человека и развивается по мере расширения взаимодействия и углубления взаимосвязи личности с окружающей средой и повышением общественной активности человека.

2. Стремление к самообразованию растет по мере удовлетворения

его познавательных потребностей и интересов путем самообразовательной деятельности.

3. Стремление к самообразованию опирается на наличие у человека самообразовательных умений и в свою очередь стимулирует их совершенствование.

4. Стремление к самообразованию находится в прямой зависимости от условий познавательной деятельности человека. Возникновение непреодолимых трудностей в удовлетворении познавательных потребностей и интересов, а также повторяющееся недоведение до конца начатой самообразовательной деятельности влечет затухание стремления к самообразованию [2.С.16-17]

Последняя закономерность проявляется в случае непреодолимых препятствий, так как вообще отрицать положительное значение преодоления трудностей в процессе удовлетворения сильных потребностей неправомерно в силу того, что, как утверждают психологи (и частности, В.Н. Мясищев), преодоление трудностей в удовлетворении потребности является показателем ее интенсивности.

Обобщая попытки выделить этапы (стадии, уровни) самообразования, И. О. Ганченко сводит их к трем основным:

- положительное отношение к знанию и ситуативное, стихийное самостоятельное удовлетворение возникающей познавательной потребности при отсутствии освоенной технологии самообразовательной деятельности;

- самообразование становится более систематическим, целенаправленным и самостоятельным, но носит дискретный характер;

- самообразование – систематический, непрерывающийся процесс, регулируемый как мотивацией личного порядка, так и под влиянием осознания общественной значимости самообразовательной деятельности [1].

Авторы, занимающиеся проблемами педагога и его подготовки, используют целый ряд понятий: «профессиональное самообразование» (Ю.Н. Кулюткин) [3], «педагогическое самообразование» (В.Л. Котляр) «профессиональное самовоспитание» (С.Б. Елканов), «психолого-педагогическое самообразование» (С.П. Иванова и др.).

Основными задачами самообразования современного педагога должны стать: формирование потребности осознать смысл жизни, выбрать свою нравственную позицию – сотворить себя; развитие творческого потенциала личности, профессиональной компетентности, духовного мира; активизация процессов самообразования, самовоспитания, самосозидания личности; совершенствование личностных качеств. Личностно-профессиональный рост педагога связан с реализацией его личностного и профессионального потенциала: изменениями в ценностно-смысловых образованиях, мотивацией, творческой самореализацией себя в профессии, достижениями успеха в педагогической деятельности, потребностью в личностном саморазвитии.

Таким образом, особенности педагогического самообразования в современных условиях заключаются в самостоятельном овладении совокупностью педагогических ценностей, смыслов, технологий, опытом творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, творческое изучение опыта других людей, поиск новых методических идей, способов и приемов работы, анализ и обобщение собственного опыта в позиции современных требований и т.д.

Список литературы

1. Ганченко И.О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального. Дис. д-ра пед. наук: – М., РГЕ, 2005.
2. Райский, Б.Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию / Б.Ф. Райский // Формирование у учащихся готовности к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1977.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. - 104 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гусакова Н.Е., Боровец О.С., Тычинина Г.А., Мантулова В.И.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Центр технологического образования Белгородского района Белгородской области», пгт.Разумное

Всякий изобретатель, даже гений,
является растением своей среды.
Л.С. Выготский

Во многих стратегических документах федерального уровня последних лет одной из стратегических задач современного образования является воспитание творческой личности с развитыми дарованиями и способностями, готовых создать духовные и материальные ценности, полностью реализовать себя в существующих экономических условиях.

Дополнительное образование в системе государственного образования является совершенно особым пространством, «зоной ближайшего развития», так как в силу своей специфики позволяет выстраивать образовательный процесс, максимально учитывая особенности каждого ребенка. Это делает его благоприятной, продуктивной средой и для работы с детьми, в которых заложены особые способности. Занятия в системе дополнительного образования предполагают творческий подход, как со стороны педагога, так и со стороны его учеников.

Центру технологического образования принадлежит важная роль в профессиональной подготовке учащихся, получении свидетельства об успешном освоении одной (двух) профессий, успешной социальной адаптации в условиях рыночной экономики. Наше учреждение работает с учащимися 10-11 классов школ Белгородского района. На сегодня это 14 общеобразовательных школ, 451 человек, которые осваивают такие профессии как: швея, флористика, каменщик, секретарь руководителя, водитель транспортных средств категории «В».

Работа с одаренными детьми заключается в выявлении одаренных детей, развитии творческих способностей на уроках, развитии способностей во внеурочной деятельности (олимпиады, конкурсы, проектная работа), создании условий для всестороннего развития одаренных детей.

Общие принципы обучения к основным общим принципам обучения одаренных, как и вообще всех детей школьного возраста, относятся:

- Принцип развивающего и воспитывающего обучения. Этот принцип означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, а также воспитанию личностных качеств учащихся.
- Принцип индивидуализации и дифференциации обучения. Он состоит в том, что цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные особенности учащихся. Реализация этого принципа особенно важна при обучении одаренных детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме.

- Принцип учета возрастных возможностей. Этот принцип предполагает соответствие содержания образования и методов обучения - специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах, поскольку их более высокие возможности могут легко провоцировать завышение уровней трудности обучения, что может привести к отрицательным последствиям.

При работе с одаренными обучающимися стараемся пользоваться следующими рекомендациями:

1. Общение с одаренными детьми требует от учителя гибкости мышления, творчества, профессионализма, позволяет чувствовать себя свободным в рамках программы, предполагает творческую деятельность учителя и ученика.

2. Работа с талантливыми детьми должна быть повсеместной, начиная с особого внимания к ним на уроках, а также используя индивидуально-групповые формы работы и консультации во внеурочное время.

3. В группе, с детьми разного уровня развития, важно правильно организовывать работу с «сильными» учениками, создать такую проблемную ситуацию, чтобы включить способных учеников самостоятельный творческий поиск.

4. Привлекать способных творчески мыслящих учеников к сотрудничеству, предлагая им выступать в роли оппонентов.

5. Чтобы включить в творческий процесс одаренного ученика необходимо создать проблемные ситуации, пусть небольшие, но заставляющие удивляться, искать пути решения проблемы, применять имеющиеся знания в нестандартной ситуации, делать свои умозаключения. А это и есть творческий поиск, который ведёт к развитию творческого мышления.

В целях поддержки интереса к профессии и развития природных задатков учащихся по профессии «Швея» используются творческие проекты, занимательные материалы, индивидуальную работу. Одним из наиболее эффективных методов формирования творческого потенциала является метод проектов.

Творческий проект на уроках по профессии «Швея» - это учебно-трудовое задание, в результате которого создаётся продукт, обладающий субъективной, а иногда и объективной новизной. В соответствии с требованиями социального и научно-технического прогресса, творческие проекты по изготовлению изделий, пользующихся спросом, требуют знаний и умений предпринимательской деятельности. Это меняет не только содержание, но и методы обучения, вырабатывающие у учащихся качества личности, которые позволяли бы адаптироваться к новым социально-экономическим условиям. Также важна и индивидуальная работа. В качестве индивидуальных заданий на уроках производственного обучения по профессии «Швея» я предлагаю упражнения по выполнению различных видов швов, изготовлению от простых швейных изделий до более сложных.

Важнейшей формой работы с одаренными учащимися в практике работы являются олимпиады. Они способствуют становлению и развитию образовательных потребностей личности, подготовки учащихся к получению высшего образования, творческому труду в разных областях, научной и практической деятельности. Обучающиеся по профессии «Швея» участвуют в районных и областных олимпиадах и конкурсах, где занимают призовые места. Работу по подготовке к олимпиадам школьного и районного уровней я провожу в течение всего учебного года. С талантливыми детьми я занимаюсь после уроков: отвечаем на вопросы теоретические и практические, создаем проекты.

Одной из новых форм работы с одаренными детьми при обучении профессии «Секретарь руководителя» является проектно-исследовательская деятельность, которая представляет такой способ обучения, который, можно охарактеризовать как «обучение через делание», когда учащийся самым непосредственным образом включён в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новые знания и приобретая новый учебный жизненный опыт.

В профессии секретаря сочетаются два противоречивых принципа: *исполнительность* и *инициативность*. Настоящий секретарь должен быть "един в двух лицах" - и послушный исполнитель воли своего руководителя, и его активный помощник, как бы прокладывая путь к быстрейшему достижению конечных целей управления. Обучению профессии «Секретарь руководителя» способствуют элементы методики обучения, предназначенной не только для передачи знаний, но и для выработки «умения мыслить».

В своей работе на уроке использую активные формы обучения, которые реализуются через деловые игры:

Метод вживания. Позволяет учащимся посредством чувственно-образных и мыслительных представлений «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри. Применяю при изучении тем «Обслуживание посетителей», «Телефонное обслуживание», где обучающиеся вживаются в образ не только секретаря, но и различных категорий посетителей, абонентов. Используя этот метод обучающимся предлагается написать рассказ о том, что они чувствовали во время "вживания" в изучаемый объект (образ секретаря), что наиболее ярко удалось представить.

Метод конструирования понятий. Формирование у учеников изучаемых понятий начинается с актуализации уже имеющихся у них представлений. Например, «Трудовой договор», «Трудовая книжка», «Трудоустройство» и т.п. Сопоставляя и обсуждая представления учащихся о понятии, учитель помогает достроить их до некоторых культурных форм. Результатом такой работы выступает коллективный творческий продукт - совместно сформулированное определение понятия. Преподаватель должен побуждать ребят к самостоятельной работе, ориентирующей на дальнейшее самосовершенствование и самообразование, постепенное достижение поставленных целей. Взаимодействие преподавателя с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи и поддержки. Создать в группе условия для развития индивидуальных способностей каждого ученика реально. И продуктивней всего строить свою работу с обучающимися по принципу «в каждом есть потенциал».

Список литературы

1. Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Петрова Т.И. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании: учеб. пособие /З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. -176с.
2. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. М.: Творческий центр Сфера, 2005.
3. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. - М., 2005.
5. Селевко Г.К. Групповые формы учебной деятельности //Школьные технологии. - 2005.-№ 1.
6. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб.-метод. Пособие.- М. Высш. Шк.,-1990-194 с.
7. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников. – М.: 1975.
8. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. Научное издание. – М: Международная педагогическая академия, 1998.-266с.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ НАРОДНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Бирюкова Н.С., Шараборина М.К., Ахьямова В.И., Сурикова О.А.

Сургутский государственный университет, г.Сургут

Изучая глобальные изменения в общественной культуре, философы размышляют о результатах всемирной компьютеризаций, о пост человеческой жизни, об инженерии, и проектировании человеческого тела. Важным явлением социокультурной эволюции современного общества становится осознание истины, что без ценностей художественной культуры не возможно развитие любой сферы государства. Проблема низкого культурного развития – одна из актуальнейших проблем современной действительности. В процессе реформирования российского общества едва ли не самым осязаемым достижением стало осознание значимости фундаментальных ценностей отечественной культуры, в том числе – традиционной народной художественной культуры. Исстари, народная художественная культура определяла нормы поведения в социуме, моделировала взаимоотношения разных поколений, помогала формировать ценности и идеалы личности, несла в себе селективные и нормативно-эвристические функции. Народная художественная культура, важна для общества, потому что хранит и передает человеческий опыт, а также является средством аккумуляции. Только культура делает человека личностью. Культуру личности определяет уровень ее социализации, то есть приобщению к культурному наследию и развитием персональных способностей. Поэтому изучение данной темы актуально.

Часто культуру личности ассоциируют с творческими способностями, с эрудицией, с пониманием искусства разного рода, со знанием этикета, с высокой духовностью. По таким показателям чаще всего судят о степени культурности человека. Такие качества присваиваются по мере воспитания в культурной среде. Если социализация личности проходит в такой среде, то эти качества закладываются в самосознание личности. Они основывают и регулируют ее поведение. Можно заключить, что народная художественная культура устанавливает рамки для поведения и действий человека. Культура определяет человеческое поведение в социальных институтах, сосредоточивает опыт поколений, накапливает знание о мире, а самое главное – создает благоприятные условия для ее постижения и освоения. Также культура как определенная система ценностей

создаёт у человека определенные потребности и ориентации [7, с 34]. Можно полагать, что общество интеллектуально настолько, насколько широко пользуется знаниями, которые содержатся в генофонде человечества [6, с 56].

В Ханты-мансийском автономном округе – Югры (ХМАО – Югры) широко развита современная инфраструктура (основание, фундамент, внутреннее строение экономической системы) [5]. Так в ХМАО – Югры существует одна из крупнейших нефтяных компаний России – «Сургутнефтегаз», которая активно развивает секторы разведки и добычи нефтепродуктов. Но удовлетворение заказа индустрии, не только нефть, газ, но, а также лесное хозяйство, речное и транспортировка. Одной из главных проблем Российского общества, в том числе и в ХМАО – Югре, является малая степень образованности нынешней молодежи. Исследование Бирюковой Н.С. показало (2012), что на сегодняшний день в нашем регионе низкий уровень образованности и развития в сфере культуры [2]. Количество малообразованного молодого поколения увеличивается. Данную проблему можно решить путем развития народной художественной культуры, через развитие драматургии и постановок современных пьес. Если рассмотреть театральную сферу в ХМАО – Югре, мы увидим, что в регионе масса театров, например в городе Нижневартовск существует театр обско-угорских народов «Солнце», «Городской драматический театр», «Обыкновенное чудо», «Театр музыки», а также театр кукол «Барабашка». В городе Сургуте находится театр СурГУ и «Сургутский музыкально-драматический театр», кукольные театры «Петрушка» и «Волшебная Флейта». Но этого недостаточно для развития творческого потенциала молодежи. О развитии народной художественной культуры заботится Министерство культуры Российской Федерации, был издан Приказ Министерства культуры Российской Федерации № 885 от 26.05.2014 о конкурсном отборе творческих проектов театров, являющихся бюджетными и автономными учреждениями субъектов Российской Федерации, муниципальными бюджетными учреждениями, а также независимыми театральными коллективами. Также в Ханты-Мансийском автономном округе – Югры издан Закон № 109-оз от 15.11.2005 «О культуре и искусстве в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре», где в ст.2 п.1. говорится об «...обеспечении на территории автономного округа конституционных прав и свобод граждан на культурную деятельность и общедоступность культурных ценностей и об обеспечении условий для сохранения и развития организаций культуры и искусства на территории автономного округа» [1]. На базе БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет» ведется подготовка высококвалифицированных специалистов: художественных руководителей широко профиля для работы во всех сферах культурной деятельности. Мониторинг трудоустройства выпускников вуза доказывает, что выпускники, данной профильной сферы, востребованы на сегодняшнее время, не только в центрах детского творчества и культурных центров досугового времени препровождения, но и в образовательных учреждениях, а также в индивидуальном предпринимательстве, экономических отношениях, как руководители различных коллективов и студий [9]. Например, выпускники СурГУ – Дзюненко А. В., Гиренко С. С., Соловец Н. И. Злобин А. Н., Ящук О. А., закончив направление «Народная художественная культура», работают в сфере искусств и культуры, в этнокультурных центрах, в доме народного творчества, также специалисты создают любительские объединения народного художественного творчества.

В народной художественной культуре (НХК) заложены особые сферы национальных культур, зачастую сводящиеся к культурам этническим, ведущих свое происхождение из архаических времен существования этноса [4, с 121]. Общепринято считать, что народная культура является высочайшим достижением того или иного народа, прошедшая долгий путь через вековой отбор настоящего, истинно верного. Первостепенно в народной культуре нравственное начало [8, с 189]. Красота, природа и творческая деятельность не позволит человеческой культуре и цивилизации прийти к самоуничтожению, а поднимет ее на новый духовный уровень. Народная художественная культура закладывает, воспитывает, формирует нравственные и моральные устои в человеке еще с малых лет, поэтому сейчас хорошо начинает развиваться этнокультурное воспитание дошкольников посредством, народной художественной культуры. Для достижения этих высоконравственных идей в целях оздоровления общества в ХМАО – Югре предусмотрена и сформирована структурированная система подготовки специалиста в сфере НХК.

Анализ зарубежной литературы показал, что концепт «система» – это совокупность элементов или отношений, закономерно связанных друг с другом в единое целое, которое обладает свойствами, отсутствующими у элементов или отношений их образующих. В разных регионах система подготовки специалиста в сфере НХК имеет свои отличительные черты так, как предусматривается региональная культура, быт и уклад народов. Региональная система подготовки специалиста в области НХК отражает особенности ХМАО – Югры. БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет» (СурГУ) производит подготовку профессиональных кадров в области культуры, а именно режиссёров любительского театра. В регионе апробирована своя система подготовки специалистов, она начинается с детского возраста, так как с

детства нужно воспитывать гуманность и просвещать детей в культуре, закладывать основы моральных устоев. Этому способствуют первое в России малое инновационное предприятие «Центр развития талантов ребенка», созданное на территории ХМАО – Югры. Все программы Центра ориентированы на выявление и развитие талантов детей от 1, 5 до 18 лет. Необычно здесь все: от самого здания и системы безопасности, от внутреннего пространства до эксклюзивных образовательных программ и курсов: тематические залы и студии, сделанные в разных стилевых решениях, «говорящие стены» и авторские дизайнерские обои. Технологии Центра позволяют сочетать современные подходы и проживание детства в привычных условиях. Сообщество ученых Сургутского государственного университета, Сургутский политехнический колледж, Сургутский музыкальный колледж, Театр куклы «Петрушка» и специалисты других образовательных учреждений города, учреждений культуры и спорта позволяют сделать пребывание детей в Центре приятным, полезным и разнообразным.

БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет» (СурГУ) – это региональный вуз – центр системы непрерывного образования в регионе, производит подготовку профессиональных кадров в области культуры, в том числе режиссёров любительского театра. После обучения специалисты владеют основными базовыми знаниями в гуманитарной отрасли, хорошо знают и ориентируются в истории развития, в становлении культурных центров, в истории становления музыкального искусства и этнокультурной сферы, которые включают в себя актуальные темы, тенденции, проблемы, современное состояние, задачи и пути решения, а так же роль культурных центров в развитии и роста народной художественной культуры повсеместно, формирование идентичности этнокультуры. Направление охватывает фундаментальную базу государственного муниципального управления в этнокультурной области, развивает межкультурные, международные, межнациональные сотрудничества и общение.

Руководитель любительского творческого коллектива и театра – профессиональный специалист широкого спектра, который способен не только руководить в творческом коллективе, но он и обладать широким профилем знаний, навыками и умениями. В программу обучения заложено множество специальных дисциплин таких как: сценография и костюм, сценическая речь, сценическое движение, вокал, синтетический театр, грим, актерское мастерство и режиссура. Исходя из государственного федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования мы видим, что из восьми тысяч шестисот сорока часов учебного времени, на профильные дисциплины отводится около шести тысяч пяти ста часов.

Региональный вуз – это основной фундамент социо-культурного наследия в регионе; своеобразная «дискета», которая содержит региональные данные, благодаря которым сохраняются и развиваются культурные традиции, подкрепляется историческая и региональная память. Региональный вуз несет в себе особенную функцию, в которой главными аспектами являются два компонента: 1) устремленность на производство персонала широкого специализированного профиля, ориентация интеллектуальных источников культуры и в целом ресурсы региона (вуз нацелен на кадровую потенциальность); 2) региональный вуз все больше и качественнее набирает подготовку высококвалифицированных кадров высшего разряда и контингента.

Таким образом, под региональной системой подготовки мы понимаем совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области деятельности. Особенность региональной системы образования ХМАО – Югры заключается в устойчивой структуре, которая делится на этапы: детский сад – школа – профессиональный колледж – вуз. Основные цели воспитания в регионе прослеживаются в обеспечении исторической преемственности поколений, сохранении, распространении и развитии культуры; воспитании патриотов, обладающих высокой нравственностью; формировании у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитии культуры межэтнических отношений, повышение уровня образованности, поднятие духовного настроения и гуманности [3]. На наш взгляд, система подготовки специалиста в сфере народной художественной культуры в ХМАО – Югре способствует достижению положительных результатов в сфере образования и развития, общество выходит на более высокий уровень. Региональный вуз, представителем которого является БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет» – это центр инновационного развития, а инновационная среда регионального вуза – часть экономики и инфраструктуры региона, в том числе и культуры.

Список литературы

1. Ханты-Мансийский автономный округ. – Югра. Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры № 109-оз от 15.11.2005 «О культуре и искусстве в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре»
2. Бирюкова, Н. С. Университет как культурно-цивилизационный феномен: монография / Н. С. Бирюкова. – Новосибирск: ООО «Агентство «СИБ-ПРИНТ», 2012. – 213 с.

3. Галяпина, В. Н. Особенности профессиональной идентичности преподавателя вуза / В. Н. Галяпина // Инновации в общем и профессиональном образовании: опыт, проблемы, перспективы : материалы научно-методической конференции. – Ставрополь, 2010. С. 26–29.
4. Жиров, М. С. Региональная система сохранения и развития традиций народной художественной культуры: учеб. пос. / М. С. Жиров. – Белгород: изд-во БелГУ, 2003. – 312 с.
5. Миронов, В. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии / В. В. Миронов // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 27–43.
6. Социология искусства: учебник / отв. ред. В.С. Жидков и Т.А. Клявина. – СПб. : Искусство-СПБ, 2005. – 479 с.
7. Стёпин, В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен / В. С. Стёпин // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 16–26.
8. Управление социально-экономическими процессами в регионах: роль университетов / под общ. ред. В.В. Чекмарева. – Кострома, 2002. – 123 с.
9. Центр карьеры: информация о трудоустройстве выпускников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.surgu.ru/>

СТРУКТУРИРОВАНИЕ КУРСА ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Кузнецов В.А., Иванова З.И.

Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова, г.Саратов

Развитие современных технологий, стремительное увеличение информации имеет глобальный характер как в теоретическом, так и в экспериментальном плане, что вызывает интерес к фундаментальным научным знаниям, в частности к физике, которая для многих областей знания служит основой их внутреннего развития [3, с. 28-32]. Очевидно, что этот современный тренд потребовал совершенствования педагогических технологий путем насыщения их эффективными способами и приемами формирования интеллектуальных умений на основе работы с крупными блоками связанного образного структурированного материала [5, с. 37-49].

Как показывает опыт введения и распространения модульного обучения в вузовской системе образования, такой подход является наиболее эффективной формой проведения учебных занятий, так как позволяет объединить в единое целое различные разделы предмета и своевременно контролировать степень усвоения преподаваемого курса [2, с. 52-57]. Исследователи внедрения модульного обучения признают его структурный характер, проявляющийся в соответствии деятельности обучающихся по усвоению выделенного материала программы нейрофизиологическим особенностям мозга и способам обработки учебной информации. Исследования последних лет показали, что в процессе восприятия учебной информации у обучающихся образуются уровневые структурные системы, которые формируют субъективную картину окружающего в сознании студента. Создание системы дискретных единиц учебной информации может происходить эффективнее, когда материал, подлежащий усвоению, имеет структуру целостных блоков информации и представлен с учетом особенностей психологии обучающихся. Здесь нужно отметить, что определяющая роль при формировании психологических особенностей отводится социальному опыту, условиям деятельности, в том числе обучению и воспитанию [6, с. 73-79].

Все перечисленное не является самоцелью, а подчинено следующим дидактическим задачам: формированию у студентов компетентности и созданию стойкой системы учебных достижений по физике, развитие творческих способностей. Раскрывая данное положение можно выделить следующие элементы учебных достижений:

- знание важнейших фундаментальных экспериментов, умение раскрыть с пониманием сущность того или иного физического явления;
- определение основных физических понятий и размерностей физических величин;
- знание основных физических законов, умение применять их на практике;
- умение обращаться с измерительными приборами, самостоятельно проводить измерения и ставить простые физические эксперименты;
- умение проводить математическую оценку погрешности эксперимента;
- умение решать физические задачи и анализировать полученные результаты;
- знание истории развития физики и умение публично выступать с докладами;

- навыки самостоятельной работы с научной литературой.

Конечно, эти требования носят несколько идеализированный характер. Как показывает многолетний опыт преподавания физики в техническом вузе 90% студентов не мотивированы на углубление знаний по физике из-за трудности усвоения неструктурированной учебной информации, что приводит к проблемам при изучении последующих специальных дисциплин, которые ориентированы на знание физических законов. Причиной этого можно считать и отсутствие экзаменов ЕГЭ по физике в школе, хотя только ленивый не критикует эту форму, для поступления в большинство технических вузов России. Нельзя построить прочное здание, применяя самые передовые технологии, без надежного фундамента. В этом плане можно выделить следующие уровни восприятия учебного материала: умение воспроизвести изучаемый материал, умение использовать образец для решения аналогичной проблемы, умение применить полученные знания в проблеме с измененными условиями, умение творчески подходить к решению новой, незнакомой проблемы. Последний уровень предполагает последовательное овладение предыдущими уровнями, так как нельзя стать творческой личностью, не преодолев кропотливым трудом множество рутинных проблем.

Рассмотрим особенности структурирования содержания учебной информации в модульной педагогической технологии [1, с. 23-27]. Структурирование предполагает наличие трех этапов: пропедевтика, методология, компетентность. Это лекции, на которых возрастающую роль выполняют интерактивные методы, затем – изучение основных законов физики. На третьем этапе – применение изученных законов с целью получения полезных практических навыков. Это семинары, на которых рассматриваются задачи по известным алгоритмам, затем, после приобретения определенных умений решение проблемных задач с элементами стандартных задач и выход на практически значимые задачи. Важной формой обучения является лабораторный практикум, на первом этапе которого проводятся эксперименты, служащие подтверждением основных физических законов. Затем эксперимент приобретает более сложный характер, при котором необходимо применение знаний, требующих учета совокупности физических законов во взаимодействии. На следующем этапе – лабораторная работа носит прикладной исследовательский характер, который имеет выход на практически значимый результат и приобретение практических навыков.

Самостоятельная работа студента представляет собой последовательность следующих действий: планирование своей работы, самостоятельная работа с учебной и научной литературой, использование интернет – ресурсов, написание рефератов, составлении баз данных, формирование понятийного и системного мышления. Итогом является контрольно-измерительный комплекс, включающий различные способы проверки усвоения знаний: самоконтроль, далее – контроль со стороны преподавателя с использованием как классических методов, так и различных тестовых методик. В заключении – применение полученных знаний при решении различных практических задач. Примером структурирования тестов могут служить электронные тесты по физике, разработанные Кузнецовым В.А. и получившие государственную регистрацию [4, с. 13-19]. Данная разработка является информационно-методическим пособием для преподавателей и студентов инженерно-технических вузов с сельскохозяйственным профилем. Для педагогов данный программный продукт является средством промежуточного и выходного контроля знаний студентов, а для студентов эта разработка может быть использована для тренинга и мониторинга своих знаний. В качестве структурных элементов базы данных используются следующие подразделы: «кинематика», «динамика», «виды сил», «работа, энергия, мощность», «механика твердого тела», «колебания», «теория относительности», «механика жидкости». Выходной контроль проводится по материалам всей базы данных, в которой имеется таблица ключей для компьютерной обработки результатов тестирования.

Таким образом, структурирование курса физики обеспечивает комплексное освоение методов мышления, включая анализ и синтез, индукцию и дедукцию, систематизацию и конкретизацию, развитие научного мировоззрения.

Список литературы

1. Ермаков А.В. Структура учебного материала, ее способы и методическая значимость / А.В. Ермаков // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвузовский сборник научных трудов. Н.Новгород, 2005. – 190 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
3. Иванова З.И. Формирование научного мировоззрения у студентов технических вузов на примере естественных наук / З.И. Иванова // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2014. № 9. С. 28-32.

4. Кузнецов В.А. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2010620377 Зарегистрировано в реестре Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам 09.07.2010.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Смирнов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении физике. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.

Тьютор в ряду других педагогических позиций

Довбыш С.Е., Колосова Е.Б.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

На карте современных педагогических профессий сосуществуют разные позиции. Кроме традиционных: учителя-предметника, классного руководителя, психолога и педагога дополнительного образования - в современном образовательном учреждении можно встретить и социального педагога, и, например, такого специалиста, как омбудсмен.

В чем сущностное отличие тьютора от вышеперечисленных? Не идет ли речь о давно известной линии педагогической деятельности, получившей, наконец, собственное название? И нельзя ли, развивая эту логику, не выделять тьюторскую работу, признавая, однако ее ценность, актуальность и важность, в отдельную должность? Не добавить ли часов педагогу дополнительного образования? Или увлеченному предметнику - обустроить возможность элективного курса или углубленного факультатива? Нельзя ли решать задачи тьюторского сопровождения в рамках специально выделенного блока психологических тренингов ("Учимся учиться", "Я и мое образование" и т.п.) Можно также переосмыслить с точки зрения задач индивидуализации отечественный опыт введения института освобожденного классного руководства, опереться на стратегии педагогической поддержки.

Итак, прежде всего, вынесем за скобки знакомый, наверное, каждому, феномен "случайного", стихийного попадания в квазипрофессиональную деятельность. Не редко на курсах повышения квалификации, на открытых лекциях, посвященных педагогической проблематике тьюторского сопровождения у части слушателей происходит некий хорошо узнаваемый инсайт, обусловленный эффектом "узнавания": "Именно так всегда и работали хорошие классные руководители!" Или: "Да! Это интересно, но что же здесь нового? Глубокий эрудированный предметник всегда развивал познавательный интерес детей, советовал книги, готовил к олимпиадам увлеченных детей, а тем, кому материал дается сложно - готовил облегченные варианты заданий, ориентировался на индивидуальный образовательный запрос".

Нет поводов подвергать сомнению положительный характер таких примеров "из жизни"- это свидетельствует, в первую очередь, о естественной основе, глубинном понимании ценности индивидуализации, ее корнях в отечественном образовании. Бесспорно, современный профессионал в области практической педагогики (преподавания, воспитания, школьный психолог) "поневоле" обрывает смежными компетенциями: психологическими, управленческими, коммуникативными и коммуникационными и др. Тем не менее, мы говорим о профессиональной деятельности, а это предполагает наличие трех базовых характеристик:

- ✓ цели, которые ставятся специалистом;
- ✓ профессионального инструментария;
- ✓ специальноорганизованного обучения.

Чаще всего тьютора сравнивают, пожалуй, с привычной для наших школ фигурой классного руководителя (см. Приложение 1). И в реальной школьной жизни конкретный педагог, руководящий классом, вполне может: принимать и поддерживать ценность индивидуализации как важнейшего педагогического принципа, искренне интересоваться содержательным продвижением каждого учащегося в рамках изучаемой дисциплины, понимать, что идея "научить всех всему" утопична и не имеет отношения к современной действительности. А также уметь слышать и слушать ученика, задавать корректные вопросы, проясняющие смыслы того или иного события в рамках индивидуального образовательного пути например, какое значение для школьника имеет подготовка и выступление на школьной проектно-исследовательской конференции? Какие возможности в будущем это открывает? Что необходимо уметь, чтобы выступить там достойно? и проч.) Может также освоить специальные тьюторские и/или открытые образовательные технологии и применять их в практике: организовывать экскурсии

класса с опорой на технологию "Образовательные путешествия", рисовать "карты" на классных часах и обсуждать с ребятами их образовательные планы, перспективы и ресурсы.

Таким образом, этот специалист будет обладать "тьюторской компетентностью", то есть в рамках выполнения базовой профессиональной задачи - координации работы класса (группы учащихся примерно одного возраста, осваивающих единую образовательную программу согласно условной возрастной ступени - с возможными содержательными вариантами) - он факультативно использует как общие подходы, так и отдельные приемы тьюторского сопровождения.

Аналогично классный руководитель/учитель предметник может и должен опираться на знания общей, возрастной и педагогической (а может быть, и когнитивной) психологии, то есть обладать психологической компетентностью - понимать специфику возрастных проявлений учащихся, особенности темпераментов; закономерности развития высших психических функций - памяти, внимания, мышления, воображения. При этом ни психологом, ни тьютором этот педагог - классный руководитель - не является. Объект его педагогической заботы и внимания - класс как коллективный субъект образовательной деятельности. Способы и приемы работы ("инструментарий") - общепедагогические. Специального обучения, предполагающего присвоение специальности, не существует. Разумеется, постоянно появляются курсы повышения квалификации для классных руководителей, посвященные той или иной узкой теме: "Как организовать взаимодействие с родителями"; "Современные подходы к проведению мероприятий" и т.д.

Однако, если внимание педагога, осуществляющего классное руководство, на "факультативные" области начинает преобладать, если его реальная деятельность направлена в большей степени на выявление индивидуального образовательного запроса каждого ученика, если этот учитель воспринимает образовательную среду данного учебного заведения как потенциальную возможность стать частью образовательного пространства для конкретного ученика, если он размышляет и продумывает, как программа школы соотносится с индивидуальными потребностями каждого из сопровождаемых, то такой специалист, в сущности, работает с проблематикой тьюторства. В этом смысле не столь важно, какова официально занимаемая им должность. Большее значение имеет понимание осуществляемых им педагогических процессов и профессиональная ответственность.

Школьный психолог работает со своей предметностью: психическая реальность. Развитие и поддержка познавательной сферы, психологическая диагностика и при необходимости - коррекционная работа - характеризуют профессиональную направленность данного специалиста. Разумеется, и психолог может обладать тьюторской компетентностью: уделять внимание выявлению и поддержке познавательных интересов учащихся, обсуждать с каждым выбор наиболее адекватного для него стиля обучения (например, академический - лекции, семинары; игровой - тренинги, деловые игры; коммуникативный - дебаты, конференции, практические занятия в рамках групповой работы). Однако и здесь будут существенные отличия.

Например, в обсуждении наиболее предпочитаемого образовательного стиля в сферу компетенции психолога не входит знание о разных типах учебно-методических комплексов по тому или иному предмету; о том, какие творческие фестивали или ученические проектно-исследовательские конференции существуют и доступны для конкретного учащегося, отвечают его образовательным потребностям и окажутся ресурсными в рамках его образовательного движения.

Функциональные обязанности школьного психолога не касаются планирования и осуществления реальной "образовательной пробы". В то же время конкретный специалист - психолог, работающий в школе, разумеется, может вести проектно-исследовательскую студию, руководить учебно-исследовательскими работами детей и в ходе этой деятельности опираться на тьюторскую компетентность.

В личном опыте школьного обучения каждого, скорее всего, обнаружится и учитель-предметник, педагогическая деятельность которого была ориентирована на раскрытие индивидуального потенциала ребенка средствами учебной дисциплины. Однако и в этом случае необходимо развести профессиональные позиции, цели и средства.

Учитель осуществляет чрезвычайно важную социальную функцию: передает культурные образцы: способы и нормы. Именно в ходе его работы реализуются заранее составленные учебные программы, отчужденные от интересов конкретного учащегося, но несущие важнейшие функции освоения культурных норм и ценностей - через триаду "знания-умения-навыки" либо приобретение компетенций.

Способность человека состояться как "учащийся" - вовремя и достаточно конструктивно - имеет высокую значимость и прямое отношение к культурному уровню всей дальнейшей, "после школьной" жизни. Учитель как транслятор культуры определяет содержание, темп, маршрут обучения. Использует при необходимости индивидуальный подход (учет ведущего способа восприятия учебного материала) и предлагает вариативность образовательного содержания.

Воспитатель (гувернер, "классная дама", куратор класса и т.п.) - целенаправленно занимает формирующую позицию, передает ценности и нормы поведения, присущие данной культуре. Формирует систему морально-этических норм. Закладывает как этические, так и эстетические представления. Базовый инструмент такого педагогического действия и одновременно критерий результативности - "поступок". Тьютор же принципиально отказывается от формирующей позиции, это ответственная, по-своему влиятельная, но не воздействующая напрямую роль. В сфере воспитательной работы тьютор может, например, обсудить с тьюторантом известные ему программы самовоспитания, конкретные приемы и способы постановки целей и задач в этой области, прояснить - какое значение для сопровождаемого имеет тот или иной этический эталон.

Фасилитатор и модератор - специалисты, помогающие - чаще всего взрослым обучающимся - обустроить процесс группового обсуждения; принятия решений (в процессе педагогического совета сформулировать миссию образовательного учреждения; спроектировать план развития школы), а также эффективного обучения в группах - изучение нормативных документов и т.п.

Конкретные техники, упражнения, приемы организации групповой работы могут быть использованы и в тьюторском сопровождении. Особенно значимы в контексте разговора о гуманитарных, личностно-ориентированных подходах в педагогике "правила групповой работы", которые традиционно совместно обсуждаются и только после прояснения и уточнения становятся обязательными для исполнения всеми членами группы. Это тактичное отношение к каждому высказанному мнению, отсутствие права на обладание "единой истиной", игровой положительный эмоциональный настрой таких занятий.

Технологически модерация и/или фасилитация реализуются так, что эти исполнение этих правил становится "видимым": суждения участников непременно записываются, ведущий демонстрирует пример тактичного и доброжелательного поведения. Организуется психологически безопасная обстановка, отсутствует критика и обесценивающие субъективный опыт педагогов экспертные суждения (все участники в роли экспертов). Именно такая среда располагает к эффективной групповой работе, обмену опытом и естественному процессу освоения нового.

Школьный омбудсмен следит за реализацией прав школьника (в соответствии с международной Конвенцией о правах ребенка), может оказать при необходимости правовые консультации для родителей, детей и педагогов - всех участников образовательного процесса. Обладает особыми профессиональными компетенциями "переговорщика" (так называемая технология медиации - переговоров в достаточно напряженных сложных ситуациях, с целью установления устраивающего обе стороны решения). (Как правило, грамотно проведенная медиация заканчивается принятием официального решения, обязательного для исполнения обеими сторонами конфликта или спора, без обращения к суду.) Этот специалист сопровождает внешнюю организационную сторону учебно-воспитательного процесса. Содержание образовательных программ, их осмысление, сущность процесса индивидуализации остается вне сферы его профессиональных компетенций и интересов.

В реальной школьной жизни омбудсмен вполне может являться консультантом в рамках поисковой учебно-исследовательской работы, сопровождаемой тьютором. А также сам обладать тьюторской компетентностью и факультативно использовать тьюторские подходы в своей деятельности (например, в работе с семьей так задавать вопросы, чтобы выявить и обогатить "ресурсы": на что данная семья может опереться при решении актуальной конфликтной задачи; каким образом использовать уже имеющиеся знания и умения в возникшей ситуации).

В последнее время в образовательном учреждении можно встретить и коуча - специалиста, оказывающего поддержку клиентам в достижении поставленных ими целей, с опорой на сильные стороны личности обратившихся за консультацией. Аналогично предыдущим рассмотренным позициям - такой профессионал может иметь тьюторскую компетентность и использовать в практике собственные техники и приемы. При всей схожести инструментов и даже целевых установок ("сопровождение и поддержка обучающихся в проявлении субъектной позиции на уроке - от осознанного принятия или постановки цели на уроке до рефлексии учебных достижений и личностного развития") - это разные позиции.

Коучинг представляет собой более кратковременное сопровождение, чаще всего реализуется со взрослыми людьми, уже сформулировавшими цель обращения, а также, чтобы коучинг состоялся, нужны, по сути, кресло, два стула и бумага с ручкой, а для разворачивания тьюторского сопровождения нужны образовательная практика, образовательная система.

Итак, в образовательном пространстве школы принцип индивидуализации может реализовываться как введением отдельной педагогической позицией - тьютора и созданием соответствующих условий для его деятельности, так и приобретением, "наращиванием" особой - тьюторской компетенции другими педагогами.

Сравнительная таблица
«Тьютор в ряду других педагогических позиций»

Проф. позиция	Основная функция	Специфические форматы работы	Основные средства работы	Результат
Тьютор	Сопровождение, построения и реализации Индивидуальной Образовательной Программы	Три варианта: 1. Академический : индивидуальные консультации и тьюториалы (индивидуальные, групповые) 2. Сопровождение в образовательном событии 3. Картирование	1. Тьюторские консультации 2. Открытая образовательная среда; 3. Атласкарт	ИОП или элементы ИОП: ресурсное расширение (в способах образовательного движения, кооперациях, информации, социальных пространствах и др.); рефлексия индивидуальных опор и дефицитов
Школьный психолог	Диагностика, коррекция, компенсаторика	Консультация; Коррекционное занятие; тренинг и т.п.	Инструменты диагностики (тестирование)+ интерпретация	Доведение до возрастной психофизиологической нормы
Педагог - учитель-предметник	Передача культурных норм с минимальной редукцией (в ЗУНах, компетентностях)	Урок/учебное занятие	Пед-е технологии	Сформированные компетентности
Коуч	«Повышение успешности» клиента через целеполагание и целедостижение	Коуч-сессия (циклтренингов)	Потенциал клиента + специальные техники работы с мотивацией, целеполаганием, целедостижением клиента +тренировка	Достижение клиентом поставленной им цели
Воспитатель, классный руководитель/куратор/гувернер	Передача морально-этических культурных норм	Беседа; поступок как эталон поведения	Пед-е технологии, «культурные образцы»	Культурные нормы поведения
Модератор; фасилитатор	Организация группового обсуждения; принятия решений и обучения	Семинары; тренинги; учебные занятия	Специальные приемы и техники фиксации, визуализации информации	Зафиксированные письменно итоговые "продукты" в соответствии с поставленными целями (план развития школы; Анализ деятельности методического объединения и т.п.)
Ментор (в рамках проектных инициатив)	Передача опыта (наставление)	Презентация: образцы, шаблоны, алгоритмы - готовые правила	«Собственная история успеха»	Преодоление трудностей в развитии проекта

Список литературы

1. Алатов М.И., Довбыш С.Е. Тьюторское сопровождение как услуга в открытом образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Материалы VII Международной научно-практической конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности» - Москва, МПГУ, 2014, - С. 283-287.
2. Довбыш С.Е. Тьюторская компетенция педагога - ответ на социальный заказ // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития» - Волгоград, 2014, С. 91-95.
3. Дудчик С.В. Подготовка тьюторов в системе дополнительного профессионального образования // Высшее образование сегодня, 2015, № 6, с.22-27.
4. Дудчик С.В. Тьюторское сопровождение: история технология, опыт // Школьные технологии, 2007, № 1, с. 82-88.

ФАКТОРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)

Тюнякин А.И.

Курский государственный университет, г.Курск

Эффективность реализации аксиологической составляющей профессионального иноязычного образования определяется совокупностью факторов, интеграция которых позволяет успешно решать воспитательные задачи.

Важнейшим фактором, обеспечивающим реализацию аксиологической составляющей иноязычного профессионального образования является развитие познавательной активности обучающихся, которая рассматривается как «качество деятельности личности, которое проявляется, в отношении обучающегося к процессу деятельности, в стремление его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [1]. Познавательная активность должна развиваться не только по отношению к изучаемым дисциплинам, но и по отношению к образовательной деятельности в целом.

Высокий уровень развития познавательной активности у магистров по указанному направлению обеспечивает успешное осуществление их деятельности не только в личностном, но и в профессиональном плане [2].

Формирование «культы познания» у будущего педагога основывается на уровне развития познавательной активности (И.П. Подласый). «Преподаватель, для которого культ познания – мотивационная основа деятельности, основа, порождающая собственную образовательную активность, сумеет сформировать уважение к своему предмету, заразить студентов этой страстью, поможет осознать им и значимость познания для профессионального становления, и его связь с их жизненными ценностями [3].

Следующим фактором, обеспечивающим успешную реализацию аксиологической составляющей в профессиональном иноязычном образовании является формирование у студентов высокого уровня мотивации к иноязычному образованию и профессиональной педагогической деятельности в данной сфере. С целью формирования высокого уровня мотивации у будущих магистров к осуществлению профессиональной деятельности в иноязычном образовании, преподаватель должен обеспечивать решение следующих задач:

- представление значимости дисциплины «Иностранный язык» в процессе раскрытия профессионального потенциала будущих магистров;
- знакомство будущих магистров с процессуальными и содержательными основами выполнения профессиональных задач в типичных видах деятельности;
- создание профессионально ориентированной образовательной среды;
- формирование ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности в сфере иноязычного образования.

Сформированность аксиологической составляющей профессионального иноязычного образования способствует осознанию потребности в овладении системой ценностей родной, иностранной и мировой культур. Реализация аксиологической составляющей профессионального иноязычного образования формирует у будущего

магистра по указанному направлению ценностное отношение к процессу иноязычного образования в целом и к различным аспектам иноязычного образования в частности: к воспитательному аспекту, к учебному аспекту, к познавательному аспекту, к развивающему аспекту.

Большую роль в реализации аксиологической составляющей профессионального иноязычного образования играет следующий фактор, который заключается в создании профессионально ориентированной образовательной среды. Магистр педагогического образования должен уметь осуществлять продуктивное педагогическое взаимодействие с такими субъектами образовательного процесса, как обучающиеся, коллеги в России и за рубежом, с представителями педагогического сообщества в различных типах учебных учреждений.

Процесс погружения в профессионально ориентированную образовательную среду дает возможность познакомиться с педагогическими ценностями, характерными для представителей педагогических сообществ в России и в различных странах мира. Необходимо вовлекать студентов в решение задач воспитательной направленности с различными субъектами образовательного процесса с целью идентификации, анализа, дифференциации, соотнесения и отбора наиболее важных для педагогического процесса ценностных ориентаций в соответствии с насущными педагогическими нуждами и условиями социального взаимодействия.

Погружение студентов в профессионально ориентированную образовательную среду позволяет развивать у них педагогическую восприимчивость, педагогическую наблюдательность, способность гибко адаптироваться к условиям складывающегося воспитательного пространства. [4].

Завершающим фактором, определяющим эффективность реализации аксиологической составляющей является построение содержания процесса иноязычного образования как процесса овладения «основами мировой и отечественной культур в самом широком смысле этого слова» [5]. В данном случае у студентов будет формироваться правильное ценностное отношение к существующим системам ценностей родной, иностранной и мировой культурам.

Таким образом, эффективность реализации аксиологической составляющей профессионального иноязычного образования будущих магистров по направлению 44.04.01 педагогическое образование профиль языковое образование (иностранные языки) требует детальной разработки факторов, необходимых для ее эффективного использования в современном иноязычном образовании.

Список литературы

1. Шамова Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 96 с.
2. Тарасюк Н.А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию [Текст] / Н.А. Тарасюк. – М.: Изд-во МПГУ. – Курск: Изд-во КГПУ, 2001. – 147 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 574 с.
4. Воробьева В. А. Формирование социальной компетенции будущих магистров педагогического образования в процессе обучения иноязычному общению: диссертация ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Воробьева Валентина Андреевна; [Место защиты: Тульский государственный университет]. – Тула. – 2016. – 170 с.
5. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея [Текст] / Е.И. Пассов. – Липецк: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

**Бородина Г.Н., Высоцкий Ю.А., Болгова Л.А., Стерлин А.И.,
Тимофеева Е.В., Лопатина С.В., Федина И.Ю., Рехтина Н.М.**

Алтайский государственный медицинский университет, г.Барнаул

Медицинское образование переживает период реформ, не все из которых можно, к сожалению, расценивать как прогрессивные, способствующие повышению качества подготовки студентов. Однако, бесспорно одно – сохранять устойчивое консервативное убеждение, что любые отступления от классического варианта

нежелательны – нельзя. Изменилось многое: резко возросли информационные возможности студентов, они стали более самостоятельными, в состоянии, через Internet, пользоваться самым широким спектром специальной литературы по морфологии, в том числе и методической. Новые информационные возможности, пожалуй, самый главный побудительный импульс для поиска современных оптимальных вариантов преподавания медицинских дисциплин вообще и анатомии, в частности [1, 10, 11]. Отказ от традиционного преподавания на анатомических препаратах в последнее время мотивируется сложностями их изготовления, хранения, препятствиями культурного, религиозного и юридического характера (надзорные органы стали требовать лицензии на право использования биологических материалов). Следует, ради исторической справедливости, напомнить, что призыв к отказу от натуральных анатомических препаратов звучит не впервые. Более 80 лет назад, известнейший французский хирург Рене Лериш (член 30 академий, автор более 700 работ) писал, что он «с радостью уменьшил бы число занятий в препаровочном зале и заменил их изучением сухих препаратов или их стереоскопических проекций». Это высказывание, на протяжении многих лет не находило поддержки у авторитетных морфологов мира. Еще Н.И. Пирогов писал: «С глупостью не следует торопиться!» Было бы, действительно глупостью отказаться от богатейшего арсенала анатомических препаратов музея, где на протяжении многих лет кропотливо собирались оригинальные, качественно изготовленные препараты по всем органам и системам человеческого тела. Стоит напомнить надписи во многих фундаментальных музея – «здесь мертвые учат живых»

Существеннейшее значение препаратов органов человеческого тела состоит не только в их достоверной иллюстративности. Это и способ психологического воздействия на будущего врача, призыв к исключительной бережности, уважительности по отношению к тем, кто и уйдя из жизни, продолжает приносить пользу науке. Считаем, что натуральные препараты служат не только познавательным целям, но и совершенно незаменимы при проведении учебно-исследовательской работы студентов [2]. Они дают возможность сравнительного исследования с выявлением вариантов строения, определением возрастных особенностей, проведением морфометрии. Все это совершенно бессмысленно на искусственных, даже безукоризненно выполненных муляжах и рисунках. Работа с натуральными музейными препаратами должна быть продолжена, естественно с соблюдением юридических формальностей, при условии выполнения гигиенических норм, сохраняющих здоровье студентов. Значимость ее для формирования врачебного мышления и получения конкретных знаний трудно переоценить. Можно использовать и пластифицированные препараты, однако, они дорогостоящи и не в полной мере могут обеспечить натуральный вид органа или части тела. Не умаляя и не преувеличивая значимости использования натуральных препаратов нельзя исключать поиска оправданно приемлемой альтернативной замены демонстрационного и учебного материала [3, 5, 6, 8].

Из всего обилия демонстрационных возможностей, пожалуй, наибольшего внимания заслуживает 3D – технология печати анатомических препаратов. Эта методика совершенствуется и, при достижении сравнительно мало затратных вариантов, можно будет постепенно отказаться от натуральных препаратов. 3 D технология позволяет на принтере создавать точные копии органов человека на основе их компьютерных томограмм, с соблюдением абсолютной точности в отношении размеров, топографии, синтопии. Такие препараты (хотя пока они достаточно дороги), при достаточном их количестве и разнообразии в зависимости от индивидуума, позволяют студентам проводить и изучение и учебно-исследовательскую работу.

Безусловно, преподавание анатомии в медицинском вузе необходимо рассматривать как единый комплекс современного учебного оборудования, возможных вариантов электронного обучения, компетентностной направленности преподавания, высокой степени подготовленности преподавателя [4, 7, 9]. От преподавателя кафедры анатомии в настоящее время требуется не только хорошее знание предмета, но и владение самыми современными технологиями получения знаний. Роль преподавателя сводится, в большей степени, к консультированию, поскольку в современной высшей школе сделана ориентация на самостоятельное изучение программных вопросов предмета. Важным является использование в преподавании анатомии возможностей современных методов исследования структур тела (УЗИ, компьютерная томография, эндоскопия, доплерография и др.)

Список литературы

1. Высоцкий Ю.А. Комплексное использование инновационных технологий в образовательном процессе на кафедре нормальной анатомии человека / Ю.А. Высоцкий, Л.А. Болгова, А.В. Кладько и др. // Оптимизация учебного процесса: материалы юбилейной межрегиональной учебно-методической конференции с международным участием, посвященной 60-летию Алтайского гос. мед. университет. - Барнаул, 2014. – С. 31-33.

2. Высоцкий Ю.А. Роль макропрепарата как элемента наглядности в современных методиках преподавания анатомии человека / Ю.А. Высоцкий, Г.Н. Бородина, Л.А. Болгова и др. // Инновационные технологии в преподавании морфологических дисциплин. - Уфа, 2012. – С. 40-41.
3. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гушин // Psychological Journal. - Dubna, 2012. - № 2. - С. 1 – 18.
4. Иваненко Г.А. Инновационный подход в преподавании и контроле знаний по анатомии человека с помощью автоматизированных методик / Г.А. Иваненко, А.В. Кузнецов, Е.С. Потеряйкин и др. // Дальневосточный медицинский журнал. - 2015. - № 2. - С. 127 – 129.
5. Краюшкин А.И. Интегративные методы в реализации морфологических принципов анатомии человека / А.И. Краюшкин, А.И. Перепелкин, Л.И. Александрова и др. - Волгоград, 2012. - С. 83 – 84.
6. Кох М.Н. Методика преподавания в высшей школе / М.Н. Кох, Т.Н. Пешков. - Красноярск, 2011. - 150 с.
7. Мендриков В.Б. Основные направления оптимизации образовательной деятельности в Волгоградском государственном медицинском университете / В.Б. Мендриков, А.И. Краюшкин, А.И. Перепелкин // Актуальные проблемы и перспективы развития Российского и международного медицинского образования. - Красноярск, 2012. - С. 84 – 86.
8. Нигматов. З.Г. Теория и технологии обучения в высшей школе / З.Г. Нигматов, Л.Р. Шакирова. - Казань, 2012. - 190 с.
9. Сгибнева Н.В. Некоторые аспекты преподавания анатомии человека на современном этапе / Н.В. Сгибнева, А.Г. Кварацхелия, О.П. Гундарева, Н.В. Маслов // Журнал анатомии и гистопатологии. - 2014. - т. 3, № 2.
10. Титов Е.В. Методика применения информационных технологий обучении / Е.В. Титов. – М.: Академия, 2010. - 176 с.
11. Якулова Я. Р. Активные формы обучения – фактор интенсификации учебного процесса/ Я.Р. Якулова // Высшее образование сегодня. - 2007. - № 10. - С. 45 – 48.

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗАХ В СВЕТЕ ПОСТОЯННОЙ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Филиппова А.В., Немершина О.Н., Канакова А.А.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный аграрный университет», г.Оренбург

Проблема обеспечения качества экологической и биологической подготовки студентов все более актуальна для российского образования, потому что многие страны вырвались вперед в сфере биотехнологий и биомедицины. Наша страна испытывает большой дефицит кадров, которые владели бы профессиональными компетенциями для развития этих приоритетных отраслей.

Важным моментом в подготовке специалистов эколого-биологического профиля является постоянное расширение методик для развития селекции, производства продуктов на основе биотехнологии, создание новых фармакологических препаратов, расширения номенклатуры химических соединений, применяемых в сельском хозяйстве и влияющих на качество окружающей среды и т.д. Немаловажным также является санитарно-эпидемиологическое состояние предприятий и производств. Ряд направлений в биотехнологии, связанных с выделением полезных почвенных бактерий, их культивированием и использованием в агроценозах требует профильных специалистов.

Мы хотели бы остановиться на проблеме подготовки кадров для этого важнейшего направления науки и производства, и обсудить, насколько существующая система образования соответствует сегодняшним и завтрашним потребностям. Возросшие требования в сфере экологии, требуют от образования постановки новых задач, направленных на реализацию конституционных прав человека [1], что подтверждается рядом документов, принятых Правительством Российской Федерации и декларирующих в качестве одной из целей обеспечение экологической безопасности граждан, общества и государства: Федеральный закон Российской Федерации от 10.01.02 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды»; Федеральный закон Российской Федерации от 30.03.99 № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»; Постановление Правительства Российской Федерации от 6.04.04 № 154 «Вопросы Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека»; Постановление Правительства Российской Федерации от 15.11.99 № 410/122 «О

повышении эффективности функционирования систем социально-гигиенического мониторинга и мониторинга окружающей природной среды, ее загрязнения».

Биологические и экологические дисциплины являются фундаментом не только теоретической подготовки студентов, но и необходимы для дальнейшей профессиональной деятельности. В профессиональной деятельности студентов биологов, экологов, биотехнологов, агрономов, ветеринаров, зоотехников и др. преобладают природные объекты, что требует формирования высокой личной экологической осведомленности и умения проследить взаимосвязи. Следует бороться с мировоззрением, при котором природа выступает в роли объекта профессиональной деятельности в русле сугубо прагматичного подхода. В сознании студентов вопросы взаимоотношений в системе природа–человек следует формировать приоритеты «природа знает лучше».

В задачу специалистов биолого-экологического профиля входит также проведение экологического аудита и различные виды экспертиз, что подразумевает понимание законов не только фундаментальной экологии, но и владение методами проведения экологической экспертизы и прогнозирования. Знания, умения и навыки, получаемые студентами на биолого-экологических кафедрах, востребованы на рынке трудовых услуг.

Однако все эмоциональные послы разбиваются о камни реалий. И в подготовке такого рода специалистов есть свои проблемы. В стандартах ФГОС профессиональные компетенции приобрели более узконаправленные формы по сравнению с предыдущими стандартами, что накладывает определенные обязательства на учебные заведения, готовящие специалистов биолого-экологического профиля. Это вступает в противоречие с самим пониманием бакалавриата как базовой подготовки и первой ступени высшего образования. Получается, что в бакалавриате ВУЗа мы должны дать базовые знания при этом из аббревиатуры убирается слово «профессиональное». Но ФГОС «три плюс» дает мощные профессиональные компетенции и предусматривает обязательное введение специалистов, работающих на производстве, в процесс обучения, при этом высшее образование теряет слово «профессиональное». И это вступает в противоречие с тем фактом, что нужны профессионалы (производственников должно быть не менее 5 % от состава ППС), которые должны дать профессиональные навыки при разнице в зачетных единицах на базовую часть дисциплин в 108 зачетных единиц и снижении до 87 зачетных единиц на профильные дисциплины.

Как выйти из этого противоречия? В стандартах ФГОС по направлению подготовки 06.03.01 Биология предлагается выбор по программам академического бакалавриата и прикладного, при этом новый стандарт предусматривает в Блоке 2 для прикладного бакалавриата увеличить количество зачетных единиц для практики, по всей видимости это и есть решение вопроса: использовать верхний интервал предложенных зачетных единиц для усиления практической составляющей биологического образования и выделять работающим производственникам часы практик.

По задумке авторов нового закона о высшем образовании для эффективного решения задач, стоящих перед вузами на современном этапе по обучению и воспитанию молодежи необходимо разрабатывать, внедрять и постоянно совершенствовать элементы системы менеджмента качества (СМК) в рамках, действующих в Российской Федерации, Министерстве сельского хозяйства и нормативных документах отдельных вузов [2, 3]. Однако это привело к постоянной смене учебных планов, которые сразу подтягивают к себе смену учебных программ дисциплин, учебно-методических комплексов и другой документации (около 8 документов, которые должен переформировать преподаватель). Смена образовательных форматов в течении одного образовательного периода поступивших абитуриентов (при четырехлетнем образовании) три раза, приводит не к совершенствованию работы, а к снижению её качества, потому что не успевают нарабатываться положительный опыт. Экологический пример: устойчивость экосистемы зависит от времени ее существования и чем она старше тем устойчивее. Эту простую истину мы забываем и постоянно ворошим и переделываем сопутствующую документацию к учебному процессу в ущерб научной деятельности преподавателя ВУЗа.

В нашей статье мы хотим обратить внимание на существующие противоречия, с целью устранения их при дальнейшем совершенствовании стандартов. Система менеджмента качества должна быть в первую очередь ориентирована на потребителя (студента), который должен получить бесценный опыт общения с талантливыми педагогами, интересными людьми, и в процессе этого получить не только базовые знания, но и профессиональные. Однако безоглядное увлечение разработкой инструкции на каждую инструкцию привело к тому, что преподаватель тратит время, предназначенное для качественной подготовки к занятиям на исполнение бумажной работы, уходящей в небытие через два-три месяца.

Еще один момент, к которому следует привлечь внимание педагогического сообщества. Кафедры биолого-экологического направления и профильные лаборатории следует рассматривать как специфические производства, продуктом деятельности которых являются: а) квалифицированные специалисты (биологи, ветеринары, агрономы, зоотехники, экологи, биотехнологи и др.); б) научные идеи и разработки (результаты прикладных и

фундаментальных исследований); в) непосредственно «продукт», полученный в процессе освоения методик или проведения научно-исследовательских работ.

В соответствии с этим только лаборанты с высокими профессиональными навыками должны сопровождать работу таких лабораторий, а их заработная плата в государственных вузах находится на уровне минимальной заработной платы и поэтому текучесть кадров не дает возможности сформировать качественный, высокопрофессиональный состав, позволяющий готовить студентов на мировом уровне современных биолого-экологических и биотехнологических знаний. Решением этого вопроса может стать работа в научно-исследовательских лабораториях НИИ, но их заинтересованность в этом весьма сомнительна. А механизмов такого слияния пока не придумано.

Посредниками в образовательной деятельности стали Управления качеством образования, созданные во всех ВУЗах. По сути их задача помогать, студенту сориентироваться в образовательных программах и сопровождать их образовательную траекторию. На деле получается, что все вышеперечисленное плавно переложили на кафедры и преподавателей. А у преподавателя шести-часовой рабочий день состоит из его непосредственных обязанностей вести 4-6 часов занятий. Возникает следующее противоречие: набрали методистов для помощи преподавателям, в документоведческой работе, а помощи никакой нет.

В системе ВУзовского образования работа кафедр определяется общей стратегией развития вуза и должна включать приоритетные цели в отношении качества образовательной деятельности и организации научной работы, основные принципы обеспечения качества, распределение ответственности и обязанностей в области качества между руководством вуза и его подразделениями [4]. На деле получается, что номенклатура дел кафедры непомерно расширяется и сокращается время для развития преподавателя, его интеллекта и научного совершенствования. Это в свою очередь снижает качество подготовки студента, не смотря на так называемое «совершенствование системы менеджмента качества». В рамках системного подхода к менеджменту качества необходимо учитывать все факторы, воздействующие на внешнюю и внутреннюю среду вуза и его подразделений [5]. Чем больше времени тратит преподаватель на написание документов, тем меньше остается времени на подготовку к занятию и научную деятельность.

Понятно, что основной фактор для преподавателя это расписание занятий, к которому он привязан и совершить прорыв в науке он может лишь при наличии свободного времени для полевых экспериментальных работ и экспедиционных выездов. Однако по графику учебного процесса процесс освоения теоретической части предусмотрен для всех специальностей одинаково. Часть полевого сезона студенты сидят за партами, а производственная практика, которая в основном проходит в научно-исследовательских институтах (в частности для биологов) осуществляется в январе-феврале месяце, когда экспедиции возможны только в тропические страны. Специфика биолого-экологической подготовки в том, что основные научные исследования проводятся в теплый период времени, весна, лето, начало осени. В этот период можно поставить эксперименты, собрать материал для курсовых и дипломных работ. Поэтому в целях совершенствования работы необходимо предусмотреть скользящий график с соблюдением специфических особенностей для биолого-экологических, агрономических, зоотехнических направлений подготовки.

Экологическая компетентность специалистов в области сельского хозяйства подразумевает полученный в ходе обучения опыт участия в практических мероприятиях по сохранению и улучшению состояния окружающей среды [5]. Для формирования экологической компетентности студентов необходимо подкреплять ее практической эколого-ориентированной деятельностью в профессиональной сфере.

Контекстное обучение, ориентированное на то, что знания, умения и навыки являются не предметом, а средством решения профессиональных задач, что вносит необходимый инновационный компонент в процесс подготовки студентов [6, 7]. Для решения этой задачи целесообразно усилить практическое направление в экологической подготовке студентов, для чего рациональным представляется создание на базе вузов базовых кафедр или научно-образовательных экологических центров. Указанное требует предварительно разработать структуру научно-образовательных экологических центров (НОЭЦ), основные положения и функции, программы обучения, а также схемы взаимодействия с производственными организациями и административными учреждениями [3]. Спасибо тем начальникам, которые понимают насущную необходимость поддержки, в виде разрешения проходить практики на их базе. Но тут снова проблемы, потому что в отличии от «специалитета» у которых практики были около семи месяцев, в бакалавриате производственная практика составляет всего четыре недели. Для эколога за это время можно даже не попасть ни на одну проверку предприятия и не увидеть воочию, как осуществляется данная процедура.

Следует также предусмотреть и разработать систему повышения квалификации персонала, наладить систему внутреннего обучения персонала в отношении вопросов освоения новых методов и методик на базе научно-исследовательских и производственных учреждений. Но теперь требуется лицензия на право

образовательной деятельности, которую не выгодно приобретать не профильным учреждениям. Получается еще одно противоречие: уходят базы практик для студентов, и возможность повышения квалификации у практиков. При этом много говорится об обеспечении качества преподавания, научных исследований и научно-практической работы в сфере экологии [4]. Создание НОЭЦ может частично решить этот вопрос и способствовать повышению качества экологической подготовки специалистов и активизации научно-исследовательских работ [4].

Системный подход, лежащий в основе современного менеджмента, требует определения факторов и подфакторов [1], влияющих на качество учебно-методической и научно-исследовательской работы кафедр вузов и научно-образовательных экологических центров:

- Оптимизация номенклатуры в делопроизводстве;
- Вопросы кадрового обеспечения и повышения квалификации сотрудников;
- Оптимизация методического обеспечения образовательной, научной и практической деятельности;
- Вопросы материально-технического обеспечения лабораторных и полевых исследований;
- Сокращение пунктов проверок контроля качества учебной и научно-исследовательской работы.

Совершенствование методологии системы менеджмента качества для биолого-экологической подготовки студентов определяется требованиями практики, и должно носить мобильный характер. А для этого необходимо иметь минимальное количество документов, которые легко и быстро можно перерабатывать при условии смены рабочего учебного плана.

Список литературы

1. Гагарин, А.В. Экологическая компетентность будущих специалистов: психолого-педагогические и психолого-акмеологические аспекты развития / А.В. Гагарин, Е.Л. Базаров. – М.: Изд-во МААН, 2007.
2. Егорышев С.В. Современные подходы к формированию системы менеджмента качества образования / С.В. Егорышев, Х.М. Ахмадуллина, Л.В. Фархутдинова, Н.Г. Хахалкина, С.С. Хабирзянова // Вестник ВЭГУ. - № 1 (33) - 2012. – С. 25 – 33.
3. Малкова Т.Л. Методологическое обоснование обеспечения качества судебно-химических экспертных исследований лекарственных средств / Т.Л. Малкова. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора фармацевтических наук. На правах рукописи. Пермь.2012. – 44 с.
4. Мудрак С. А. Экологическая компетентность личности студентов (сравнительное эмпирическое исследование) // Российская академия образования международная академия акмеологических наук. – 2012. – С. 83..
5. Немерешина О.Н. Необходимость совершенствования системы менеджмента качества на химических кафедрах медицинских вузов. / О.Н. Немерешина, А.А. Никоноров // Наука и образование. – 2013. - № 3 (71). – С. 75-78.
6. Таймасханов Х. Э. Государственная поддержка как механизм обеспечения устойчивого развития АПК депрессивного региона :– Автореф. дисс.... д. э. н./ХЭ Таймасханов.–2011.–46 с.
7. Филиппова А.В., К вопросу о воспроизводстве научно-педагогических кадров /Филиппова А.В., Быстров И.В./ Сборник статей 6-ой научно-методической конференции «Инновационные технологии в образовании и научно-исследовательской работе». – Оренбург: Изд. центр ОГАУ, 2013.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

ИЗУЧЕНИЕ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сафронова Е.М., Косивцева Е.В.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

Сформированность пространственной ориентировки в жизни человека, особенно ребенка старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития (ЗПР), является одним из важных приобретений в детстве и рассматривается в современной коррекционной педагогике как одна из основных опорных систем воспитания и обучения. Подтверждением значимости темы данной статьи являются следующие

аргументы: 1) представленный опыт анализа качества работы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) по формированию пространственной ориентировки старших дошкольников может быть полезен заведующим и педагогам, работающим в сфере дошкольного образования, 2) родителям важно владеть информацией о качестве работы ДОУ в данном направлении исследований, поскольку они обеспокоены состоянием коррекционно-развивающей работы по формированию пространственной ориентировки, проводимой с их детьми; 3) педагоги, работающие в сфере дошкольного образования, могут получить опыт рефлексии педагогической деятельности; 4) рассмотрение качества процесса формирования пространственной ориентировки у старших дошкольников с ЗПР актуально потому, что по данным на 2015 год задержка психического развития (ЗПР) наблюдается у 25% детей [1].

Целью нашей статьи является представление опыта анализа качества работы ДОУ по формированию пространственной ориентировки старших дошкольников с ЗПР с использованием метода SWOT-анализа. Статья адресована менеджерам образования, педагогам дошкольных образовательных учреждений, родителям, руководителям методических объединений (МО).

Нами изучена научно-педагогическая литература по теме исследования. Оказалось, что вопросы формирования пространственной ориентировки детей с ЗПР посвящено недостаточное количество научных трудов. Исследователями Б.Г. Ананьевым, О.И. Галкиной, А.Н. Леушиной, Т. А. Мусейбовой, выявлено, что ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью [2].

Целью исследования является определение качества и перспективы работы дошкольного образовательного учреждения по формированию пространственной ориентировки у детей с ЗПР. К задачам исследования нами отнесены: выявление сильных и слабых сторон работы педагогов дошкольного образовательного учреждения по формированию пространственной ориентировки старших дошкольников с ЗПР; описание внешних возможностей образовательной организации, способных повысить качество работы педагогов в этом направлении; определение внешних угроз для процесса формирования пространственной ориентировки старших дошкольников с ЗПР.

Исследование проводилось на базе одного из детских садов комбинированного вида г. Волгограда; количество испытуемых воспитанников составляло 7 человек. Работа проводилась с января по февраль 2016 года. Инструментом анализа качества работы и перспектив ДОУ нами выбран метод SWOT-анализа.

Метод SWOT-анализ является инновационным для системы образования, обладающим рядом преимуществ. Применение данного метода в сфере образования требует структуризации и унификации параметров оценки различных процессов для упрощения и повышения результативности и прогностичности исследования.

Для проведения исследования необходимо уточнить, что же такое пространственная ориентировка. По мнению В. С. Сверлова, пространственная ориентировка — это способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них. (Сверлов В.С.) Умение ориентироваться в пространстве – важное условие формирования полноценной личности дошкольника, имеющего диагноз ЗПР, его социальной адаптации и интеграции в общество. Развитие ориентировки в пространстве начинается с дифференцировки пространственных отношений собственного тела ребенка (выделяет и называет правую руку, левую, парные части тела); развивается и глазомер ребенка, так необходимый для восприятия пространства [3].

В процессе SWOT-анализа качества процесса формирования пространственной ориентировки нами учитывалась, уровень знаний детей с ЗПР по проблеме пространственной ориентировки, а также уровень развития личностно-профессиональных качеств педагогов, необходимых для формирования пространственной ориентировки. По результатам исследования 65 % дошкольников с ЗПР соответствуют среднему уровню сформированности пространственной ориентировки, что говорит о том, что педагоги ДОУ ежедневно проводят с детьми индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие пространственных взаимоотношений между предметами, частями тела и другое. 35 % дошкольников с ЗПР имеют низкий уровень сформированности пространственной ориентировки (дети плохо различают такие параметры как право, лево, вперед, назад), это говорит о том, этим детям было уделено меньше внимания, что связано с недостаточной компетентностью педагогического состава.

В результате полученных данных выделены сильные стороны в работе педагогов дошкольного образовательного учреждения по формированию пространственной ориентировки старших дошкольников с ЗПР: умение правильно оценить ситуацию (готовы ли дети к развитию пространственной ориентировки или нет); умение дифференцировать учащихся для успешной работы с ними (определять, какие у детей имеются знания о пространственной ориентировке на начальном этапе обучения), осуществлять индивидуальный подход к каждому

ребенку (в подходящей ситуации использовать новые формы работы, например, не на плоскости, а на собственном теле).

К слабым сторонам деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения можно отнести следующие ее характеристики: недостаток у педагогов опыта организации процесса усвоения детьми знаний, несоответствие рабочей программ приоритетной воспитательной цели по формированию пространственной ориентировки, педагоги с детьми редко играют в настольные игры, тем самым не закрепляют полученные знания детей на практике, чрезмерное использование в своей работе новых компьютерных технологий (замена живых предметов компьютерной графикой).

Социальное окружение кроме возможностей для развития пространственной ориентировки и повышения качества работы педагогов создает определенные внешние угрозы, которые могут негативно влиять на деятельность ДОУ и процесс формирования пространственной ориентировки старших дошкольников. К основным из них относятся: низкая мотивация детей к обучению, приобретению новых знаний, основанная на преобладании новых компьютерных технологий (игровых приставок, компьютеров, телефонов, планшетов); всеобщая компьютеризация, которая не дает ребенку возможности для развития восприятия, мелкой моторики, пространственной ориентировки и т.д. В ходе исследования нами была выявлена проблема, которая состоит в том, что в рабочей программе ДОУ (в каждом ДОУ своя программа) имеет место недостаточный акцент на формирование пространственной ориентировки детей с ЗПР.

Таким образом, для успешной работы ДОУ необходимо выработать пути реализации поставленных задач с целью повышения качества работы ДОУ. К ним относятся:

- Повышение уровня квалификации педагогов и освоение ими новых информационных технологий.
- Разработка нового варианта программы данного дошкольного образовательного учреждения с учетом всех личностно-индивидуальных особенностей детей с акцентами на пространственную ориентировку.
- Совместное участие педагогов ДОУ и родителей в мероприятиях (интеллектуальная игра на базе ДОУ «Что? Где? Когда?», «КВН»), совместная организация похода в музей, цирк и т. д.).
- Участие в педагогических конференциях и семинарах, вебинарах, форумах для развития профессионализма в данной области педагогической деятельности.

При соблюдении данных рекомендаций возможна положительная динамика в работе дошкольного образовательного учреждения в исследуемом нами направлении.

Список литературы

1. Бломберга Х., Блайт С.Г. Зарубежные методы профилактики и коррекции задержек психического развития у детей. Метод ритмической стимуляции и нейрофизиологической интеграции неонатальных рефлексов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/zarubezhnye-metody-profilaktiki-i-korrekcii-zaderzhek-psiicheskogo-razvitiya-u-detey#sthash.uZVbgl4R.dpuf>,
2. Пепик Л.А. Использование моделирования в коррекционно-педагогической работе по формированию пространственной ориентировки у дошкольников с отставанием в умственном развитии: Автореф. дисс. канд. пед. наук. /Л.А. Пепик. —М., 2000. - 20 с.
3. Сверлов В. С. Дошкольное воспитание слепых детей и тифлотехника. В кн.: “Вопросы учебно-воспитательной работы в школах слепых и слабовидящих”. “Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена”, с. 250, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Заботкина А.В.

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Московской области «Электростальский колледж», г.Электросталь

Актуальность данной темы заключается в том, что стратегические приоритеты развития образования Российской Федерации ориентированы на обеспечение нового качества образовательных результатов в соответствии с потребностями инновационного развития. Повышение качества образования является первостепенной задачей системы образования. Использование технологии проектной деятельности отвечает современным требованиям.

Цель данной статьи – показать применение технологии проектной деятельности при изучении общественных дисциплин в системе профессионального образования на основе личного опыта.

Проектная деятельность имеет целью освоение исследовательского типа мышления, навыков исследовательской работы. Для студентов решение проблемы – это возможность раскрытия своего творческого потенциала, формирование активной жизненной позиции.

Для меня учебный проект – интегративное дидактическое средство обучения и развития, способствующее углублению предметных знаний, умений, навыков, вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс, организация индивидуальной и групповой деятельности. Многообразие типов проектов (информационный, исследовательский, практико-ориентированный, творческий, игровые, ролевые) позволяет решать задачи соединения знаний с опытом их практического применения, формируют компетенции мыслительные, информационные, деятельностные, коммуникативные.

Работу над проектом осуществляю на основе реализации следующих этапов: проблематизация, целеполагание, планирование, реализация, рефлексия, защита проекта, отчет о работе.

На первом этапе «Проблематизация» возникает первичный мотив к деятельности, наделение ее личностным смыслом (зачем?). Мотивирует на активную работу та тема, которая порождает проблему.

Второй этап – целеполагание: формулирование цели проекта. Проблема преобразуется в личностно значимую цель и приобретает образ ожидаемого результата, который воплотится в проектном продукте.

Третий этап – планирование. На данном этапе происходит определение последовательности действий: постановка задач, исходящих из цели, составление плана работы над проектом, определение последовательности шагов и сроков.

Четвертый этап проектного цикла – реализации плана: поиск, анализ информации, фактов, выбор средств, способов работы. На данном этапе возникает необходимость совместных обсуждений и корректировки, желательно определить, какие проблемы могут возникнуть у обучающегося, как он их преодолет.

Пятый этап – создание студентом проектного продукта, презентации.

Шестой этап – рефлексия. Самооценка работы – обзор трудностей, способов преодоления, перспектив работы, оценки своих достижений и практической пользы проектного продукта.

Седьмой этап – защита проекта на уроке, конференции. Данный труд нуждается в обратной связи от аудитории. Основное развивающее воздействие будет оказано на коммуникативную компетентность.

Восьмой этап – отчет о работе. Студент составляет отчет о выполнении работы, анализирует полученные результаты.

В «Электростальском колледже» студенты начинают заниматься проектной деятельностью с первого курса. На информационном стенде я размещаю тематический план учебной дисциплины, обучающиеся имеют возможность свободного выбора и формулирования темы проекта.

По учебной дисциплине «Право» студентам предлагаются темы «Я – гражданин России», «Основы конституционного строя Российской Федерации». Иностранцев студентов интересует тема проекта «Как приобрести гражданство Российской Федерации?».

В связи с выборами в Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации в сентябре 2016 г. и большим количеством зарегистрированных партий особый интерес вызывает проектная деятельность по теме «Политические партии и их лидеры» по учебной дисциплине «Обществознание».

На уроках по «Основам философии» студенты создают проекты по философским учениям Античности, Средних веков, Нового времени, их интересуют проблема происхождения человека, глобальные проблемы современности и др.

Обучающиеся колледжа активно участвуют в конференциях: 2014 г. проект по теме «Культура мира: современные вызовы» (III место, студенты Бойчаров К., Иноземцев М., областная конференция), 2013 г. проект по теме «Самоактуализация личности» (II место, студентка Маслова С., городская конференция), 2012 г.: исследовательский проект по теме «Культура мира» (I место, Иванова Е., городская конференция).

Из вышеизложенного следует, что применение технологии проектной деятельности повышает качество образовательного процесса. Работая над проектом, студенты вырабатывают навыки организационные, интеллектуальные, коммуникативные, реализуют свои планы и амбиции.

Список литературы

1. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Методические рекомендации «Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся». – Самара, 2003.
2. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011.
3. Ступницкая М.А. Новые педагогические технологии. Учимся работать над проектами. – Ярославль:

СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ КВАЛИФИКАЦИИ К КОМПЕТЕНЦИЯМ

Исаева К.В.

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Высшее образование, как и экономика, в своем историческом развитии прошло два глобальных этапа: духовно-религиозный и сциентистский. Оба они могут быть отнесены к так называемому «поддерживающему обучению». В своей основе оно имеет фиксированные методы и правила, предназначенные для того, чтобы справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями.

Сегодня меняющаяся роль человеческого капитала, необходимость воспроизводства и массовой подготовки профессионалов нового типа вновь влечет за собой изменение таких сфер, как наука и образование. Цели, ценности и механизмы трансляции и воспроизводства знаний, используемые при «поддерживающем обучении» не отвечают требованиям экономики постиндустриального общества. Его альтернатива – «инновационное образование, при котором на первый план выдвигается проблема активизации созидательного творческого потенциала обучающихся и обучающихся, и их инновационной способности.

В рамках инновационной парадигмы образования научные знания рассматриваются в контексте социальных условий и социальных последствий деятельности, доминирует неклассический тип научной рациональности, при которых методы и субъекты познания влияют на его результаты (Табл.1).

Таблица 1

Сравнение основных этапов развития системы высшего образования

Характер системы, признаки сравнения	Духовно-религиозная система	Сциентистская система	Инновационная система
Ценностная ориентация	Религиозные догматы	Абсолютизация науки	Созидательная деятельность
Образование отвечает на вопрос	Что?	Почему?	Зачем?
Тип рациональности	Религиозная метафизика	Классическая научная рациональность	Постнеклассическая научная рациональность
Форма существования научного знания	Неразвитое единство знаний	Дифференциация знаний	Интеграция знаний
Организация содержания обучения	Предметная	Дисциплинарно-курсовая	Проблемно-методологическая
Роль обучающего	Наставник	Преподаватель	Сотрудник
Роль обучающегося	Послушник	Студент	Сотрудник

Инновационное образование имеет ряд признаков, которых существенно отличает его от классического. Если классическая система образования повернута назад – в прошлое знание и нацелена на передачу готовых знаний, имеющих преимущественно однозначные и заранее известные преподавателю ответы, то инновационное образование повернуто вперед – в будущую деятельность. Научные знания в рамках этой парадигмы рассматриваются в контексте социальных условий и социальных последствий деятельности, доминирует неклассический тип научной рациональности, при которых методы и субъекты познания влияют на его результаты. Используется междисциплинарная организация содержания обучения; интегрированное освоение законов природы, техники, общества, человека на основе людей системного мышления, все это дает возможность

освоения методологии творческой созидательной деятельности, формирование инновационной способности личности – способности создавать то, о чем может не знать преподаватель. И, наконец, инновационное образование создает особые условия для формирования и развития нравственности, духовности, социальной ответственности, как компонентов профессионализма.

В традиционном учебном процессе формируются в основном следующие уровни компетенций:

- репродуктивный – умение решать поставленную задачу с использованием стандартных методов и по заранее разработанным, установленным и предписанным процедурам;
- новационно-репродуктивный – способность находить в рамках поставленных задач нестандартные методы их решения, выбирая наиболее эффективные процедуры.

Сегодня этого недостаточно, поскольку современные запросы работодателей к системе высшего профессионального образования требуют формирования у выпускников совершенно иных, более высоких, уровней мышления. Следовательно, в современном образовательном процессе у всех без исключения выпускников должны вырабатываться такие уровни организационно-деятельностных компетенций, как:

- новационный – способность специалиста ставить цели и задачи своей деятельности, деятельности своих подчиненных и организации в целом, разрабатывать инновационные методы и процедуры их достижения;
- новационно-креативный – способность специалиста разрабатывать концепции своей деятельности, деятельности своих подчиненных, организации в целом на основе многоуровневой оценки ситуации в организации и внешней среде.

Этих уровней компетенций возможно достичь через принципиально иные подходы к организации учебного процесса.

Основная проблема качества подготовки в российских вузах заключается в несовершенстве технологий учебного процесса. Последние не способствуют выработке у студентов навыков самостоятельного и критического мышления, что нас резко отличает от ведущих западных школ.

В связи со всем выше сказанным мы видим следующие условия, обеспечивающие активное вхождение вузов России в единое европейское образовательное пространство:

- формирование инновационной корпоративной культуры вуза и внутренней конкурентной среды;
- подготовка и развитие кадрового потенциала с инновационным типом мышления;
- использование инновационных педагогических технологий обучения;
- диверсификация источников финансирования вуза и активный «фандрайзинг»;
- развитие инфраструктуры взаимодействия вуза с внешней средой

Концепция «инновационного образования» актуальна именно сейчас, в момент становления постиндустриального общества, когда требуются высококлассные специалисты, как прочная кадровая основа для инновационной экономики и на первый план выдвигается проблема активизации созидательного творческого потенциала преподавателей и студентов, и их инновационной способности [2; 5].

Инновационная составляющая системы образования должна проявиться, во-первых, в оперативном изучении и освоении хорошо зарекомендовавших себя на практике основ развития навыков критического (аналитического) мышления, интерактивных методов обучения и разработке новых методов и приемов обучения.

Во-вторых, инновационная способность системы образования может быть увеличена за счет серьезного усиления информационной компетентности преподавателей высшей школы, которая определяется такими слагаемыми профессиональной деятельности преподавателя, как:

- знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации в современных информационных массивах, в том числе умение добыть и разместить представить информацию в глобальной сети Интернет;
- владение навыками организации и проведения лекций, семинаров и других видов занятий с использованием информационных и телекоммуникационных технологий с учетом специфики конкретной дисциплины;
- умение организовать самостоятельную работу студентов посредством Интернет-технологий и ресурсов, позволяющих оперативно осуществлять экономическую, менеджерскую аналитику экономической ситуации.

В-третьих, для повышения качества обучения необходимо создание в вузах инновационных информационно-методической системы поддержки тренинговой среды, работающей в режиме On-line технологий и включающей несколько, взаимосвязанных модулей:

- информационно-методическую службу;
- методический Интернет-форум;

- виртуальный консультарий.

И, наконец, надо отметить, что методы преподавания в инновационном вузе должны строиться на фундаментальном условии освоения студентами инновационных методов мышления и деятельности – принципе единства учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов, как самостоятельной, так и в единой команде с преподавателями.

Все базовые инструменты реализации поставленных задач можно сгруппировать в четыре блока модернизации учебного процесса. Кратко поясним каждый из блоков:

Блок 1. Виртуальные образовательные тренинги в профессиональной деятельности (интерактивные учебники, электронные экономические тренажеры, электронные деловые игры).

Блок 2. Мыследеятельностные тренинги (проблематизация, рефлексия, коммуникация и самооценка) и развивающие технологии, моделирующие синтетическое мышление у обучаемого, используемые в рамках семинарских занятий по дисциплинам специальности и специализации.

Блок 3. Междисциплинарные тренинги.

Блок 4. Поисковая научно-исследовательская деятельность. Предложена модернизация традиционной модульной системы обучения путем добавления пятого научно-исследовательского модуля, продолжительностью с мая по конец июня.

Практическое решение обозначенных проблем в РЭУ им. Г.В. Плеханова связывается с широким использованием в учебном процессе инновационных педагогических технологий [1; 3; 4; 5].

Так, на 1-м курсе у студентов формируется репродуктивный уровень мышления, т.е. умение решать стандартные задачи стандартными методами, основу которых составляют три базовые дисциплины: история экономики, отечественная история, социология.

Параллельно с гуманитарным блоком идет блок инструментальных дисциплин. В течение года проводится синтетический практикум, базовыми дисциплинами которого являются экономическая теория, статистика и информационные технологии.

Глубокое изучение экономики должно включать критическое обсуждение как преимуществ, так и недостатков различных экономических моделей начиная с базовых классических теорий Адама Смита, Джона Мейнарда Кейнса или Карла Маркса и до современных исследований ученых-экономистов.

На 2-м курсе у студентов формируется новационно-репродуктивный уровень мышления, т.е. способность находить для стандартных задач нестандартные методы решения.

Через диспуты, дискуссии, публичные выступления, эссе, аналитические записки на исторически важные для экономики страны темы у студентов вырабатывается гражданская позиция и принадлежность к научной школе вуза, а также формируются начальные умения поиска, хранения, обработки и систематизации информации, аналитического реферирования и презентации.

Третий и четвертый курсы посвящены формированию у студентов новационного (постановка цели и задачи своей деятельности по известной проблеме, разрабатывать инновационные методы и процедуры их достижения) и новационно-креативного (выявление проблемы, определение стратегии деятельности и моделирование проекта) уровней мышления соответственно, через междисциплинарные проекты с использованием знаний по маркетингу, экономическому анализу, бизнес-статистике и информационным технологиям.

При этом закладывается умение использовать для анализа проблемных ситуаций прикладной экономики арсенал методов экономического анализа на основе владения определенным уровнем информационных технологий. Продолжается освоение методов рефлексивной культуры, групповой коммуникации и профессиональной этики, также формируется владение методами научного реферирования.

Главная цель всех этих методических технологий – вовлечь студента в учебный процесс, сделать его активным участником процесса обучения, сформировать у него самостоятельность, заинтересованность в активном приобретении знаний, навыков самообразования, необходимых для непрерывного образования, и исследовательских способностей без чего не возможно формирование креативного мышления и инновационного подхода к организации деятельности в любой сфере, в какой бы он в дальнейшем не работал.

Список литературы

1. Васякин Б.С., Пожарская Е.Л. Развитие управленческих компетенций современными тренинговыми методами // Теория и методика профессионального образования. Сборник материалов международного научного е-симпозиума (Электронный ресурс). Международный центр научно-исследовательских проектов, 2014. С. 125-137.

2. Селянская Г.Н. Кадровый потенциал вуза – базовый ресурс инновационного развития высшей школы // Транспортное дело России. – 2006. – № 9. – С. 85.
3. Селянская Г.Н. Образовательные инновации: практика внедрения компетентностного подхода // Экономика региона. – 2011. – № 1. – С. 157-165.
4. Яблочкина И.В., Меламуд М.Р. Преподавание отечественной истории на факультете дистанционного обучения: опыт и проблемы. // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2006. – № 2. – С. 3-7.
5. Яблочкина И.В. Инновационное гуманитарное образование в вузе // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 147-149.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗОВ – СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РОССИИ

Селянская Г.Н.

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

В мировой экономике, в которую сегодня интегрируется Россия, успешность бизнеса определяется нематериальными факторами, обозначаемыми термином «знания». Если раньше стоимость компаний составляли финансовый капитал, здания, оборудование и другие материальные ценности, то в новой, постиндустриальной эпохе главным источником богатства стал их интеллектуальный капитал.

Знание – единственный вид ресурса, существенно отличающий один вид бизнеса от другого, ресурс, который не поддается быстрому воспроизводству конкурентами, что позволяет компаниям, умеющим им управлять, получить уникальные и устойчивые преимущества. Способность активно накапливать, генерировать и применять знания - основной источник экономического преимущества компаний на рынке. Конечной целью новых управленческих технологий и информационных систем является гармонизация интеллектуального потенциала человека и потребности бизнеса в объективном, доступном и тиражируемом знании. Соединение возможностей информационных технологий и человеческого потенциала создает главные конкурентные преимущества у компаний XXI века.

Развитие интеллектуального потенциала общества определяет «успешность» страны в рамках мировой экономики. Только страна, способная совершить прорыв в области накопления интеллектуального потенциала, его распределения и использования в трех основных сферах - образовании, науке и производстве, - сможет занять лидирующие позиции на мировой арене.

Необходимость повышения интеллектуального потенциала усиливается динамично развивающимися процессами социально-экономической глобализации, распространяющимися не только на сферы материального производства и потребления, но и на сферу образования.

В частности, в последнее десятилетие наибольшее влияние на изменения в сфере высшего образования в России имеют такие факторы как общемировая смена парадигмы образования (с традиционной на постиндустриальную или инновационную), вхождение России в Болонский процесс, вхождение в ВТО и др. Одновременно с этим наблюдается снижение престижа российского образования на мировом образовательном рынке и потеря качества образования, по оценкам потребителей, на внутреннем рынке [3; 4; 8].

Способность общества формировать, распространять и применять знания имеет решающее значение для устойчивого экономического роста и повышения жизненного уровня населения. Переход к инновационной экономике связан с резким возрастанием роли и значения профессионального образования. При этом качественное изменение претерпевает в первую очередь высшее образование, которое главным образом и обеспечивает основу инновационного общества – производство нового знания.

Анализ основных тенденций развития современного образования позволяет выделить следующие особенности [1]:

- роль непрерывного обучения как универсального и фундаментального механизма самоорганизации и адаптации к постоянным и все более динамичным изменениям окружающего мира осознается практически всеми организациями и специалистами на всех уровнях и во всех видах деятельности;
- в связи с необходимостью непрерывного обучения, как для индивидов, так и для организаций, а также в связи с развитием информационных и коммуникационных технологий необходимые образовательные ресурсы,

в том числе и тьюторская поддержка преподавателя обеспечивается там и тогда, когда это необходимо и удобно для обучающегося, т.е. все меньше связана с организацией процесса обучения внутри учреждения образования и все больше переходит в ранг дистанционного или виртуального;

- в связи с динамичными изменениями во всех сферах жизни требуемые компетентности специалистов постоянно меняются и теряют «жесткость описаний», что приводит к неадекватности редко обновляемых «жестких» образовательных стандартов и даже самого разделения многих видов деятельности на отдельные специальности и дисциплины;

- все более значительная часть образовательной деятельности становится связанной с дополнительным профессиональным и послевузовским образованием взрослых людей. Дополнительное «образование через всю жизнь» (Lifelong Learning) становится главным, а базовое образование (школа и вуз) – лишь необходимой подготовкой;

- все большее значение приобретает не конкретная сумма знаний и навыков на выходе процесса обучения, но желание и возможность непрерывно обучаться и совершенствоваться в течение всей жизни;

- образовательная деятельность принципиально связана с развитием науки и инновационных процессов, а ее новые возможности основаны на новейших информационных и коммуникационных технологиях;

- образовательная деятельность на основе современных информационных и коммуникационных технологий способна обеспечить новое качество жизни людям, имеющим ограниченные возможности.

Идея непрерывного образования или Lifelong Learning известна сегодня во всем мире как глобальный подход, позволяющий своевременно и полно отвечать требованиям постиндустриальной экономики.

Для успешного инженера, экономиста, товароведа, менеджера, политолога или юриста XXI века важно не только получить высококачественное профильное образование, но и постоянно актуализировать свои знания в соответствии с требованиями внешней среды. Девиз такого образования: «Постоянно учиться, повышать свою квалификацию, осваивать новые области знания, отказываясь от устаревших, неэффективных идей, методов и технологий, заменяя их более совершенными».

Во многих западных странах уже не один год создают условия для массового участия взрослого населения в программах обучения [7].

Стремясь к интеграции в европейское образовательное пространство, российским вузам не следует слепо копировать зарубежный опыт. Международные сравнения свидетельствуют, что для того чтобы сравняться с лучшими зарубежными вузами и опередить их по некоторым параметрам необходимо прежде всего активизировать инновационные процессы во всей системе образования [5; 6].

Однако, структура распределения объемов прикладных научных исследований в рамках партнерства с организациями, осуществлявшими технологические инновации, сильно отличает Россию от экономически развитых стран Европы. Статистика подтверждает, что во многих европейских странах, с которыми традиционно принято сравнивать Россию, в инновационных исследованиях больше задействована вузовская наука, нежели специализированные научные организации [2].

Процессы перестройки высшего образования в России идут крайне медленно. Поэтому можно прогнозировать, что реализовав данную модель, вузы могут столкнуться со специфическими проблемами, которые связаны с общим отставанием системы высшего образования от реалий сегодняшнего дня.

В настоящее время, по данным Минобрнауки всего лишь 25,4% преподавателей вузов участвуют в финансируемых научных исследованиях и только 20-25% вузов России активно развивают инновационную деятельность.

Инновационная деятельность высших учебных заведений, порождая необходимость совершенствования процесса преподавания, модернизации содержания учебных курсов и оценочной практики, помогает вузу выживать и поддерживать свою общественную значимость в современных социально-экономических условиях.

Для изменения существующего положения необходимо в достаточно короткий срок реализовать такие инновации в высшем профессиональном образовании, как:

- накопление опыта участия вузов в инновационной деятельности в научно-технической сфере;
- формирование при вузах сети технопарков и инновационно-технологических центров;
- формирование вокруг крупных вузов бизнес-окружения;
- реализация межотраслевых договоров и соглашений на выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ;
- создание локальных информационных сетей вузов и сообществ вузов с различной степенью объединения информационных ресурсов.

Очевидно, что реализация вышеназванных задач невозможна без четкой ориентации стратегии развития вуза на формирование:

- восприимчивости топ-менеджмента вуза, его административно-хозяйственного, научно-педагогического и учебно-вспомогательного персонала к новым задачам;
- динамичной и гибкой внешней и внутренней политики;
- активных внешних связей и сотрудничества с различными партнерами, в первую очередь из бизнес-среды.

Современное поколение университетов, по Щедровицкому, – это «университеты без стен», которые опираются на деловую сеть выпускников университета, осуществляют учебную, исследовательскую и консультационную деятельность, являясь полноценными участниками рынка [9].

Если ключевым процессом стратегического развития вуза станет коммерциализация нового знания через трансфер технологий и создание инновационных компаний, университеты смогут перейти в разряд активных участников социально-экономического развития регионов, что в свою очередь станет основой инновационного развития России.

Таким образом, в условиях современных изменений в образовательных и информационных технологиях появляется новая функция управления вузом, в задачу которой входит аккумуляция интеллектуального капитала, выявление и распространение имеющейся информации и опыта, создание предпосылок для распространения и передачи знаний.

На практике выполнение данной функции находит выражение в систематическом формировании, обновлении и применении знаний с целью максимизации эффективности вузов и прибыли от активов, основанных на знаниях.

Для достижения конкурентного преимущества на рынке образовательных услуг вузу оказывается недостаточно выполнять минимальные требования к качеству образования. Необходимо кардинальное изменение стратегии развития вуза и реальное «встраивание» его инновационного потенциала в развитие экономики страны.

Список литературы

1. Антропов М.С. Система менеджмента качества деятельности образовательной организации // Интернет-сайт Бийского технологического института <http://www.bti.secna.ru/portal/smerdina/library.shtml>
2. Васякин Б.С. Система управления инновациями в высшем учебном заведении // Диссер. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук. / Всероссийская государственная академия Министерства финансов Российской Федерации – Москва, 2007.
3. Исаева К.В. Интеграция векторов развития образовательного рынка России // Диссер. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук. – Москва, 2006.
4. Исаева К.В. Интеграция векторов развития образовательного рынка России – Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. экон. наук. / Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова – Москва, 2006.
5. Исаева К.В. Менеджмент-маркетинг знаний как вектор инновационного развития высшей школы // Образование и наука в современных условиях. – Чебоксары: Изд-во: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – 2015. – № 4 (5). – С. 304-308.
6. Калинина И.А. Специфика и эффективность подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в контексте развития и модернизации образования // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 3. – С. 82-89.
7. Яблочкина И.В., Меламуд М.Р. Преподавание отечественной истории на факультете дистанционного обучения: опыт и проблемы. // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2006. – № 2. – С. 3-7.
8. Яблочкина И.В. Инновационное гуманитарное образование в вузе // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 147-149.
9. Щедровицкий П.Г. Томские лекции об управлении (1998-2000 гг.). Управление развитием: изменения сферы производства, обращения и использования знания. – Томск, 2001.

СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФОРМИРОВАНИЮ И ОТСЛЕЖИВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Исаева Ж.А., Манатилова Ф.З.

Дагестанский институт развития образования, г.Махачкала

Позади четыре учебных года. Сделан первый выпуск учеников, обучавшихся по новым государственным образовательным стандартам. Но получили ли пятые классы российских школ выпускников, «умеющих учиться», знающих как «добывать знания», свободно «решающих учебно-практические задачи» посредством сформировавшихся у них УУД, знающих как пользоваться ими в любых жизненных и учебных ситуациях? Одним словом, получили ли мы метапредметный результат образования? Или это просто красивые слова, и наши надежды тщетны?

Авторов УМК, разработчиков стандартов, ученых-психологов, методистов и преподавателей всех уровней, как правило, волнует вопрос - насколько оправдались ожидания? Отвечают ли образовательные результаты выпускников начальной школы 2015 года требованиям ФГОС НОО? И, главное, получены ли метапредметные результаты образования? Будет ли успешным, и безболезненным обучение первых выпускников начальной школы в среднем звене?

В статье мы рассматриваем некоторые проблемы процедуры выявления метапредметных результатов образования и возможные варианты их решения с учетом специфики региона.

Напомним, что метапредметные результаты образования выходят за рамки узкопредметного, интегрирует обучение на основе сходства общего, позволяет вывести понятие, возможность использовать в любой учебной ситуации. К таким достижениям относится и функциональная грамотность ученика, и сформировавшиеся у него УУД, и овладение смысловым чтением. Смысловое чтение – это понимание и применение смысла текста, а не просто чтение! С учетом этого новой формой проверочных работ в начальной школе при реализации ФГОС определена комплексная работа. И она создана на межпредметной основе. Итоговая комплексная работа позволяет учителю оценивать уровень достижения универсальных учебных действий по двум междисциплинарным программам:

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

Эти сквозные программы введены ФГОС НОО специально для формирования метапредметных универсальных умений младших школьников. Что наблюдается на практике? Учителя начальных классов имеют смутное, очень поверхностное понимание целей и задач итоговой комплексной работы. Слушателей курсов повышения квалификации волнует множество вопросов: какова методика формирования и выявления метапредметных УУД? Какие процедуры предусмотрены для этого? Какой инструментарий наиболее эффективен? Кто должен обеспечивать школы новыми и современными измерителями? В какой форме представлять, главное, куда фиксировать метапредметные результаты образования? И многое другое.

Задача кафедры дошкольного и начального образования - помочь учителю повысить профессиональную компетенцию, вооружить его современными методами и приемами формирования, отслеживания и оценивания всех групп (личностных, метапредметных и предметных) планируемых результатов НОО. Кафедра в свое время проводила апробацию российских измерителей метапредметных результатов образования (авт. Логинова О.Б., Ковалева Г.С.). Апробация российских комплексных работ в школах Республики Дагестан выявила множество проблем, решение которых нельзя было откладывать. Во-первых, российские измерители оказались сложными в плане семантики для учащихся национальных школ, изучающих русский язык как второй. Во-вторых, учитель на тот период не владел методикой выявления метапредметных результатов образования, процедурой проведения, оценки и анализа полученных результатов новых измерителей. В-третьих, уровень смыслового чтения учащихся находился на низком уровне. В-четвертых, образовательные организации республики на тот период не имели измерителей метапредметных результатов образования (российских, региональных, муниципальных). Можно перечислить еще много проблем, решение которых нельзя было откладывать.

Среди перечисленных проблем главная – реально существующий в национальных школах нашей республики языковой барьер. Тексты комплексных итоговых работ российских измерителей оказались сложными для билингвальных учащихся. На понимание и осмысление их содержания тратилось много времени. А, как правило, успех всей работы ученика зависит от степени овладения смысловым чтением.

Тщательный анализ апробационного материала, осмысление затруднений детей и учителей натолкнуло нас на идею создания региональных измерителей метапредметных результатов, аналогичных российским. Естественно, при их разработке нами были учтены требования планируемых результатов освоения сквозных программ. Были использованы тексты из иллюстрированного литературно-художественного журнала «Детский годикан Малыш» (Махачкала: 2011, №1-12.), иллюстрированного литературно-художественного журнала «Соколенок» (Махачкала: 2009-2010, №1-12), учебника «Природа Дагестана» 5 класс (авт. Маммаева П.Х. - М.: «Дрофа», 2009).

Региональные измерители метапредметных результатов образования прошли апробацию в пилотных школах Дагестанского института развития образования в 2011-2015 годы («Волк и дятел» Аварская сказка, «Крот и фонарик» по К. Зачесову, 1 класс, «Храбрый мальчик» Дагестанская сказка) «Яблонька» Наира Алиева, «Родничок и река» Наталья Андриянова 2 класс, «Крылатый друг» Аминат Абдулманапова, «Нужно ли дружить» Наира Алиева, «Реки Дагестана» по учебнику «Природа Дагестана» 3 класс, «Дагестанский тур» Интернет-ресурс, «Жизнь Каспийского моря» по учебнику «Природа Дагестана», «Дагестанский государственный заповедник» по учебнику «Природа Дагестана» 4 класс).

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

1. Ориентация учебного процесса на формирование универсальных и специфических для каждого предмета способов действий.
2. Знакомство учащихся с подобными заданиями в течение учебного года (с заданиями с выбором ответа, с кратким ответом, со свободным развернутым ответом) и правилами их выполнения и оформления.
3. Знакомство учащихся с правилами выполнения работы.

Иными словами, подготовка к комплексной работе начинается уже на этапе проектирования учебного процесса и продолжается в ходе изучения всех тем. Целесообразно включать непосредственно в учебный процесс различные типы проверочных и диагностических заданий, способствующих приобретению навыка выполнения подобных работ. Много зависит от умения учителя правильно информировать, давать четкий и понятный детям инструктаж.

Необходимо, чтобы учителя придерживались следующих правил:

1. Все учащиеся должны находиться в равных условиях.
2. Всем при необходимости должна быть оказана помощь, стимулирующая и направляющая их действия.
3. Выполнение работы должно протекать в спокойной, доброжелательной атмосфере.
4. Все учащиеся обязаны выполнить основную часть работы, дополнительная часть выполняется ими по желанию.
5. К работе над ней разрешается приступать только после того, как будет выполнена основная часть.
6. Во время работы учащимся следует разрешить пользоваться любыми справочными материалами и наглядными пособиями.
7. Учитель вправе отвечать на вопросы учащихся, оказывать помощь ученикам, испытывающим затруднения (задать наводящий вопрос; указать задание, выполненное с ошибкой; помочь обнаружить сделанную ошибку или восстановить ход рассуждений и т. п.).

Важно, чтобы во время инструктажа учитель обращал внимание детей на следующие моменты:

- Читать текст лучше про себя, но можно и негромко, шёпотом, чтобы не мешать остальным. Во время чтения можно делать пометки.
- Прежде чем вы приступите к работе над заданием, внимательно его прочитайте. Если у вас возникнут вопросы, поднимите руку.
- Если вы заметили, что при выполнении задания допустили ошибку, аккуратно её исправьте.

Статистический анализ работ и наши наблюдения при выполнении комплексных работ констатирует стабильный рост показателей метапредметных результатов образования младших школьников. Из года в год набирался опыт выполнения подобных работ. Уже в четвертом классе у выпускников названных школ наблюдался стабильный рост показателей смыслового чтения, включая умение определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку и по ключевым словам, выделять основную мысль, главные факты, устанавливать логическую последовательность основных фактов. Ученики свободно могли осуществлять самонаблюдение и самоконтроль в процессе выполнения комплексной работы. Они приобрели опыт осознанного

чтения текстов с целью освоения и использования нужной информации. Научились искать нужную информацию в тексте, анализировать ее.

Множество инноваций предстоит осуществить учителям начальных классов в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Они ориентированы на достижение младшими школьниками качественно новых целей и результатов образования. И среди них особо стоят метапредметные достижения младшего школьника, выступающие результатом современного начального образования.

Список литературы

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

ПРИЧИНЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НЕОБХОДИМОСТЬ МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Пергун О.В.

Кубанский Государственный Технологический Университет, г.Краснодар

В настоящее время система высшего образования нуждается в методах оценки эффективности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Изучение соответствующей литературы показало, что вопросы эффективности деятельности вузов и педагогического процесса в целом, имеют большую актуальность. Они рассматривались в работах В.М. Блинова, Н.В. Кухарева, И.Я. Лернера, Т.И. Огородникова, В.А. Черкасова и др. В педагогике высшего образования – Ю.К. Бабанским, М.А. Даниловым А.Г. Гостевым, В.С. Ильиным, В.М. Коротовым, В.В. Краевским, Б.Т. Лихачевым и др.

Несмотря на то, что в педагогической науке создана теоретическая основа для решения этой проблемы, но в целом данная задача не достаточно исследована, особенно в выявлении факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности педагога современного высшего учебного заведения.

Обратившись к понятию «эффективность», можно выяснить, что, согласно «Толковому словарю русского языка», «эффективный - дающий эффект, действенный» [2, С. 902]. Термин «эффективность» применительно к трудовой деятельности первоначально использовался в экономике и связывался с понятием «производительность труда». На сегодняшний день существует значительное количество теоретических и прикладных исследований, посвященных эффективности трудовой деятельности. Но в целом, можно согласиться со следующим определением эффективности: эффективность - это «...основная характеристика функционирования системы образования, которая выявляет степень реализации цели и достижения намеченных результатов (более строго - степень близости к проектируемому результату при учете затрат, пошедших на некоторую деятельность, направленную на достижение результата)» [3].

Опираясь на анализ термина «эффективность», можно утверждать, что критерии эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза нужно рассматривать в соотношении с предварительно поставленными целями деятельности. Постановка цели должна включать в себя следующие этапы:

- анализ (исследование) ситуации на рынке образовательных услуг и рынке труда;
- диагностику актуального уровня решения проблемы;
- прогнозирование желаемого результата и планирование деятельности по достижению цели.

Для того чтобы выявить, является ли деятельность педагога эффективной, необходимо проанализировать ее с трех позиций:

- является ли эта деятельность результативной;
- достигнуты ли поставленные преподавателем цели;

- получены ли эти результаты с наименьшими возможными затратами (временными, эмоциональными, психологическими и пр.).

Уровни проработки критериев оценки результативности профессиональной деятельности в общем можно разделить на две группы:

1. Критерии факта или наличия (двухбалльная оценка, т.е. присутствует-отсутствует).
2. Критерии уровня (например, высокий, средний, низкий).

Критерии могут определяться: интуитивно; на основе целенаправленного накопления фактов; на основе научного исследования и экспериментов (например, изучения учебных достижений студентов); на основе показателей мотивации профессиональной (или инновационной) деятельности, на уровне устойчивых тенденций (например, возрастание инновационной активности преподавателя и т.п.).

На эффективность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы оказывают влияние различные причины: внешние, внутренние, социальные, культурные, исторические, рыночные и др. Одно из важнейших условий, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности преподавателя, – это готовность педагога к профессиональной деятельности, заключающейся в умении быстро и адекватно реагировать на изменения рынка научно-образовательных услуг и, тем самым, сокращать затраты (временные, эмоциональные, ресурсные и пр.) на достижение целей профессиональной деятельности.

В настоящее время, в профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза появляются новые составляющие, обусловленные требованиями обновляющегося общества, прогрессивной экономики, влиянием на систему образования рыночных отношений, инновационными процессами в самом образовании и науке, то есть система образования рассматривается как отрасль экономики [5].

Таким образом, эффективность профессиональной деятельности преподавателя зависит как от внутренних личностных, так и от внешних факторов. Следовательно, подготовка преподавателя вуза должна быть направлена, прежде всего, на развитие профессиональных качеств специалиста, которые обеспечат профессиональную самоорганизацию и стремление преподавателя к внутренней максимальной устойчивости и целостности в ситуации внешней нестабильности.

Список литературы

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. инст-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры; - 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994. – С. 902.
3. Словарь менеджера / Под ред. Г.И. Кравцовой, М.И. Плотницкого. – Минск: Вышэйшая школа, 1992. - С. 177-181.
4. Харченко Л.Н. Аргументы в пользу становления модели эффективного вуза / Известия Волгоградского государственного педагогического университета Серия «Педагогические науки» - 2013. - № 7 (82). – С. 53-57.
5. Харченко Л.Н. и др. Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2011. – 228 с.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ ГРУПП РИСКА

Рыбакова Н.А., Боровец Е.Н.

Новосибирский педагогический государственный университет, г.Новосибирск

Современная обстановка, в которой в данный момент оказалось российское общество требует поиска новых форм и моделей общественного воспитания подрастающего поколения. Жизнь диктует задачи воспитания личности в открытой социальной среде, при этом необходимо самое тесное взаимодействие всех социальных институтов воспитания – семьи, школы, общественности. В ходе такого сотрудничества очень важную роль играет такое направление педагогической науки, как социальная педагогика.

Деятельность социального педагога – важный компонент воспитательной работы образовательного учреждения, потому что социальный педагог – специалист-профессионал, который призван обеспечивать взаимодействие семьи, образовательного учреждения, различных социальных институтов в воспитании ребенка. Это профессионал - посредник. Поддержать ребенка в трудную минуту, помочь в поисках выхода и нахождении

путей решения из сложной жизненной ситуации, вселить веру ребенка в свои силы, убедить его, что все в его жизни можно изменить к лучшему, чтобы каждый из них поверил в себя, переоценил свои ценности и прозрел – главная задача социального педагога.

Одним из самых важных и в тоже время наиболее сложных направлений профессиональной деятельности социального педагога является работа с детьми, которых так или иначе всегда выделяли в самостоятельную категорию. Их определяли по-разному: трудные, педагогически запущенные, проблемные, дети группы риска и т.д..

Дети группы риска – дети с проблемами в развитии; дети, оставшиеся без попечения родителей; дети из неблагополучных, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке [1]. Таким детям нужна помощь, направленная, с одной стороны на изменение трудных жизненных или социально опасных ситуаций, в которых они оказались, а с другой – на минимизацию их социальных, психологических и педагогических проблем и трудностей с целью их поэтапного освоения и разрешения. Главная цель при работе с такими детьми – приспособить, адаптировать их к социуму, сделать, так чтобы их поведение не выходило за рамки социальной нормы, не препятствовало установлению нормальных отношений с окружающими.

Социально - педагогическая работа с детьми группы риска в МБОУ Лицей №113г. Новосибирска имеет две основные составляющие: выявление детей этой категории в детской среде и организация работы с ними. Решение любой проблемы ребенка, требующей вмешательства социального педагога, начинается с диагностирования проблемы, которое включает в себя обязательный этап сбора, анализа и систематизации информации, на основании которой может быть сделано то или иное заключение. Для этого социальный педагог работает с ребенком, с классным руководителем, учителями, родителями с целью выяснения ситуации, в которой находится ребенок [3].

Для диагностирования проблем личностного и социального развития детей и подростков существует огромный арсенал методов: наблюдение, беседа, анкетирование, интервью, экспертная оценка, тестирование, анализ документов, биографический метод и др. [6]. Жизнь повседневно убеждает, что легче, с гораздо меньшими издержками для общества и личности не допустить возможных отклонений в действиях или поведении ребенка, чем потом бороться с уже наступившими негативными последствиями. Поэтому распознавание, диагностирование и разрешение конфликтов, проблем, трудных жизненных ситуаций, затрагивающих интересы ребенка, на ранних стадиях развития позволяет предотвратить серьезные последствия в будущем.

Для выявления обучающихся группы риска, мы в своей работе используем: методику диагностики склонности к различным зависимостям (автор Г.В. Лозавая), методику первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (авторы М.А. Рожков, М.А. Ковальчук) [4, 6].

Исходя из собственного опыта, считаем самым приемлемым и доступным методом педагогической диагностики - педагогическое наблюдение ребенка в процессе его разносторонней деятельности, общения со сверстниками, взаимодействия с взрослыми. Педагогическое наблюдение проводится в естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности и общения, систематически и целенаправленно, а не сводится к случайным наблюдениям над отдельными действиями, высказываниями ребенка. Результаты диагностической деятельности оформляются в карту-характеристику личности.

По результатам диагностики социальный педагог определяет суть проблемы, подбирает психолого-педагогические, социальные средства для их эффективного разрешения. Социальным педагогом в нашем лицее разработаны и реализуются целевые программы «Подросток», «Мы за здоровый образ жизни», «Трудовой десант», направленные на оказание своевременной социально-педагогической помощи ребенку, профилактику и коррекцию нарушений поведения.

Формирование социальной активности подрастающего поколения происходит через реализацию различных мероприятий, акций, проектов. Наиболее ярким примером мероприятия данного направления является ежегодная акция «Анти СПИД», которая традиционно посвящается Всемирному Дню борьбы со СПИДом. В этом году акция «Анти СПИД» проведена силами волонтеров-старшеклассников, в том числе и подростков группы риска. В 4-7 классах старшеклассники-волонтеры под руководством социального педагога ведут работу по профилактике вредных привычек, особенно курения. В 8-9 классах обсуждаются проблемы пивного алкоголизма и злоупотребления энергетических напитков. Итоги работы отражаются не только в выпусках газеты лицея, но бывают представлены в программе видео-новостей, которую подготавливают сами ребята.

Включение подростков группы риска в социально значимые виды деятельности происходит через непосредственное их участие в мероприятиях: день самоуправления школьников, неделя добрых дел, акция по сбору корма для животных; социальный проект по изготовлению кормушек для птиц. Выступая в роли

волонтеров в подготовке команд к военно-спортивной игре «Победа», ребята получают возможность не только реализовать свои организаторские, творческие способности, но и приобретают социальные компетенции: умение общаться, поддерживать дружеские связи, конструктивно разрешать конфликты, принимать на себя ответственность.

Активные занятия спортом, посещение секций, кружков, участие в различных мероприятиях - все это способствует активизации личностных ресурсов, которые в свою очередь обеспечивают активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Хорошей традицией стало проведение встреч с выпускниками лица различных профессий, где они охотно делятся своим опытом, знаниями. Эти встречи, проходящие в непринужденной, спокойной атмосфере способствуют формированию у ребят мотивации на эффективное социально-психологическое и физическое развитие, позитивного отношения к окружающему миру, желания вести здоровый образ жизни.

Профилактика различных форм девиантного поведения и реабилитации подростков групп социального риска является сегодня исключительно важным и актуальным направлением. Особенности социально-педагогической профилактики проявляются в том, что, она направлена на опережающее формирование позитивных жизненных установок, ценностей. В целях предупреждения отклоняющегося поведения используются различные методы профилактической работы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения. Активное обучение социально-важным навыкам, проводимое социальным педагогом, успешно реализуется в таких формах, как тренинги формирования жизненных навыков самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации; резистентности к негативному социальному влиянию. В процессе деятельности изменяются установки на девиантное поведение, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников, формируются навыки принятия решения [3, 5].

Любая проблема лучше решается комплексно. Выявляя психологические, педагогические, медицинские, правовые и другие проблемы и трудности у ребенка, социальный педагог, являясь, посредником взаимодействия со специалистами различных служб. Мы в своей работе тесно сотрудничаем с правоохранительными органами, органами опеки и попечительства, МУЗ наркологическим диспансером, МУЗ поликлиникой №17, МКУ. Налажены профессиональные связи с центром психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник», ГЦОЗ «Магистр», МБУ «Комплексным центром социального обслуживания населения», центром психолого-педагогической помощи и пропаганды ЗОЖ в молодежной среде «Ювентус-Н», городским центром по профилактике социального сиротства «Солнечный круг», МПО «АСЕТ», учреждениями культуры, спорта и др.

Социальный педагог работает в условиях неформального общения, оставаясь в позиции неформального лидера, помощника, советчика. Это накладывает на него огромную ответственность. Сегодня, оттолкнув ребёнка, каким бы он не был, завтра мы получим очередной асоциальный элемент нашего общества. Нет плохих, неисправимых детей, есть трудные судьбы, неграмотное воспитание и безответственность.

«Наши дети — это наша старость. Правильное воспитание — это наша счастливая старость, плохое воспитание — это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми», так писал Антон Семенович Макаренко. От правильного воспитания детей зависит благосостояние всего народа. Воспитание настоящего человека – одно из главных условий национального возрождения.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н., Беляева М.А., Бессонова Н.Н. Методика и технологии работы социального педагога: учебное пособие для студентов вузов (под редакцией Галагузовой М.А., Мардахеева Л.В.) - М.: Академия, 2002. -192с.
2. Галич Г.О., Карпушкина Е.А., Корчагина Л.Н., Морозова Н.Л., Тупарева Н.В. – Профилактика девиантного поведения детей и подростков // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010.- № 16 (20). с.84–91.
3. Методика работы социального педагога пол. Ред. А.В. Кузнецовой. – М.: Школьная пресса, 2003. - 96с.
4. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков Уч-метод. Пособие. И-во ВЛАДОС.- М.: 2004. – 144с
5. Физиологические основы здоровья: Учеб. пос./Абаскалова Н.П., Айзман Р.И., Кривошеков С.Г., Боровец Е.Н., Бочаров М.И., Герасев А.Д., Иашвили М.В., Иглина Н.Г., Керимшеева О.А., Колесникова О.П., Мельникова М.М., Рубанович В.Б., Суботялов М.А., Труфакин В.А., Хаснулин В.И.; Отв. ред. Р.И. Айзман. -2-е изд., перераб. и доп. -М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. -351 с.
6. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для ВУЗов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КАФЕДР МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Федосейкина И.В., Сказкина О.Я.

Самарский государственный медицинский университет, г. Самара

В системе высшего непрерывного медицинского образования преподаватель ВУЗа играет ключевую роль в процессе подготовки медицинских кадров. Программа подготовки по медицинским специальностям относится к высшей категории сложности и это предъявляет определенные требования к человеку, преподающему в медицинском ВУЗе.

Деятельность преподавателя регламентируется должностной инструкцией, где отмечены основные требования, права и обязанности преподавателя. Основные разделы работы преподавателя, прописываются в индивидуальном плане, который заполняется в начале учебного года. Профессионализм преподавателя проявляется в том, насколько гармонично в его деятельности связаны научно-исследовательская, педагогическая и научно-педагогическая (методическая) работа[2].

Одним из основных разделов деятельности преподавателя является учебная работа. В основном для молодых преподавателей - это проведение практических занятий и, на усмотрение заведующего кафедрой чтение лекций. В зависимости от специфики кафедр к основным видам учебной работы могут быть отнесены: проверка контрольных работ, проведение консультаций, проверка историй болезни, контроль за производственной или учебной практикой и т. д. Большое значение отводится реализации образовательных и воспитательных функций в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами и внеаудиторной работы. Преподаватели, ведущие занятия на теоретических кафедрах медицинского ВУЗа, сталкиваются с проблемой непонимания некоторыми студентами значимости теоретических дисциплин, поэтому возникает необходимость объяснять будущим врачам и создавать у них мотивацию к изучению фундаментальных дисциплин, являющихся теоретической основой медицины.

Требования к преподавателю вуза обусловлены требованиями к специалисту, который формируется в процессе обучения в вузе. Помимо традиционных, появляются новые требования к его компетентности, связанные с изменениями в системе образования.

По мнению российских и зарубежных экспертов в области высшего образования, общие требования к преподавателю вуза формируются следующим образом: высокая профессиональная компетентность; педагогическая компетентность; социально-экономическая компетентность; коммуникативная компетентность; высокий уровень профессиональной и общей культуры [1,3].

Разработка профессиональных требований к современному преподавателю вуза является довольно сложным делом, требующим большой научно-исследовательской работы, необходимым как для общества, ожидающего высокой отдачи от преподавательского труда, так и для вуза, осуществляющего отбор претендентов на соответствующую должность. Требования к преподавателю вуза обусловлены требованиями к специалисту, который формируется в процессе обучения в вузе. Помимо традиционных, появляются новые требования к его компетентности, связанные с изменениями в системе образования.

Функции преподавателя вуза многогранны и их можно разделить на:

1) непосредственно связанные с преподаванием:

обучение воспитание студентов, развитие их творческого потенциала, организация и управление учебным процессом;

2) связанные с научными исследованиями:

исследования в сфере науки, к которой относится преподаваемая дисциплина, в сфере образовательного процесса:

3) связанные с обязанностями преподавателя как члена коллектива кафедры, факультета, вуза, взаимодействия с другими членами педагогического сообщества;

4) самообразование, развитие и саморазвитие:

инновационная деятельность преподавателя, повышение профессиональной квалификации, активное участие преподавателя в распространении научных знаний, совершенствование в области преподаваемого предмета, освоение современных средств получения и обработки информации, знание философских и правовых основ, теории и методики обучения и воспитания, программно-методического обеспечения образовательного процесса, внедрение педагогических измерений, диагностики, оценки и анализа результатов обучения и воспитания, управление качеством образовательного процесса, решение коммуникативных задач, общей и

профессиональной культуры, саморазвитие; организация и проведение научных исследований.

Результат выполнения преподавателем той или иной функции целиком зависит от уровня развитости тех компетенций, которыми он должен обладать. В своей профессиональной деятельности молодой преподаватель должен прежде всего ориентироваться на то, что процесс изучения каждой из дисциплин, преподаваемых в медицинском вузе направлен на формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций будущих медиков.

Для эффективной организации учебного процесса, преподаватели вуза должны хорошо осознавать характерные особенности современных студентов. Существует часть студентов, которые равнодушны к учебе, недисциплинированны, мало времени проводят за изучение учебной литературы, ориентированы на развлечение, хотят получать хорошие оценки при минимуме усилий, циничны, эмоционально зажаты, инфантильны, их трудно расшевелить и увлечь. Поэтому приходится пересматривать методы и содержание преподаваемого предмета, изменять саму атмосферу учебы, с тем, чтобы повысить эффективность обучения. Например: с самого начала установить ясные требования и постоянно о них напоминать, быть последовательным, обозначить все цели обучения, разработать осмысленные цели и мероприятия по развитию личностных и гражданских качеств студентов, перейти к образовательной парадигме, ориентированной на познание, использовать активные и творческие методы обучения, повышать уровень преподавания, объяснять необходимость изучения предмета его практической применимостью, не ожидать слепого подчинения авторитету преподавателя, расширять диапазон внеаудиторных заданий, не ограничиваться традиционными письменными работами, применять другие формы контроля; предоставлять студентам более широкие возможности для общения; уважать чужую точку зрения; проявлять доброжелательность; верить в своих студентов.

Авторы новой модели Российского образования 2020 рассматривают «Нового преподавателя» как «исследователя, воспитателя, консультанта, руководителя проектов». Традиционный преподаватель (монополист в передаче и интерпретации необходимого знания) уходит со сцены [4]. Новый тип обучения будет характеризоваться большим объемом самостоятельной работы студентов, их вовлечением в реальные проекты, появлением коллективных форм учебной работы. Следовательно, преподаватель в совершенстве должен овладеть компетентным подходом к обучению, при котором акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений [4].

Важную роль в развитии и поддержании на соответствующем уровне профессионализма преподавателя играет, помимо повышения педагогической квалификации, эффективное педагогическое самообразование, самосовершенствование, самостоятельная методическая работа по изучению передового педагогического опыта.

Педагогическое мастерство - это высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, работающему по призванию, любящему свое дело, своих воспитанников. Это синтез разнообразных качеств личности педагога, его научных, специальных, педагогических знаний и умений, позволяющих ему с помощью системы педагогических средств добиваться наилучших результатов в обучении, воспитании и развитии своих учеников. Педагогическое мастерство развивается посредством активного творческого педагогического труда на основе глубоких и разносторонних профессиональных знаний и умений, знаний в области педагогики, педагогической психологии, дидактики, методики и организации обучения, умений применять их в практической деятельности. Рост мастерства педагога происходит при наличии у него соответствующего стремления.

Проблема педагогического самообразования должна решаться не от случая к случаю, а целенаправленно, систематически. Педагогическое самообразование – это чтение, изучение педагогической литературы, педагогической периодики, методических разработок и пособий, их продумывание, выделение мыслей, идей, высказываний, теоретических выводов и рекомендаций, полезных для практической работы, посещение лекций и лабораторно-практических занятий более опытных преподавателей, со стажем преподавания в ВУЗе и на кафедре. Большое значение здесь отводится к проведению открытых занятий с последующим разбором, указанием на возможные недочеты при проведении занятия или лекции. Каждое занятие должно планироваться и соответствовать рекомендуемому плану.

Молодым преподавателям следует понимать, что одной из потребностей студентов является потребность к самоутверждению. Поэтому авторитарная позиция педагога, идущая в разрез с интересами и мнением студентов не допустима. Взаимоважение, установление контакта доверительного общения- это то, без чего невозможно полноценное общение вообще и педагогическое в частности. Одним из принципов педагогики является взаимодействие, в основе которой лежит совместная работа участников образовательного процесса и параметрами которого являются взаимоотношение, взаимовосприятие и доверие.

Преподаватель медицинского ВУЗа -это личность которая по содержанию своей профессиональной

деятельности должна обладать совокупностью разнообразных качеств. Именно преподаватель является центральной фигурой образовательного процесса, во многом влияющего на дальнейшую работу будущих врачей.

Список литературы

1. Ларионова М. Преподаватель вуза- субъект модернизации образования. / М. Ларионова // Высшее образование в России.- 2007-№ 12.-С.30-33
2. Жураковский В., Федоров И. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения.// Высшее образование в России. -2006- № 1 С3-14
3. Сазанова С. Актуальные задачи модернизации профессионального образования// Высшее образование в России. -2010- № 5 С4-12
4. Российское образование -2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях. Материалы научной конференции « Модернизация экономики и глобализация», Москва 1-3 апреля 2008/ под редакцией Кузьменко Я., Фрумина И., Гос ун-т- Высшая школа экономики.- М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2008.- 39с.
5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов 2004

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСЛАМА В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ДАГЕСТАНЦЕВ

Раджабова Р.В., к.п.н., доцент кафедры педагогики

Дагестанский государственный педагогический университет

В условиях экономической, политической нестабильности российского общества сохранение духовности, культуры, морали без религии затруднено, хотя существует и светская духовность. Ислам является духовно-нравственным стержнем системы семейного воспитания во многих регионах России, традиционно его исповедующих.

Ислам, с его многовековым социальным опытом, глубоко разработанной системой мусульманских ценностей, обладает огромным воспитательным потенциалом. В нем регламентировано всё содержание семейной жизни людей, исповедующих ислам, поэтому семью нельзя рассматривать в отрыве от исламских ценностей.

Наше обращение к культуре таких религий, как ислам, христианство предопределено воспитанием духовности, уважением к религиозным ценностям, знакомством с философскими учениями. На наш взгляд, для обогащения процесса семейного воспитания нужен не отказ от знакомства с Библией и Кораном, а их изучение.

Коран для мусульманина, как и Библия для христианина, является настольной книгой воспитания и самовоспитания, а в некоторых случаях и перевоспитания. Священные книги важны и для неверующих, но верящих в высшие силы.

Нравственные нормы горцев трудно рассматривать в отрыве от исламских ценностей. Как известно, ислам исходит из принципов: равенство всех людей, трудовой образ жизни, чистота, трезвость, целомудрие, милосердие к слабому и милостыня для нуждающегося.

Сплав народного опыта и исламских традиций составляет духовно-нравственный потенциал семьи дагестанских народов. Ислам во многом способствовал в преодолении дагестанцами национальной обособленности, в объединении усилий против внешних посягательств.

Духовно-историческое развитие Дагестана неразрывно связано с исламом. Мусульманская система ценностей, с одной стороны, и мусульманское понимание брака, с другой стороны, составили ту основу, на которой строились представления об идеальных семейных отношениях.

Своеобразный религиозный ренессанс, происходящий в современной России в последнее время, вызвал подъем религиозной активности у населения и открыл большие возможности для использования потенциала ислама в семейном воспитании.

Р.М. Магомедов отмечает: «В нынешних условиях распада, когда инфляция морали, культуры, права уже обгоняет инфляцию денег, исламское влияние в нашей республике могло бы стать серьезной опорой для укрепления единства нашего дагестанского общества и возрождения нравственности» [3].

Ислам, который стал распространяться в Дагестане с 642 года, влияет на все стороны семейной жизни людей, исповедующих его, поэтому семейное воспитание в дагестанской семье можно рассматривать в единстве с исламскими ценностями.

В каждом обществе социальный институт брака играет важную роль. Согласно шариату мусульманин мог жениться на иноверке, а мусульманка могла выйти замуж за иноверца только при условии принятия ими ислама и местных обычаев. Несоблюдение этого условия рассматривалось как вероотступничество, оскорбление общественных нравов, нарушение векового адата.

Если женитьба дагестанца на иноверке могла иметь место и не порицалась, то брак дагестанки с иноверцем влек за собой бегство за пределы края, преследования, кровную месть, которая прекращалась только после смерти преступившей адат. Горянка, нарушившая нормы национальной и религиозной гомогенности, была вынуждена прекратить связь с родственниками, которые за ее поступок подвергались односельчанами унижениям.

Брак является одним из самых сложных институтов в правовой системе ислама. В семейных отношениях брак выступает как начало всех начал. Указывая на первичность брака по отношению к семье, К. Маркс писал: «Если бы брак не был основой семьи, то он также не являлся бы предметом законодательства, как, например, дружба» [4].

Коран считает вступление в брак священной обязанностью мусульманина. Это означает, что в мусульманском обществе нет места безбрачию (при достижении человеком соответствующего возраста). Другие источники ислама также рассматривают брак как обязанность каждого адепта ислама. В мусульманских преданиях верующим рекомендуется «сочетаться браком и плодиться», и считается, что «худшие из мертвых суть те, которые умерли холостыми» [1].

Семья в Дагестане в основной своей массе подвержена влиянию исламской культуры. Она испокон веков основывалась на таких чертах, присущих большинству дагестанских семей, как: самобытность, верность супругов в браке, любовь и всесторонняя забота о детях и родителях, поддержание добрых родственных отношений, тухумные связи.

Жесткое ролевое поведение, сложившееся исторически, в дагестанских семьях создает гармонию отношений. Как отмечал Н.А. Бердяев, «семья есть необходимый социальный институт и подчинена тем же законам, что и государство, хозяйство и пр. Семья есть иерархическое учреждение, основанное на господстве и подчинении...» [2].

В Дагестане авторитет непререкаем женщин. Известны предания, в которых отражены случаи, когда самые кровавые схватки прекращались если женщина, особенно старая, появлялась со снятым головным убором среди сражающихся. Обида, оскорбление и убийство женщины считались более тяжкими преступлениями, чем оскорбление или убийство мужчины.

Отношение к женщине образно выражено в пословице: «Мужчина, обидевший женщину старше себя, не человек, а человек, обидевший женщину младше себя, - не мужчина» [5].

Невозможно перечислить все положения ислама, касающиеся воспитания детей, сохранения семьи, одной из опор которой является женщина. Как выразился поэт: «Мать - это школа, которая готовит к жизни благородный народ» [6].

Главное в учении ислама о браке, семье и семейном быту - канонический фундамент, т. е. строгое соблюдение предписаний мусульманской догматики, права и этики, освященных в источниках ислама, и, прежде всего, в Коране. В них разработаны взаимоотношения между супругами при вступлении в брак, при разводе, обязанности родителей и детей, имущественные и наследственные отношения.

Сегодня нередки случаи, когда во многих дагестанских семьях главой семьи выступает женщина. Основная масса женщин, которые считаются главами семей, - вдовы, разведенные и матери - одиночки. В некоторых семьях главой в силу старой традиции выступает пожилая женщина-мать при наличии у нее даже женатого сына.

В основе исламских традиций семейного воспитания в Дагестане лежат следующие положения:

– бережное отношение к детям, исключаящее физическое наказание, жестокость, сочетающие в себе любовь, уважение, доверие с требовательностью к исполнению своих обязанностей;

– привитие с младенчества уважительного отношения к родителям, старшим по возрасту, создающее культ предков, родителей, родных, что способствует разобщенности старших и младших, установлению связи поколений;

– любовь, привязанность к родным местам, порождающие бережное, мудрое отношение к природе, животному и растительному миру, к людям своего края, развивающие умственные силы и наблюдательность, сообразительность, умение анализировать природные и социальные явления, а также закладывающие основы формирования и развития патриотических чувств;

– посильное участие детей в различных видах домашнего, производительного труда, обуславливающее естественную общность детей и взрослых, их взаимоотношения на равных, а также привитие трудолюбия, понимания значения труда в жизни человека, социальное созревание детей.

Список литературы

1. Алиева Б.Ш. Система семейного воспитания народов Дагестана: эволюция, современность и перспективы. Монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2006. – 276 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. – М., 2012.
3. Магомедов Р.М. (Обычаи, традиции народов Дагестана. – Махачкала: Дагкнигиздат, 2007 г. - 568 с.
4. Маркс К. Конспект книги Льюиса Г. Моргана «Древнее общество» // Архив Маркса и Энгельса. - Т. 9. – М., 1941.
5. Мирзоев Ш.А. Народная педагогика Дагестана: Содержание, формы и методы воспитания. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1986. – 128 с.
6. Омаров С.М. Основы народной педагогики Дагестана. – М., 2000. – 112с.

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)

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Костерева Л.И.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Одной из наиболее распространенных проблем современного общества является проблема взаимодействия. Анализ многих работ по психологии показал, что взаимодействие рассматривается как процесс взаимного отражения, влияния и воздействия (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн). В психологии - взаимодействие определяется как «...процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь».

Взаимодействие является одной из важнейших сфер жизнедеятельности старшеклассника. Значение процесса взаимодействия в формировании основных компонентов личности в юношеском возрасте велико. От того, как будет складываться взаимодействие, зависит формирование будущей личности. Поэтому наше исследование о психологической структуре механизмов взаимодействия в старшем школьном возрасте является актуальной темой для изучения.

Значимость термина «взаимодействие» в психологии рассматривали, как зарубежные, так и отечественные авторы. По данным А.Н. Леонтьева, взаимодействие – это определенная сторона деятельности, так как оно присутствует в любой деятельности в качестве элемента. Согласно Б.Г. Ананьеву, взаимодействие

является особой и главной характеристикой деятельности, именно через него личность строит свои отношения с другими людьми. Представитель гештальтпсихологии К. Левин рассматривал взаимодействие в юношеском возрасте с точки зрения социально - психологического явления. Автор отмечал, что в этом возрасте происходит расширение жизненного мира личности, круга общения, групповой принадлежности.

Содержание понятия «взаимодействие» предложенное К.А. Абульхановой - Славской, определяется как «взаимодействие это основной отличительный признак совместной деятельности, такая система действий, при которой действия одного человека обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых.

Особое значение взаимодействие приобретает в образовательном процессе, который представляет единство обучения и воспитания. Основной задачей образовательного процесса есть формирование личности в процессе обучения. Но образовательный процесс только тогда будет выступать условием формирования личности, когда педагоги и учащиеся будут его активными субъектами.

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

В качестве еще одного субъекта образовательного процесса мы выделяем родителей, поскольку семейное воспитание является важным условием формирования личности, становления его нравственной сферы.

Старшеклассник занимает особую позицию в системе детско-родительских отношений. Особенности семейного воспитания, в процессе взросления личности играют важную роль, потому что к старшему школьному возрасту формируется определенная стратегия взаимодействия с родителями: подчинение, противодействие, сотрудничество (А.С. Белкин, Л.И. Божович, Л.А. Волуйская, Б.З. Зельдович, А.А. Шведовская).

Для раскрытия личностного потенциала старшеклассника, по данным многих авторов (Е.В. Емельянова, О.П. Макушина, А.В. Мудрик), наиболее подходит стратегия сотрудничества, для осознания своих потребностей, для развития самостоятельности личности. Стратегии подчинения и противодействия характеризуются эмоциональной зависимостью от родителей и неумением самостоятельно принимать решения. Деструктивные стратегии взаимодействия со взрослыми формируются под влиянием неосознаваемых проблем, поэтому они связаны с контролем, эмоциональной дистанцией, конфликтностью и авторитарностью. На позицию родителей в виде подчинения и противодействия, старшеклассники реагируют по - разному: послушанием, зависимостью от старших или бунтарством, протестом. В то же время, взаимодействие с родителями является важным фундаментом для всех других социальных взаимоотношений личности, которые еще придется устанавливать и создавать в будущем.

Согласно Лишину, О.В., один из источников проблем – непонимание взрослыми внутреннего мира старшего школьника. Родители часто недооценивают значение общения со сверстниками, различных переживаний, некоторых мотивов, тех или иных поступков, стремлений, ценностей характерных для личности этого возраста. По словам автора, представления родителей и учителей о субъективном мире старшего школьника становятся все более непохожими на реальности этого мира. Особую значимость, по мнению многих авторов (Варга А.Я., Столин В.В., 1988; Спиваковская А.С., 2000), приобретает изучение родительского отношения к старшекласснику, обучающемуся на дому, потому что именно родители в сложившихся условиях, становятся социальными партнерами. Определенная стратегия родительского отношения может стать пусковым механизмом формирования искажения в его психическом и личностном формировании, что может создать предпосылки нарушения коммуникативного взаимодействия.

Согласно статистике в последние годы отмечается увеличение количества детей, обучающихся на дому. Можно предположить, что частая и длительная отстраненность учащихся из школьного коллектива может негативно отразиться на их личностном формировании, нарушении основных механизмов взаимодействия с социумом и способствовать возникновению трудностей в построении межличностных отношений.

Цель данного исследования - изучить психологическую структуру механизмов взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому.

Условия и методы исследования

Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного учреждения "Федеральное бюро медико - социальной экспертизы" Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. В исследовании приняли участие 60 старшеклассников, в возрасте 15 – 16 лет г. Москвы: 30 учащихся, обучающиеся в общеобразовательной школе, 30 человек - испытуемые, обучающиеся на дому.

Для проведения нашего исследования, были использованы следующие *методики*: методика «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко; методика исследования самоотношений В.В. Столина, С.Р. Пантелеева.

Расчет основных количественных показателей методики исследования самооношений В.В. Столина, С.Р. Пантелеева показывает выраженные различия в личности старшеклассников. Среди учеников посещавших общеобразовательную школу, высокую самоуверенность показали 56%, 40% - высокую самооценку, по остальным шкалам: саморегуляция, отраженное самооношение, самопринятие, самопривязанность, внутренний конфликт, самообвинение – средние значения. Среди испытуемых, обучающихся на дому - у 77% испытуемых преобладает высокая замкнутость, у 53% старшеклассников, обучающихся на дому, преобладает низкая самооценка, 44% отметили низкое самопринятие, 67% указали на высокий внутренний конфликт, 47% отметили высокое самообвинение.

Для оценки уровня общительности, мы применили методику «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский), которая позволяет определить уровень общительности, коммуникабельности личности. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что 47% школьников показали нормальную коммуникабельность, любознательность, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. 33 % обучающихся имеют средний уровень, охотно знакомятся с новыми сверстниками, любят бывать в центре внимания, могут вспылить, но быстро отходят. 20% учащихся показали низкий уровень общительности. Старшеклассники, обучающиеся на дому, в большинстве имеют уровень общительности ниже среднего- 43%, испытуемые с уровнем общения ниже среднего общительны в определенной мере, не пугаются новых проблем, однако с новыми людьми сходятся с оглядкой; в спорах и диспутах участвуют неохотно. Испытуемые с низким уровнем общительности - 47% , замкнуты, неразговорчивы, имеют мало друзей. Новая ситуация и обстановка могут вывести их из равновесия. 10% старшеклассников, обучающихся на дому, показали нормальную коммуникабельность.

Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко предназначенная для выявления негативных коммуникативных видов установок личности по отношению к другим людям показала следующие результаты: что среди старшеклассников, посещавших общеобразовательную школу, имеют выраженную негативную коммуникативную установку - 66% учащихся, 23% - отмечают завуалированную жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них, 33% - показывают открытую жестокость в отношениях к людям. Среди испытуемых, обучающихся на дому, 83% старшеклассников имеют выраженную негативную коммуникативную установку, 37% - отмечают завуалированную жестокость в отношении к людям, 23% - показывают открытую жестокость в отношениях, 17% старшеклассников, обучающихся на дому, выделили негативный личный опыт общения с окружающими.

Таким образом, важным результатом нашего исследования являются выраженные различия проблем взаимодействия старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе и на дому. Старшеклассники, обучающиеся на дому, характеризуются некоторыми личностными особенностями, которые затрудняют их эффективное взаимодействие во всех сферах жизнедеятельности. Разработка и применение программ комплексного, системного подхода в работе специалистов по оказанию психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, обучающихся на дому, позволят процессу социальной реабилитации и интеграции быть наиболее успешным.

Список литературы

1. Рыжова О.С. Сущность и специфика социально-педагогических технологий работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки. 2014. № 4. С. 44.
2. Шилова Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе: Практическое пособие. - М. Айрис-пресс, 2004.- 96с.
3. Шилова Т.А. Диагностика психолога - социальной дезадаптации детей и подростков. Практическое пособие. - М. Айрис-пресс, 2006.-112с.
4. Шилова Т.А. Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе/ Т.А. Шилова // Системная психология и социология №3 (I) 2011, С 67-77.
5. Шилова Т.А., Костерева Л.И. Психологические особенности направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому// Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. 2015. №2. С.98-102.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ В БРАКЕ

Ахтамьянова И.И., Чайкина Е.В.

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

Происходящие в современной России социально-экономические и социо-культурные преобразования обуславливают неблагоприятную ситуацию во многих семьях. Она связана с переосмыслением базовых ценностей, неудовлетворенностью супругами своим статусно-ролевым положением, неуверенностью родителей в будущем своих детей, что непосредственным образом отражается, как на психологическом благополучии семьи, так и на характере супружеских отношений. Обретение и сохранение баланса между внешней социальной самореализацией и включенностью в семейную жизнь со всеми ее ограничениями представляет серьезную задачу для супругов. Речь в данном случае идет о том, что в современном обществе, переживающем кризис сложившейся системы ценностей, существует почва, особенно благоприятная для разобщения людей. Изучение проявлений и динамики психологической дистанции как меры сближения супругов представляется конструктивным шагом на пути к использованию ресурсов взаимного обогащения каждого члена супружеской пары.

Психологическая совместимость включает в себя взаимодействие характеров супругов, их темперамента, статусно-ролевых установок, обеспечивающих эмоциональный фон семейной жизни.

Анализ литературы по проблеме семейных отношений подтверждает интерес исследователей к проблемам современной семьи. В большинстве теоретических работ и практических исследований подчеркивается меняющийся в зависимости от изменений общества характер семейных отношений. Стало понятно, что психологическая дистанция – базовое системное качество супружеских отношений, мера добровольного приближения одного супруга к другому, определяющая готовность принять («допустить») другого в собственное психологическое пространство и регулирующая степень общности психологического пространства в единстве его шести измерений (телесного, территориального, вещного, временных привычек, социальных связей, ценностей). [2; 3; 4; 5]

Психологическая дистанция является сложным личностным образованием, в структуру которого входят:

1. Общее представление о себе, о своих возможностях и ограничениях во взаимодействии с другим человеком;
2. Обобщенное понятие о другом, о его свойствах;
3. Принятие решения о степени собственного влияния на другого и открытости (закрытости) своей психологической реальности для воздействия на другого.

Психологическая дистанция может быть представлена в параметрах длины (короткая-длинная) и силы (слабая-напряженная). Параметр «длины» характеризует расстояние от «Я» одного человека до «Я» другого в психологическом пространстве и связан с переживанием ограниченности «Я» каждого из участников взаимодействия.

Параметр «силы» определяет заполненность психологической дистанции содержанием «Я» участников общения, меру представленности разных модальностей психологической реальности (мыслей, чувств, желаний, возможностей) каждого из них в конкретный момент времени или в течение определенного временного промежутка. Этот параметр переживается как значимость другого человека. Значимость другого связана с удовлетворением им определенных потребностей субъекта (чем больше потребностей он может удовлетворить и чем потребности выше в своей иерархии, тем больше значимость другого, тем сильнее его воздействие на свойства психической реальности субъекта).

Параметры длины и силы прямо коррелируют друг с другом: чем короче психологическая дистанция до определенного человека, тем более напряженной она является, тем большее влияние приобретает другой человек, тем больше его значимость. [6]

В зависимости от длины психологической дистанции выделяют три вида отношений между супругами:

1. Симбиотические отношения: психологическое пространство сильно сжато, уплотнено, что исключает возможность каких бы то ни было внутренних изменений в нем и делает его статичным, неподвижным. При таких маленьких расстояниях исключается возможность для динамики, расширения «Я», оно формируется под влиянием супруга или «поглощается» им, нет простора для развития и проявления собственной активности.
2. Отчужденные отношения: при слишком больших расстояниях нет ощущения связи с супругом, создаются различные барьеры для взаимовлияния, что замыкает «Я» на самом себе, и, естественно, также является препятствием для личностного развития. При отчужденных отношениях, из-за отсутствия связей с

окружающим миром психологическое пространство вообще не образуется или включает в себе лишь некоторые элементы (поэтому является очень «бедным»).

3. Плодотворные отношения (базируются на оптимальной длине психологической дистанции): при таких отношениях существует возможность для достижения, для реструктурирования психологического пространства в соответствии с изменяющимися внешними и внутренними условиями развития, и человек оказывается способным переживать изменения собственной психической реальности в результате воздействия или самовоздействия.

Таким образом, психологическая дистанция фиксирует относительно устойчивые границы психологического пространства и позволяет выделить существование данных устойчивых границ, как в своем пространстве, так и в психологическом пространстве супруга.

В исследовании Алешиной Ю.Е. установлено, что психологическая дистанция непосредственно связана с уровнем удовлетворенности отношениями у супругов: удовлетворенные браком супруги демонстрируют выраженное сближение по всем рассматриваемым параметрам. На показатели психологической дистанции влияют особенности семейной системы: так, появление детей увеличивает психологическую дистанцию между супругами.[1]

По данным исследователей, самыми счастливыми оказались пары, которые придерживаются золотой середины: супруги соблюдают психологическую дистанцию, хотя не отдаляются эмоционально. [7]

Отношения в семье можно испортить, не только отдаляясь друг от друга, но и стремясь к большей близости. Рецепт идеального семейного счастья – найти свою зону комфорта и степень близости, которая устраивает обоих.

Список литературы

1. Алешина, Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
2. Волкова, А.Н., Трапезникова, Т.М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. - 1985. - № 5.- С.110-116.
3. Гозман, Л.Я., Шлягина, Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии. - 1985. - № 2. - С.186-187.
4. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000.
5. Нартова-Бочавер, С.К. Психология личности и межличностных отношений. М., 2001.
6. Курбаткина, Ю.В. Исследование психологической дистанции в браке // Журнал прикладной психологии. М., 2006. № 6-2. С. 40-48.
7. Курбаткина, Ю.В. Исследование психологической дистанции в супружеских отношениях // Научный поиск молодых ученых обществом 21 века: Сборник научных трудов студентов и аспирантов. - М., 2001, С. 35-44.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ 13-16 ЛЕТ, РЕГУЛЯРНО ПОСЕЩАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

Бичева Г.В., Ильющенко С.В.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Интернет сегодня присутствует почти в каждом доме, что значительно расширяет возможности человека, особенно это касается социальных сетей, которые в последнее время приобрели колоссальную популярность. Ежедневно миллионы людей пользуются их услугами: одни общаются и ищут друзей, клиентов, работодателей или работников, другие просто проводят в них время.

Представить современных подростков без социальных сетей сегодня просто невозможно. По данным литературы в последние годы в России и других развитых странах отмечается резкое увеличение числа лиц с аддиктивным поведением среди подростков, что представляет серьезную угрозу национальной безопасности и

психическому здоровью нации (Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А.В., 2004; Егоров А.Ю., 2007). Одной из социально опасных аддиктивных форм поведения признается компьютерная зависимость, которая обуславливает развитие психопатологических изменений личности и ведет к нарушениям социальных норм поведения, правонарушениям и даже самоубийствам (Гишинский Я.И., 2007).

Психофизиологические исследования влияния Интернет-среды на здоровье подростков, зависимости от социальных сетей, немногочисленны, актуальны и перспективны. Подростковый период является одним из важных и высокочувствительных периодов онтогенеза не только для развития систем жизнедеятельности организма, но и для развития психики, социализации человека.

Для нормального психосоматического развития особо важно своевременно выявить и предотвратить формирующуюся зависимость от Интернет-пространства.

В связи с вышеизложенным, целью настоящего исследования явилось изучение функционального состояния центральной нервной системы и типологических свойств личности у подростков 13-16 лет, регулярно посещающих социальные сети.

В условиях естественного эксперимента были обследованы 177 подростков 13-16 лет, обучающихся в общеобразовательной школе г.Ставрополя.

Формирование групп исследуемых осуществлялось по результатам диагностики Интернет-зависимости с использованием опросника К. Янг (Young K., 1996) и теста на интернет-зависимость С.А. Кулакова (2004).

Согласно критериям оценки по тесту К.Янг школьники были разделены на 2 группы: контрольная (104 человека: 62 мальчика, 62 девочки) – в нее вошли подростки, являющиеся учебными пользователями Интернета, и опытная (73 человек: 35 мальчиков и 38 девочек) – школьники, имеющие некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом. Подростки с выраженной Интернет-аддикцией в нашей выборке не выявлены. Тест на интернет-зависимость С.А. Кулакова подтвердил отсутствие у испытуемых данной аддикции, однако мальчикам в 15-16 лет и девочкам в 15 лет опытной группы, согласно критериям теста, стоит учитывать серьезное влияние Интернета на жизнь. Данный факт подтверждается и тестом К. Янг: самый высокий процент школьников к общему числу испытуемых, чрезмерно увлеченных Интернетом, выявлен также в 15-16 лет (9,7%).

Функциональное состояние нервной системы оценивали по показателям простой зрительно-моторной реакции на приборе «Психофизиолог». Топологические свойства личности изучали с помощью теста Г. Айзенка.

Исследование проводили с учетом циркадального биоритма. Полученные данные подвергались статистической обработке.

В результате исследования были получены следующие результаты.

Простая зрительно-моторная реакция (ПЗМР) является объективным критерием оценки функционального состояния ЦНС, характеризует скорость протекания процессов возбуждения и торможения в ЦНС, точность выполняемой работы (Губарева Л.И., 2001).

Согласно полученным данным интегральный показатель надежности у подростков 13 лет, чрезмерно увлеченных Интернетом, был ниже, по сравнению с контрольной группой, причем у девочек эти различия достоверны ($p < 0,05$). В 14 и в 15-16 лет, напротив, для школьников опытной группы характерен более высокий интегральный показатель надежности, по сравнению с контрольной группой ($66,5 \pm 1,4$ и $65,0 \pm 3,9$; $70,0 \pm 8,1$ и $68,5 \pm 3,1$ соответственно). При более низком показателе надежности, по сравнению с контрольной группой, школьники опытной группы 13 лет отличаются более высокой точностью моторной реакции на простой зрительный стимул, судя по числу упреждающих реакций и суммарному числу ошибок. Однако, следует отметить, что наряду с этим время ПЗМР в опытной группе выше, чем в контрольной, причем у девочек эти различия достоверны ($p < 0,05$). Таким образом в 13 лет у подростков, увлеченных Интернетом, характерно преобладание процессов возбуждения над торможением при высоком качестве работы.

В 14 лет школьники опытной группы совершают наибольшее количество ошибок на простой зрительно-моторный стимул по сравнению с контролем, при этом время реакции у таких подростков меньше, что свидетельствует о наличии импульсивных реакций без ущерба качеству. Причем у мальчиков эти различия достоверны ($p < 0,001$).

В 15-16 лет наблюдается некоторое уменьшение времени ПЗМР и количества ошибок на простые зрительные стимулы.

Самые низкие достоверные ($p < 0,001$) показатели среднеквадратичного отклонения выявлены у мальчиков и девочек 14 лет опытной группы по сравнению с контролем, причем у девочек различия достоверны ($p < 0,002$) при самых высоких у них показателях амплитуды моды, что в совокупности свидетельствует о повышении функциональной активности ЦНС. Таким образом, нервная система девочек в 14 лет наиболее уязвима.

Согласно опроснику Айзенка, среди подростков обеих групп преобладают представители холерического типа темперамента, однако в опытной группе таковых в 1,5 раза больше, по сравнению с контролем. 23%

школьников-учебных пользователей Интернета являются флегматиками, тогда как в опытной группе таковые отсутствовали. На втором месте по численности в опытной группе находятся сангвиники – 28% - самый легко адаптивный тип темперамента, сочетание высоких показателей по шкале экстраверсии и низких по шкале нейротизма, в контрольной группе этот показатель составил всего 17%. Меланхолики преобладают в контрольной группе по сравнению с опытной – 21% и 8% соответственно.

Обращает на себя внимание тот факт, что в процентном отношении микстовых нестабильных типов (холерики-сангвиники, меланхолики-флегматики, меланхолики-холерики и флегматики-холерики) больше среди подростков, чрезмерно увлеченных Интернетом.

Что касается различий в типологических свойствах личности в разных возрастных группах, то было получено следующее. В 13 лет среди мальчиков опытной группы преобладают сангвиники – 66,7% и холерики – 33,3 %; среди девочек - в равном соотношении – по 40%- меланхолики и холерики. Обращает на себя внимание тот факт, что среди школьников 14 лет, чрезмерно увлеченных Интернетом, преобладающее большинство относятся к интровертированным типам темперамента – меланхолики-флегматики (мальчики) и меланхолики-холерики (девочки). Среди простых пользователей больше всего встречается меланхоликов и холериков (девочки), флегматиков (мальчики). В 15-16 лет среди подростков, не зависящих от Интернета, наблюдается большой разброс по типам темперамента без четкого преобладания: встречаются как «чистые», так и смешанные типы – флегматик-сангвиник, меланхолик-холерик, холерик-сангвиник. В опытной группе мальчики 15-16 лет в равных отношениях принадлежат к двум смешанным типам – флегматик-холерик, холерик-сангвиник, среди девочек же преобладают холерики. Итак, по нашим данным, к концу пубертатного периода Интернетом чрезмерно увлекаются экстравертированные типы с различным уровнем нейротизма.

Таким образом, формирование и развитие Интернет-аддикции зависит от типа темперамента, а регулярное посещение подростками социальных сетей приводит к нарушению соотношения процессов возбуждения и торможения в ЦНС, что может привести к психическим расстройствам.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психологическая модель Интернет-зависимости личности / А. Г. Асмолов, Н. А. Цветкова, А.В. Цветков // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2004. - N 7. - С. 5-7.
2. Гишинский, Я.И. Девиантология / Я.И. Гишинский. – 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Изд-во: Юридический центр Пресс, 2007. - 525 с.
3. Губарева, Л.И. Экологический стресс. Монография / Л.И. Губарева. – СПб.: Лань, Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2001. – 448 с.
4. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. - СПб.: Речь, 2007. - 190 с.
5. Young, K.S. Psychology of computer use: addictive use of the internet: a case that breaks the stereotype // Psychological reports, 1996. - Vol. 79. - pp. 899-902.

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА В СИТУАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КРИЗИСА¹

Водопьянова Н.Е., Гофман О.О.

Санкт-Петербургский государственный университет, г.Санкт-Петербург

Организация, являясь открытой системой, всегда реагирует на изменения внешней бизнес - среды. Так, ситуация макроэкономического кризиса в России 2015 года стала предпосылкой организационных кризисов многих компаний, особенно в строительной отрасли.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ, название гранта «Теоретико-методологические основы ресурсного подхода к психологическому обеспечению профессионального здоровья руководителей» № 15-06-10638.

Под организационным кризисом понимается совокупность внешних и внутренних факторов, препятствующих стабильной и эффективной деятельности организации и работе ее сотрудников [2]. Любой кризис, в том числе организационный, можно рассматривать как ситуацию неопределенности, так как в условиях кризиса человек испытывает недостаток информации о его продолжительности, последствиях, способах или ресурсах преодоления [5,9].

Давление внешней среды в период экономических и организационных кризисов провоцирует высокую напряженность у многих работников вследствие переживания страха в гарантиях защищенности рабочего места, финансовой и управленческой стабильности, неизвестности временных, материальных, психо-энергетических и других ресурсных затрат, необходимых для выхода из кризиса [7]. Дестабилизирующее влияние организационного кризиса на эмоциональное и морально-психологическое состояние работников отмечается многими отечественными и зарубежными учеными (Р.Ю. Ветров, А.Н. Демин, И.А. Петрова, А. Бергманн, Ж. Паскье-Дорт, Л. В. Бирюкова, С.Р. Чарышева, В.М. Захаров, А.А. Гармашев, Бюи Хуан, Huehn R., Krystek). Констатируется, что организационный кризис, особенно длительный – представляет большое испытание как для отдельных работников организации, так и для выживания организации в целом в кризисный период.

Поэтому для преодоления кризисов особое значение приобретает надежность и качество персонала как важнейшего ресурса жизнеспособности организации в ситуации неопределенности макро и микро кризисов. Опора на внутренние ресурсы персонала организации выдвигается на первый план при построении антикризисной программы или стратегии организации.

Одним из ключевых внутриорганизационных ресурсов в кризисный период представляется высокая сплоченность и ответственность сотрудников.

Цель настоящего исследования – провести мониторинг ответственности персонала, определить его личностные детерминанты и наметить направления работы с персоналом для ее укрепления.

В исследовании проверялась основная гипотеза о зависимости профессиональной ответственности от таких интра- и интерсубъектных качеств как внутренняя каузальная ориентация, профессиональная идентичность, позитивный образ «Я как профессионала», представления о профессионально-личностных ресурсах трудового коллектива.

В соответствие с целью и гипотезой сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучить представления работников о профессионально-личностных ресурсах трудового коллектива;
2. Определить уровни ответственности у работников разных профессиональных категорий и пола в ситуации организационного кризиса.

3. Выявить личностные детерминанты ответственности;

4. Разработать направления антикризисных психологических мероприятий работы с персоналом.

В исследовании использовались следующие методы:

1. Для определения субъективного отражения в сознании работников наличия человеческих ресурсов в организации применялась авторская анкета «Оценка профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом, настоящем, будущем»;

2. Для оценки профессиональной ответственности – стандартизированное интервью «Компоненты ответственности» по модели Л.И. Дементий. Измерялись выраженность эмоционального, когнитивного, поведенческо-результативного компонентов ответственности [4].

3. Выраженность внешнего и внутреннего локуса контроля, а также безличная каузальная ориентация (феномен «выученной беспомощности») определялись с помощью опросника каузальных ориентаций [6].

3. Смысловые установки независимости, ответственности и требовательности (субъектно-личностные ресурсы) оценивались по методике А.Д. Ишкова, Н.Г. Милорадовой. В частности, измерялись: зависимость самоуважения от мнения окружающих («Вербальная зависимость»), зависимость человека от эмоциональной поддержки окружающих его людей («Эмоциональная зависимость»), зависимость самооценки человека от его успехов («Зависимость от достижений»), склонность человека к «безупречности» («Требовательность к себе»), «Требовательность к другим», «Ответственность за других», «Ответственность за себя» [8].

4. Образ «Я как профессионала» определялся с помощью опросника «Профессиональная востребованность личности» [10].

5. Типы профессиональной идентичности: преждевременная, диффузная, мораторий, достигнутая позитивная, псевдопозитивная идентичность оценивались по методике Л.Б. Шнейдер [11].

Выборка: обследованы 159 сотрудников организации, из них 128 мужчин и 31 женщина в возрасте от 19 до 67 лет (средний возраст 36 лет). Неравное количество респондентов по полу связано с тем, что в строительных профессиях преобладают мужчины, способные работать в физически тяжелых и некомфортных социально-бытовых и гигиенических условиях стройки. В исследовании приняли участие работники четырех профессий:

инженер-проектировщик (40 человек), оператор строительного производства (39 человек), машинист буровой установки (41 человек), вспомогательный рабочий (39 человек). Исследование проведено в 2015 г. в период высокой неопределенности в строительной организации, связанной с сокращением издержек на персонал: отказ от стимулирующих выплат, введение режима неполного рабочего времени, сокращение персонала, экономия средств на приобретение средств индивидуальной защиты и т.д.

Для обработки результатов исследования применялся контент-анализ стандартизированного интервью, статистические методы: описательная статистика, корреляционной, факторный, множественный регрессионный анализ.

Результаты и их обсуждение

Выявлено, что среди сотрудников организации как мужчин, так женщин наиболее часто встречается исполнительский тип ответственности (61% респондентов). При этом структура компонентов ответственности различна у мужчин и женщин. Мужчины отличаются высокой поведенческо-результативной ответственностью и средним уровнем эмоционального и когнитивного компонентов ответственности. Женщины характеризуются высоким уровнем эмоционального, поведенческо-результативного компонентов ответственности и средним уровнем по когнитивной составляющей ответственности. Статистически значимое различие в гендерных группах обнаружено только по эмоциональному компоненту ответственности ($p \leq 0,01$). Данный компонент ответственности отражает эмоциональный уровень ее регуляции, эмоциональные переживания за качество и сроки выполнения производственных задач или в случае невыполнения должностных обязанностей. Таким образом, результаты говорят о том, что женщины в большей степени эмоционально вовлечены в решение организационных задач по сравнению с мужчинами.

Выявлены различия между сотрудниками разных профессий по структурным компонентам ответственности. Для машинистов буровой установки свойственны высокие значения по когнитивной, поведенческо-результативной ответственности и низкий уровень по эмоциональной ответственности. Вспомогательные рабочие характеризуются высоким уровнем по поведенческо - результативному компоненту ответственности и средним уровнем по когнитивному, эмоциональному. Организаторы строительного производства и инженеры-проектировщики имеют высокий уровень поведенческо - результативной и эмоциональной ответственности и средний уровень по когнитивному компоненту ответственности. Статистически значимое различие инженер-проектировщиков с другими профессиональными группами по эмоциональному компоненту статистически значимо при $p \leq 0,01$. С помощью множественного сравнения Шеффе выявлено различие по эмоциональному компоненту между инженером-проектировщиком и машинистом буровой установки (средняя разность значима на уровне $p \leq 0,05$).

Обнаружено, что у работников, имеющих высшее образование эмоциональный компонент ответственности выше, по сравнению с работниками, имеющими среднее-специальное образование. Статистически значимое различие ($p \leq 0,01$). Можно предположить, что образовательный уровень, профессиональная принадлежность и должностной статус отражаются на личной и профессиональной ответственности сотрудников, что следует учитывать при формировании трудового коллектива. Эмоциональный компонент, как указывалось выше, связан с эмоциональным отношением к выполняемой деятельности, таким образом, можно предположить, что работники со средним-специальным образованием имеют, как правило, «объектную позицию» (потребительское отношение к организации), в отличие от работников с высшим образованием, которые занимают более высокие статусно-должностные позиции, в большей мере вовлечены в производственный процесс, в большей мере осознают сложную кризисную ситуацию, и поэтому отличаются более «субъектной позицией» (мотивационно-созидательной).

Выявлена положительная корреляционная связь поведенческо-результативной ответственности и профессиональной идентичности: чем выше профессиональная идентичность, тем больше профессиональная ответственность. Это подтверждает положительную роль идентичности в проявлении ответственности и позволяет рассматривать профессиональную идентичность как один из ресурсов развития ответственности и профессионального здоровья среди сотрудников организации [1].

Обнаружены положительные корреляции поведенческо-результативной ответственности с образом «Я как профессионала» – профессиональной востребованностью. А именно, с удовлетворенность реализацией профессионального потенциала ($p \leq 0,01$), принадлежностью к профессиональному сообществу ($p \leq 0,01$), профессиональной компетентностью ($p \leq 0,01$), профессиональным авторитетом ($p \leq 0,05$), оценкой результатов профессиональной деятельности ($p \leq 0,05$), самоотношением к себе как профессионалу ($p \leq 0,05$), общим уровнем профессиональной востребованности личности ($p \leq 0,01$). Результаты подтверждают высокое значение регулирующей роли самоуважения как профессионала и удовлетворенности востребованностью в

профессиональном сообществе, подтверждает важность стратегии нематериального стимулирования и мотивации в организации для укрепления личной и организационно-профессиональной ответственности.

Обнаружены отрицательные корреляции поведенческо-результативной ответственности с базовыми смысловыми установками субъектной автономности: чем выше зависимость, тем ниже ответственность. В частности, с вербальной зависимостью от мнения окружающих ($p \leq 0,05$), с зависимостью от требовательности к другим ($p \leq 0,01$), и к себе ($p \leq 0,01$), с зависимостью от достижений ($p \leq 0,05$), т.е. чем меньше выражена субъектность, тем меньше поведенческо-результативная ответственность сотрудников.

Не обнаружены значимые корреляции поведенческо-результативного компонента ответственности с возрастом, стажем в профессии, стажем в компании. Данный факт мы связываем с кризисной ситуацией, в которой ценностно-смысловые интрасубъективные факторы могут оказывать более сильное влияние, чем на демографические факторы.

Результаты множественного регрессионного анализа показали следующее. Значимый вклад в когнитивный компонент ответственности (зависимая переменная) вносят представления о наличии профессионально-личностных ресурсах коллектива в настоящем времени (R-квадрат = 0,029, Дурбин - Уотсон = 2,130), а в эмоциональный компонент ответственности – позитивный образ (уверенность) в профессионально-личностные ресурсы коллектива в будущем времени (R-квадрат = 0,092, Дурбин - Уотсон = 2,046). Таким образом, представления о профессионально-личностных ресурсах коллектива в настоящем и вера в будущие ресурсы коллектива оказывают регулирующее влияние на проявления когнитивной и эмоциональной составляющих ответственности.

В поведенческо-результативную ответственность (зависимая переменная) вносят наибольший положительный вклад представления работников о «профессиональной компетентности» трудового коллектива (R-квадрат = 0,397), «каузальная ориентация на автономию» (R-квадрат = 0,279) и отрицательный вклад – высокая «требовательность к другим» (R-квадрат = 0,226), «безличная каузальная ориентация» (выученная беспомощность) (R-квадрат = 0,340), Дурбин - Уотсон = 1,949. Это означает, что поведенческо-результативная ответственность в значительной мере определяется такими качествами субъекта коллективной деятельности, как доверие к профессионализму коллег, отсутствие феномена «беспомощности» и равная требовательность к себе и коллегам в отличие от односторонней требовательности к другим.

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что феномен профессиональной ответственности обусловлен комплексом интра- и интересубъективных факторов - автономностью, позитивным образом сильного «Я как профессионала», представлениями о наличии в коллективе личностно-профессиональных ресурсов по параметру «профессионализм» в настоящем и будущем. Можно предполагать, что кризисная ситуация обуславливает формирование ответственности у работников как коллективного субъекта труда, опирающееся на представления о ресурсах всего трудового коллектива.

Заключение

Психологическая служба в организации приобретает особую актуальность и приоритетность в кризисных ситуациях. Учитывая, что экономические кризисы в России и как следствие организационные кризисы повторяются достаточно часто, то проблема антикризисной стратегии и психологической подготовки представляется весьма значимой и актуальной в настоящее время.

В целях укрепления ответственности персонала, особенно в ситуации кризиса, рекомендуем менеджерам по работе с персоналом и психологам организации разрабатывать и внедрять интегральные технологии нематериального стимулирования и мотивации, укрепления профессиональной идентичности, востребованности и позитивного образа «Я как профессионала». Учитывая, что кризисная ситуация, как правило, способствует пессимистическому взгляду на видение не только настоящего, но также и будущего, следует использовать мотивационные сессии, семинары и тренинги позитивного мышления, так как кризис может стать и мощным ресурсом развития [3].

В качестве конкретных мероприятий могут быть рекомендованы:

- Системное информирование работников в профессиональных группах (например, по отделам, участкам) о планах, перспективах, угрозах и успехах организации. Главный критерий информации – правдивость и соответствие реальному положению дел.
- Как видно из результатов исследования, ответственность тесно связана с профессиональной идентичностью, профессиональной востребованностью, поэтому режимы неполного рабочего времени являются демотивирующими факторами. Только вовлеченность работников в текущую деятельность организации позволит формировать субъектную позицию работника.
- В специальных тренингах формировать оптимальный тип ответственности (субъектная позиция) взамен исполнительного типа (объектная позиция), помогать работникам организации в переосмыслении их

персональной профессиональной деятельности, поиске ресурсов для новых достижений в профессиональной биографии (через деятельность, обучение).

- Проведение интерактивных ценностно-мотивационных сессий, направленных на повышение профессиональной идентичности, осознанность общих корпоративных ценностей и укрепление профессиональной ответственности.
- Проведение специальных корпоративных мероприятий по укреплению образа сильной организации как коллективного субъекта.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Гофман О.О. Профессиональная идентичность с позиции субъектно-ресурсного подхода / Тверского гос. ун-та. Серия: педагогика и психология (в печати). – 2016.
2. Гармашев А.А., Захаров В.М. Организационный и кадровый аудит. Белгород: Изд-во Белгородского центра социальных технологий, 1998. – с.10.
3. Гофман О.О. Профессиональная идентичность и ответственность персонала в ситуации организационного кризиса (на примере строительного сектора) / В кн.: Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: тез. докл. XIV международная научно-практическая конференция, Санкт-Петербург, 21-22 апреля 2016 (в печати). – 2016.
4. Дементий Л.И., Ответственность как ресурс личности: монография. Омск. 2005. – 189 с.
5. Дёмин А.Н. Особенности переживания личностью кризисов своей занятости // Вопросы психологии. 2006. №3. С. 87-96.
6. Дергачева О.Е., Л.Я. Дорфман, Д.А. Леонтьев Русскоязычна адаптация опросника каезальных ориентаций // Вестн. Моск. Уни-та. Сер. 14. Психология. 2008. № 3. С. 91- 106.
7. Овчинникова Ю.Г. Кризис личностной идентичности как ситуация неопределённости // Человек в ситуации неопределённости. М.: «ТЕИС», 2007. С. 69-89.
8. Пат. 2303467 Российская Федерация. Способ диагностики базовых смысловых установок человека. № 2006100722/14; заявл. 10.01.06; опубл. 27.07.07, Бюл. № 21.
9. Петрова И.А. Психологические эффекты пребывания личности в неопределенной жизненной ситуации (на примере ненадежной работы): Автореферат дисс. канд. психол. наук: 19. 00. 01: Краснодар, 2011. 25 с.
10. Харитоновна, Е.В., Ясько, Б.А. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): методическое руководство / Е.В. Харитоновна, Б.А. Ясько. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009. – 40 с. 500 экз.
11. Шнейдер Л.Б., Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления, диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук, Москва, 2001.

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СОЗАВИСИМОСТЬ В СЕМЬЯХ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Рыбакова А.И.

Российский государственный социальный университет, г.Москва

Закономерностями психологических механизмов взаимовлияния семьи и подростка, употребляющего алкоголь и наркотики, занимались отечественные и зарубежные ученые (М. Битти, Б.С. Братусь, Б.М. Тузиков, Н.Н. Иванец, А.А. Мейроян, В.Д. Москаленко, В.Е. Рожнов, Т.Г. Рыбакова, Э. Смит, И.Г. Ураков, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

Созависимость - это чрезмерная привязанность к проблемной личности, например, человеку, страдающему болезненным пристрастием (Большая психологическая энциклопедия, М., 2007). Созависимый испытывает

навязчивое стремление помочь страдающему человеку или изменить его, это чувство захватывает его полностью, не давая возможности отделить себя от созависимого, происходит перенос болезни с больного члена семьи на психическую деятельность созависимого.

В психологии выделяются разные подходы к проблеме созависимости, но всех их характеризует единая точка зрения, что созависимость является комплексным нарушением личности по определенному типу и ее можно считать заболеванием.

Чаще созависимость как термин относится к химическим зависимостям и используется по отношению к семьям, имеющих больных алкоголизмом и наркоманией. Больше всего от созависимости страдают дети, матери и жены, именно они чаще всего выступают в роли спасителей, покровителей и покровителей (как семейной тайны) больных алкоголизмом, наркоманией и другими зависимостями. В последнее время появились новые типы зависимости, и соответственно созависимости членов их семей, это: лудомания и зависимость от ролевых игр.

Созависимость членов семьи приобретает навязчивый характер, где болезнь проецируется на членов семьи, сами участники не осознают нависшей над ними угрозы, напротив, хронически втягиваются в подобные отношения, именно тогда можно говорить о эпидемии распространившейся на микрогруппу.

Предваряет любую созависимость конфликт, нарушение эмоциональных и коммуникативных связей в семье. Проявляется двойное нарушение: разрушаются связи внутри микросреды, и между микросредой и макросредой. Таким образом, семья становится изолированной, что ведет к дальнейшей деструктуризации, потери связи между близкими, родственными членами. Тем самым каждый из членов семьи стремится вырваться за рамки данной микроструктуры: дети уходят к друзьям на улицу, муж ищет новые связи на стороне, жена бежит к подружкам. Таким образом, происходит декомпенсация нарушенных внутрисемейных отношений.

Внутрисемейные конфликты, деструктурирующие отношения, эмоциональная непривязанность, отсутствие любви, уход одного из родителей, воспитание в интернате, родительская жестокость, непоследовательность в системе наказаний может приводить к девиантному поведению подростка, беспризорности, отчуждению от социума, до полной депривации. Именно поэтому необходимо рассмотреть истоки девиации, которые начинаются и закрепляются в семье.

Следует понимать, что базовые механизмы внутрисемейных взаимодействий остаются до конца не раскрытыми и недостаточно изученными (М. Раттер).

Роль семьи в становлении личности ребенка является неопределимой. Семья — основа чувства защищенности для ребенка. Первая социализация происходит в семье, и представление о модели социума формируется также в лоне семьи. Если семья имеет асоциальные внутрисемейные установки с нарушением отношения к законам социума и контроля, то это приводит к асоциализации подростка.

Предпосылкой наркотизации и алкоголизации является семья. Именно она создает предпосылки для формирования у подростка генерализованной неудовлетворенности, либо оказывается неспособной компенсировать факторы наркотической контаминации социальной и биологической природы. Поэтому, к наркотику или алкоголю формируется отношение как к средству, расширяющему его возможности, с помощью которого он достигает не только желаемого эмоционального состояния комфорта, но и компенсирует неудовлетворительные эмоционально-коммуникативные связи. Семья в сознании подростка перестает существовать, с помощью наркотических средств он становится самодостаточным на определенном этапе. Когда данный этап заканчивается, то требуются вновь возобновляемые связи с членами семьи и близкими, но теперь эти люди становятся лишь средством получения химических препаратов и алкоголя. В данной группе подростков, именно семья является источником наркотизации и алкоголизации.

Семья, как элемент микросреды, где каждый член занимает определенную позицию в данной структуре и играет в соответствии с этим определенную роль. Нарушение ролевой структуризации ведет к неусвоению подростком своей роли, а также визуальному закреплению возможных возрастных ролей. Крайним уровням соответствуют разобщенный и запутанный типы взаимоотношений: разобщенный — это эмоциональное разделение, несогласованность поведения, безразличие друг к другу. Запутанный тип характеризуется наличием в семье центростремительных сил, крайностей в требованиях друг к другу, полной зависимостью друг от друга всех членов семьи.

В соответствии с теорией привязанности, сформулированной Д. Боулби и М. Эйнсворт, важнейшие параметры родительского отношения это нежность, забота, чувствительность к потребностям ребенка.

О.С. Сермягина в своем социально-психологическом исследовании также подчеркивает важность эмоциональных отношений в семье.

Х. Шульц-Хенке выделяет те виды влияния родителей на ребенка, которые могут привести к невротическим нарушениям его развития.

Х.Э. Рихтер в качестве главных объяснительных категорий при исследовании аффективных взаимоотношений родителей с детьми использует психоаналитические понятия, анализируя на их основе нарушения взаимоотношений в семье.

Перечисленные особенности нарушений внутрисемейных ситуаций приводят к вытеснению подростка из семьи на улицу, где происходит дальнейшая асоциализация подростка, в семью он возвращается с приобретенными и закрепленными девиациями, с приобретенным, новым типом поведения.

Большую опасность представляют семьи, скрывающие свое (возможно неосознанно) неблагополучие, за внешним статусом благополучия.

Созависимость проявляется, когда подросток начинает эксплуатировать членов семьи. Чем больше члены семьи, чаще мать подростка проявляет гиперопеку, желание не выносить «сор из избы», т.е. скрывает проблему неблагополучия от других, а зачастую и от самой себя.

Проведенный анализ причин возникновения созависимости, показывает, что причиной созависимости является семья и именно с ней необходимо работать в первую очередь при выявлении алкоголизации и наркомании у подростка.

Список литературы

1. Алексеечкина А.А., Фомина С.Н. Характеристика технологий профилактики девиантного поведения подростков /Молодежь и общество: сборник научных статей /Под общ. ред. С.Н.Фоминой. Выпуск 7. М.: Перспектива, 2015. 317 с. С. 178-183.
2. Колесникова Н.Е., Цветкова Н.А. Интервенция, поственция и превенция суицидальных состояний у взрослых. Учебное пособие для психологов силовых структур. Саратов, 2014.
3. Колесникова Н.Е., Цветкова Н.А. Особенности социального сопровождения несовершеннолетних с делинквентным поведением //Безопасность уголовно-исполнительной системы. 2012. № 1(17). С. 65-71.
4. Комарова А.В., Фомина С.Н. Формирование семейных ценностей молодежи: некоторые аспекты проблемы //Молодежь и общество: сборник научных статей /Под общ. ред. С.Н.Фоминой. Выпуск 7. М.: Перспектива, 2015. 317 с. С. 173-179.
5. Рыбаков Р.П., Рыбакова А.И. Бедность как социальный феномен. М.: Русайнс, 2015. 138 с.
6. Рыбакова А.И. Психологическая профилактика суицидальных проявлений //Социально-психологическая профилактика и психотерапия суицидального состояния личности. III Всероссийская научно-практическая конференция /Под науч. ред. Е.А. Петровой, Т.И. Бонкало. М.: Некоммерческое партнерство «Академия имиджелогии», 2014. 213 с. С. 190-196.
7. Рыбакова А.И., Рыбаков Р.П. Бедность в системах жизненного мира человека – «человек-природа», «человек-общество», «человек-человек». //Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. - № 4 – с. 76-82
8. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Особенности психического развития детей из бедных семей // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2000. № 4. С. 104-110.
9. Bonkalo T.I., Rybakova A.I., Bonkalo S.V., Belyakova N.V., Gorohova I.V. Social and psychological provisions for actualization of the professional self-identity of teenagers with disabilities in conditions of the inclusive education // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. T. 12. № 3. С. 2525-2534.
10. 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. T. 6. № 1. С. 1852-1861.

СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕОЛОГИИ РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ И ПРОФИЛАКТИКА ЕЁ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ЭКСТРЕМИСТСКИЕ И ТЕРРОРИСТИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Школенок Н.В., Кудрявцева О.В.

ФГБОУ ВПО «Астраханский Государственный Технический Университет», г. Астрахань

В последние годы перед всей мировой общественностью как никогда остро стоит вопрос противодействия религиозному экстремизму, который, на данный момент в большинстве своем неотделим от терроризма. В результате бесчеловечного кровопролития деформируется общественное сознание. Снижается уровень социального доверия и солидарности обществ, столкнувшихся с терактами, так как нарушаются основополагающие гражданские права, прежде всего, право на жизнь. Это влечет за собой «не только страхи и опасения, связанные с боязнью оказаться в зоне террора, но и определенное недоверие к демократическим режимам, не способным защитить граждан от терактов» [1]. Несмотря на объединение многих стран в борьбе с терроризмом, идеология религиозно-политического экстремизма усиленно развивается, все больше людей пополняют ряды так называемых «банд формирований», участвуют в террористической деятельности. При этом нельзя не отметить, что все чаще в экстремистскую деятельность вовлекаются лица подросткового возраста. Жестокость, падение нравственности, утрата духовности и ценностных ориентиров, правовой нигилизм и т. д. – зачастую эти качества толкают подростков в различные экстремистские организации. Идеологи религиозного экстремизма не жалеют средств и обещаний, чтобы привлечь в свои ряды как можно больше человек, в том числе и подростков. Недовольство своим положением, приправленное посулами «лучшей жизни в исламском мире», «правильная» трактовка религиозных ценностей, стремление заработать и т.д. – и подростки идут на преступления против государственного строя и общества в целом.

Человечество постоянно меняется, и сейчас в условиях глобальной информатизации общества изменяется и человеческое и общественное бытие. Раздвигаются границы, связь устанавливается моментально и с любой точкой мира, коммуникация становится главным социальным процессом, главным способом образования социального пространства и времени, основным механизмом социального управления. В результате чего, информационно-психологическое воздействие на сознание масс и индивидуума производится в основном в массово-коммуникационной сфере. Экстремистские информационные ресурсы ведут активную пропаганду в масс. медиа идей социальной справедливости в «исламском государстве». Простота подобных лозунгов находит отклик в сердцах некоторых верующих. Людям прививают мнение, что только их путь верный и только они видят истину, а «всякое инакомыслие есть по сути грех, и нуждается в искоренении». Радикальные деятели нашего времени целенаправленно используют приём повторения, пропагандируя соответствующие идеи и внедряя их в сознание молодёжи, массово воздействуют на него путем тиражирования и популяризации видеороликов с выступлениями боевиков, песен, экстремистской литературы в Интернете. Экстремисты усиленно продвигают идею «справедливого государства» в простой, доступной форме. В своих речах они пользуются убеждающей коммуникацией, настраивая аудиторию на определенные чувства, а также выработать у слушателей ценностные ориентации и установки; убедить в правомерности стратегий взаимодействия; сделать своим единомышленником. Правильно построенная форма коммуникации меняет личностные установки, убеждения, ценностные ориентиры. Аргументируя, доказывая, разъясняя и сравнивая; приводя примеры и цифры, факты; показывая достоинства и сглаживая недостатки; опираясь на эмоции и включая слушателя в кинестетический канал с помощью вербальных и невербальных ключей доступа; используя психологические приемы присоединения, формирование аттракции, создание атмосферы доверия. Вся эта работа по обработке сознания молодежи ведется через Интернет, как самое распространенное средство коммуникации в среде подростков. Число сайтов экстремистской направленности растет в геометрической прогрессии. Если рассматривать молодежные «джамааты», действующие под прикрытием якобы исламской идеологии, напоминают множество современных субкультур, таких как эмо или готы, отличаясь лишь образцом поведения, противоположным отношением к практике насилия и идейным наполнением. Таким образом, вера способствует становлению у молодежи моральной убежденности в правильности определенных социальных идей и политических проектов; а также в легитимизации насильственных способов достижения «благих» целей.

Очевидно, что для развития идей экстремизма используются и методы стимулирования креативного мышления и новейшие кадровые технологии, различного рода инновации. Информационная пропаганда и идеологическое воздействие в молодежной среде для экстремистских организаций приоритетно.

Нельзя не отметить и виртуальный вирусный маркетинг как средство привлечения в терроризм новых членов среди молодежи. В данном случае речь идет о применении социальных сетей Интернета для продвижения идей экстремизма и людей, представляющих данную идеологию. Как вирусы, используются любые способы для увеличения количества пересланных сообщений. Это могут быть видео, фото, игры, или просто текст. Заражение ведется через передачу определенного настроения. Организация разного рода пиар и рекламных компаний весьма эффективно продвигали нужные идеи и настроения. Также нельзя недооценивать влияние моды, влияющей на формирование активных массовых настроений: под ее влиянием рождаются предполитические настроения, на фоне общего недовольства своей жизнью, недоступностью желаемого. Далее следует чувство необходимости изменений, и, как следствие, формируется социально-психологическое настроение групп. Лидеры террористических организаций используют все возможности современного информационного пространства для идеологической обработки молодежи.

Таким образом, следует заметить, что для борьбы с терроризмом в современных условиях уже недостаточно использовать силовые методы борьбы. На первый план должна выйти борьба за «умы и души населения». Прежде всего, решение социальных вопросов, создание религиозных организаций, которые объяснят подросткам преступную и бесчеловечную суть идей религиозно-политического экстремизма, выработать у них стойкое неприятие попыток привлечь к антиобщественным деяниям. Должна быть развита идея патриотизма среди юношей призывного возраста — «защитников конституционного строя Российской Федерации»[2]. Привлечь детей и молодежи в позитивную деятельность, создать детские и молодежные общественных формирования, клубы, центры и другие объединения, направленные на их физическое и духовное развитие. Необходимо не только контролировать информационные потоки, но и сформировать «систему идей, субъектов-носителей и каналов их распространения, которая сможет автономно от государства способствовать формированию позитивного общественного сознания, исключающего саму возможность использования насилия для достижения каких-либо целей»[1].

Список литературы

1. Седых Н.С. Информационно- психологические способы вовлечения молодёжи в терроризм // Вопросы безопасности. — 2014. - № 3. - С.93-131.
2. Серкерев С.Э. Профилактика вовлечения молодежи в экстремистскую деятельность// Профилактика и противодействие экстремизму.-2010.

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ОПОРНЫЕ ОБРАЗЫ СТАНОВЛЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА МОСКОВСКИХ СТУДЕНТОВ

Лындина В.С.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Актуальность исследования картины мира учащихся связана с теми стратегическими задачами, которые поставило перед педагогами и психологами новое тысячелетие с его бурно развивающимися технологиями. Картина мира – одна из базовых характеристик бытия, имеющая отношение к внутренней сути человеческой личности и ее индивидуальности. В то же время, образ мира вбирает в себя культурный и социальный опыт индивида. В картине мира целого народа находят воплощение черты национальной культуры и ее исторического пути. По мнению ряда ученых, именно картина мира берет на себя роль синтезирующего начала в установлении отношений ребенка с миром [1, 3-6]. С точки зрения А.С Обухова, можно различить инвариантные или типологические составляющие картины мира и вариативные, изменяющиеся. [5, с. 52]. При чем, опорные образы оказываются одной из самых существенных характеристик. М.В. Осорина, анализируя проблемы формирования мировосприятия современных детей на основе колыбельных песен, раскрывает три значимых фактора формирования образа мира: 1) влияние культурной среды; 2) «личные усилия самого ребенка», порождающие его

собственную активность, и 3) «воздействие детской субкультуры», традиции передающиеся от одного поколения к другому. [6, с.10]. В.С. Мухина в своих исследованиях также показывает, что именно благодаря особенностям той культуры, в которую вошел родившийся ребенок, складывается его уникальная картина мира [4, с. 5]. Метафорические и глубокие образы колыбельных, создают опору для создания собственной картины мира [4, с. 5]. Встает вопрос о том, как же именно влияют колыбельные на развитие мышление и картины мира человека и как долго эта специфика действует? На основе рефлексивно-позиционного подхода к сценированию и исследованию ситуаций личностного развития [2, 3] была продумана схема экспериментального исследования картины мира студентов на материале проекта «Колыбельные мира». Методической базой послужили: 1) исследовательский сценарий развивающего занятия в подходе Н.Б. Ковалевой [3], инициирующий творческую деятельность участников и творческие формы рефлексии; 2) специально разработанные рефлексивно-позиционные вопросники; 3) известная методика «Пиктограмма» [2], позволяющая оценить развитость образного мышления участников эксперимента и рисунки, рассказывающие что-то самое важное о нашей стране, и ее людях, а также иллюстрации к любимым колыбельным других стран. Дополнительно привлекались результаты аналогичных исследований, проведенных мной на дошкольниках и учащимся начальной школы.

Анализ ответов студентов на вопросы о том, какие колыбельные им понравились больше и почему, а также об опорных образах этих колыбельных позволяет зафиксировать следующее.

На вопрос какая колыбельная понравилась больше и почему студенты отвечают подробно, обосновывая свой выбор из своих интересов и ценностных ориентаций, а также в поре на эстетические вкусы. Если дошкольники выбирают в основном африканскую колыбельную - яркую и добрую, иллюстрирующие законы взросления и старения. Учащиеся начальных классов – греческую колыбельную, построенную на рассказа о героях, их приключениях и подвигах, мифы о которых составляют важную часть оснований нашей культуры. То студенты выбирают и аргентинскую колыбельную за ее поэтическую сказочность, и французскую - за ее радостное умонастроение и шаловливый тон, и армянскую за сакральный сюжет, и еврейскую за ее эпичность, и многие другие колыбельные - демонстрируя тем самым становление собственной субъектности и процессы индивидуализации внутреннего мира.

В ответах на вопросы о том, какие страны ближе всего к России – вопрос ставится в контексте прослушивания колыбельных разных стран, студенты также демонстрируют достаточно высокую вариативность ответов, но в 70 процентов случаев, выбирают один из типичных ответов, которые выбирают и дошкольники и учащиеся начальной школы. То есть чукотскую, так как это север, это медведи, это Умка, и греческую – так как это наша мифология. Интересно, что не так умно и развернуто, но дошкольники и второклассники дают сходные обоснования, что на наш взгляд свидетельствует о том, ядерные представления о том, кто есть «мы» и кто есть «они» или свое – чужое - закладываются в раннем детстве и лежат в основе идентичности.

Наконец, анализ рисунков показывает, что большая часть студентов, равно как и дошкольников, иллюстрируя зарубежные колыбельные, опирается на сюжет и художественное оформление представляемых мультимедиа и не выходит за рамки содержания, задаваемого фабулой. И, наоборот, как только речь заходит о России – студенты создают образный ряд, в котором пытаются передать тепло, человечность, материнскую заботу, красоту природы, и самое главное глубину традиций. Создать живописный образ удастся не всегда, но зато появляются герои наших сказок, снеговики, резные наличники, разнообразные печи и многие другие символические и атрибутивные образы, характерные для России и пространственные комментарии на вербальном уровне. В зарубежных колыбельных такие образы, например как Эйфелева башня появляются крайне редко, всего в 10 процентов случаев. То при обращении к родным напевам – практически все студенты пытаются создать поэтический образ России (мама с шитьем в кокошнике у люльке, кот на печке, лунная дорожка на речной воде, семья, тихий вечер. колокольный звон), либо рисуют символические и атрибутивные образы: храм, медведь с медом, северное сияние и Умка, лес, деревенский дом с резными наличниками и т.д.).

Таблица 1

Опорные образы в зарубежных и русских колыбельных.

	Аргентинская и французская	Российская	Ответ по рисунку
	1. Дерево, опавшие листья, луна, синие небо 2. Человек, дальняя дорога через поле, колокольчики, кот	1. Колыбель с ребенком, мама сидящая рядом и прижмёт пряжу, кот с клубком, ларец	Колыбельная у меня ассоциируется с заботливой мамой, сидящей рядом с кроваткой. В России же присутствуют специфические признаки. Например: прялка, лапти, кот, наигравшийся с клубком, русский домашний обиход, люлька и т.п.. Мама заботится о сне своего малыша, переживает за маленького, поэтому ее рабочее место

			<p>всегда стоит рядом с детской люлькой. Она поет плавно, протяжно и ровно так же как тянется нитка у женщины в руках.</p>
	<p>1. Французская - девушка и ее мысли (детские игрушки: книга, леденец, мишка, ракета, елка новогодняя, игрушка-качалка) Арфа Костюм (штаны, кофта, носочки) 2. Аргентинская- Волшебное дерево, волк, лиса, волшебная ночь</p>	<p>Большая медведица (умка), матрешка, медведь, клубника, сова, перечисление родных (сестра, брат, бабушка, папа, мама, деда, я)</p>	<p>Устно я бы добавила, что в России очень много сказок, добрых и со смыслом. Когда я была маленькая мне часто пели колыбельную про волчка, который может укусить за бочок и про буку на сарае. У меня всегда была ассоциация с тем, что бабушка (родители) могут отогнать от меня все неприятности и что самым важным является любить бабушку, потому что защищает от всего, что со мной может произойти. Но чаще мне читали сказки. Моей любимой была Ойле Лукойле и сказка про аленький цветочек. Предполагаю, что именно эта сказка научила меня любить внутренний мир в людях, а не их внешность.</p>
	<p>1. Солнце, горы, река и лодка, елка, облака и дождь, гитара, балерина. 2. Солнце, небо, елка, грибы, деревья, бабочка, такса, костер, отдых людей игра в мяч, отдых на шезлонге, ловля бабочек, собирают грибы)</p>	<p>Деревенский дом, дерево, голубое небо, зеленая трава, забор, бабушка с блинами</p>	<p>Мне кажется, что детям из других стран важно знать, что русские традиции передаются из поколения в поколение.</p> <p>Всегда ценилась семья, любовь и поддержка близких. Сначала родители заботятся о детях, а в старости дети о своих родителях.</p> <p>Такие праздники, как Масленица, Иван Купала и Пасха являются значимыми для русского человека, и обычно их встречают за шумным столом.</p> <p>Люди сплоченные и дружные, готовые прийти на помощь в трудную минуту.</p>
	<p>2. Франция, Эйфелевая башня, многоэтажные дома, зеленая поляна и деревья, голубое небо. столик на двоих, музыкальная шкатулка, кофе и цветы в вазе</p>	<p>Жизнь в деревне, дома, речка с мостиком, животные (корова, заяц, медведь), зеленые поля, солнце, лес, мужчина и дочка с собачкой</p>	<p>Изобразила я именно деревню, а не современный мегаполис, потому что Россия славится широкими полями, чистыми реками, густыми лесами (где главной достопримечательностью является ель и берёза), животными: как домашними (собака, куры, гуси, корова), так и дикими (медведь, волк, лиса, заяц), обилием рыбы. Люди у нас простые, добрые, радостные.</p>
	<p>1. Лес (деревья и трава), яркое солнце, голубое небо 2. Музыкальная шкатулка с балериной, новогодняя елка, гирлянда</p>	<p>Ранняя весна, все таит, дерево со скворечником куда прилетают птицы, дом деревенский, снеговик, солнце, облака,</p>	<p>В деревнях и поселках всё еще теплятся и соблюдаются традиционные особенности нашей страны: справляют праздники, берегут традиции, хранят ценности. Снеговик рядом с домом – символ того, что у нас много детей, у которых много сил, энергии для творчества, умственной деятельности и т.д. Скворечник на дереве – символ заботы и внимания ко всему окружающему. Птицы как символ свободы, равноправия. И самое главное, пожалуй, это родительский дом, семейный очаг, в котором воспитываются детки.</p>

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что опорные образы складываются в раннем детстве и лежат в основе социокультурной идентичности личности, определяя ее мировоззрение и картину мира.

Список литературы

1. Зинченко В.П. От геноза ощущений к образу мира // А.Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 141–149.
2. Ковалева Н.Б. Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2015. №11-12, с. 75-79.
3. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С.120-123.
4. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия // Феноменология развития и бытия личности. М.: Воронеж, 1999. С. 445–452;
5. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира / Развитие личности 2003, №4. – С .51—68.
6. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Изд. 3-е – СПб: «Речь», 2007. 276 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Кузнецова А.А.

Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск

В подростковом возрасте и ранней юности формируются нравственные нормы, которыми развивающаяся личность начинает руководствоваться в поведении, актуализируя их. Развитием сознания, рост интереса к нравственным качествам людей и к их взаимоотношениям у подростков может быть основой возникновения идеальных образов поведения. Нравственный идеал подростка - это эмоционально окрашенный образ, становящийся не только образцом для подражания, но своеобразным внутренним критерием самооценки, регулятором собственного поведения. Все это создает ту внутреннюю среду подростка, которая обеспечивает ему «возможность стать самостоятельным и самому в большей или меньшей степени управлять своим развитием [1].

Экономические проблемы общества, неблагоприятные условия семейного воспитания, нарушение общественных представлений о нравственных нормах достаточно часто приводят к отклонениям в развитии личности подростка, в том числе и нравственном. К таким отклонениям современные ученые относят педагогическую запущенность. Нарушение представлений и понятий о нравственных нормах, как следует из анализа литературы, является так же причиной отклоняющегося поведения подростков.

Для коррекции отклоняющегося поведения нами внедрена разработанная психолого-педагогическая программа формирования нравственных норм у педагогически запущенных подростков средствами библиотерапии [2].

Формирующая работа с педагогически запущенными подростками включала в себя три блока: ориентировочный, конструктивно-формирующий, закрепляюще-обучающий.

В процессе ориентировочного блока предполагалось формирование умения работать с художественной литературой; развитие положительного отношения к чтению книг; воспитание чувства товарищества, единства группы.

Работа с детьми началась с создания благоприятных условий для работы в группе. Для этого использовались вербальные (упражнение «Знакомство», беседа «Полезные свойства чтения») и невербальные (психогимнастика) способы взаимодействия. Эти способы предполагают знакомство между участниками группы, принятие детьми информации о полезных свойствах чтения, правилах работы в библиотеке, создание благоприятного эмоционально-психологического фона в группе. На данном этапе не все подростки активно включились в работу, мотивируя это следующим: «...У меня нет никаких увлечений...», «...Ты вообще ничего не умеешь...». Только 5 (20,8%) испытуемых включились в работу активно, но постоянно пытаюсь успокоить других, они выкрикивали: «...Быстро съдите, вы только мешаете...». Анализ результатов показал, что 79% участников эксперимента нуждаются в формирующей работе.

Конструктивно-формирующий блок был разделен на 4 этапа.

На первом этапе решаются следующие задачи: развитие умения анализировать положительные и отрицательные поступки; формирование понятия о добре и зле; формирование понятия о вежливости и правилах хорошего тона; формирование понятия о скромности.

Например, в процессе развития умения анализировать положительные и отрицательные поступки мы использовали упражнение «Мои качества личности». Отказались выполнять задание 3 (12,5%) участников группы, объясняя отказ тем, что хорошего в них мало, а на плохое места не хватает. 8 (33,3%) подростков с удовольствием заполняли столбик с отрицательными качествами, пренебрегая при этом положительными (Витя Д.: «...У таких как я нет положительных качеств...»). После чтения рассказа «На берегу» Е. Самарина мы задали вопрос: «Какое у вас сложилось мнение о каждом из героев? 4 (16,7%) респондентов адекватно оценили поступки ребят из рассказа (Рома К.: «...Один, только говорил, какой он крутой и герой, а другой спас мальчика и всё...»). Остальные 58,3% стали находить причины, оправдывающие одного из героя рассказа (Кирилл В.: «...Может он просто не умел плавать и в другой ситуации спас бы мальчишку...»), Аня Б.: «...Он же давал советы Толе, а иногда и словами тоже можно помочь...»). На основе полученных данных было выявлено наличие сформированных нравственных норм у 28% испытуемых.

В ходе второго этапа решались задачи: формирование представлений о радости, понятий о дружбе и приятельстве, умения обобщать знания по определенной теме, осознавать и высказывать свои переживания по проблеме, развитие эмпатии, дружелюбного отношения к сверстникам.

Например, формирование понятий о дружбе и приятельстве осуществлялось с помощью рисования на тему: «Дружба». Ребята должны сами решить, кто будет входить в подгруппу, рисовать нужно молча, объясняясь только жестами. Распределение испытуемых по подгруппам получилось не равномерным по количеству человек и половой принадлежности (Аня П.: «...Мы не дружим, но с мальчиками я не хочу быть в одной команде, они только мешать будут...»), Кирилл В.: «... Я его знаю, он крутой пацан...»). 5 (20,8%) испытуемых были отвергнуты каждой подгруппой и вошли в 3 подгруппу. В подгруппах, собранных с осознанным выбором испытуемых сюжет рисунка выстраивался быстрее, чем в 3 подгруппе. После чтения рассказа «Письмо и память» Вдовыдченко Е.Ф., мы задали вопрос «Как вы думаете, в этом рассказе есть дружба между мальчиками?» 14 (58,3%) ребят ответили, что дружба есть, 5 (20,8%) из их числа сомневались, но дружбу не отрицали (Таня Л.: «... Но мальчик, же написал ему письмо, даже два, не забыл про день рождения...»). Остальные 10 (41,7%) ответили, что дружбы нет (Ксюша П.: «...Когда дружат, не забывают отвечать на письма и про день рождения своего друга...»). Задания и упражнения второго этапа позволили выявить наличие сформированности нравственных норм у 44,8% испытуемых.

На третьем этапе мы решали задачи: формирование чувства гордости и нежности к близким людям, представлений детей о семье, о доброжелательных отношениях родных людей, понимания ролевых взаимоотношений в семье.

Например, формирование понимания ролевых взаимоотношений в семье осуществлялось с помощью упражнения «обсуждение проблемных ситуаций». Предлагалось проанализировать несколько проблемных ситуаций в семье, при решении которых оба противоположных требования должны быть выполнены: «Мама попросила вас убрать в квартире, а во дворе ребята начинают играть в футбол, и вы - игрок одной из команд. Что же делать?». 20 (83,3%) испытуемых решили проблему в пользу обеих сторон (Ксюша П.: «...Я попрошу маму подождать, после игры уберу в квартире...»), Кирилл В.: «...Мама поймет, что игра для меня важна, она подождет пока я играю, либо уберет сама, а я потом сделаю, что-нибудь другое...»). 4 (16,7%) подростка пошли бы играть в футбол, они также не дали прямого ответа уберут ли квартиру после этого (Лена Д.: «...Я пойду играть в футбол, убрать можно и потом...»). После чтения и анализа рассказа "...Бы" В.Ю. Драгунского мы задали вопросы, один из которых: «Как вы считаете, всегда ли родители вас понимают?». Только 8 (33,3%) подростков считают, что родители их понимают. Остальные называли разные причины недопонимания со стороны родителей (Например: «...Много времени проводят на работе...»), «...Мы мало разговариваем...»), «...Мне скучно дома, с друзьями веселее...»). Задания и упражнения данного этапа помогли закрепить представления о нравственных нормах у 68,6% испытуемых, и выяснили, что 31,4% подростков еще нуждаются в формирующей работе.

На завершающем четвертом этапе мы определили следующие задачи: развить мотивацию к познанию, учению; сформировать понимание необходимости быть трудолюбивым; воспитать чувство долга, сопереживания и гордости за своих родных и соотечественников; воспитать чувство ответственности за свои поступки.

Например, в процессе воспитания чувства ответственности за свои поступки мы использовали чтение произведения Л.Н. Толстого «Корова». После прочтения рассказа мы задали вопросы, один из которых: «Как вы поступили на месте главного героя рассказа?». Мы выяснили, что 21 (87,5%) подростков признались в своем нехорошем поступке, если бы его последствия смогли навредить кому-то. 3 (12,5%) испытуемых ответили, что

вообще не стали признаваться, побоялись бы наказания. Анализируя результаты заключительного этапа конструктивно-формирующего блока, мы пришли к выводу, что задания и упражнения этого блока помогли сформировать нравственные нормы у 85,4% подростков.

В ходе занятий обучающе-закрепляющего блока мы решали задачи: закрепление здоровых установок и навыков ответственного поведения, интереса к чтению на примере известных людей, умений и навыков законопослушного поведения, формирование понятия о увлечениях.

Например, в процессе закрепления интереса к чтению на примере известных людей происходило с помощью чтения рассказа Антуана Экзюпери «Воспоминания о некоторых книгах». После прочтения мы задали вопрос: «Ребята, а у вас есть любимые книги?». 11 (45,8%) подростков читают и у них есть любимые книги. На вопрос: «...Как вы считаете, стоит ли читать книги?» 22 (91,7%) испытуемых ответили положительно, при этом 3 (12,5%) из их числа считают, что чтение нужно только, чтобы закончить школу. Посчитали, что чтение книг бесполезное занятие 2 (8,3%) подростков. Закрепление полученных знаний и умений законопослушного поведения мы закончили чтением рассказа В.А. Сухомлинского «Стыдно перед соловушкой». На вопрос: «Как бы вы поступили на месте девочек?» 21 (87,5%) испытуемых ответили, что не стали бы оставлять мусор после себя (Кирилл В.: «...Вдруг мы туда опять придем, не хочется в грязи отдыхать...»). Однако на вопрос: «Вспомните, вы всегда убираете за собой мусор в общественных местах?» положительно ответили только 9 (37,5%) подростков. Подводя итог, отметим, что после занятий обучающе-закрепляющего блока нравственные нормы были сформированы у 87,5% подростков.

В ходе коррекции отклоняющегося поведения через формирование нравственных норм прослежена динамика изменения поведения подростков (Рисунок 1).

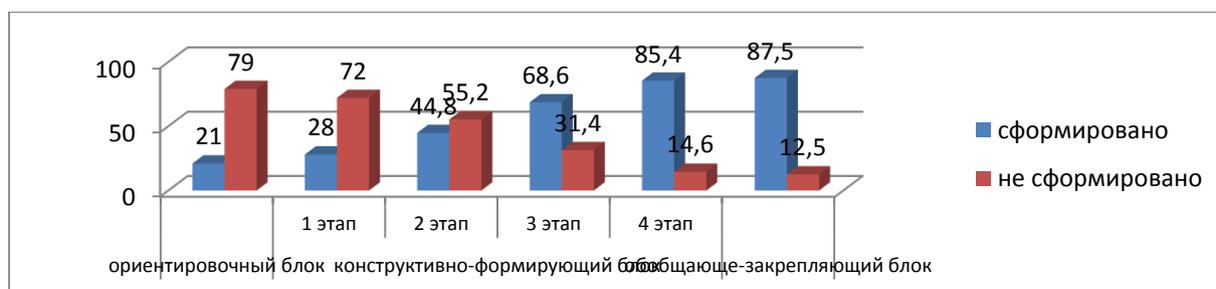


Рис.1. Динамика формирования нравственных норм на занятиях, %

На этапе формирующих воздействий удалось сформировать нравственные нормы у 87,5% подростков. Из результатов видно, что после формирующей работы произошли значимые изменения в уровнях сформированности нравственных норм у педагогически запущенных подростков ($\varphi^*=5,1$ при $\rho<0,01$). Что доказывает эффективность разработанной нами программы по формированию нравственных норм у педагогически запущенных подростков средствами библиотерапии.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды // Проблема формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
2. Кузнецова А.А., Лихачева Н.Л. Библиотерапия как средство формирования социально-нравственной сферы поведения у педагогически запущенных подростков: учебно-метод. пособие для студентов / А.А. Кузнецова, Н.Л. Лихачева: ШГПИ. – Шадринск: Шадринский Дом Печати Каргапольский филиал, 2016. – 100 с.

ПОЛИЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Баркова Т.И.

Ставропольское президентское кадетское училище, г.Ставрополь

В настоящее время в условиях нарастающей социально-политической напряженности и обострения экономического кризиса необходимо расширять образовательные и культурные связи между различными

странами и народами. Это обуславливает постановку проблемы, связанной с подготовкой конкурентоспособной полилингвальной личности. Владение несколькими иностранными языками является неотъемлемым компонентом развития международного сотрудничества, научно-технического прогресса, дает возможности открытого образования и доступа к обширному количеству информации. Таким образом, возрастают требования к личностным и знаниевым качествам современного человека, одним из которых является полилингвизм.

Сегодня способность и возможность человеческого использования многообразия языков должно превратиться в инструмент взаимообогащения и понимания. Государственная образовательная политика в сфере обучения иностранным языкам базируется на необходимости признания важности развития всех иностранных языков и создании условий для развития полилингвизма на территории Российской Федерации. Данная тенденция – следствие интернационализации всех сфер жизни, общественно-политических и социально-экономических преобразований в нашей стране.

Анализ исследований, существующих по данной теме, показывает, что проблема многоязычия и билингвизма вызывает интерес у педагогов, психолингвистов, филологов и является достаточно актуальной, а обсуждаемые в научной литературе понятия поликультурного образования и полилингвизма взаимосвязаны.

Термин «Поликультурное образование» («Polycultural Education») впервые появился в англоязычных работах в 1970 г. (Williams, 1977 и др.) и стал использоваться в отечественной педагогике в начале 90-х гг. По мнению большинства ученых, понятие «поликультурное образование» в России возникло в период распада СССР, и в его смысловом употреблении выделяют три этапа:

- I - «поли-этно-культурное образование»;
- II - «поли - социокультурное образование»;
- III - «поликультурное образование» [3].

Употребление рассматриваемого термина в современном контексте определено проектом Концепции развития поликультурного образования в РФ (2010 г.). В тексте документа в качестве одного из основных принципов поликультурного образования выделена полилингвальность, при этом указывается на то, что методически обоснованное соотношение языков обучения и изучения является важнейшей составляющей поликультурного образования, определена роль иностранного языка, как способа приобщения к культуре многих стран и народов.

Сравнительный анализ определений, имеющих отношение к полилингвальному образованию в научной литературе, свидетельствует о заметной общности в подходах к смысловому содержанию данного понятия. Авторы употребляют термины «многокультурный», «поликультурный», «мультикультурный», «многоязычие», «полилингвизм», «билингвизм» и дают им определения. В новом словаре методических терминов и понятий указано, что полилингвальное образование это система образования, которая предусматривает одновременное обучение в учебном заведении нескольким иностранным языкам [2]. Асия Ковтун под полилингвизмом понимает владение несколькими языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации [1]. Хиневич Е.С. отмечает, что в узком понимании полилингвизм означает более или менее свободное владение иностранными языками, а в широком смысле – относительное владение иностранными языками, умение в том или ином объеме пользоваться ими в определенных сферах общения [4].

Известно, что в полилингвистической подготовке существует определенная этапность. Первый этап – это система начального или чаще всего основного общего образования. Именно на этом этапе у обучающихся закладывается способность воспринимать несколько языков как единое образно-семантическое поле. В лицеях и гимназиях распространена практика билингвизма - изучения двух иностранных языков. Традиционным в системе школьного образования является выбор обучающимися английского как первого иностранного языка, что обусловлено его востребованностью во многих видах будущей профессиональной деятельности. Он является языком политики, бизнеса, туризма, науки. Следует подчеркнуть, что опыт овладения первым иностранным языком, чаще всего английским, становится опорной базой при изучении второго и последующих иностранных языков.

Практика показывает, что в полилингвистической среде первое место занимают европейские языки: английский, немецкий, испанский, французский. Однако на протяжении последних нескольких лет заметно вырос интерес к изучению восточных языков (китайский, японский, корейский). Так с 2011-2012 года в систему подготовки воспитанников кадетских, суворовских училищ и корпусов, а также в некоторых лингвистических гимназиях экспериментально введен китайский язык как первый или второй иностранный. Интегрирование языков, преподавание лингвистических дисциплин, в том числе иностранного (китайского) языка имеет огромный образовательный потенциал, способствуя начальному формированию современной полилингвистической личности.

Второй этап полилингвистической подготовки осуществляется в рамках среднего (полного) общего образования, когда обучающиеся имеют перспективу знания иностранных языков для своей будущей профессии. Стремление учиться, поступить в престижные высшие учебные заведения, получить достойное образование, стать успешным, конкурентоспособным на рынке труда является мотивацией к осознанному выбору дополнительного иностранного языка. Сегодня образовательные учреждения могут предоставить обучающимся возможность для выбора изучения, кроме основного иностранного, еще нескольких иностранных языков. Модернизация системы образования в России, обусловленная широким развитием компьютерных технологий, переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего (полного) общего образования, среднего и высшего профессионального образования, нацелена на воспитание и формирование профессионально-ориентированной, разносторонне развитой, мотивированной на непрерывное образование и самообразование личности, одной из характеристик которой является полилингвистическая подготовка.

Дальнейшее развитие поликультурной личности осуществляется на третьем этапе в рамках профессиональных образовательных программ языковых (неязыковых) колледжей и ВУЗов. При этом полилингвистическая подготовка определяется расширением социального заказа в условиях развития глобализации общества, а полилингвизм приобретает большое социально-экономическое значение и позволяет удовлетворить коммуникативные потребности современного человека.

Безусловно, процесс овладения иностранным языком на высоком коммуникативном уровне, формирование полилингвизма очень длительный и энергоемкий, но по мере приобретения полилингвистического опыта современный человек может самостоятельно по аналогии осваивать новые языки, что является следующим этапом полилингвистического образования. При одновременном изучении нескольких языков один из языков становится доминирующим. В случае изменения условий для его изучения доминирующий язык может меняться. Добиться развития полилингвизма можно путем увеличения количества языков, мотивацией к изучению нескольких иностранных языков, а так же ограничением господствующей роли английского языка в международном общении. Для эффективной полилингвистической подготовки и поддержания стойкого интереса к иностранным языкам, необходимо на всех ее этапах создавать условия, в которых есть возможности для постоянного развития лингвистических способностей людей любого возраста.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что сегодня вопросы связанные с формированием полилингвистической личности являются весьма актуальными. Развитие полилингвального образования детерминировано всеобщей тенденцией к интеграции, диалогу культур и межкультурной коммуникации, а полилингвизм в современном обществе расширяет индивидуальную картину мира, становится общепринятой нормой культуры. Эффективная полилингвистическая подготовка, на всех ее этапах, овладение иноязычной и межкультурной компетенциями являются основой формирования успешной профессионально-ориентированной и социализированной личности.

Список литературы

1. Многоязычие как константа языкового сознания Л.П. Карсавина. О переводе трактата Л.П. Карсавина "О совершенстве". "Multilingualism as a Constant of L.P. Karsavin's Linguistic Consciousness. Translation of L.P. Karsavin's Tractate "On Perfection"" by Asija Kovtun.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (Электронный ресурс) (Доступ http://methodological_terms.academic.ru/1386/ 26.03.16)
3. Хахимов Э.Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в Российской педагогике. [Текст] / Э.Р. Хахимов // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. - №3. – С. 3178 – 320.
4. Хиневиц Е.С. Полилингвизм как фактор развития одаренности детей в условиях дополнительного образования. [Текст] / Е.С. Хиневиц // Одаренный ребенок. - 2012. - №1. - С.77-82.

РОЛЬ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОЕКТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Фунтусова М.Е.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Одной из важнейших задач новой педагогики, развивающейся у нас в вузе в соответствии со стратегическими целями развития образования, является становление способности к проектированию и проектной деятельности студентов как будущих педагогов. Освоение культурных норм и способов проектирования является необходимым шагом в формировании субъектного отношения к проектированию собственного профессионального будущего и соответствующего замысла саморазвития. По мнению ряда ученых в центре проектирования лежит способность порождения замысла как желательного или должного образа будущего – и именно данная способность оказывается наиболее востребованной и трудно формируемой [1-8].

С целью обнаружения некоторых закономерностей порождения замысла я предприняла пилотажное исследование проектных способностей студентов 1 курса МПГУ на основе методики «Дом, в котором бы я хотел жить» в модификации Н.Б. Ковалевой [5]. В данной модификации анализ получившихся рисунков строится на основе выделения следующей интерпретационной схемы.

1.Окружение дома, среда, местность – отношение к социуму. Уровень социализированности и индивидуализированности жизни. Например – «в лесу» важность личного пространства, независимости, важность воспитания в соответствии со своими ценностями, поиск уединения для творчества, любовь к природе

2.Стиль (жанр) проекта. Тип дома. (замок, готика, классицизм, современный особняк, экспериментальный проект, деревенский дом, многоэтажка). Например, «Средневековый замок собственного проекта». Как правило это романтичность, наличие романтических далей, часто говорит о ценности быть творческим человеком, наличие воображения (если замок не сделан по образцу), мечтательности.

3.Эстетические характеристики . Характеристика цвета и оформления, прорисовка деталей. Штриховка.

Рисунок яркий, цветной - эмоциональность, и потребность во впечатлениях, в том числе эмоциональных контактах, интересных событиях, эстетических впечатлениях (конкретные цвета лучше не трактовать – скорее их сочетаемость). Например, если дом нарисован с художественным вкусом, эстетически красиво (выдержанные пропорции, тонкий подбор цветов, дизайн оформления) – эстетическое отношение к жизни, художественный вкус, способность к конструированию.

4. Содержание проекта, его детализированность, зонирование, разные плоскости, характер и количество конструктивных деталей, этажность, лестницы. Зонирование, четкая прорисовка деталей – конструктивное воображение, способность к конструированию. Количество и содержание выделенных зон – позволяют судить о уровне индивидуализации, богатстве или бедности интересов, осевых ценностях и сферах социально-культурного самоопределения.

Основные зоны (кухня, гостиная, спальня, игровая, мастерская, кабинет, комната для гостей, библиотека, оранжерея, баня, бассейн и т.д.).

Чердак. Личная комната на чердаке, говорит о том, что человек творческий и способен развиваться в дальнейшем. Традиционно – это прежде всего развитие рефлексии, возможно стремление к саморазвитию, познанию, а также потребность контролировать свою жизнь

Фундамент, основание, дома – истоки, наличие оснований жизни, корни, традиционность, желание им противостоять.

Вход в дом. Например, вход в дом, расположенный сбоку, указывает на избирательность в общении, выстаривание своей среды, отбор, наличие фильтров.

Окна – (окно в мир) - чаще всего по ним можно судить о разнообразности и выраженности интересов, открытости субъекта миру.

Крыша – выстроенность пространства ценностей и целей, позиция, роль.

9. Пространство листа – учет временных характеристик, реалистичность и жизнеспособность проекта. Например, размещение рисунка над центром листа, показывает, что это лишь фантазия, мечта.

На основании анализа рисунка внешнего вида дома и его схематической развертки по выделенным параметрам удастся охарактеризовать такие важные для проектирования характеристики учащихся как «картина мира, идеалы, отношение к жизни; ценностные ориентации, потребности, стремления, установки»; « способы реализации ценностей, идеалов, целей», а также определить эстетические и конструктивные особенности проекта и его реализуемость.

В результате анализа более 30 проектов будущего дома студентов удалось выявить, что большая часть из них (75%) в своем проекте воспроизводит типичный формат загородного дома, рекламируемый и задаваемый как социально приемлемая норма современным обществом. Сопоставление рисунков дома с пиктограммами, полученными на материале известной методики «Пиктограмма» показали высокую корреляцию ряда характеристик. В частности атрибутивность коррелировала с воспроизведением типичного проекта дома и внесения в него модных атрибутов обеспеченной жизни, например, винтажных столов. В то же время проработанность и детализированность обычно коррелировала с четкостью рисунков и точностью воспроизведения слов-стимулов в «Пиктограмме».

25% студентов создали высоко индивидуализированные проекты, в которых также просматривалась необходимость творческой самореализации и эстетическое оформление пространства жизни. Сопоставительный анализ также позволили выявить высокий уровень корреляции уровня развития образного мышления у таких студентов, фиксируемого на основании методики «Пиктограмма» - уровень корреляции – составил 80%.

Таким образом, результаты исследования позволяют поставить две важные педагогические цели, которые необходимо учитывать при составлении программ «новой педагогики».

Во-первых, цель, связанную с необходимостью создания условий для формирования субъектности и позиционности студентов в отношении ценности профессионализации в контексте проектирования собственного будущего. Во-вторых, цель, связанную с необходимостью создания образовательной среды, способствующей развитию образного мышления и проектных способностей замысливания собственного будущего.

Список литературы

1. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–226.
2. Буравлева Н.А. Исследование ценностных ориентаций студентов / Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск № 6 / 2011. С 124-129.
3. Ковалева Н.Б. Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2015. №11-12, с. 75-79.
4. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С.120-123.
5. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). / Под ред. С.М. Зверева, Н.Б. Ковалевой. – М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 167 с.
6. Ковалева Н.Б. Исследование субъектности культурных предпочтений студентов первых курсов на основе рефлексивно-позиционного подхода // Вестник Челябинского педагогического университета. Научный журнал. 2016, №1. С. 39-45
7. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности: 130 лет организации психолог общества при Московском университете: Сб. материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3.М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33
8. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. М: МПСУ, 2011. 16 с.

СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СИСТЕМНЫЙ СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Юшинская Ж.А.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение №42, г.Ростов-на-Дону

Проблема мышления возникла как предмет психологии в начале 20-х гг. нашего века в вюрцбургской психологической школе. Ассоциативная психология того времени сводила мышление к «сцеплению» ассоциаций. За реальность принимались лишь ощущения и их копии (А. Бэн, В. Вундтом).

Представители экспериментальной психологии того времени (Г. Эббингауз, Г. Мюллер, Т. Ципен) считали, что универсальным законом являются законы ассоциации. Само мышление рассматривается как производная функция от других психических функций: памяти, внимания.

Позже психологами того времени были выдвинуты понятие «цель», «задача», тем самым противопоставив механизм мышления чувственному познанию. Мышление было объявлено актом «чистой» мысли, не связанной ни с прошлым опытом, ни со знанием.

В советской психологии мышление определяется как обобщенное и опосредованное отражение действительности, тесно связанное с чувственным познанием мира и практической деятельности людей.

Одно из основных положений советских психологов о мышлении (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) состоит в том, что мышление является процессом овладения системой общественно исторически выработанных операций и знаний.

Рациональное познание не ограничивается отражением единичного, частного, а отражает наиболее существенные связи действительности. Процесс познания выражается не только в переходе от чувственного познания к рациональному, но и в том, что оно должно вновь вернуться к практике.

Л. С. Выготский неоднократно высказывал мысль, что психические процессы возникают в совместной деятельности людей и в их общении друг с другом, что действие, сначала разделенное между двумя людьми, становится способом собственного поведения человека.

Положение о том, что психическая деятельность формируется из внешней, наиболее последовательно развито А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериным. В работах П. Я. Гальперина указывается, что всякий процесс усвоения начинается с конкретного действия с предметами. Благодаря этому она абстрагируется от конкретных предметных условий и приобретает более обобщенный характер. Происходит специфическое сокращение процесса, его автоматизация и переход в динамический стереотип.

А. Н. Леонтьев усматривает в этом моменте образование механизма соответствующей психической функции, указывая далее, что многие звенья процесса становятся излишними, не получают подкрепления, затормаживаются и выпадают. Вместе с этим сокращением процесса происходит закрепление соответствующих рефлекторных связей «редуцированной системы».

А. В. Запорожец проводит эту точку зрения на основании экспериментального изучения формирования произвольных движений у ребенка.

Положения о том, что теоретическая деятельность развивается из внешней, что психические свойства, как общие, так и специальные, являются продуктом онтогенетического развития, в советской психологии опираются на учение И. М. Сеченова и И. П. Павлова о рефлекторной природе психики. В своих трудах И. М. Сеченов говорит о том, что мысль начинается с образования представлений о предмете и непосредственно переходит во «внечувственную область путем продолженного анализа, продолженного синтеза и продолженного обобщения».

Согласно учению И. П. Павлова, в основе мышления лежит условно-рефлекторная деятельность, формирующаяся в индивидуальном опыте.

Психологическое исследование мышления, его становление и развитие состоят, как отмечает С. Л. Рубинштейн, в раскрытии его закономерностей как аналитико-синтетической деятельности.

Мыслительная деятельность заключается не только в умении познать окружающие явления, но и в умении действовать адекватно поставленной цели.

И так, мышление - это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

В раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка. На основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Образное мышление - основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий.

Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове.

В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями, а также понимания гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей - отношения причины и следствия. Начиная с четырех лет дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столтик упал, потому что у него одна ножка). В старшем

дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, но постоянные их свойства.

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходиться путем рассуждений к более правильному их пониманию.

Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками - словами, числами и др.

Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением. Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому логическим мышлением. Правильность решения практической или познавательной задачи, требующей участия мышления, зависит от того, сможет ли ребенок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны для ее решения.

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства предметов в разных ситуациях и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена с помощью отвлеченного, логического мышления.

Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей.

Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия.

Однако слово может долго не применяться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связаны с речью. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, требующими выполнения мыслительных действий и в условиях, когда не могут выразить мысль словами.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, т.е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в слове. Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое и тем самым решать мыслительные задачи, не обращаясь к предметам или образам.

Обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете, рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Поэтому в процессе учебной деятельности в дошкольном возрасте начинает интенсивно развиваться и третий вид мышления: словесно - логическое отвлеченное мышление, в отличие от наглядно - действенного и наглядно - образного мышления детей младшего дошкольного возраста.

И так, словесно-логическое мышление является не только новообразованием дошкольного детства, но и позволяет решать сначала простые, затем и сложные задачи, понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними. Данный вид мышления обеспечивает целостное понимание окружающей действительности, способствует развитию умения устанавливать причинно - следственные связи, закономерностей и логику событий.

Основным и обязательным условием развития словесно-логического мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе которых ребенок овладевает предметными действиями и речью, применяет полученные знания и умения при взаимодействии с окружающим миром.

Задания, способствующие развитию словесно-логического мышления при работе с сюжетными картинками или рассказами:

1. Выделять главные объекты в ситуации и начинать рассказывать историю, последовательно связывая их с другими объектами.

2. Выделять главные действия в ситуации, способствовавшие ее появлению.
3. Представить предшествующие события нарисованной ситуации, проанализировав взаимосвязи между объектами. Объяснить, почему.
4. Связать в предложение несколько слов, сделав вывод (например: зайцы, кусты, тигр).
5. Представить в прямой речи диалог между объектами на картинке (до изображенной ситуации, в ситуации, после ее окончания).
6. Продолжать предложения по заданному слову (например, зачем...., когда...., если бы....., в то время, как.... и т.д.)
7. Моделировать ситуацию, введя в нее героя, который бы: изменил ее ход в лучшую сторону, усложнил бы ее, не повлиял на ее ход. Рассказать об этом.
8. Поместить себя с предложенную ситуацию и изменить ее ход. Дать оценку своим действиям.
9. Выделять главное действие героев (например: гуси летят, смотрят и несут лягушку на палочке; лягушка смотрит, висит, летит) исходя из целей взаимодействия героев.
10. Выделять главный объект в обобщающих понятиях, например: путешествие (страны), день рождения (торт), новый год(елка), прогулка(улица). Объяснить почему, сравнивая с другими составляющими.
11. Изменить прямую речь героев на косвенную, и наоборот.
12. Пересказать стихотворение своими словами, передавая его содержание.
13. Дать определение любым словам, указав их признаки, функциональное назначение и т.д.
14. Выделить главные слова, слова-действия, героев и т.д. в тексте

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1978.
3. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы изучения психики ребенка. – М., 1994.
5. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д. Флейвелла "Генетическая психология Ж. Пиаже". М., 1967.
6. Дональдсон М. « Мыслительная деятельность детей» М., 1985.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики.-М.: Смысл; СПб.: Лань
8. Лурия А.Р. Язык и сознание.-М.: Изд-во МГУ,1998.
9. Немов Р.С. Психология.-М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
10. Обухов Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против – М., 1981.
11. Пиаже Ж. Роль действий в формировании мышления // Вопросы психологии. 1965.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

Печёркина Н.М.

МАДОУ ЦРР детский сад № 550 «Академия успеха», г.Екатеринбург

Проблема развития познавательной активности дошкольников – одна из самых актуальных в детской психологии, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности и деятельности, кроме того, активность является неременной предпосылкой формирования умственных качеств личности, её самостоятельности и инициативности. И поэтому сейчас, современные программы предусматривают формирование у дошкольников не отдельных фрагментарных «облегченных» знаний об окружающем, а вполне достоверных элементарных систем представлений о различных свойствах и отношениях предметов и явлений. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников, Н.Н. Поддяков так же справедливо подчёркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания.

Познавательную активность можно рассматривать как готовность и направленность личности к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям о предметах и явлениях окружающей действительности. Это стремление к самостоятельной деятельности, направленной на усвоение социального опыта. При этом свобода и самостоятельность - не вседозволенность и анархия, а раскованность, открытость, необыденность неразрывно связаны с культурой поведения. Для выражения познавательной активности так же необходимо проявлять познавательный интерес, инициативность, нравственно-волевые усилия, целенаправленность и положительные эмоциональные отношения к данной деятельности. Всё это влияет на процесс и результат деятельности, и на протекание психических процессов - мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность.

Дошкольное детство – уникальный период в психическом развитии ребёнка. Этот период обеспечивает именно общее развитие ребёнка, которое служит основой для приобретения им в дальнейшем специальных знаний и навыков, усвоения разных видов деятельности. Умственное воспитание ребёнка (А.Н. Леонтьев) нельзя рассматривать в отрыве от психического развития, от богатства интересов, чувств и других черт, образующих его духовный облик. Об умственном развитии ребёнка судят по объёму, характеру и содержанию знаний, по уровню сформированности познавательных процессов, по способности к самостоятельному творческому познанию.

Важную сторону психического развития составляет возникновение, изменение и совершенствование психических процессов и качеств детей – восприятия, внимания, мышления, воображения, памяти. Ведь именно для формирования этих процессов, дошкольный возраст создаёт оптимальные возможности и в этом состоит его основной вклад в общий процесс развития познавательной деятельности. Познание, как известно, начинается с восприятия, и поэтому, для его развития важно, чтобы ребёнок усвоил общественный сенсорный опыт и овладел наиболее рациональными способами обследования предметов, их свойств.

Каждая из характеристик умственной деятельности дошкольников, опираясь на их физиологические особенности, показывает необходимость психологического развития ребёнка, т.е. развития его психических процессов, т.к. познавательная активность и возникает и осуществляется на их основе.

При наблюдении за детьми 4-5 лет были выявлены отклонения в поведении и снижена познавательная активность. Некоторые дети на занятиях с воспитателями и педагогами отказывались заниматься, не вовлекались в деятельность группы. Они не желали принимать от взрослого познавательную задачу, самостоятельно составлять план действий, отбирать средства и способы ее решения с использованием более надежных приемов, производить определенные действия и операции, получать результаты и понимать необходимость их проверки. У некоторых детей проявлялась недостаточность развития нравственно-волевых качеств: вседозволенность, отсутствие границ между взрослым и ребёнком, не соблюдали нормы и правила поведения. Если вдруг что-то не получалось выполнить, то не стремились доделать начатое до конца. Присутствовали отклонения во взаимоотношениях со сверстниками. Проявляли агрессивность, импульсивность, неэффективное поведение.

В связи с этим возникла необходимость создания программы коррекции поведения и развития познавательной активности у детей. Главное правило коррекции – установление теплых, доверительных отношений с ребенком, наладить тесный контакт во взаимопонимании, снять отчуждение холодность при общении. Откликнувшись на теплое заинтересованное отношение, дети постараются сделать все, чтобы оправдать его, заслужить любовь. А это самая лучшая основа для любой коррекционной работы. Ведь причиной многих трудностей в поведении является недостаток тепла, ласки и уверенности в любви взрослых, испытываемый даже детьми из внешне благополучных семей. Поэтому любой шаг навстречу ребенку, похвала, ласка помогают детям, дают им чувство комфорта и защиты.

Для данного исследования были отобраны 8 человек. В качестве методических приемов использовались четыре задания: прослушивание сказки «Почему зайцы зимой белые шубы носят?», методика «Вырежи фигуры», «Раздели на группы», «Рисунок».

Для выявления уровня сформированности познавательной активности у детей среднего дошкольного возраста были выделены следующие критерии:

1. Когнитивный (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребёнка в деятельность);
2. Мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, её завершенность);
3. Эмоционально – волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; устойчивость интереса к решению познавательных задач);
4. Действенно - практический (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребёнка).

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей, выделены три уровня сформированности познавательной активности у дошкольника: низкий, средний, высокий.

Опираясь на теоретический анализ проблемы познавательной активности у детей среднего дошкольного возраста и полученные диагностические данные, была разработана программа развивающей работы с детьми. Цель программы: повышение уровня познавательной активности у детей среднего дошкольного возраста. Она основывается на методах сказкотерапии, что позволяет в мягкой, безопасной форме активизировать внутренние ресурсы и потенциал личности. Так как методы сказкотерапии подразумевают опосредованное воздействие, то есть исключают непосредственное обращение к личности ребенка, то они не оказывают давления на личность, не провоцируют включение различных видов сопротивления.

Программа включает три направления работы:

1 – коррекционно - развивающую работу с детьми с использованием методов сказкотерапии, непосредственно направленную: на работу с поведенческими и коммуникативными проблемами, на повышение у них уровня познавательной активности;

2 – информационно-просветительскую работу с воспитателями и привлечение их к развивающей работе по повышению уровня познавательной активности детей в процессе непосредственной образовательной деятельности;

3 – психологическое просвещение родителей опосредованно направленное на повышение у детей уровня познавательной активности через повышение психологической культуры родителей.

Таблица 1

Программное содержание

№	Программное содержание	Ход занятия
1	Трудности в общении со сверстниками	Упражнение «Встаньте все те, кто...». Сказка «Маленький медвежонок». Подвижная игра «Молекулы».
2	Нарушение поведения	Задание «Опиши друга». Сказка «Про Ёжика, который хотел, чтобы на него обращали внимание». Упражнение «Какой я есть, и каким бы хотел быть».
3	Трудности во взаимоотношениях.	Игра «Спина к спине». Сказка «Хвастливая чашечка», «Георгин и бабочка». Этюд «Потерянная варежка».
4	Проблема взаимоотношений	Сказка «Заяц с рюкзаком». Игра «Руки знакомятся. Руки ссорятся. Руки мирятся». Подвижная игра «Нападающий и защищающийся»
5	Проблема с детскими капризами	Сказка «Слонёнок с шариками». Подвижная игра «Внимание». Игра «Коллективный счёт».
6	Проблемы с недостаточной внимательностью	Сказка «Золотая рыбка». Подвижная игра «Лишний стул». Упражнение «Маска»
7	Нарушено умение слушать и слышать других	Сказка «Ёжики». Техника игры в песочнице «Умение слышать и слушать»
8	О проявлении познавательного интереса	Сказка «Два желудя». Подвижная игра «Молекулы».
9	О проявлении познавательного интереса	Сказка «Колючка». Подвижная игра «Путаница»
10	О проявлении активности	Сказка «Ручейки». Игра «Контакт»

Информационно-просветительская работа с родителями

Работа с родителями проводилась в форме лекции. Она направлена на информирование родителей о проблеме развития познавательной активности, познавательного интереса и инициативности у детей. На ней была рассмотрены особенности воспитания детей дошкольного возраста. Рассмотрены типичные ошибки и директивы родителей. Как стимулировать активность ребенка? Что мешает ребёнку развиваться в соответствии с возрастом. Так же были предложены рекомендации родителям по взаимодействию с детьми.

Информационно-просветительская работа с воспитателями

С воспитателями была проведена консультация об особенностях развития познавательной активности у дошкольников с целью привлечения к совместной коррекционно-развивающей работе. На консультации были рассмотрены:

1. Основные проблемы с поведением детей,
2. Понятие познавательной активности у дошкольников,
3. Дидактические принципы и особенности развития активности.

Подводя итог диагностики можно сказать, что произошла динамика развития познавательной активности и инициативности у детей дошкольного возраста в результате программы развития. Низкий уровень развития познавательной активности снизился на 24 %, средний уровень повысился на 8, 35 %, появился высокий уровень 15,6 %. Это говорит о том, что дети способны проявлять свою активность при поддержке педагогов и родителей.

В дальнейшем планируется продолжать развивать познавательную активность у детей старшего возраста для повышения успешности обучения. При этом сформировать у детей способность к активной познавательной деятельности. Так же необходимо развивать у ребенка мотивацию достижения успеха, а стремление избегать неудач, нужно снижать. Ребенок должен вырасти уверенным в себе человеком, способным развивать свои нравственные и личностные качества.

Список литературы

1. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось- 89, 2007. - 144 с.
2. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1986.- 228 с.
3. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников //Д.Б. Годовикова// Вопросы психологии. – 1984. - № 1.- С.14.
4. Голицин В.Б. Познавательная активность дошкольников / В.Б. Голицин // Советская педагогика. -1991. - № 3.- С.19.
5. Гризик Т. Методологические основы познавательного развития детей /Т. Гризик// Дошкольное воспитание.- 1998.- № 10. – С.22.
6. Зинкевич–Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2007. – 176 с.
7. Зинкевич–Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – 3-е изд., перераб. И доп. - СПб.: Речь, 2014. – 320 с.
8. Стишенок И.В. Сказкотерапия для решения личных проблем. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 141 с
9. Фролов А.А. Развитие познавательной активности у дошкольников.– М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
10. Хухлаев О.Е., Хухлаева О.В. Лабиринт души. Терапевтические сказки. Академический проект, 2005. – 176 с.
11. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – М.: Генезис, 2003. — 176 с.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

НАВСТРЕЧУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Мушастая Н.В., Закатей В.М.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 33, г.Новороссийск

Первая серьёзная жизненная проблема, с которой сталкиваются обучающиеся – выбор будущей профессии.

Особенно актуальна она для выпускников с ограниченными возможностями здоровья. Таким детям сложнее осуществлять этот выбор в силу ограниченности их возможностей в овладении профессиями, нежеланием многих работодателей брать на работу людей с ограниченными возможностями здоровья. Самостоятельно довольно трудно сориентироваться в таком огромном мире профессий.

Реализация плана работы по профориентации «Профессиональное и личностное самоопределение слабослышащих детей с учетом интересов, склонностей, индивидуальных особенностей и потребностей» поможет обучающимся сориентироваться и сделать правильный выбор, соответствующий индивидуальным способностям и возможностям. Проведение профориентационной работы в школе могло бы облегчить таким детям их профессиональный выбор.

Результатом реализации программы является успешное социальное развитие слабослышащих детей, которая обеспечила возможность интегрироваться в общество здоровых сверстников. (2011-2015). По результатам которой, Координационный совет по управлению инновациями в образовательных организациях Краснодарского края присвоил МАОУ СОШ №33 г.Новороссийска статус краевой инновационной площадки.

Программа «Профессиональное и личностное самоопределение слабослышащих детей с учетом интересов, склонностей, индивидуальных особенностей и потребностей» (2015-2018), является логическим продолжением успешно реализованной инновационной программы.

К концу реализации программы (2015-2018) предполагается, что у учащихся будут сформированы понятия о профессиях и профессиональной деятельности, об интересах, мотивах и ценностях профессионального труда, а также психофизических и психологических ресурсах личности в связи с выбором профессии. Обучающиеся смогут соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями конкретной профессии. Они научатся анализировать информацию о профессиях по общим признакам профессиональной деятельности, а также о современных формах и методах в условиях современного рынка, пользоваться сведениями о путях получения профессионального образования, использовать приемы самосовершенствования в учебной и трудовой деятельности, навыки самопрезентации и уверенности в себе.

У учащихся с нарушенным слухом процесс профессионального самоопределения на проективном этапе имеет свои особенности. Отечественные дефектологи доказали, что наиболее общие закономерности развития нормального ребенка обнаруживаются и у детей с нарушенным слухом, но по-особому. Недостаток слуха влияет на развитие всех психических процессов детей. Глухой ребенок оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям и действительности. Нарушение общения частично изолирует его, затрудняет формирование самосознания, самооценки и других личностных образований [1]. Специфика, безусловно, проявляется и в профессиональном становлении учащихся с нарушенным слухом, которое не может проходить в соответствии с нормой.

Таким образом, главными характеристиками самоопределения являются: принадлежность субъекту, процессуальность, сознательность, самостоятельность.

Программа по работе профориентации со слабослышащими детьми делится на этапы.

I этап Пассивно-поисковый (первичного профессионального выбора) (2015-2016) учебный год.

Цель этапа: развить интересы и способности школьников, создать поля самоактуализации учащихся в различных сферах деятельности, сформировать потребности ребят в профессиональном самоопределении.

Что делаем: для реализации этих задач необходимо:

- увеличить число кружков дополнительного образования;
- привлекать школьников к коллективной творческой деятельности;
- организовывать встречи с родителями как с профессионалами в тех или иных сферах труда;
- создать портфолио и папки достижений,
- выявить среди школьников сферы предпочтительных профессиональных интересов,
- вести информационно-просветительскую работу на классных часах.

II этап Активно-поисковый (2016-2017) учебный год.

Цель этапа: помочь школьникам сформулировать конкретные личностные задачи профессионального и личностного самоопределения и обеспечить психолого-педагогическое сопровождение выбора.

Что делаем: ведется активная информационно-просветительская работа на классных часах (знакомство с миром профессий, с учебными заведениями среднего специального образования, с конкретной ситуацией на рынке труда), Параллельно с этим ведется индивидуальная работа с учащимися, требующими особого отношения и внимания, устраивают тематические родительские собрания, привлекают школьников к работе в каникулярное время и проводят первые профессиональные пробы.

III этап Профессиональное определение (2017-2018) учебный год.

Цель этапа: подготовить учащихся с нарушенным слухом к адекватному выбору профессии, карьеры, жизненного пути с учетом способностей, состояния здоровья и потребностей на рынке труда.

Что делаем: профессиональное определение и разработка индивидуальной программы подготовки обучающихся к овладению выбранной профессией.

Система профессиональной ориентации обучающихся с нарушенным слухом делится по направлениям.

1. Профориентационное информирование.

Цель: ознакомление с различными профессиями, дать максимально широкое и достоверное представление о существующих профессиях, тенденциях на рынке труда.

Формы работы: профинформация; профпропаганда; профагитация; встреча со специалистами; экскурсии.

2. Профессиональная диагностика.

Цель: выявить индивидуальные способности, интересы, склонности к определенным профессиям, определить возможный спектр будущих профессий. Тесты, направленные на профориентацию выявляют интересы, склонности школьников к тем или иным занятиям, способности, в том числе и интеллектуальные. Существуют несколько различных тестов по профориентации. По окончании тестирования получает описание своих качеств, а также перечень наиболее подходящих профессий.

Формы работы: мониторинг учебной и профессиональной мотивации; комплексное использование методик, опросников профориентационной направленности; составление матрицы выбора профессии.

3. Профконсультация.

Цель: Сузить спектр профессий до нескольких наиболее подходящих, пройти дополнительное тестирование, узнать больше информации об интересующих профессиях.

Формы работы: Составление коррекционно-развивающих программ; составление профессиограмм; индивидуальная диагностика с помощью информационных технологий; создание и ведение карт профконсультации с расширенной информацией для комплексной оценки профессиональной направленности учащихся.

4. Социально-профессиональная адаптация и профессиональное воспитание.

Цель: подготовить обучающихся к овладению конкретной профессией.

Формы работы: проектная деятельность; система мероприятий по профориентации; вовлечение школьников в разнообразную творческую деятельность; организация различных видов познавательной и трудовой деятельности; комплекс профориентационных услуг в виде профдиагностических мероприятий, занятий и тренингов по планированию карьеры

Профессиональное самоопределение – это длительный, непрерывный процесс, осуществляющийся на протяжении всей профессиональной жизни человека. Данный процесс не заканчивается однократным выбором профессии, т.к. личность постоянно переосмысливает свое отношение к профессиональной деятельности и себе, ищет смысл в выбранной профессии, а также уточняет профессиональный выбор (смена работы, вида и сферы деятельности, определение специализации и т.д.). в целом ПС актуализируется при решении различных социально-профессиональных задач. [3].

Список литературы

1. Климов Е.А. Как выбирать профессию. Кн. Для учащихся ст. классов сред. шк. - 2-е изд., доп. и дораб. - М.: Просвещение, 2010. - 159с.: ил. - (О профессиях, производстве и людях труда).
2. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. –336 с.
3. Твоя профессиональная карьера: Учебник/ М.С. Гуткин, П.С. Лернер, Г.Ф. Михальченко и др.: Под ред. С.Н. Чистяковой, Т.И. Шаланиной. – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.

РАЗВИТИЯ КАРЬЕРНОГО ОБРАЗА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Жуина Д.В., Лямукова О.А.

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

Изменения в идеологической, политической, экономической сферах жизни, происходящее в нашей стране, создают новую социальную ситуацию, в соответствии с требованиями которой человек выстраивает свой жизненный путь. Сознательное планирование профессиональной карьеры, самоменеджмент выступают при этом психологической основой самореализации личности в сфере профессиональной деятельности. Содержание и

специфика самой профессии задает совершенно особую траекторию карьерных ориентаций человека. В тоже время, профессиональные представления и представления о карьере крайне редко выступали предметом специального изучения [1; 2].

В свою очередь, профессиональные представления влияют на карьерное продвижение. Карьерным продвижением личности может управлять общество, а может сама человек, изнутри, через систему психических явлений, служащих регулятором поступков и действий личности. Этим явлениям соответствуют такие понятия как «образ мира профессионала», «идеал карьеры», «образ карьерного пути», «образ карьеры» и др [6].

Для изучения образа карьеры и механизмов его формирования в психологии применялись акмеологический и программно-целевой подход к планированию карьеры.

Образ карьеры формируется на широкой когнитивной основе, которая включает в себя запоминание и фиксируемые в представлениях визуальные картины, а так же представления, создаваемые воображением.

Так, при сходстве объектов и функций образ будущей карьеры отличается от идеала карьеры и образа карьерного пути особенностями формирования и содержания. Образ карьеры отражает желательную и приемлемую карьеру, а идеал – наилучшую, программу максимум. При условии планирования карьеры образ будущее карьеры создается целенаправленно, он всегда осознан и в той или иной мере реалистичен, содержит средства достижения пункта планирования [3].

Наиболее полным в сфере представлений о профессиональной карьере является исследование И. П. Лотовой образа карьеры. В своем исследовании, анализируя образ карьерного пути, говорит о том, что образ карьеры – это «интеграл наличного состояния личности, способы его изменения и его финишного состояния». Однако такие понятия как «образ карьеры» и «образ карьерного пути» в ее работе являются синонимами. Хотя, как нам кажется, образ карьеры является более широким и интегральным понятием и включает в себя образ карьерного пути [5].

Е. Г. Молл выделяет следующие характеристики карьерного пути. Основными по ее мнению являются: длительность должностного ряда, временные характеристики, последовательность представлений о будущем, длительность, скорость карьерного продвижения [7].

В отличие от образа карьерного пути, образ карьеры является наиболее интегральной категорией, т.к. включает в себя и эмоциональную составляющую, яркую конкретную цель и пути ее достижения и может служить для оценки того, что влияет на человека при построении своей карьеры и от чего зависит его успешность в профессиональной карьере [4; 5].

Под образом карьеры мы понимаем результат мыслительной деятельности, продуктом которой является представление личности о собственной карьере, включающее в себя карьерную цель, пути ее достижения и имеющие насыщенную эмоциональную окраску. При этом он содержит в себе карьерную цель и пути ее достижения, имеет яркую эмоциональную окрашенность.

С целью изучения карьерного образа студентов педагогического вуза мы провели *констатирующий* эксперимент. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В эксперименте приняли участие 36 студентов 4 курса направления подготовки 37.03.01. «Психология» (18 чел.) и направление подготовки 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» (18 чел.). Для диагностики были выбраны 2 следующие методики: «Сочинение о моей жизни через 10 лет» (Т. П. Маралова), «Карьерные цели» (Е. Г. Молл).

В ходе обработки результатов Т. П. Мараловой «Сочинение о моей жизни через 10 лет», было выявлено, что для преимущественного большинства студентов–психологов значимыми карьерными ориентациями являются «представление о будущем месте работы и занимаемой должности» (14 человек – 77,7%), однако самым низким показателем является «создание семьи» (3 человека – 16,6%), «достижение профессиональных целей и реализация карьерных планов» (1 человек – 5,5%). Результаты диагностики студентов–логопедов показали, что значимыми карьерными ориентациями являются «создание семьи» (9 человек – 50%), «представление о будущем месте работы и занимаемой должности» (6 человек – 33,3%), однако на низком уровне находится «достижение профессиональных целей и реализация карьерных планов» (3 человека – 16,6%).

При проведении методики Е. Г. Молл «Карьерные цели» было выявлено, что карьерные цели у большинства студентов–психологов и логопедов совпадают, однако наблюдаются так же и отличия. У студентов–психологов выражены такие карьерные цели как: «польза окружающим» (6 человек – 33,3%) «власть» (3 человека – 16,6%), «профессионализм» (3 человека – 16,6%), «спокойствие» (3 человека – 16,6%), «чин» (3 человека – 16,6%), тем не менее, доминирующими карьерными целями студентов логопедов являются: «материальные цели» (6 человек – 33,3%), «самосовершенствование» (4 человека – 22,2%).

Таким образом, учитывая, что у студентов карьерный образ четко не сформирован, мы разработали и провели формирующий эксперимент. С целью определения эффективности проведенного формирующего

эксперимента мы определили экспериментальную группу (психологи) и контрольную группу (логопеды). В ходе эксперимента мы использовали программу, направленную на развитие карьерного образа студентов и конкретизацию представлений о будущей профессиональной деятельности, анализ мотивов и факторов выбора профессии, правильное построение карьерных целей и др. Программа включает десять занятий и проводилась в течение февраля месяца 2016 года.

С целью проверки эффективности программы по развитию карьерного образа был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого нами были получены следующие результаты. В ходе обработки результатов Т. П. Мараловой «Сочинение о моей жизни через 10 лет», у экспериментальной группы, было выявлено, что значимыми карьерными ориентациями являются «достижение профессиональных целей и реализация карьерных планов» (9 человек – 50%), «представление о будущем месте работы и занимаемой должности» (7 человек – 38,8%), однако самым низким показателем является «создание семьи» (2 человека – 11,1%). При проведении методики Е. Г. Молл «Карьерные цели» результат показал, что наиболее выраженными карьерными целями являются «профессионализм» (11 человек – 61,1%) и «польза окружающим» (7 человек – 38,8%). У контрольной группы динамики развития карьерного образа не наблюдается.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, являются статистически значимыми по критерию Фишера ($p \leq 0,01$) и означают то, что между уровнями развития карьерного образа у студентов психологов и логопедов существуют достоверные различия. Программа доказала свою эффективность. Образ карьеры является способом регуляции жизненной и профессиональной активности личности посредством целеполагания, мотивообразования, смыслообразования, стимуляции и мобилизации. В ходе исследования мы убедились, что такие структурные компоненты как карьерные ориентации и карьерные цели являются важным и неотъемлемым звеном в понятии образа карьеры. Образ карьеры является результатом мыслительной деятельности, продуктом которой является представление личности о собственной карьере, включающее в себя карьерную цель, начальной, основной и рубежной этапы, пути и способы ее достижения и имеющие насыщенную эмоциональную окраску.

Список литературы

1. Абасов, З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии / З. А. Абасов // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 105-110.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – М.: Изд-во Мысль, 1991. – 299 с.
3. Жуина, Д.В. Психолого-акмеологические особенности формирования образа карьеры у будущих педагогов на начальном этапе профессионального развития / Д. В. Жуина, О. А. Лямукова // В мире научных открытий. – № 11. – 2014. – С. 220–235.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений./И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.:ТЦ Сфера, 2001-2007. - 464 с.
5. Лотова, И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: дис. ... докт. психол. наук / Лотова Ирина Петровна. – М., 2004. – 398 с.
6. Лямукова, О.А. Эмпирическое исследование образа карьеры в юношеском возрасте / О. А. Лямукова // Материалы международного молодежного научного форума «Ломоносов-2015» / отв. ред. А. И. Андреев, А. В. Андриянов, Е.А. Антипов [Электронный ресурс] – М.: МАКС пресс, 2015. – 1 CD.
7. Молл, Е. Г. Управление карьерой менеджера / Е. Г. Молл. – СПб. : ПИТЕР, 2003. – 351 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Жуина Д.В., Палькина М.О.

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

В современном обществе творческая активность человека несет в себе не просто его личностное развитие, а прогресс и развитие культуры всего человечества в целом. Нестандартность мышления лежит в основе многих изобретений, научных открытий, она во все времена приводила к рождению идей, двигающих человечество вперед. Поэтому вопрос о присутствии у человека творческого начала и потребности в его реализации является в настоящее время весьма актуальным.

Творчество является процессом деятельности, отличительной чертой которого является создание качественно новых материальных и духовных ценностей, а так же уникальность его результата. В процессе творчества автор выражает различные аспекты своей личности. Этот факт придает продуктам творческой деятельности дополнительную ценность. Творчество является производной реализации личности уникальных способностей в конкретной области [6].

Основной характеристикой творческой деятельности является креативность, неотъемлемой частью которой является творческое мышление [5]. Творческое мышление есть продуктивное мышление (в отличие от репродуктивного мышления, использующего готовые знания) и является синонимом эвристического мышления, которое характерно для решения нестандартных задач. Это феномен, выделяющий человека из мира животных. В большинстве случаев творческое мышление связано преодолением сложившихся стереотипов, ригидных представлений. Оно предполагает наличие у субъекта развитых интеллектуальных способностей, интеллектуальных навыков и умений и необходимого запаса знаний и его результатом является создание уникального интеллектуального продукта определенной сферы культуры и общественной жизни [2].

Потребность человека самовыражаться через творчество начинает проявляться с начала жизни. Творческое осмысление мира является одним из способов его активного познания. Говоря о возрастных особенностях развития креативности и творческого мышления в период юности, следует сказать о том, что они имеют огромное значение для познавательного и личностного развития в этом возрасте. Так как развитие интеллекта тесно связано именно с развитием творческих способностей, то есть не простым усвоением информации, а проявлением интеллектуальной инициативы и созданием чего-то нового. Именно в период юности развитие креативности идет особенно интенсивно. В этом возрасте на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность, под которой понимается способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности и именно в данном возрастном периоде происходит или не происходит переход к оригинальной творческой деятельности [7].

Попытки объяснить феномен творческого мышления делались еще античными философами и не прекращаются до сих пор. Данной проблемой занимались многие ученые такие как: З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, А. Маслоу, А. Олах, Дж. Гилфорд, а так же отечественные ученые Д. Б. Богоявленская, П. С. Гуревич, Я. А. Пономарев, Е. Е. Туник и др. [1].

Несмотря на столь долгое внимание к проблеме, не все ее аспекты до конца раскрыты, поэтому исследования в этой области продолжают до настоящего момента.

С целью проведения сравнительного анализа развития творческого мышления старшеклассников и студентов нами было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты 1- 4-х курсов факультета истории и права, факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (группа 1) и учащиеся 10-11-х классов МОУ «Берсенеvская СОШ» Лямбирского муниципального района Республики Мордовия (группа 2).

В качестве психодиагностического инструментария мы использовали методику «Тест креативности Торренса» (адаптация Е. Е. Туник) [8].

После проведения данного психодиагностического мероприятия были получены следующие данные, которые представлены в Табл.1.

Таблица 1

Уровень креативности студентов по методике «Тест креативности Торренса» (адаптация Е. Е. Туник)

Результаты	Студенты (% , чел.)	Старшеклассники (% , чел.)
Высокий уровень	3% (1 чел.)	19% (4 чел.)
Уровень выше нормы	17% (5 чел.)	29% (6 чел.)
Средний уровень (норма)	57% (17 чел.)	52% (11 чел.)
Уровень ниже нормы	20% (6 чел.)	0% (0 чел.)
Низкий уровень	3% (1 чел.)	0% (0 чел.)

Результаты исследования показали, что большинство студентов (группа №1) имеют уровень креативности, находящийся в пределах нормы – 17 чел. (57%). Не много менее выражен уровень выше нормы – 6 чел. (20%) и

ниже нормы – 5 чел. (17%). Низкий уровень креативности имеет 1 чел. (3%). В данной группе так же был выявлен испытуемый, имеющий высокий уровень развития креативности – 1 чел. (3%). У учащихся старших классов (группа 2), так же как и у студентов, большинство обследованных имеют уровень развития креативности, находящийся в пределах нормы – 11 чел. (52%). Так же, у учащихся старших классов наиболее выражены низкий уровень развития креативности – 4 чел. (19%) и уровень ниже нормы – 6 чел. (29%) и нет ни одного учащегося, имеющий высокий уровень и уровень выше нормы.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq 0,01$).

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что большинство студентов и учащихся старших классов имеют уровень креативности, находящийся в пределах нормы. У учащихся наиболее выражены низкий уровень креативности и уровень ниже нормы, при этом у студентов наиболее выражен уровень креативности, находящийся выше нормы. Кроме того, отличительной особенностью является то, что выделяются студенты, имеющие высокий уровень развития креативности.

Полученные результаты обусловлены тем, что в период обучения в старшей школе юноша еще имеет «идеальный образец» творца, и поэтому деятельность и мышление старшеклассника носит в большинстве случаев репродуктивный характер [6]. При этом студенты имеют большой опыт в творческой деятельности, а именно написание курсовых работ, наличие в учебных планах практической деятельности в различных учреждениях, большой опыт участия в различных мероприятиях научного и творческого характера.

Таким образом, под влиянием учебного процесса в вузе у студентов происходит увеличение роста творческого мышления и креативности в отличие от учащихся старшей школы. Поэтому, можно сделать вывод о том, что при специально организованном обучении можно повысить уровень творческого мышления и креативности.

Исследуемая проблема является перспективной для дальнейшего изучения, так как становится возможным разработка специальных методов стимулирования творческих способностей и мышления, а также расширение познавательных возможностей и актуализация внутренних психических ресурсов субъектов образовательной среды.

Список литературы

1. Беляев И.А. Творчество как форма становления индивидуальной целостности человека // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010, № 10 (116), октябрь. – С. 57.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества. М.: Наука, 1993. – С. 173-288.
3. Жуина Д.В. Изучение творческого мышления студентов педагогического ВУЗа // Наука Красноярья : науч. периодический журнал. 2015, №2. – С. 22-36.
4. Жуина Д.В. Психологические особенности творческих способностей учащихся старших классов [Электронный ресурс] // Краснодар : АПРИОРИ. 2016.
5. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.: Политиздат, 2006. – 144 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 2006. – 302 с.
7. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления. Ярославль: «Академия развития», 2006. – 192 с.
8. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 540 с.

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.

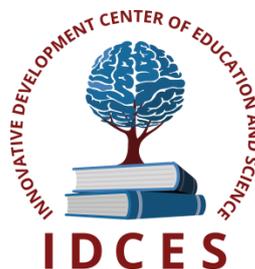
III Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

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 вопросы психологии, педагогики и
образования**

Выпуск III

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

**г. Самара
2016 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.04.2016.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 19,8.
Тираж 250 экз. Заказ № 45.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58