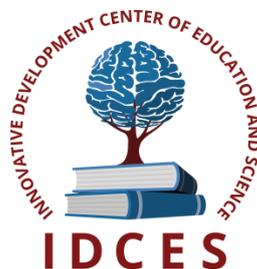


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Основные вопросы теории и практики педагогики и
психологии**

Выпуск III

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

**г. Омск
2016 г.**

Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г.Омск, 2016. 199 с.

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....	8
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	8
ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА КАЧЕСТВО И УРОВЕНЬ ЖИЗНИ. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИИ	
Бакеев Д.А., Бердыш И.А., Агафонова Ю.О., Барычева П.П., Беляева М.А.	8
ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКИХ ПРАВ И СВОБОД ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	
Куршев А.В.	12
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
Малыгина С.А.	14
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	16
ВОСПИТАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Королева Ю.В., Белозерова М.А.	16
ВЫРАЖЕНИЕ В УЧЕБНИКАХ ПЕРВЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ КЫРГЫЗСКОГО НАРОДА ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	
Бийгелдиева Н.А.	17
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА В АСПЕКТЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	
Михалькова К.С.	20
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Васильева Г.М., Белозерова М.А.	23
ЗЕЛЕНАЯ ЭКОНОМИКА В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	
Лобачев Д.А.	24
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВНУТРИ- И МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ТЕМЫ «ВЫСОКОМОЛЕКУЛЯРНЫЕ СОЕДИНЕНИЯ» В КУРСЕ ХИМИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	
Саламов А.Х., Китиева Л.И., Акталиева А.Г., Темирханов Б.А., Мартазанова Р.М., Арчакова Р.Д., Султыгова З.Х., Ужахова Л.Я., Евлоева А.Я.	27
МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО	
Хорошева И.В.	28
МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	
Молдыбаева А.И.	31
НАРОДНАЯ КУКЛА, КАК КОМПОНЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Мезина Е.Н.	33
НАТЮРМОРТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	
Мамонтов К.В., Сулова М.С.	34
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭНЕРГИЯ И ЕЁ ХАРАКТЕРИСТИКИ	
Шаров Л.Ф., Трушин В.В.	36
ПРОЕКТ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»	
Фалькова Т.А.	42
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Черкасова А.М., Редькина П. Д.	44
ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	
Ширшикова М.Е.	46
ПУТИ АКЦИОЛОГИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВИДЫ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ)	
Соловьёва Ф.Е.	48
РАБОТА НАД ПРОЕКТОМ – ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	
Демиденко О.П.	51

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРИРОДЕ КАК ЗАДАЧА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Базаря О.Б., Белозерова М.А.	52
СОДЕРЖАНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ САМОУПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
Рубцова А.В.	54
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ТРЕБОВАНИЙ ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ ГОСУДАРСТВОМ, УЧЕНИКОМ И ЕГО РОДИТЕЛЯМИ	
Шаров Л.Ф., Трушин В.В.	57
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	63
ИГРОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ФЕНОМЕН В СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	
Щепина Ю.С.	63
ИДЕИ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО	
Салаватулина Л.Р.	66
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ДОМУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
Микулич В.В., Сухова О.В., Шалахина Е.Н.	68
РАЗВИТИЕ ПЛАНИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ЗАЙКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ	
Самсонова С.Н.	70
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
Минаева Н.Г.	72
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	74
ДЛЯ ЧЕГО СТУДЕНТАМ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НОРМЫ ГТО	
Русакова Н.Г., Меркурьев К.Л.	74
К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ЧЕМПИОНОВ ПО ФЕХТОВАНИЮ	
Решетников В.С., Шабанов А.Г., Пичугин А.П.	76
ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БОРЦОВ	
Марьянн С.М., Тихонова И.В., Розевика Е.А.	78
ПРОФИЛАКТИКА И ЛЕЧЕНИЕ ОСТЕОХОНДРОЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	
Демеш В.П., Лузик Н.П., Феоктистов И.К.	80
РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТХЭКВОНДО, НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ СТУДЕНТОВ	
Сираковская Я.В., Курцикидзе Г.Э.	83
ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ	
Барабанов Е.В., Калошин Р.Н., Сорокин В.А.	85
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	88
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	89
КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К КОНКУРСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА	
Таспаева М.Г.	89
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ	
Бибикова Э.В.	91
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН	
Стеблецова И.С., Гейцман Л.Э.	94

О ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	
Шевченко Е.В.	96
ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНИРОВОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПТИКО-ЭЛЕКТРОННОГО ТРЕНАЖЕРА (ОЭТ-3) В ВЫСШЕМ ВОЕННО-УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	
Инюшева Е.А., Федирко А.А., Чирич Ю.Л., Кириллов И.Г.	98
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ	
Клопова О.К.	103
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА В АКТУАЛЬНОМ АСПЕКТЕ НОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ	
Власова И.М.	107
СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	
Лапыко Т.П.	109
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕГО ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	
Инюшева Е.А., Федирко А.А., Чирич Ю.Л., Кириллов И.Г.	111
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	116
ГРАФИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ НА ОСНОВЕ ФГОС ВО	
Тиллес В.Ф., Волдиман К.Ю.	116
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	
Султаналиева Ш.К.	118
ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДИАТРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	
Съёмщикова Ю.П., Мартынович Н.Н.	120
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	122
САМООЦЕНКА СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА КАЧЕСТВА ИХ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ	
Бухтоярова В.И., Головки О.В.	122
СОЗДАНИЕ УЧИТЕЛЕМ УСЛОВИЙ ДЛЯ АДРЕСНОЙ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
Задорожко И.А.	124
СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО МЕТОДУ РОБИНА КАЛЛАНА	
Вишневская Е.М.	126
ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В НОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ИНСТИТУТА ТУЛГУ	
Подчуфарова У.И., Соколова М.Ю.	128
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ... 132	
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	
Баширов А.В., Дрозд В.Г., Тусупов М.М.	132
МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ «ЛИЧНЫЙ КАБИНЕТ – ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО» КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА	
Попов И.В., Голубев А.Г.	135
ОБУЧЕНИЕ ПО ПРЕДМЕТАМ МОДУЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭОР	
Терентьева М.А.	137
СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ВИДЕОМАТЕРИАЛА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КРАСГМУ	
Шеломенцева О.В., Иванова А.К., Трубинский А.А.	139
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.	141
В ПОИСКЕ ФОРМУЛЫ ИДЕАЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ	
Астапенко Е.В.	141

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО – ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ОБЖ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО	
Андриенко В.И.	144
К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВАМ КОМПОЗИЦИИ В ШКОЛЕ	
Васильева Н.Б., Дубровин В.М.	147
ОТНОШЕНИЕ ПЕРВЫХ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА – УЧИТЕЛЕЙ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ	
Панкова Ю.О.	149
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКО-ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ	
Жовнир И.В.	151
САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Кудинов С.Н., Борисов А.Н., Рябинин А.И., Костенко В.А.	154
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	156
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.	156
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	156
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	156
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ	
Асадуллаева О.В., Головкова Т.С.	156
ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ БАСКЕТБОЛОМ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
Головкова Т.С., Асадуллаева О.В.	158
ЕЩЁ ОДНА ЭМПИРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ О ДУШЕ	
Антониу Ф.Д.	161
О ВЛИЯНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЖЕНЩИНЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ МАТЕРИНСКИХ КАЧЕСТВ	
Лушина Е.А.	163
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	165
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	165
ПОВЫШЕНИЕ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ ТРУДА И МОТИВАЦИЯ МОЛОДЫХ КАДРОВ ПО СРЕДСТВАМ ВНЕДРЕНИЯ В СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	
Бурмистрова Н.О., Бурмистров Д.А.	165
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Чмутова Е.В.	167
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	170
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	170
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРУДОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
Зотова М.В., Елисеева О.Д.	170
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ	
Аринушкина Н.С.	173

СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	175
СВИДЕТЕЛЬ И ПОТЕРПЕВШИЙ – РЕБЕНОК. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	
Чупракова Н.Н.	175
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СКЛОННОСТИ К ПРАВОНАРУШЕНИЯМ У ДЕТЕЙ 11-12 –ТИ ЛЕТ	
Чуйков Я.Г.	176
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	179
AGGRESSION AS AN ALTERNATIVE BEHAVIOUR AMONGST YOUNGSTERS	
Kutryanska S.N., Mihaylova E.V., Momchilova T.D.	179
ВЛИЯНИЕ ПРИЗНАКОВ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА КОММУНИКАТИВНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	
Молчанов К.А., Молчанов А.С., Гонибова А.А.	181
ИССЛЕДОВАНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ КАК ФАКТОРА ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Самохвалова Л.С., Гольберт Е.В.	183
ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	
Деева Н.И.	185
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ	
Сычева И.В.	188
РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПОНИМАНИЯ ДЕЛИКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАГЕРМЕНЕВТИКИ	
Катречко Л.С.	190
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	192
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	192
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	192
ИГРАЯ, ПРЕОДОЛЕВАЕМ! ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИЛИ КАК НЕ СТАТЬ ЖЕРТВОЙ И УМЕТЬ ПРОТИВОСТОЯТЬ НАСИЛИЮ. (ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ)	
Чупракова Н.Н.	192
СТРАХИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	
Дементьева Е.В., Поняйкина Е.Н.	194
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД	197

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА КАЧЕСТВО И УРОВЕНЬ ЖИЗНИ. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИИ

Бакеев Д.А., Бердыш И.А., Агафонова Ю.О., Барычева П.П., Беляева М.А.

РЭУ им. Г.В. Плеханова, РФ, г.Москва

Аннотация: В данной статье показано влияние образовательного процесса на формирование и развитие личности, социализацию, качество и уровень жизни, ее продолжительность. Рассматриваются преимущества и недостатки перехода на уровневую систему образования в России, проводится сопоставление с традиционными программами обучения. На основании сравнительного анализа делается вывод о сложности и противоречивости проводимых реформ, необходимости их адаптации под национальные особенности государства.

Ключевые слова: образование, уровневая система, качество жизни

THE INFLUENCE OF EDUCATION ON THE QUALITY AND STANDARD OF LIVING. SPECIFICITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIA.

Bakeev D.A., Berdysh I.A., Agafonova Y.O., Barycheva P.P., Belyaeva M.A.

Plekhanov Russian University of Economics, Russian Federation, Moscow

Аннотация: In this article the influence of educational process on the formation and development of personality, socialization, the level of quality of life and its duration is described. There are a discussion of the advantages and disadvantages of transition to tiered system of education in Russia, a comparison with traditional training programs. On the basis of the comparative analysis the conclusion is made about the complexity and inconsistency of the reforms, the necessity of their adaptation to the national characteristics of the state.

Ключевые слова: education, level system, quality of life

«Корни образования горьки, но плоды сладки».

Это высказывание, датированное IV в. до н.э., принадлежит древнегреческому античному философу Аристотелю. Однако оно актуально и по сей день. Роль образования в жизни человека трудно переоценить. Процесс образования, т.е. получение новых знаний, умений, опыта о жизни является неотъемлемой частью успешного существования человека. Хотим мы того или нет, образование проходит красной нитью через всю нашу жизнь, влияет на формирование и развитие личности, социализацию, качество и уровень жизни и даже на ее продолжительность.

Образование помогает человеку социализироваться в обществе, понять его уклады и законы, научиться устанавливать контакт с другими людьми. Полученные знания, как теоретического, так и практического характера, способствуют успешному становлению личности.

Понятия «качество образования» и «качество жизни» находятся в прямо пропорциональной зависимости друг от друга: если повысится качество образования, повысятся показатели и в других сферах. Только таким путем можно добиться появления принципиально другого отношения человека к своей карьере и к своей жизни, так как на протяжении всего существования человечество пыталось повысить её качество. Этого добивались с помощью индустриализации общества, улучшения условий жизни и труда человека, предоставления разнообразных прав и свобод. Однако, как показала история, эти меры оказались безуспешными. Дело в том, что это понятие «качество жизни» часто путают с понятием «уровень жизни». Предоставляя человеку более высокооплачиваемую работу или переселяя его из деревни в город, повышается лишь уровень его жизни, но не качество. Само же понятие «качество жизни» включает в себя два аспекта: уровень жизни (материальные блага) и уровень духовного развития человека (нематериальные блага). Удовлетворяя потребности человека в жилье,

предоставляя ему медицинские услуги, повышая заработную плату, мы улучшаем лишь уровень его жизни. Чтобы повысить качество, необходимо разнообразить и дать возможность удовлетворить также и духовные потребности человека.

Следует также отметить, что образование влияет и на продолжительность жизни. Ученые из Совета по медицинским исследованиям (Medical Research Council) доказали, что смертность людей с высоким уровнем образования в четыре раза ниже, чем смертность малообразованных. Экспериментально установлено влияние уровня IQ на состояние здоровья и продолжительность жизни человека. Это довольно легко объяснить: образованные люди лучше понимают, как сохранить свое здоровье, а потому едят правильную пищу, лучше следят за своим здоровьем, получают более качественное медицинское обслуживание.

Основываясь на результатах проведенных в разное время социологических исследований, можно оценить воздействие высшего образования на развитие личности по трем направлениям:

1) в получении профессии; 2) в интеллектуальном развитии; 3) в изменении социального статуса.

По первому направлению наиболее значимые оценки следующие:

- соответствие призванию;
- возможность интеллектуального труда;
- получение знаний для эффективной работы;
- возможность работы в сфере управления.

По второму направлению:

- возможность реализации творческого потенциала;
- формирование научного понимания мира;
- развитие навыков анализа общественной жизни;
- усвоение духовной культуры;
- работа в сфере науки.

По третьему направлению:

- повышение социального статуса;
- достижение материального положения.

Благосостояние любой страны зависит в первую очередь от здоровых и высокообразованных граждан, поэтому наряду со сферой здравоохранения сфера образования крайне важна для развития государства. Именно поэтому тема образования всегда является предметом жарких дискуссий, что не случайно: реформы, проводимые в этой отрасли, часто имеют противоречивый характер. Наша страна в данном вопросе не является исключением. В последнее время учебные заведения Российской Федерации «захлестнула» волна инновационных преобразований: переход на уровневую систему «бакалавр» - «магистр», новые образовательные стандарты и программы, новые учебники, педагогические технологии, жесткие требования к учебно-воспитательному процессу; расширились практика дистанционного обучения, спектр образовательных услуг и ряд других новшеств, значительно изменивших традиционные методы преподавания [2]. Все эти процессы требуют серьезной координации, а результаты деятельности – глубокого осмысления, что невозможно без соответствующего контроля и проводимых реформ. Необходимо, с одной стороны, скоординировать работу всех структур, а с другой - учитывать влияние различных факторов с учетом национальных особенностей и эффективности проводимых методов.

На протяжении многих лет в нашей стране господствовала система образования, установившаяся еще во времена Советского Союза. Она была признана зарубежными государствами и по праву считалась одной из лучших в мире. Советская школа была призвана не только решать общеобразовательные задачи, обучая учащихся знаниям законов развития природы, общества и мышления, трудовыми навыками и умениями, но и формировать на этой основе коммунистические взгляды и убеждения учащихся, воспитывать учащихся в духе высокой нравственности и патриотизма. В 1970-х гг. в СССР расходы из госбюджета на высшие учебные заведения составляли 2,97 млрд рублей; действовало 856 вузов (в том числе 65 университетов), в которых обучались более 4,9 млн. студентов; государство через систему распределения гарантировало трудоустройство и работу по специальности каждому выпускнику среднего специального и высшего учебного заведения. В дальнейшем, после распада СССР, система образования в России подверглась реформированию в период 1990-х и 2000-х годов.

В 2003 году Российская Федерация подписала Болонскую декларацию, целью которой является создание Единого европейского пространства высшего образования. Таким образом, система российского образования стала осуществлять переход на существующую в Европе двухуровневую систему подготовки профессионалов с высшим образованием: бакалавриат и магистратура [3].

Бакалавриат – уровень базового высшего образования, которое длится 4 года и имеет практико-ориентированный характер. По окончании данной программы выпускнику вуза выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением квалификации (степени) «бакалавр». Соответственно, бакалавр – это выпускник вуза, получивший фундаментальную подготовку без какой-либо узкой специализации, он вправе занимать все те должности, для которых их квалификационными требованиями предусмотрено наличие высшего образования.

Магистратура – более высокий уровень высшего образования, которое приобретается за 2 дополнительных года после окончания бакалавриата и предполагает более глубокое освоение теоретических аспектов направления подготовки и ориентирует студента на научно-исследовательскую деятельность по данному направлению. По окончании данной программы выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением степени «магистр».

Наряду с новыми уровнями высшего образования существует традиционный вид – «специалитет», программа которого предусматривает 5-ти летнее обучение в вузе, по окончании которого выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании и присваивается квалификация (степень) по соответствующей специальности. Однако «специалитет» как образовательная программа постепенно вытесняется двухуровневой системой, сохраняя за собой право существования лишь в нескольких вузах (как правило, это медицинские и некоторые технические вузы, а также МГУ с классической системой образования).

Таким образом, перед тем, как подавать документы в вуз на то или иное направление, абитуриенту следует принять обдуманное решение, исходя из своих профессиональных интересов и личных планов на жизнь, какую программу обучения лучше выбрать.

Переход на уровневую систему образования имеет как сторонников, так и противников. Для того чтобы объективно разобраться в ситуации, следует изучить все преимущества и недостатки данной системы.

В представленной ниже Табл.1 рассмотрены основные аспекты «специалитета» и «бакалавриата», а также приведены преимущества уровневой системы образования [3].

Таблица 1

Преимущества уровневой системы образования

Специалитет	Бакалавриат
Сохраняется в отдельных странах	Данный вид квалификации принят по международной классификации и приветствуется работодателями во всем мире. Одним из плюсов новой системы образования станет признание российских дипломов в более чем 50 странах, в том числе почти во всех европейских, подписавших Болонскую Конвенцию
В Западной Европе отсутствует понятие специалитета, и российские выпускники часто испытывают трудности при приеме на работу в зарубежных компании	Имея диплом бакалавра, выпускник может без особых проблем устроиться на работу за рубежом, например, в Западной Европе. Кроме того, открывается возможность получить два диплома (бакалавра и магистра) за единовременный срок обучения
Через пять лет после поступления в вуз человек получает диплом и обретает экономическую самостоятельность	После окончания бакалавриата человек имеет право продолжить обучение в магистратуре, причем и по другому направлению
Семестровая форма обучения, по окончании сдается зачетно-экзаменационная сессия	Модульная система обучения способствует формированию компетентного выпускника, немного облегчая нагрузку студента (сессия сдается не 2, а 4-5 раз в год). Посещение занятий строго регламентируется, и в каждом семестре необходимо набрать определенную количество баллов для того чтобы иметь право продолжить учебу
Более ограниченные возможности обучения за рубежом	Возможности международных стажировок, обучение за рубежом по обмену опытом
Большинство выпускников вузов, не успев начать трудовую деятельность, нуждаются в переподготовке. Дипломированному специалисту,	В течение первых двух лет обучение ведется по широкому профилю — студенты осваивают и сдают общие дисциплины, а на третьем курсе будущим

например, приходится получать новую профессию по программе второго высшего образования в течение 2-2,5 лет	бакалаврам необходимо определиться с конкретным направлением профессиональной деятельности.
Аспирантура	Магистратура
В целом представляется, что магистратура и аспирантура должны сближаться. С одной стороны, у студентов в этом случае появляется дополнительное время для подготовки качественной кандидатской диссертации. С другой, магистратура и аспирантура противопоставлены бакалавриату как два типа высшего образования, предназначенного для разных задач	Диплом, соответствующий современной европейской системе образования, а, следовательно — возможность реализовать себя, не ограничиваясь пределами региона или страны Двухуровневая система дает возможность человеку получить отличное от бакалавриата магистерское образование
Перспективы продолжения повышения квалификации, а следовательно — возможность для творческой научно-исследовательской деятельности в качестве кандидатов и докторов наук	Способность включаться в международные магистерские программы, а следовательно — возможность постоянного профессионального роста с использованием передового, в том числе зарубежного, опыта.

Однако в данной системе имеются и недостатки, не упомянуть о которых было бы неправильно. Дело в том, что на протяжении многих лет наша система образования имела принципиальные отличия от нынешней. Перенимая западную систему, мы не учли то положение Болонского соглашения, по которому оно призвано СОХРАНЯТЬ преимущества и особенности национальной системы образования. То есть речь идет в первую очередь об унификации документов о высшем образовании. В России же начали унифицировать системы и приняли за основу американскую, от которой, кстати, уже отказываются в самих США.

Критики отмечают ряд особенностей, из-за которых наша страна не может полностью перейти на уровневую систему образования [4].

- На бакалавра учатся 3–4 года, а в России найдется мало вузов, которые смогут, не снижая качества образования, за этот срок выпустить квалифицированных специалистов.

- Российские учебные часы не имеют ничего общего с западными, а чтобы привести их в соответствие, нужно полностью менять методику образования в России. Происходит это за счет сокращения учебных часов и отведения большего количества времени на самостоятельную подготовку студентов. Однако, зная особенность психологии людей, несложно заметить, что большинство студентов нуждается в стимуле, в «толчке», который могут дать именно в вузе [1].

- Невозможность перехода ряда учебных заведений на уровни «бакалавр» - «магистр». Речь, в частности, идет о студентах медицинских вузов, которые не успеют освоить все необходимые будущему врачу дисциплины из-за большого объема информации за столь короткие сроки. Сокращение же учебной программы может привести к потере определенных знаний, что недопустимо, поскольку от этих студентов в будущем зависят жизни людей.

- Сокращение бюджетных мест (в особенности для поступления на программы магистратуры). Поскольку большинство населения имеет невысокие доходы, то отсутствие бюджетных мест лишает их возможности продолжить обучение на следующей ступени высшего образования.

Можно долго рассуждать о всех преимуществах и недостатках уровневого образования в России. В данной статье были рассмотрены самые основные из них. Исходя из этого следует вывод: нашей стране предстоит долгий и достаточно трудоемкий переход к новой образовательной системе. Определенные существенные преобразования уже сделаны, однако нам не нужно останавливаться на достигнутом. Перенимая зарубежные технологии и методики, следует адаптировать их под реалии российских национальных особенностей, экономику, психологию и поведение людей. Не следует разрушать что-то старое, если оно не утратило актуальности или имело бесспорные преимущества, достаточно модернизировать его.

В заключение стоит упомянуть о гипотезе «людского капитала», согласно которой образование не является чем-то сразу потребляемым, а скорее капиталовложением в будущее человека. Все усилия, затраченные в прошлом, будут вознаграждены в будущем. Поэтому именно от получения качественного образования зависит дальнейшая судьба, как отдельного человека, так и всего общества в целом.

Список литературы

1. Баранов С.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1987. 368 с
2. Федеральные государственные образовательные стандарты Российской Федерации
3. Преимущества перехода на уровневую систему образования. – [Электронный ресурс] URL <http://pandia.ru>
4. Молодежный научно-технический вестник//Электронный журнал. – [Электронный ресурс] URL: <http://sntbul.bmstu.ru/doc/73222.html>

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКИХ ПРАВ И СВОБОД ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Куршев А.В.

Казанский национальный исследовательский технологический университет, г.Казань

Военная служба, существенным образом отличается от многих других видов профессиональной деятельности человека, которые принято называть гражданскими. При этом на наш взгляд основное отличие военной службы состоит в значительной искаженности правового статуса военнослужащего, с одной стороны, наделяющего военнослужащих некоторыми исключительными правами, а с другой стороны, ограничивающего военных в других правах. На часть прав и свобод военнослужащих установлен прямой запрет. Наряду с этим, ограничения, введенные относительно других прав и свобод человека и гражданина фактически не предоставляют возможности военнослужащим воспользоваться ими. При этом, наиболее пораженными в отношении ограничения прав и свобод человека и гражданина оказываются военнослужащие, проходящие военную службу по призыву. Вся их жизнедеятельность, начиная с подъема и заканчивая отбоем, строго регламентирована воинскими уставами, фактически исключая такие важнейшие права как право на свободу, личную неприкосновенность, свободу передвижения и др. Все эти ограничения прав и свобод человека гражданина применяются и в отношении военнослужащих, проходящих военную службу по контракту. Однако в этом случае действие этих ограничений не носит абсолютного характера. Таким образом, военнослужащим, ввиду особенностей военной службы, фактически оказываются недоступными некоторые направления гражданской деятельности, потенциально открытые для представителей других профессий.

Так, очень трудно представить, что военнослужащему любых родов войск, в профессиональной деятельности окажутся необходимыми знания о праве на результаты интеллектуальной деятельности. Строгий и четкий распорядок военной службы фактически исключает какую-либо творческую и изобретательскую деятельность, поэтому с уверенностью можно утверждать, что знания об авторском праве, патентах, секрете производства в рамках военной службы окажутся невостребованными. Сходные аргументы можно привести и в отношении знаний об обязательном и наследственном праве. Так, сложно предположить что военнослужащий, вместо осуществления тех или иных мероприятий распорядка дня (учебные занятия, обслуживание вооружения и техники, гигиенические процедуры и др.) будет заниматься оформлением тех или иных сделок, заключать договора и т.д. Такая ситуация невозможна в рамках военной службы, поэтому не приходится говорить о целесообразности формирования таких знаний у военнослужащих. Конечно, ситуации, когда военнослужащий осуществляет договора купли продажи, возможны, например, при покупке жилья, автомобиля и т.д. Однако эта деятельность осуществляется во внеслужебное время и военнослужащий в таких сделках будет представлен как частное лицо, а не представитель Вооруженных Сил. Таким образом, вся группа знаний о правоотношениях граждан между собой оказывается невостребованной, поскольку во время прохождения военной службы нет возможности для возникновения таких правоотношений. Все возникающие у военнослужащих потребности в формировании знаний этой группы могут носить сугубо частный, индивидуальный характер, не имеющий непосредственного отношения к военной службе. Поэтому удовлетворение возникающих потребностей в таких знаниях не может происходить в ходе профессиональной деятельности военнослужащего и осуществляется во внеслужебное время, например, в форме самообразования.

При этом необходимо отметить, что другие права и свободы гарантируются военнослужащим в еще большем объеме, чем гарантии, описанные в Конституции РФ. Так, согласно Федерального закона «О статусе военнослужащего», официально ограничиваются такие права и свободы как право на труд, право на обучение, свобода слова и др.

Так, право военнослужащего на труд строго ограничивается рамками военной службы. При этом любые другие виды профессиональной деятельности, за исключением педагогической и творческой запрещены. Особый запрет распространяется на предпринимательскую деятельность, что противоречит ст. 34 Конституции РФ,

предоставляющей каждому человеку право для занятия этим видом деятельности. Право военнослужащих ограничивается полным запретом для призывников на обучение в гражданских вузах, а для контрактников невозможностью получения образования по очной и вечерней формам обучения. В тоже время для всех категорий военнослужащих предусматривается возможность получения образования в военных учебных заведениях. Наконец, право военнослужащих на свободу слова ограничивается запретом на обсуждение и критику командира. Кроме того военнослужащим запрещается участие в забастовках. Здесь важно отметить исключительный для военных характер данных ограничений, поскольку может сложиться мнение о том, что данные запреты хотя и не предусмотрены для гражданских специальностей, но на практике, тем не менее, имеют место в ходе профессиональной деятельности. Действительно, осуществление, например, предпринимательства в ходе профессиональной деятельности педагога, инженера, строителя и т.д. невозможно, хотя и не запрещено. Однако оно оказывается возможным в свободное от работы время, а в отношении военнослужащих запрет на предпринимательскую деятельность носит абсолютный характер. Таким образом, поскольку гражданская деятельность военнослужащего в ходе осуществления военной службы исключает действия, связанные с реализацией вышеуказанных ограниченных прав и свобод, не имеется сколь-нибудь достаточного основания для включения соответствующих знаний в структуру курсов профессиональной военной подготовки. Более того, можно сделать вывод том, что гражданственность военнослужащего в части знаниевого компонента должна исключать понятия о праве на труд, обучение и свободу слова.

Кроме этих прав и свобод человека и гражданина, ограничение которых официально закреплено в нормативно-правовых актах спорной является гарантия права военнослужащих на жизнь, поскольку одним из требований военной службы является риск пожертвования даже своей жизнью в целях выполнения боевой задачи. И в этом смысле усвоение военнослужащим системой знаний об этом праве является нецелесообразным в некоторой мере даже нежелательным, поскольку с одной стороны государство гарантирует военнослужащему право на жизнь, а с другой стороны вынуждает рисковать ею ввиду необходимости выполнения тех или иных профессиональных задач. Реализация судебных прав военнослужащих также обладает некоторыми особенностями ввиду особой подследственности возникающих в отношении военнослужащих дел военным судам, что является беспрецедентным относительно любых других видов профессиональной деятельности человека. Однако, несмотря на этот факт, в отношении военнослужащих применяются нормы административного, уголовного, гражданского и других видов права, как и в отношении представителей всех других профессий. Данный факт не позволяет считать особую подследственность дел в отношении военнослужащих существенной причиной для внесения изменений в знаниевую структуру гражданственности военных. Таким образом, знания всех вышеперечисленных ограниченных правах и свободах человека и гражданина носят в структуре гражданственности номинальный характер и могут быть сформированы лишь в объеме общего образования.

Однако это не позволяет считать гражданственность военнослужащего в некотором роде незавершенной, либо усеченной, поскольку свое влияние на личность оказывает каждая профессия. Кроме того, анализ показал, что в отношении военнослужащих ограничение одних прав и свобод человека и гражданина компенсируется дополнительными гарантиями государства по другим правам и свободам. Так, согласно вышеприведенных законодательных актов, военнослужащие обладают значительно большими по сравнению с представителями других профессий правами на жилье, отдых, защиту чести и достоинства. Так, все военнослужащие обеспечиваются жильем, причем для контрактников срок предоставления служебного жилья не может превышать 3 месяцев. Относительно любых других гражданских специальностей можно утверждать, что вопрос обеспечения сотрудников служебным жильем практически нигде не ставится. Дополнительные гарантии предоставляются военнослужащим и в обеспечении права на отдых, продолжительность которого дифференцируется в зависимости от трудового стажа и может достигать 2 месяцев. Ветеранам боевых действий продолжительность отдыха увеличивается еще на 15 дней. При этом, для всех категорий военнослужащих предусматривается фактическое увеличение времени отпуска, связанного с необходимостью передвижения к месту отдыха и обратно. Как известно, для гражданских специальностей подобных мер поддержки сотрудников не предусматривается. Увеличенными государственными гарантиями для военнослужащих обладает наряду с правом на отдых и право на защиту чести и достоинства, поскольку для данной категории граждан предусматривается особый режим правовой защиты. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ограничение одних прав и свобод военнослужащих в какой-то мере компенсируется дополнительными государственными гарантиями по другим правам и свободам.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Малыгина С.А.

НИ Томский государственный университет, г.Томск

По мнению Ю.В. Громыко: «Реальная работа с будущим – это, прежде всего, освоение проектных и исследовательских методов мышления, получение принципиально новых знаний и употребление их в конкретных практических ситуациях» [2,с.15]. Современному обществу нужен человек, самостоятельно и критически мыслящий, способный видеть проблему и творчески ее решать. Исследование в современном мире рассматривается не только как узкоспециальная деятельность научных работников, но и как неотъемлемая часть любой деятельности, как стиль работы современного человека.

Новые требования, выдвинутые в рамках ФГОС, ставят перед образованием основную задачу – подготовка компетентного выпускника, способного к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности [11,с.56]. Современная старшая школа поставлена перед необходимостью вовлечения всех старшеклассников в исследовательскую деятельность. Хотя признано, что человек по своей природе исследователь, однако, становится очевидным тот факт, что сегодня исследовательских задатков, данных ему от рождения, недостаточно. Исследовательской деятельности необходимо учиться. Это актуализирует проблему формирования у подрастающего поколения исследовательских навыков, исследовательских умений, без которых невозможно формирование исследовательской компетентности и исследовательской культуры.

Исследовательская компетентность имеет преобразовательный характер и является интегративной личностной характеристикой, выражающейся в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности.

Культура исследовательской деятельности старшеклассника, включающая когнитивный, операционально - деятельностный, креативный и ценностный компоненты, рассматривается нами как индивидуальный уровень владения системой знаний, умений, процедур творческой деятельности, ценностных ориентации, позволяющих корректно осуществлять учебное исследование.

Исследовательская компетентность, условия ее формирования остаются недостаточно изученным вопросом, и при многообразии подходов отсутствует единое понимание ее сущности и процесса развития. В практике общеобразовательной школы, несмотря на несомненные успехи учащихся в освоении исследовательских умений и навыков, организация учебно-исследовательской работы носит фрагментарный характер; для формирования исследовательских умений используются лишь отдельные, системно не выстроенные способы, а там, где осуществляется системный подход, не решаются задачи формирования исследовательской компетентности как целевой установки [13, 14, 15]. В силу указанных причин. учащиеся выпускных классов испытывают затруднения в проведении исследований и оформлении их результатов, т.к. учебно-исследовательская деятельность направлена лишь на формирование исследовательских умений и навыков, при этом не учитываются личностно-смысловые аспекты рассматриваемой проблемы [14,16.]

В связи с этим, нами были выделены следующие противоречия:

- между потребностью общества в специалистах, обладающих исследовательской компетентностью, и недостаточной разработанностью способов формирования этой компетентности у школьников;
- между необходимостью развития исследовательской компетентности обучающихся и использованием в этом аспекте в большей степени традиционных, малоэффективных способов;
- между потребностью в обеспечении эффективного процесса формирования исследовательской компетентности обучающихся и отсутствием теории и технологии его практической реализации.

Таким образом, проблема создания условий, способствующих формированию исследовательских компетентностей, представляется на сегодня одной из актуальнейших. Формирование компетентности становится возможным посредством целенаправленного проектирования условий – а именно, создание образовательной среды. Как уже было сказано выше, компетентность – способность эффективно действовать, достигать результата; условием ее появления у ученика является не усвоенное знание (не только знание), но приобретение опыта самостоятельного эффективного действия, опыта организации собственной деятельности, обеспечивающей достижение результата, опыта анализа полученных продуктов, оценка их соответствия поставленной задаче и т.д. Следовательно, общим условием формирования компетентности, является создание в образовательном процессе пространств самостоятельного, продуктивного, ответственного действия ребенка и, адаптированной под эту

задачу образовательной среды. Это требование является сквозным для всех ступеней общего образования, оно задает необходимое условие формирования компетентности. Под образовательной средой при этом понимаются социокультурные формы предметности, которые в том или ином виде представляют собой содержание образования, образовательный институт задается нормативно закрепленной системой деятельности субъектов образования, образовательный процесс представляет собой предметное содержание и определенные способы деятельности участников образования. Образовательная среда рассматривается как система влияний, условий и возможностей для развития личности в целом и формирования ее в соответствии с определенным образцом. При этом указанные влияния, условия и возможности определяются социальным и пространственно–предметным окружением, образуемым средой [9, 13].

Анализ научно-методической литературы и образовательной практики позволил выделить и обосновать педагогические условия, оптимизирующие процесс формирования исследовательской компетентности, а именно:

- поэтапное формирование исследовательской компетентности обучающихся в следующей последовательности: формирование внутренней мотивации – пробное действия – оценка достижений (рефлексия) – корректировочные действия;

- создание исследовательской развивающей среды, заключающейся в самостоятельном выборе учащимися темы исследования, уровня сложности, форм и способов работы, самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, осознанности цели работы и ответственности за результат, реализации индивидуальных интересов учащихся, использовании системы оценивания, адекватной требуемым образовательным результатам, наличие возможности реализации индивидуальной образовательной программы ИОП;

- ориентирование содержания образования на становление исследовательской компетентности обучающихся.

Список литературы

1. Взаимодействие вузов и школ для становления открытого образовательного пространства: проблемы, задачи управления / Под ред. Г.Н. Прокументовой.-Томск: ТМЛ-Пресс, 2012-304с.
2. Громыко Ю.В. Начнем работать со знанием, придем к новому содержанию// Учительская газета. Москва. - 2008. - № 35. - С. 15.
3. Классический университет-инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / Под ре. Г.Н. Прокументовой.-Томск: Томский государственный университет, 2008.-262 с.
4. Леонтович А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 2. С.130–136.
5. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Школьные технологии. 2006. № 2. С.19–31.
6. Набиева Е. В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 5. С.13–17.
7. Обухов А. С. Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. 2007. № 5. С.22.
8. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
9. Савенков А. И. Психология исследовательского поведения и исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. 2003. № 2. С.39–49.
10. Сиденко А. С. О модели подготовки школ к реализации ФГОС второго поколения // Образование и наука. № 1 (90). 2012. С.56–65.
11. Сиденко А. С., Сиденко Е. А. О начале эксперимента по обучению универсальным учебным действиям при введении ФГОС // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 1. С.40–47.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. М.: Школа–Пресс, 1995.)
13. Смирных О. В., Давыдова Н. Н. Универсальные учебные действия: управление формированием // Народное образование. 2012. № 1. С.167–175.
14. Трофимовская О. В. Школьник в инновационной среде // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 1. С.23–28.
15. Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения // Образование и наука. 2011. № 10. С.3–12.
16. Чикнаверова К. Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 4. С.17–21.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВОСПИТАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Королева Ю.В., Белозерова М.А.

ГБПОУ педагогический колледж № 15, г.Москва

Среди воспитательно-образовательных задач, выдвигаемых обществом, вопросы нравственно-трудового воспитания детей всегда стоят на первом месте. Это привитие детям уважения к людям труда, природному и рукотворному миру, в котором ребенку предстоит жить. Это единственная возможность воспитания в маленьком человеке трудолюбия, сознательного отношения к учению, стремления к созидательной деятельности, что впоследствии становится жизненной позицией человека, главным средством самоуважения, мерой его социальной значимости.

Трудолюбие и способность к труду не дается от природы, но воспитывается с самого раннего детства. Труд должен быть творческим, потому что именно творческий труд, делает человека богатым духовно. Поэтому именно в дошкольных учреждениях должны быть заложены истоки тех потенциальных возможностей, последующее развитие которых на разных ступенях воспитательно-образовательного процесса в конечном итоге обеспечит желаемую педагогическую отдачу — формирование нового человека. Весь процесс воспитания детей в детском саду может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для коллектива. Относиться к работе с любовью, видеть в ней радость – необходимое условие для проявления творчества личности, ее талантов.

Трудовая деятельность является одним из важных факторов воспитания личности. Включаясь в трудовой процесс, ребенок коренным образом меняет все представление о себе и об окружающем мире. Радикальным образом меняется самооценка. Она изменяется под влиянием успехов в трудовой деятельности, что в свою очередь меняет авторитет ребенка в детском саду. В процессе труда активизируются физические силы и умственная деятельность детей. Воспитатели помогают каждому ребенку осознать жизненную необходимость и полезность своего труда для окружающих, вызвать стремление трудиться и интерес к трудовой деятельности, желание принять участие в общей работе [3].

Методика экологического воспитания переживает процесс своего активного становления. Поиском адекватных методов работы с детьми, которые позволят сформировать у них начала экологической культуры, заняты исследователи и практики. К числу практических методов можно отнести организацию труда детей в природе [1].

В детском саду, как начальной ступени обучения, труду в природе уделяется много внимания, так как это единственный вид производительного труда доступного детям. В этом труде даже маленькие дети получают определенные результаты, нужные и полезные для всех детей. Своеобразием труда в природе является то, что, этот труд направлен на создание материальных ценностей. Это дает возможность воспитывать уважение к труду в природе.

Очень большое значение имеет труд в природе, для умственного воспитания детей. И.П. Павлов указал, что одним из видов деятельности, максимально способствующей развитию детского познания, является труд. В нем участвуют наибольшее число анализаторов, он способен изменять окружающую действительность.

Процесс труда в природе связан чисто мыслительными операциями: это – получение необходимых знаний, осознание цели труда, обдумывание трудовых действий, оценки результатов труда. Труд в природе требует от детей сообразительности, внимания, наблюдательности, формирует умения и навыки, на основе которых возникает сознательное отношение к труду.

Труд в природе – это способ формирования различных умений и навыков. В процессе роста растений изменяются обязанности детей по уходу, что обеспечивает разнообразие трудовых операций и воспитывает у детей трудолюбие [1].

Для формирования трудолюбия необходимо:

1. Привлекать внимание детей к наблюдению труда взрослых, показывать значение этого труда, подражать труду взрослых.

2. Создавать определенную трудовую атмосферу для обучения детей необходимым навыкам и умениям, без которых не может быть реализовано, стремление трудиться.

3. Воспитывать осознанный интерес к цели и содержанию своего труда в природе.

В труде у детей воспитываются такие положительные черты характера, как целеустремленность, настойчивость, воля, добросовестность, ответственность [3].

В труде по уходу и выращиванию растений и животных дети становятся более организованными, более аккуратными, а иногда преодолевают свой страх перед животными во время ухода за ними. В коллективном труде на огороде, в цветнике рождаются общие радостные переживания, дети проявляют взаимопомощь, возникает дружба детей. Дружеские взаимоотношения детей в труде помогают им активно получать знания и умения, направляют развитие познавательных интересов к жизни растений.

Организованный труд в природе воспитывает эстетические чувства ребёнка. Выращивая с детьми красивые цветы на клумбах, комнатные растения в групповой комнате, делая красивые и ровные грядки, ухаживая за яркими аквариумными рыбками и птицами, мы воспитываем у детей действенное чувство красоты, художественный вкус, умение замечать в окружающей среде красивое, наслаждаться этой красотой и создавать прекрасное собственным трудом.

Очень полезен труд в природе для физического развития ребёнка. Труд проходит в большинстве случаев на свежем воздухе и очень разнообразен по характеру движений. Это копка земли, посев семян, высадка рассады, поливка, прополка и т.д. В процессе работы у ребенка развиваются различные мышцы тела, спины, живота, груди, рук и ног. Физическая работа способствует усилению деятельности сердца, легких и других органов, укрепляет нервную систему, поднимает аппетит. Труд в природе доставляет детям радость, удовольствие, воспитывает положительное отношение к труду, но труд в природе будет полезен только в том, случае, если он правильно организован.

Таким образом, правильно организованный и посильный труд объединяет детей, содействует воспитанию взаимопомощи, дисциплинированности, умению распределять силы и преодолевать трудности, способствует воспитанию самостоятельности, инициативы, стремления хорошо выполнить работу, привычку к сотрудничеству. Разумно направляемый посильный труд содействует физическому развитию детей, росту общей работоспособности и выносливости организма, точности и координации движений. В процессе труда дети приобретают необходимые навыки, в том числе навыки ухода за растениями и животными, осваивают простейшие действия с предметами (карандашом, молотком), узнают о материалах и их свойствах.

При формировании самостоятельности, инициативы, осознанного отношения к труду в природе эффективными являются приемы, которые позволяют детям занимать активную позицию от начала до конца трудового процесса. Это совместное обсуждение предстоящей работы, поддержание детской инициативы, высказывание сомнения взрослого в успехе деятельности, положительная оценка действий ребенка, своевременная помощь и совет взрослого партнера, обсуждение итогов работы и ее оценка, сравнение результатов и т.д.

Список литературы

1. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой [Текст] /Н.Ф. Виноградова – М.: Просвещение, 2008. – 103с.
2. Маркова, Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада [Текст] /Т.А. Маркова - М.: Просвещение, 1991.
3. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста: (Из опыта работы) / Сост. Л.В. Русскова; Под. Ред. М.А. Васильевой. - М.: Просвещение, 1984. с.51-55

ВЫРАЖЕНИЕ В УЧЕБНИКАХ ПЕРВЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ КЫРГЫЗСКОГО НАРОДА ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Бийгелдиева Н.А.

Нарынский государственный университет имени С.Нааматова

Аннотация. В статье анализированы исходные элементы методики обучения кыргызского языка, изучено выражение в учебниках первых просветителей кыргызского народа проблем обучения связной речи.

Ключевые слова: связная речь, учебник, учебная программа, ученый-методист, художественный текст, язык, речь, развитие речи, дидактика.

Один из личностей, внесшей вклад в обучение кыргызского языка, в научное развитие методики обучения языка, видный ученый-методист А.Осмонкулов в работе «И.Арабаев – видный просветитель» дал множество интересных материалов об авторе первого учебника. А сын Ишенаалы Эркин вспоминает: «Я не могу точно представить отца, в моем сознании он остался личностью, который принес охапку “света”, и зажег для кыргызского народа всеильную лампу знания». И.Арабаев свой первый учебник, изданный на казахском языке, азбуку «Төтө окуу» («Быстрое чтение»), опубликовал в типографии «Шарк» вместе со своим одношкольником Х.Сарсекеевым, когда они учились в медресе «Галия» города Уфы. Издание такой книги, посвященной детям казахов и кыргызов, имело огромное значение как памятника культуры. Этот учебник и по сей день обладает педагогической ценностью.

Азбука «Төтө окуу» составлена из 74 занятий, из них 35 занятий посвящены периоду азбуки, в период изучения букв, остальные посвящены после азбучному периоду. В ней каждой букве не выделено по одному уроку, иногда в одном уроке было изучено 2-3 букв. «Төтө окуу» посвящена школам, обучающим по новому методу, написана на методе звука, она в несколько раз убистряла ликвидацию безграмотности ученика. Во второй половине обучения азбуки ученики изучали слова, сгруппированные по той или иной теме, и доступные для понимания короткие рассказы, тексты, выбранные из ряда книг, для развития речи учеников внесены сказки и басни. Авторы по возможности учитывали краткий объем, воспитательное значение текстов, внесенных в книгу, ставили целью обучение детей к беглому чтению и к пересказу содержания текстов.

В книге встречается множество рассказов, взятых из жизни детей. Например, «Хороший мальчик и плохой мальчик», «Мальчик лодырь», «Хороший мальчик известен сначала», «Сказка», «Мальчик и мышь», «Два козленка» и др. Цель выдачи таких текстов состоит в правильном воспитании ребенка с малых лет. На основе текстов ученики обучаются правилам поведения, к уважению родителей и всех старших. Этот учебник является самым первым, самым ценным из педагогического наследия И.Арабаева.

Труд ученого «Жазуу өрнөктөрү» («Образцы письма») вышел в свет в типографии «Вахит» города Оренбург 1912 году. Э.Маанаев и А.Осмонкулов отмечали преобладание в этом учебнике кыргызского просветителя слов, взятых из казахского языка, однако все же, по их мнению, «выпуск учебника имеет огромное значение как историко-культурный памятник кыргызского народа, являясь самым первым учебником, написанным ближе к родному языку» [4, с.17].

И здесь продолжена традиция первого учебника, вставлены тексты дидактического настроя. Об этом вышеназванные ученые отмечали: «Тексты, данные для после азбучного периода, направлены в развитие познаний, чувственности учеников, в основном, опираясь средствам народной педагогики, даны несколько рассказов, содержащих важную информацию. В нем немало текстов, интересующих учеников, о картинах окружающей нас природы, животных, растениях, диких зверях, о рациональному использованию богатств природы» [4, с.96].

О значении и достоинствах этих учебников опубликовали свои специальные воспоминания один из авторов первых учебников, манасовед Зияш Бектенов [2], один из авторов азбуки 70-80 годов Ж. Муканбаев [5] и др. ученые-методисты. Первые элементы науки методики обучения кыргызского языка, первые попытки к сохранению научно-педагогических требований к учебникам началась 1924 году с учебника И.Арабаева «Кыргыз алиппеси» («Кыргызская азбука»), оно было обусловлено с исторической необходимостью в определенном этапе развития кыргызского народа. Эта книга была издана в Ташкенте четырех тысячным тиражом. В ней использованы материалы изданной в 1911 году учебника «Төтө окуу». Этот учебник, состоящей из 58 страниц, написан на основе метода звука.

И.Арабаев не только автор первой кыргызской азбуки, но и просветитель, создавшей предпосылки, основавшей первые элементы для возникновения методики обучения кыргызского языка. Его вклад к методике обучения кыргызского языка не ограничивается созданием учебников, он написал труд, непосредственно относящийся к методике обучения. Книжка И.Арабаева «Жазуу жолунда саамалык, эне тилин жазуу өрнөгү боюнча мугалимдер үчүн колдонмо» («Инициатива в пути письма, указания для учителей по образцам письма родного языка»), выпущенная в 1925 году в Москве, первый методический труд по кыргызскому языку. В ней преследуется цель методической помощи учителям кыргызского языка, и дается образцы 11 уроков.

Возвращаясь к «Кыргыз алиппеси», можно добавить следующее. Материалы с 32-страницы до конца книги подходит к после азбучному периоду, в них даны слова, обозначающие одежду, пищу, посуду, домашних животных, птиц, а также географические названия, генетические собственные имена, поговорки, загадки, пословицы. Это позволяет ученику развитию речи, умножению лексического запаса. Если внести такие слова сегодняшним азбукам, они послужили бы развитию словарного запаса учеников, улучшению качества учебников.

«Кыргыз алиппеси» была несколько раз издана тиражом более десяти тысяч, учебник отвечал основным научно-методическим требованиям, послужил как зеркало культуры. Еще одно достоинство книги состоит в том, в ней даны множество произведений устного народного творчества, имеющие огромное воспитательное значение пословицы, поговорки, загадки были прекрасным материалом в развитии речи учеников. Этого правильно отмечает Ж.Муқанбаев: «Если у загадок, внесенных в книгу, малый объем, доступный язык, легче будет их запоминать» [5, с.49]. По мнению З.Бектенова: «Для кыргызского народа, ранее не имеющей никакого учебника, создание такого учебника стало большим достижением. Его достоинством считалось выдача множества интересных песен, пословиц и поговорок, загадок, взятых из фольклора кыргызского народа» [2, с.6]. А. Осмонкулов отмечает значение трудов И. Арабаева следующим образом: «Если написание грамматики в учебниках начал К. Тыныстанов, а написание «Азбук» и методических указаний начал И. Арабаев. Значит, если отцом учебников, изданных на родном языке, назовем И. Арабаева, будет не лишним» [4, с.67].

Если перечислить все труды ученого, учитывать пользу для народа от его учебников, будет ясным, что он достоин вышеприведенным оценкам.

Одним из личностей, внесший вклад в обучение кыргызского языка, в развитие его методике на научной основе, является и Касым Тыныстанов. Мы изучаем деятельность К. Тыныстанова, оценивая его в качестве передового языковеда, стоящего на истоках кыргызского языкознания, кыргызской лингвистической терминологии. Однако он достиг успехов, серьезным лингвистическим достижениям не только деятельностью, прямого научного направления, а также посредством создания учебников, опосредованно связанных с научными изысканиями.

К. Тыныстанов в вопросах обучения родного языка придерживался принципа от общего к единичному. Этот принцип основан на проблеме происхождения изучения, исследования языка. Другими словами, он с первых учебников («Окуу китеби» («Учебник»), 1924; «Жаңы айыл» («Новое село»), 1929; «Тил сабагы» («Урок языка»), 1932, и др.) начал обучение родному языку с текста (с единицы языка). Все работы, проводящиеся по обучению языка, были связаны с конкретным текстом, осуществлялись на основе конкретного текста. Например, вышедший в свет 1927 году учебник «Биздин тил» («Наш язык») начинается с текста «Козубайдын каты» («Письмо Козубая»), автор дает его под названием «Наблюдение», работы, упражнения по этому тексту в учебнике даются в разделе «Вопросы и работы», анализируются, выполняются упражнения по тексту, только потом на основе этого выводятся языково-теоретические (грамматические) заключения, правила, определения. Он не рассматривает обучение родного языка только в рамках языковых правил, законов, определений, распределений.

Для К.Тыныстанова изучение кыргызского языка, прежде всего, было освоением основ обмена информацией. На первом «Учебнике» (1925), в следующей азбуке «Окуу-жазуу бил» («Знай читать и писать») (1927) сразу после вопросов изучение букв, даются и интересные, и полезные тексты энциклопедического информационного содержания, они об истории, болезнях, временах года, насекомых, политических праздниках и др. Просветитель в обучении родного языка делает акцент к наблюдениям, самостоятельным работам, индивидуальным выводам учеников, к проведению работ по изучению языка во взаимосвязи с реальной жизнью, с практикой, он говорит, что «целью книги является не только обучение языковых законов, к чтению и письму, а помочь развитию речи детей быстро и правильно» [6, с.12]. Значит, для развития устной речи учеников в занятиях по кыргызскому языку дал большое значение к работе с текстом, во всех своих учебниках дал специальные художественные тексты.

По имеющимся на руках данным, до конца 1924 года, вследствие не имением письма в родном языке, ученики в кыргызских школах обучались на казахском, узбекском и татарском языках [7]. После размежевания национальных границ среднеазиатских республик, с созданием Каракыргызской автономной области, изданной 1924 году в Москве по заказу Каракыргызского Ревкома первой азбуке, изданной в Ташкенте первом учебнике используемый и ранее арабская графика стала употребляться по новому в отношении кыргызскому языку. По этому поводу Б.М. Юнусалиев говорит: «Если до революции арабский алфавит не был адаптирован специально на кыргызский язык, в этих названных трудах наблюдается, что алфавит впервые в истории был использован полноценно в соответствии с фонетическими особенностями кыргызского языка» [7].

Первую азбуку на кыргызском языке составил И.Арабаев в 1924 году на основе арабской графики. Начиная 7 ноября этого же года, выпускается газета «Эркин-Тоо» на арабском алфавите. Это было первым органом печатного слова на родном языке, поэтому играла большую роль в развитии кыргызской советской литературы, в первые дни широко использовался как учебник, особенно для внеклассных работ [3, с.150]. В 15-17 мая 1925 года был научно-педагогический съезд Каракыргызской автономной области, в нем читались доклады «Письмо и орфография кыргызского языка», «О переходе на латинский алфавит», и принимались соответствующие решения по этим докладам («Эркин-Тоо» газетасы, №28, 16-июль, 1925). Начиная с этого года будут выпускаться учебники на кыргызском языке. Создается государственное издательство Кыргызстан. В

последующих годах развиваются работы по изданию учебников и литературных произведений. В 1927 году было издано книги в 52 наименованиях. Среди них были книги одного из создателей первых учебников Х.К.Карасаева «Сабат ачкыч» (1927), «Жаңылык» (1928).

Целью учебника является с посредством изучения основ науки воспитание молодого поколения, в связи с этим рекомендуется “обратить особое внимание к обучающую, дидактическую сторону” учебников [1, с.28].

В учебниках дана информация по всем темам связной речи, взять к примеру, о тексте, о видах речи, о стилях речи, о культуре речи, о тематике сочинений в различных темах.

Требованием современности является отражение в учебниках общеобразовательных школ в связи с программными требованиями материалов, относящихся к речи, указание мероприятий по их обучению. Как отметил лингвист, методист С.К.Рысбаев: “Учебные программы как важные документы определяют основные направления обучения и воспитания. А учебники служат как непосредственное или творческое воплощение высказанных в учебных программах основных положений, как основное средство организации творческих действий ученика и учителя в процессе обучения” [6, с.25].

Если вкратце подытоживать, в учебниках первых просветителей кыргызского народа выражались, наряду с учебными материалами, и вопросы обучения связной речи.

Список литературы

1. Батманов И.А. Краткое введение в изучение киргизского языка. – Фрунзе, 1947.
2. Бектенов, З. Кыргыз алиппесинин жана орфографиясынын өсүш башаты // Эл агартуу. – 1975, №8. – 7-12-бб.
3. Измайлов А.Э. Кыргызстандагы советтик мектептердин тарыхы. – Фрунзе, 1961.
4. Маанаев Э., Осмонкулов А.Э. Арабаев – кыргыз элинин алгачкы агартуучу-окумуштуусу жана саясий-коомдук ишмери. – Бишкек, 2002.
5. Мукамбаев, Ж. Алиппе – билим ачкычы // Эл агартуу. – 1974 - №11. 5-8-б.
6. Рысбаев С.К Улуттук мазмундагы эне тили окуу китептерин түзүүнүн проблемалары – Б.: 2007. – 37 б.
7. Юнусалиев Б.М. Адабий тилибиздин диалектилик базасы жөнүндө // «Советтик Кыргызстан», 5-январь, 1962-жыл.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА В АСПЕКТЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Михалькова К.С.

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

Наиболее эффективным в формировании мотивов образовательной деятельности студентов является обучение, не ограничивающееся сообщением знаний и многократным повторением предложенного педагогом материала, а направленное на развитие у обучающихся познавательных процессов и творческой активности. В современном вузе вопрос о мотивации учения без преувеличения может быть назван центральным. Значимую роль в этом играют интерактивные технологии, призванные стимулировать студентов к активным собственным действиям, нацеленным на качественное усвоение учебного материала.

Под интерактивным обучением мы понимаем «такую организацию педагогом-менеджером образовательной деятельности, когда в условиях равноправных субъект-субъектных отношений между участниками приоритетным становится взаимодействие «по горизонтали», т.е. между обучающимися, их самоорганизация, установка на гармонизацию личных и коллективных познавательных интересов и сотрудничество, в том числе коммуникативное, подразумевающее положительно результативный полилог, в процессе активного, самостоятельного, многовекторного поиска решений исследовательских задач проблемного характера» [3, с. 40].

Интерактивные технологии обучения позволяют повысить эффективность образовательного процесса, создают благоприятные условия для реализации творческого потенциала личности, способствуют развитию познавательного интереса к изучаемому. К интерактивным относятся дискуссионные, тренинговые, рейтинговые, рефлексивные технологии, в том числе игровые: дидактические, ролевые, организационно-деятельностные игры, а также блиц-игры по работе с учебными текстами.

Игра известна с древнейших времен как способ проверки знаний и умений реализовывать их на практике. Игровая технология позволяет соединить знания из предпосылки действий в сами действия.

В нашей стране психолого-педагогические и методологические основы создания и применения игр в учебно-воспитательном процессе были заложены А.А. Вербицким, Р.Ф. Жуковым, Ю.Н. Куллюткиным, Н.А. Каморджановой, В.А. Трайневым и др. Образовательная функция игры очень значима, поскольку, по мнению А.А. Вербицкого, «игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности» [2, с. 125].

Дидактические игры, разработанные на основе конкретных ситуаций, вводят обучающихся в сферу конкретной деятельности, вырабатывают у них способность к критической оценке собственных действий, к умению находить решение по их совершенствованию и являются мощным стимулом активизации самостоятельной работы студентов по приобретению знаний и усвоению практических навыков.

В.Н. Кругликов толкует дидактическую игру как учебное занятие, организуемое «в виде учебной игры, реализующей ряд принципов игрового, активного и интерактивного обучения и отличающейся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания» [4, с. 116].

Дидактическая игра – один из методов активного обучения. Она стала объектом исследования в работах таких педагогов и психологов, как М.Л. Болтаева, И.Н. Верещагина, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Е. Леонтьев, Е.И. Пассов, Е.А. Раменских, Г.В. Рогова, Г.К. Селевко, М.Н. Скаткин, С.А. Шмаков, Д.Б. Эльконин и др.

В трудах А.А. Вербицкого, Р.Ф. Жукова, Д.Н. Кавтарадзе, Н.А. Каморджановой, В.В. Николиной, Т.С. Паниной, В.А. Трайнева, А.В. Хуторского и др. нашла отражение проблема освоения и использования интерактивных методов обучения, в том числе дидактических игр, применительно к различным дисциплинам, когда преподавателю приходится адаптировать эти методы к определенной дисциплине, теме, целям и задачам конкретного учебного занятия. Индивидуальные особенности преподавателя, его потребность в профессиональном творчестве, специфика учебной дисциплины создают условия для проявления уникальности преобразованной методики.

По мнению Н.В. Акимовой, «технология интерактивного обучения русскому языку основывается на принципах систематизации и углубления изучения предмета (например, навыков анализа языкового материала), индивидуализации и диалогизации подачи материала, приоритетного использования проблемного подхода, позволяющего не просто понять и оценить языковой факт, но и осознать его коммуникативную значимость, практическое применение, развить самостоятельность в решении различных языковых задач. Такой процесс позволяет вовлекать всех обучающихся в активный процесс освоения учебного материала <...>» [1, с. 3].

Особенностью гуманитарных наук является то, что их содержание отличается более высоким уровнем абстракции, а русский язык – средство познания человеком самого себя. Именно здесь дидактическим играм отводится важная роль.

В ходе игры обучающиеся ведут напряженную умственную работу, коллективно ищут оптимальные варианты достижения поставленной цели, используя теоретические знания на практике. Дидактическая игра позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения, стимулирования творческой активности участников с помощью специальных методов работы (например «мозгового штурма»), обеспечивающих продуктивное общение.

Образовательная функция дидактической игры на занятиях по русскому языку очень значима, поскольку такая игра позволяет задать в обучении предметный характер. Она поощряет активное участие каждого в учебном процессе; формирует у обучающихся мнения и отношения; осуществляет обратную связь; способствует изменению поведения; совершенствует жизненные навыки; обуславливает эффективное усвоение учебного материала.

Возможности использования дидактической игры на занятиях по русскому языку в вузе изучены недостаточно. Предлагаем рассмотреть некоторые из примеров применения дидактической игры как интерактивной формы обучения, предложенных Н.В. Акимовой в учебно-методическом пособии «Русский язык и культура речи в интерактивных упражнениях: теория и практика». Автор дает методические рекомендации и подробно описывает методику работы по следующим темам: «Акцентологические и орфоэпические нормы», «Лексические нормы», «Морфологические нормы», «Синтаксические нормы».

1. Тема «Акцентологические и орфоэпические нормы».

Упражнение 1. Проведите дидактическую игру «Огонь на подгруппу».

Методические рекомендации для преподавателя:

Задание предполагает проведение дидактической игры. Цель – проверить, насколько усвоен материал, понятны основные правила орфоэпии и акцентологии.

Методика работы:

Каждый студент до занятия самостоятельно составляет вопросы (не менее пяти) о правилах постановки ударения и особенностях произношения звуков в современном русском языке. Например: Какие особенности ударения в русском языке вы можете назвать? К чему приводит неправильная постановка ударения? Как зависит постановка ударения в слове от его принадлежности к той или иной части речи? Приведите примеры. С чем связана вариантность ударения? Как произносятся согласные перед [э] в заимствованных словах?

На занятии студенты делятся на три подгруппы, одна из которых берется «на прицел». Две другие интенсивно атакуют ее вопросами. За каждый правильный ответ команда получает балл. Когда знания находящейся «под прицелом» подгруппы полностью выяснены, «огонь» переносится на другую подгруппу. Когда «под прицелом» побывали все подгруппы, подводятся итоги, сообщаются занятые участниками места [1, с. 23].

2. Тема «Лексические нормы».

Упражнение 11. Исправьте ошибки в предложениях.

Методические рекомендации для преподавателя:

На занятии проводится дидактическая игра «Редакторы и журналисты». Цель – выработать умение находить и исправлять ошибки.

Методика работы:

Группа делится на две подгруппы: «редакторы» и «журналисты». «Журналисты» подготавливают для «редакторов» предложения с ошибками, те по очереди анализируют предложения, находят ошибки и исправляют их. Потом роли меняются. По завершении работы делаются выводы о причинах появления лексических ошибок.

Для исправления могут быть предложены следующие предложения:

1. Мальчики оказались в огненном кольце, но они не стусевались. 2. Районы засушливых земель преобразовали свое лицо до неузнаваемости. 3. Особое чувство привета пострадавшие от наводнения выразили самоотверженно спасавшим их имущество пограничникам. 4. Предварительный план играет большое значение при написании сочинения. 5. В романе имеет место отсутствие ясно выраженной линии. 6. Большую роль в спортивной закалке имеет упорная тренировка, выдержка, упорство. 7. В новом поселке воздвигнуты прекрасные благоустроенные дома. 8. Появление волка было так мгновенно, что охотник на минуту растерялся. 9. Щенок лопал с такой жадностью, что скоро тарелка кончилась, и он влез в нее обеими лапами. 10. На пространстве нескольких километров от станции земельное полотно дороги уже усеяно ровным слоем гравия и утрамбовано [1, с. 32–33].

3. Тема «Морфологические нормы».

Упражнение 15. Проведите игру «Мнемотурнир».

Методические рекомендации для преподавателя:

На занятии проводится дидактическая игра. Цель – повторение и закрепление теоретических сведений и правил по морфологии; проверка умения составлять вопросы по теме.

Методика работы:

Студенты делятся на две подгруппы. Каждая записывает по семь вопросов команде соперников. Все вопросы должны охватывать изученный материал по морфологии. Оцениваются точность, правильные формулировки вопросов и верные, развернутые ответы представителей команд. По окончании «Мнемотурнира» подводятся итоги и выставляются баллы командам [1, с. 36–37].

Аналогичная дидактическая игра проводится при изучении темы «Синтаксические нормы».

Дидактические игры, предложенные Н.В. Акимовой в учебно-методическом пособии «Русский язык и культура речи в интерактивных упражнениях: теория и практика», нацелены на повторение и закрепление учебной информации, на формирование умений и навыков работать с речевым материалом.

Применение дидактической игры как формы интерактивного обучения на занятиях по русскому языку в вузе позволяет студентам осознанно подойти к освоению материала, предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих для всех и важных для каждого обучающегося задач: получения нового опыта и овладения новыми знаниями. В ходе такого общения студенты учатся критически мыслить и аргументированно отстаивать свое мнение.

Дидактическая игра является таким инструментом преподавания, который ненавязчиво активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяет сделать образовательный процесс привлекательнее и интереснее, заставляет переживать и удивляться, что в совокупности формирует мощный стимул к изучению языка.

Вместе с тем нельзя не отметить и отрицательные стороны дидактической игры, связанные с постановкой целей и задач обучения. Широко распространенные сегодня дидактические игры «оказываются неудовлетворительными именно с точки зрения целей и задач обучения». В традиционных дидактических играх «расширяется ранее сформированная ориентировка, но не создаются условия для овладения новыми способами

деятельности. Отсутствие условий для осуществления рефлексивного сознательного отношения к собственным действиям определяется тем, что в таких формах организации игрового обучения не делается специального акцента на необходимости возникновения у учащихся игрового отношения к игровой деятельности» [5, с. 128]. В основном игра идет ради самой игры, а достижение выигрыша – ради выигрыша. Игроки, стараясь обыграть друг друга, отвлекаются от целей обучения. Безусловно, степень эффективности дидактической игры определяется опытом преподавателя.

Подчеркнем, что, применяя дидактические игры на занятиях, нельзя исключать традиционные формы работы. Игры не могут заменить систематического изучения теоретического материала по дисциплине, нужно применять их целесообразно и в меру.

Итак, современные дидактические игры дают ощутимый обучающий эффект благодаря присутствию в них момента дискуссии, обсуждения и анализа участниками своих действий между собой и с координатором игры. Именно в этом плане дидактические игры действительно рефлексивно и исследовательски относятся к интерактивным формам обучения. То, как будет организована эта сторона игрового процесса, и определит меру эффективности формирования рефлексивно-мыслительного и исследовательского отношения к учебной деятельности [5].

В вузе интерактивные методы ни в коем случае не заменяют лекционные занятия, но способствуют лучшему усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют оптимальные мнения и отношения, навыки адекватного поведения.

Список литературы

1. Акимова Н.В. Русский язык и культура речи в интерактивных упражнениях: теория и практика: Учеб.-метод. пособие / Н.В. Акимова, Ю.А. Бессонова. – М.–Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 128 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
3. Голайденко Л.Н., Михалькова К.С. Интерактивное обучение русскому языку: содержание и объём ключевого понятия // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: Сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 11 января 2016 г.). Вып. 3. – СПб.: ИЦРОН, 2016. – С. 38–42.
4. Кругликов В.Н. Методы активного обучения. – СПб.: ВИСИ, 1998. – С. 115–126.
5. Трайнев В.А. Учебные деловые игры: методология и практика проведения. – М.: Владос, 2008. – 304 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Васильева Г.М., Белозерова М.А.

ГБПОУ педагогический колледж № 15, г.Москва

Важнейший аспект в решении вопроса сохранения земли - образование людей в области окружающей среды, экологическое воспитание всего населения, включая и подрастающее поколение. Началом формирования экологической направленности личности по праву можно считать дошкольное детство, так как в этот период закладывается фундамент, осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие эмоциональные впечатления, которые надолго, а порой и на всю жизнь остаются в памяти человека.

Первые шаги в природе! И хоровод ромашек, и радостные трели птиц, и радость от общения с животными и растениями - именно с этого и начинается экологическое воспитание дошкольников в детском саду. Маленький ребёнок познаёт мир с открытой душой и сердцем, а значит, что в дошкольном возрасте должны быть заложены основы экологической культуры личности.

Составляющими экологической культуры являются - элементарные знания о природе и их экологическая направленность, умение использовать их в реальной жизни, в разнообразной деятельности, в играх, труде, быту. Одним из залогов успешного формирования экологической культуры дошкольников является создание такой атмосферы, которая способствует развитию эмоциональной восприимчивости и отзывчивости детей. Оптимальным средством для этого является игра [3].

Игра – это ведущая деятельность дошкольного периода, и под её влиянием формируется личность ребёнка. Экологические игры помогают ребёнку увидеть неповторимость и целостность природы, осознать невозможность нарушения её целостности, и понять, что неразумное вмешательство в природу может повлечь за собой

существенные проблемы. В ходе игры дошкольники легче усваивают правила поведения в природе и нравственные нормы. В процессе игровой деятельности у детей воспитывается эмоциональная отзывчивость, формируются умения и желание активно беречь и защищать природу.

В процессе формирования основ экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста, следует учитывать задачи экологического образования, которые решаются на данном возрастном этапе. Поэтому в игре должна быть заложена возможность применения ребенком на практике уже полученных экологических знаний и стимулировать детей к усвоению новых. Игровые действия должны производиться в соответствии с правилами и нормами поведения в природе. Необходимо проследить внутреннюю связь игры с предыдущей и последующими играми, что позволит прогнозировать, на какой имеющийся опыт ребенок будет опираться, какой новый шаг произойдет в его развитии.

Расширяя и углубляя экологические представления у детей старшего дошкольного возраста, следует помнить, что само по себе наличие экологических представлений не гарантирует экологически целесообразного поведения личности. Для этого необходимо ещё и соответствующее отношение к природе. Именно оно определяет характер целей взаимодействия с природой, его мотивов, готовность поступать с точки зрения экологической целесообразности. Исходя из этого, приемлемыми являются игры, содержание которых непосредственно направлено на развитие у старших дошкольников эмоционально-ценностного отношения к природе. Такими являются игры для развития эстетического восприятия природы (чувства прекрасного в природе, эмоционального отношения к ней) и игры для формирования нравственно-оценочного опыта поведения дошкольников в природе [1].

Игры, направленные на развитие эстетического восприятия природы, обогащают и расширяют сферу чувств и переживаний детей, придают осмысленность полученным ранее знаниям. У детей рождается эмоциональное побуждение, что исключает равнодушие и безразличие, возникает страстное желание узнать больше нового, интересного и необычного для себя, уверенность в своих силах и способностях относительно изучения окружающей природы.

В ходе игр по формированию нравственно-оценочного опыта поведения в природе обсуждаются последствия хороших и плохих поступков взрослых и сверстников, идёт поиск собственных решений в трудных ситуациях, дети учатся мотивировать свои решения. Положительной особенностью таких игр, является то, что они не дают детям рецепт поведения в готовом виде, а постепенно подводят их к собственным выводам и заключениям, что более ценно, нежели простое предложение запретов и предписаний, в соответствии с которыми дети должны действовать [2].

Таким образом, процесс игровой деятельности, в котором старшие дошкольники ощущают повышенную потребность, позволяет: обеспечить возможность усвоения экологических представлений; пробудить интерес к природе и развить ценностное отношение к ней, сформировать мотивы и практические умения экологически целесообразной деятельности; предоставить возможности для проявления самостоятельности, инициативности, сотрудничества, ответственности и способности принимать правильные решения. А значит, сформировать основы экологической культуры дошкольника.

Список литературы

1. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой [Текст] /Н.Ф. Виноградова – М.: Просвещение, 2008. – 103с.
2. Молодова, Л.П. Игровые экологические занятия с детьми [Текст] /Л.П. Молодова –Минск: Асар, 2005. – 230с.
3. Николаева С.Н. О некоторых подходах к экологическому воспитанию детей [Текст] // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 10. – С. 50.

ЗЕЛЕНАЯ ЭКОНОМИКА В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Лобачев Д.А.

Самарский государственный архитектурно-строительный университет, г.Самара

Под «зеленой» экономикой подразумевается производство различного рода очистного оборудования, утилизацию вторичных ресурсов и отходов, оказания экологических услуг и пр. [1]. В этом случае «зеленая» экономика оказывается лишь частью «большой» экономики.

Зеленая экономика - это отрасли, которые создают и увеличивают природный капитал земли или уменьшают экологические угрозы и риски (программа UNEP - United Nations Environment Programme) [2]. UNEP (ЮНЕП) - программа ООН по окружающей среде, созданная в рамках системы ООН, способствующая координации охраны природы на общесистемном уровне.

Обеспечение экономического роста сегодня связано с ростом загрязнения и деградации среды, с исчерпанием природных ресурсов, нарушением баланса биосферы, изменением климата, что ведет к ухудшению здоровья человека и ограничивает возможности дальнейшего развития [3]. Поэтому экологическое образование в развитии системы образования, с учетом «зеленой» экономики является приоритетным направлением.

Экологическое образование должно начинаться с самого раннего детства. Дети особенно восприимчивы к добру, они любознательны. Именно в эту пору следует закладывать нравственные основы, развивать чувство прекрасного, умение видеть красоту природы. Очень важно чтобы в этом возрасте рядом с ребенком находился умный, грамотный наставник, способный развить в нем истоки экологической культуры [4].

В связи с резким ухудшением экологической обстановки возникла необходимость в целенаправленном формировании нового менталитета экологически безопасного и устойчивого развития. Однако население России, в большинстве своем, не осознает приближение экологической катастрофы, стало безучастно к сохранению природы и защите окружающей среды. Эта неосознанность, по мнению большинства исследователей [5-7], возникла вследствие предельно низкого уровня экологического образования.

Всестороннее осмысление экологических проблем имеет большое педагогическое значение, так как позволяет понять законы устойчивости жизни, оценить сущность и степень антропогенного воздействия на природу, выявить характер противоречий в развитии отношений между обществом и природой [8]. Для готовности организма к адаптации и эффективности в ее осуществлении значительную роль играют факторы, укрепляющие организм. К ним можно отнести рациональное питание, обоснованный режим, некоторые медикаментозные средства, физическую тренировку, закаливание.

В условиях современного экологического кризиса, преодоление которого может обеспечить сохранение человечества на планете, основой нравственного воспитания и образования человека становится разработка принципов рационального взаимоотношения человека и природы [9]. В этой связи экологическое образование студентов и воспитание школьников приобретают важное значение. Важность экологического образования в подготовке специалистов по физической культуре обусловлена тем, что его деятельность непосредственно связана со здоровьем человека, а состояние окружающей среды оказывает значительное влияние на процесс его формирования.

Выдвижение проблемы здоровья в число приоритетных задач общественного и социального развития обуславливает актуальность подготовки специалистов по физической культуре, обладающего экологической компетентностью. Особое значение приобретает этот вопрос при организации занятий физическими упражнениями в условиях мегаполиса. Важность экологического образования в подготовке специалистов по физической культуре обусловлена тем, что его деятельность непосредственно связана со здоровьем человека, а состояние окружающей среды оказывает значительное влияние на процесс его формирования [10].

Ряд авторов [11-13] отмечают, что адаптация лиц, занимающихся физической культурой и спортом, к местным климатическим и социальным условиям и к различным режимам двигательной активности лежит в плоскости нового направления экологической науки о человеке - экологической физической культуры и спорта. В этой связи экологический подход в теории и практике физической культуры дает возможность по-новому посмотреть на уже известные положения.

Физическая культура направлена на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека посредством использования физических упражнений, гигиенических факторов, естественных сил природы, которые влияют на организм человека комплексно. Экология физической культуры должна изучать взаимоотношения человека с окружающей средой в условиях мышечных тренировок в процессе изменяющихся условий среды обитания человека. Это понятие включает комплекс морфологических, физиологических преобразований в организме, обеспечивающий возможность специфического образа жизни в определенных условиях внешней среды.

Известно, что многие природные и особенно адаптогенные факторы наряду с позитивным влиянием оказывают и негативное влияние на организм человека. В [11] указывается, что знание закономерностей и физиологических механизмов приспособления человека к различным климатогеографическим, производственным условиям, к физическим нагрузкам в зависимости от экологических закономерностей, позволит обосновать принципы их взаимоотношений, направленных на сохранение и укрепление здоровья человека.

Авторы работы [12] считают, что особенно актуально решение этой задачи в процессе его роста и развития

организма человека в процессе занятий физическими упражнениями. Это объясняется тем, что двигательная деятельность является специфической формой человеческой деятельности, посредством которой осуществляется взаимодействие организма с окружающей средой и происходит приспособление его к изменяющимся условиям среды. Тренированный к физическим нагрузкам организм становится более устойчивым к изменяющимся условиям среды, а также характеризуется специфическими особенностями функционирования отдельных физиологических систем, как в покое, так и во время нагрузки.

Сказанное выше обуславливает выделение в экологическом образовании специалистов по физической культуре двух блоков: собственно экологии, как науки о взаимодействии человека и природы и экологии физической культуры, рассматривающей процесс занятий физическими упражнениями с позиции экологии.

Список литературы

1. Никулина Е.Ю., Плаксина И.А., Абдрахимов В.З., Кайракбаев А.К., Абдрахимова Е.С., Лобачев Д.А. Использование отходов топливно- энергетического комплекса - перспективное направление для «зеленой» экономики и оценка экономической эффективности производства керамических теплоизоляционных материалов // Экологические системы и приборы. 2015. №10. -С. 30-38.
2. Лобачев Д.А., Абдрахимов В.З., Абдрахимова Е.С. Экологическое образование по вопросам зеленой экономики и экологии человека // Международная научная конференция «Resonances science» Proceedings of articles the international scientific Czech republic, Karlovy Vary-Russia, Moscow, 11-12 February 2016, p. 224-230
3. Бобылев С.Н., Захаров В.М. Экология и экономика: «Зеленая» экономика и экосистемные услуги // Вестник Самарского государственного экономического университета. Специальный выпуск. 2014. -С. 15-24.
4. Аликулова, М.К. Экологическое образование и воспитание студенческой молодежи // Педагогические науки. –М., ООО "Издательство "Спутник+", 2012. -№ 3. -С. 8-10.
5. Папуткова Г. А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук - Нижний Новгород, 2008. - 367 с.
6. Перфилова О. Е. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании: дис. . канд. пед. наук - М., 2007. - 186 с.
7. Соломин В.П., Митин А.Е. Экологическое образование будущих специалистов по физической культуре // Вестник Международной академии наук (русская секция). Спец. выпуск: Материалы междунар. конф. «Экология, технологии, культура в современном мире: проблемы и решения». - М., 2010. - С. 251-252.
8. <http://sportfiction.ru/articles/podgotovka-spetsialistov-po-fizicheskoy-kulture-k-rabote-v-ekologicheskikh-usloviyakh-megapolisa/>
9. Соловьёва, Е. А. Экологическое образование в школе, вузе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2007. - № 6 (6).- С. 133-135.
10. Волосникова Т.В. Подготовка специалистов по физической культуре к работе в экологических условиях мегаполиса. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. Вып. 3. С. 23 - 27.
11. Агаджанян Н.А., Трошин В.И. Экология человека В.И. Трошин. - М. : КРУК, 1994. - 256 с.
12. Абзалов Р. А., Зиятдинова А.И. Экология физической культуры человека // Теория и практика физической культуры. - 1997. - № 7. - С. 53-54.
13. Болховских Р.Н., Карпенко В.Б., Логинов А.В. Аспекты экологического подхода к теории и практике физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. - 1997. - № 8. - С. 51-52.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВНУТРИ - И МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ТЕМЫ «ВЫСОКОМОЛЕКУЛЯРНЫЕ СОЕДИНЕНИЯ» В КУРСЕ ХИМИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Саламов А.Х., Китиева Л.И., Акталиева А.Г., Темирханов Б.А.,
Маргазанова Р.М., Арчакова Р.Д., Султыгова З.Х., Ужахова Л.Я., Евлюева А.Я.**

Ингушский государственный университет, г.Магас

Формирование системного мышления возможно на основе системного рассмотрения теоретического химического материала и использования, прежде всего, внутри- и межпредметных связей химии с другими дисциплинами естественно-научного цикла [1].

Тема «Высокомолекулярные соединения» обладает огромным потенциалом внутри- и межпредметных связей, не использовать который было бы неправильно, и ее изучение важно по двум причинам. Во-первых, требуется научить учащихся правилам обращения с полимерными материалами и материалами, содержащими высокомолекулярные соединения. Во-вторых, нужно дать им представление о химических основах жизни [2].

В соответствии с концентрическим принципом построения школьного курса химии учащиеся должны получить первое представление о высокомолекулярных соединениях еще в 8-9 классах средней школы. В настоящее время понятие о полимерах вводится при рассмотрении химических свойств этилена в конце 9 класса. Такое узкое рассмотрение, по- нашему мнению, приводит к созданию стереотипа у учащихся. Полимер они представляют как нечто нерастворимое и твердое, типа материала полиэтиленовой пленки или пластиковой бутылки. На самом деле понятие о высокомолекулярных соединениях гораздо богаче.

Понятие о полимерах необходимо ввести еще в 8-9 классах и сделать это следует не при изучении этилена, как это обычно происходит, а гораздо раньше, например, при изучении строения вещества. В процессе дальнейшего изучения химии также не следует избегать упоминания о полимерах. Однако подробно рассматривать их свойства не следует. Наконец, во втором полугодии 11 класса целесообразно провести целенаправленное изучение высокомолекулярных соединений. Основанное, главным образом, на их сравнении с низкомолекулярными. При этом всячески следует подчеркивать, что эти особенности связаны с цепным строением молекул полимеров.

Как же именно использовать внутрипредметные связи темы «Высокомолекулярные соединения» при ее преподавании в школьном курсе химии? Ранее [3] было упомянуто, что использование этих связей должно способствовать обобщению и повторению курса химии. Поэтому преподавание данной темы должно строиться с постоянным использованием сравнения свойств низкомолекулярных и высокомолекулярных соединений.

Введение повторительно-обобщающего компонента в преподавании темы «Высокомолекулярные соединения» может быть произведено и через использование внутрипредметных связей при составлении вопросов и задач. Что касается практических занятий, то они обычно сводятся к задачам по распознаванию различных видов полимеров. Полезно демонстрировать учащимся внешний вид различных высокомолекулярных соединений (пластиков, резин, волокон). Необходимо показывать, сравнивая образцы растворов низко- и высокомолекулярных соединений, механические свойства соответствующих твердых тел. В качестве особых свойств высокомолекулярных соединений можно демонстрировать явление набухания.

Мотивация учащихся к изучению высокомолекулярных соединений может быть повышена за счет использования межпредметных связей. Например, ученик, интересующийся математикой, будет с большим желанием решать задачу, связанную с использованием теории вероятности в химии. Другой задачей, решаемой при использовании межпредметных связей, является формирование у учащегося целостного естественно-научного мировоззрения.

Использование опорных знаний других предметов при изучении отдельных тем курса химии – важнейшее средство формирования у учащихся диалектико-материалистического мировоззрения, целостного представления явлений природы и взаимосвязи между ними.

Решение этой задачи успешно осуществляется при совместной, согласованной работе учителей различных дисциплин: природоведения, химии, физики, географии, биологии, математики и т.д.

Рассмотрим те межпредметные связи курса химии, которые касаются формирования основ научно-материалистического мировоззрения учащихся.

Приведем конкретные примеры.

Изучению химии в 8 классе предшествуют курсы природоведения и ботаники, при изучении которых учащиеся получают первоначальные представления о живой и неживой природе. Эти знания, мы считаем, опорными при рассмотрении темы «Первоначальные химические понятия».

Так, в курсе природоведения учащиеся изучали вещества: кислород, углекислый газ, вода и смеси веществ, песок, глину, получили некоторые сведения об использовании угля, руды, нефти, способах разделения смесей. Для углубления и расширения у них знаний предлагаем восьмиклассникам вопросы:

1). Какие вещества, изученные вами в предыдущих классах, относятся к чистым веществам, а какие к смесям?

2). Почему не имеют смысла выражения «молекула воздуха», «молекула гранита», «молекула нефти»?

3). Как отличить речной песок от опилок?

4). Почему нельзя фильтрованием выделить поваренную соль из раствора?

Обсуждение этих вопросов позволяют приступить к формированию понятий «тело» и «вещество» (как один из основных видов материи). Предлагаем учащимся самостоятельно, используя знания из курса физики, природоведения, географии привести примеры тел и веществ.

При изучении первоначальных химических понятий предоставляется возможность развить полученные в курсе природоведения 5-го курса знания о веществе, в курсе физики 7-го класса – физических, химических явлениях, подчеркиваем реальность (объективное существование) атомов и молекул, существование веществ независимо от нашего сознания, объективность свойств веществ.

Изучая тему «Кислород. Оксиды. Горение» даем определения понятий «свойство» и «качество», используя при этом знания о свойствах кислорода, полученные в курсе природоведения.

Связи темы «Высокомолекулярные соединения» с другими предметами имеют взаимный характер. Преподаватели биологии, физики и математики должны использовать эти связи для повышения мотивации учащихся, интересующихся химией.

Таким образом, тема «Высокомолекулярные соединения» имеет большой потенциал внутри- и межпредметных связей. Возможны два пути использования внутриспредметных связей для повторения курса химии. Первый – демонстрации обусловленности специфических свойств высокомолекулярных соединений цепным строением их молекул. Второй – решение задач, использующих внутриспредметные связи. Актуализация межпредметных связей темы «Высокомолекулярные соединения» возможна при решении задач, использующих межпредметный материал.

Список литературы

1. Саламов А.Х. Обучение химии на основе межпредметных связей. – Дис... канд. пед. наук. – Москва, 2003. 158 с.
2. Саламов А.Х. и др. Изучение темы «Высокомолекулярные соединения» в курсе химии средней школы. – Материалы XXV Международной научно-практической конференции. – М.: 30 января 2016. с. 91-93.
3. Саламов А.Х. Межпредметные связи темы «Высокомолекулярные соединения» в курсе химии средней школы. – «Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы». № 2, 2016.

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО

Хорошева И.В.

Обособленное подразделение ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», г.Симферополь

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), определяя ресурсную составляющую успешной реализации основной образовательной программы (ООП), одним из необходимых условий обозначил развивающую предметно-пространственную среду детского сада (РППС).

Под развивающей средой в стандарте понимается среда, которая обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации (группы, участка) и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Требования к развивающей среде в истории отечественного дошкольного воспитания впервые были сформулированы в 1932 году. С выходом типового проекта построения детских садов ставился вопрос о групповом оборудовании, об организации жизненного пространства детей. Тогда впервые и были введены термины «игровые уголки», «игровые зоны».

Научная разработка предметно-игрового оборудования для детских садов началась с открытием НИИ дошкольного воспитания в 1960 году. Большой вклад в создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий внесли С. Л. Новоселова и Н.Н. Поддьяков.

К середине 70-х годов были разработаны принципы формирования предметной среды, предложена новая педагогическая классификация игрушек, разработаны развивающие модульные игровые среды, конструкторы, система развивающих игрушек для детей раннего возраста [2].

Во второй половине 80-х годов была разработана концепция и действующая система «компьютерно-игровой комплекс» (КИК), при научном руководстве Н.Н. Поддьякова, С.Л. Новоселовой, Л.А. Парамоновой.

Само понятие «предметно-развивающая среда» было введено в лексикон педагогов и дизайнеров после разработки «Концепции дошкольного воспитания».

В 90-х годах вопрос об обогащении предметно-развивающей среды рассматривается в работах В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой.

С тех пор и по настоящее время теоретической основой построения развивающей среды в ДОО является концепция построения развивающей среды под редакцией В.А. Петровского «Построение развивающей среды в дошкольном учреждении».

Предметно-развивающая среда - это организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально - культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей.

По определению С.Л. Новоселовой предметно-развивающая среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика [2].

Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка [2].

Конкретная реализация принципов построения среды, обозначенных в концепции под редакцией В.А. Петровского, предполагает ее моделирование. Эти принципы учтены при разработке ряда практических пособий по моделированию развивающей среды ДОО. Одним из них является пособие для педагогов и руководителей детских садов «Материалы и оборудование для детского сада» (Т.Н. Доронина, Н.А. Короткова. Москва, ЭЛТИ-КУДИЦ – 2003), в котором авторы впервые попытались выстроить "стержневые" наборы по каждому виду детской деятельности, которые в сумме составляли бы разумный оптимум предметно-развивающей среды. На основе этих позиций, авторами создан один из первых перечней содержания РППС.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования с учетом корректив, вносимых временем и реальной действительностью, определяет следующие требования к развивающей предметно-пространственной среде ДОО: она должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Кроме того, при моделировании РППС необходимо учитывать климатические и национально-культурные особенности региона.

Содержательная насыщенность среды призвана обеспечить все виды детской активности, исходя из специфики образовательной программы.

Для реализации данной цели немаловажную роль играет количество игрушек и пособий: их должно хватать на каждого желающего. Ребенок не должен «стоять в очереди», чтобы поиграть или позаниматься. В данном контексте педагогу важно определить оптимальное количество игрушек и пособий, исходя из количественного состава группы. В методическом пособии «Реализуем ФГОС ДО: моделирование предметно-пространственной развивающей среды современной дошкольной образовательной организации». (Аверин С.А., Коновалова Т.Г., Маркова В.А. Москва, 2014г) рекомендованы спецификации игрушек и оборудования, в том числе с указанием примерного количества в расчете на санитарную норму детей в группе.

Предложенные в пособии спецификации (перечни) оборудования, разработаны на каждую возрастную группу детского сада, физкультурный и музыкальный залы, кабинеты специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и методический кабинет.

Данные перечни авторы предлагают рассматривать как базовые для их возможной модернизации под конкретную образовательную программу ДОО.

Кроме того, содержательная насыщенность предполагает возрастную соотнесенность РППС. В основе возрастного принципа РППС лежат специфичные виды деятельности для каждого возрастного периода, обозначенные в Стандарте и приоритетные задачи образовательных областей.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО перечни игрушек и оборудования представлены в традиционной возрастной классификации. Это обусловлено двумя позициями:

- облегчить педагогу выбор РППС для своей группы, особенно если это разновозрастная группа или группа кратковременного пребывания различной направленности, из дифференцированного возрастного перечня;
- максимально исключить повторяемость РППС в смежных возрастах, что является реализацией принципа вариативности и сменяемости, т.к. вариативность, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, предполагает периодическую частичную сменяемость игрового материала, появление новых или забытых детьми игрушек и пособий.

Кроме того, раздел физического развития дошкольников, где подбор игрового и спортивного оборудования осуществляется с учетом антропометрических данных и уровня физической подготовленности воспитанников, требует более четкой возрастной соотнесенности.

Однако, предложенные перечни РППС характеризуются и некоторой условностью возрастного отнесения материала. Особенности технологий и авторский подход к отбору и компоновке содержания различных примерных образовательных программ определяют тот факт, что деление содержания образовательной работы по возрастам часто носит условный характер.

Соответственно и предметно-развивающая среда не имеет резко очерченных возрастных границ. Это позволяет максимально учитывать индивидуальные приоритеты воспитанников, особенно в разновозрастных группах.

Вариативность РППС одновременно проявляет себя в двух аспектах. Первый аспект представлен наличием различных пространств для игры, конструирования, уединения, а также разнообразных материалов, игр и игрушек, обеспечивающих свободный выбор детей. Кроме того педагогу тоже предоставляется возможность выбора методического обеспечения для организации любой детской деятельности.

Второй аспект предполагает периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих разнообразную детскую активность.

Вариативностью обеспечивается такое неотъемлемое свойство среды как разноуровневость. Именно вариативность позволяет выстраивать вектор развития для каждого ребенка с учетом его индивидуального развития. Эта позиция делает акцент на процессуальную составляющую, то есть на педагогическую технологию. При организации РППС она прослеживается в идентичных играх и пособиях, одинаковых по смысловому назначению, но разных по уровню сложности развивающих задач.

Можно отметить, что вариативность проецируется на РППС и в разнообразии материалов, из которых изготовлены элементы среды. Это дерево, высококачественный пластик, резина, поролон, разные виды тканей, металл, качество и безопасность которых подтверждаются соответствующими сертификатами.

Такое разнообразие исходных материалов обеспечивает, в том числе, и высокий уровень сенсорного развития.

Способы моделирования РППС изложены в статье Т.В. Волосовец и С.А. Аверин «Разработка спецификаций развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС дошкольного образования». В данной статье рассматриваются два основных подхода в проектировании РППС. Первый подход заключается в трехмерном компьютерном представлении с помощью графических изображений всех компонентов РППС. Второй подход заключается в построении таблиц с перечнями. Специалисты должны уметь подбирать компоненты РППС: игрушки, игры, дидактические материалы, пособия, спортивное оборудование и инвентарь, мебель, элементы интерьера с учетом требований ФГОС ДО и уже имеющихся в ДОО ресурсов РППС [1].

Использование таблиц со списками необходимых компонентов РППС привычно и доступно для понимания и использования и руководителям ДОО, и педагогам-практикам.

При воплощении идеи размещения компонентов РППС в трехмерном компьютерном представлении с помощью графических изображений на практике могут возникнуть технические сложности с внедрением в жизнь задуманного. Но есть значимые преимущества данного подхода, во-первых, визуальное представление об индивидуальном размещении компонентов РППС в ДОО и во-вторых, возможность выбора обустройства среды из бесконечного множества вариантов компьютерной графики.

Список литературы

1. Аверин С.А., Коновалова Т.Г., Маркова В.А. Реализуем ФГОС ДО: моделирование развивающей предметно-пространственной среды современной дошкольной образовательной организации. – М., 2014.
2. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: Рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. — М. 1995.

МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Молдыбаева А.И.

Красноярский государственный педагогический университет, г.Красноярск

Сформировавшееся в последние годы во многом иное представление о ценностях образования, при описании образовательных результатов сместило акценты с достижения определенных предметных результатов, на развитие личности обучающегося посредством его активной познавательной деятельности направленной на овладение универсальными действиями, обеспечивающими успешную социализацию и профессиональное становление. В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования под образовательными результатами понимается «приращение» в личностных ресурсах обучаемых, развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [8]. Новые образовательные результаты – ответ на вызовы времени.

В современных условиях развития образования личностные результаты являются определяющими, поскольку именно на их основе происходит конкретизация целей образования, в том числе и целей обучения математике как средства достижения общих образовательных целей [5]. Под личностными результатами в стандарте понимается становление самоопределения личности, включая развитие основ гражданской идентичности личности и формирование внутренней позиции школьника; развитие мотивов и смыслов учебно-образовательной деятельности; развитие системы ценностных ориентаций выпускников начальной школы, в том числе морально-этической ориентации, отражающих их индивидуально-личностные позиции, социальные чувства и личностные качества. Лишь в новых образовательных стандартах личностные результаты переведены из статуса феноменов в статус обязательных результатов [8]. В связи с чем актуализировалась проблема мониторинга и оценивания достижения личностных результатов обучающихся в процессе обучения математике. Первым шагом решения выделенной проблемы является разработка соответствующего критериального аппарата.

В широком понимании критерий определяется как признак, на основании которого производится оценка, суждение. Это материализованный признак, с помощью которого оценивается степень достижения цели, количественная мера некоторого явления. В своей статье будем опираться на мнение В.И. Загвязинского, который под критерием понимает обобщенный показатель развития успешности деятельности, по которому выполняется оценка происходящих педагогических явлений [1, с. 9]. Мерой сформированности критерия выступает показатель. Критерий как общая характеристика педагогического явления или объекта может иметь несколько показателей. Для оценивания достижения личностных результатов в процессе обучения математике нами выделены следующие критерии: смыслообразование (установление обучающимися связи между учебной деятельностью и её мотивом), самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное), нравственно-этическая ориентация (оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор). Представим каждый критерий по нескольким показателям (Табл.1.)

Таблица 1

Критерии и показатели оценивания личностных результатов

Критерии	Показатели
Смыслообразование	<ol style="list-style-type: none">1. Понимает истинный мотив учебной деятельности;2. Проявляет интерес к новому;3. Проявляет интерес к способу решения и общему способу действия;4. Стремится к самоизменению – приобретению новых знаний и умений;5. Устанавливает связь между обучением и будущей профессиональной деятельностью.
Самоопределение	<ol style="list-style-type: none">1. Умеет выражать внутреннюю позицию;2. Адекватно оценивает свою деятельность и ее результат;3. Способен адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с

	<p>усилиями, трудолюбием, старанием.</p> <p>4. Доброжелателен, умеет слышать партнера, обоснованно высказывает свое мнение.</p>
Нравственно-этическая ориентация	<p>1. Осознает и принимает ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;</p> <p>2. Осознает ценность труда, науки и творчества;</p> <p>3. Имеет социальную активность, уважает закон и правопорядок, соизмеряет свои поступки с нравственными ценностями, осознает свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством.</p>

Шкала оценивания сформированности каждого критерия может быть следующей: 0 баллов – показатель не проявляется, 1 балл – показатель проявляется частично, 2 балла - показатель проявляется в полной мере.

В качестве основных средств мониторинга личностных результатов обучающихся в процессе обучения математике могут выступать задачи регионального содержания [4; 7], проектные задачи [5; 6; 7], разработанные на материале предметной области «Математика». Их возможности были раскрыты автором в ряде работ [2;3]. Кроме того, не следует забывать и о предметных заданиях. Они также обладают достаточным потенциалом в качестве средства мониторинга личностных результатов обучающихся, но здесь следует внимательно относиться к лексическому представлению таких задач.

Так для отслеживания сформированности такого критерия как самоопределение, считаем целесообразным предлагать обучающимся разноуровневые задания, в которых ученик должен аргументировать, почему он выбрал то или иное задание. Например: «Выберите неравенство, которое сможете решить: $|x|<3$; $|x-8|<3+1$; $|x^2-10|x+5|>3$. Объясните свой выбор. Решите выбранное неравенство. Оцените правильность своего выбора».

Для мониторинга сформированности такого критерия как смыслообразование, на наш взгляд целесообразно использовать вовлечение обучающихся в проектную деятельность, в решение проектных и прикладных задач [6; 7].

Для мониторинга нравственно-этической ориентации, подойдут текстовые задачи, в которых обучающимся прививаются моральные нормы поведения или необходимо сделать моральный выбор; задач, содержание которых ориентирует на формирование и развитие личности обучающихся, на формирование у них чувства патриотизма, национальной и региональной идентичности, осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к истории, культуре, традициям народов России и родного края и т.п. [4; 7]; задач, которые позволяют показать школьникам «живую математику», «математику с человеческим лицом», приобщить их к местной истории, традициям и культуре.

Список литературы

1. Загвязинский В.И., Закирова А.Т. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика, 1997. № 2. 114 с.
2. Молдыбаева А.И. Содержание обучения математике, ориентированное на формирование личностных результатов образования// Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. 2016. №3. С. 63-65.
3. Молдыбаева А.И. Формирование самоопределения обучающихся средствами предметной области «математика»//Символ науки. 2016. №3. С. 107-108.
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. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода: монография. - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева: Красноярск, 2016. – 280 с.
6. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // Математика в школе. 2015. № 10. С. 27 – 30.
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. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.). 17.12.2010, № 1897; URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.

НАРОДНАЯ КУКЛА, КАК КОМПОНЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мезина Е.Н.

АНО ДО «Планета детства «Лада» д/с №122 «Красное солнышко», г.Тольятти

«Детство - каждодневное открытие мира и, поэтому надо делать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия».

В.А. Сухомлинский

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня одна из наиболее актуальных. Патриотическое воспитание дошкольников - это не только воспитание любви к родному дому, семье, детскому саду, городу, родной природе, культурному достоянию своего народа, своей нации, толерантного отношения к представителям других национальностей, но и воспитание уважительного отношения к труженику и результатам его труда, родной земле, защитникам Отечества, государственной символике, традициям государства и общенародным праздникам.

Для малыша, все начинается с родного дома и родителей, мамы - хранительницы семейного очага и отца - защитника рода своего. Именно в семье ребенок должен получить представления о доме как общечеловеческой ценности, научиться понимать, что иметь дом - большое благо.

В настоящее время семья переживает не лучшие времена. Стремясь заработать на хлеб насущный, родители все меньше внимания уделяют детям и их воспитанию, растет число неполных, неблагополучных семей. Ребенку все сложнее полюбить свой дом, семью, да и детский сад тоже. Реализацию Программы по патриотическому воспитанию детей, в нашей группе, мы решили осуществлять через то, что хорошо понятно каждому ребёнку – через народное творчество – народную игрушку. Кукла – воплощение современного мира детства, когда все вокруг представляется волшебным, живым и обещающим чудо.

В детском саду с раннего возраста малыши знакомятся с народными игрушками: пирамидками, матрешками, вкладышами, каталками, качалками. Они впервые пробуждают душу ребенка, воспитывают в нем чувство красоты, любознательности.

Но так как мы живем в многонациональном государстве, в первую очередь, мы познакомили детей с народами, проживающими в нашем регионе - Поволжье. Большое внимание уделили особенностям национальных костюмов, их особому колориту и разнообразию. Интересно знакомить детей с народными игрушками: русскими, татарскими, чувашскими, мордовскими.

Народная игрушка своими корнями уходит в глубокую древность. Вначале детям было рассказано о том, как возникли первые игрушки, и знакомство начали с куклы. Ведь изначально куклы не были игрушками и дети узнали, что первобытные люди создали изображения богов-кумиров, идолов, истуканов, чтобы чувствовать себя спокойнее. Это и были самые первые куклы.

Сначала они облегчали жизнь первым людям, потом спасали множество человеческих жизней, служили оберегами от болезней, добрыми утешителями и воспитателями детей – игрушками, а также яркими сувенирами – игрушками для взрослых. И с самых древних времен до сегодняшнего дня куклы были и навсегда останутся предметом культуры и искусства. Куклы – обереги или амулеты, спасавшие от беды и приносящие счастье, были у разных народов. Их любили, берегли, передавали по наследству. В русских крестьянских семьях игру в куклы не считали пустой забавой. Кукол дарили друг другу даже в знак любви и дружбы. Куклу сворачивали из тряпечек, наряжали в одежду из разноцветных лоскутков, украшали бусами и лентами. Многие куклы – самокрутки тесно связаны с календарными и обрядовыми праздниками. Сделать такую куклу не сложно, поэтому она была доступна как богатым, так и бедным. Вся разница была лишь в материале – простая холстина или расшитый шёлк. И только к началу 19 века кукла окончательно стала игрушкой для ребенка. Обратив внимание на особенности внешнего вида кукол, материалов из которых они изготовлены, оформление костюмов. Просили определить, то эмоциональное состояние, которое эти куклы создают, какие чувства вызывают. Дети говорили: радуют, веселят, классные игрушки, занимают, чтобы не было скучно; хочется поиграть ними и т. д. Далее мы подводили детей к пониманию назначения игрушек. Отмечали, что каждый народ хотел, чтобы дети росли веселыми, здоровыми, ловкими, умелыми, поэтому мастера делали такие интересные игрушки для детей.

Для решения поставленной задачи в работе с детьми использовался целый комплекс методов ТРИЗ-РТВ:

- классификация, с помощью структурного подхода, разных национальностей населяющих Поволжье, а также видов народных кукол;

- систематизация знаний об истории народов с помощью морфтаблицы;

- решение проблемных ситуаций нравственно - патриотической направленности;

Когда дети узнали об истории создания народной куклы, в группе начался процесс изготовления кукол своими руками. Самую первую игрушку – оберег мы изготовили с детьми ещё в средней группе. Это были «Мартенички» - простые куколки из цветных ниток. Затем были куклы «Куватки» и кукла «Птица счастья». Детям очень нравится сам процесс изготовления игрушки, так как они видят результаты своего труда.

К реализации проекта мы привлекли и родителей. Поиск материала, совместное творчество детей и родителей способствует укреплению внутрисемейных связей. Завершающим этапом нашей работы был показ открытого занятия для родителей на тему: « Куклы народов Поволжья», где родители увидели процесс изготовления игрушки детьми, и полученные ими знания по данной теме.

Старинная мудрость напоминает нам: «Человек, не знающий своего прошлого, не знает ничего».

Список литературы

1. Максимова М. «Мастерская кукольницы», «Ребёнок в детском саду», № 6 – 2001г.
2. Москин Д., Яшкова Т. «Загадки народной куклы», «Периодика», Петрозаводск, 2010 г.
3. Николаева Э.Ф., Смолякова Е.В., Кривошеева О.В. «Дети земли Поволжской», «Ника», Тольятти , 2012 г.
4. Сухомлинский В.А. «О воспитании», Политиздат, Москва, 1975г.

НАТЮРМОРТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Мамонтов К.В., Сулова М.С.

ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва

Аннотация. В статье рассматривается роль композиционных способностей в процессе творческого развития личности на занятиях изобразительным искусством, натюрморт как средство их формирования. Намечаются пути и обозначаются условия активизации процесса формирования композиционных способностей обучающихся.

Ключевые слова. Изобразительное искусство, композиция, композиционные способности, формирование композиционных способностей, композиционно-творческие способности, натюрморт, композиция натюрморта, художественное образование, средства гармонизации композиции.

Композиция является основополагающей категорией изобразительного искусства. Занятия композицией занимают ведущую роль в художественном образовании. В ходе занятий композицией у обучающихся (через решение ряда взаимосвязанных задач) совершенствуются мыслительные операции: анализ, сравнение, абстрагирование, синтез и обобщение, формируются и развиваются композиционно-творческие способности, а также, умение планировать собственную деятельность.

Формирование композиционных способностей является актуальной проблемой в современном образовании, так как создание композиции предъявляет необходимые требования к личности в виде способностей, которые определяют ее пригодность к этой деятельности.

На основе анализа психологической литературы стало видно, что существуют различия в понимании природы способностей, но тем не менее все отечественные психологи (С.Л. Рубинштейн, В.Н. Теплов, В.Д. Шадриков и др.) сходятся на том, что формирование способностей происходит в деятельности. Выводы исследований художников-педагогов в области изобразительного искусства, позволяют утверждать, что при правильной организации учебной деятельности, можно планировать формирование и развитие композиционных способностей.

Для проведения экспериментального обучения по формированию композиционных способностей у обучающихся в качестве средства мы выбрали натюрморт, так как натюрморт понятен и доступен обучающимся с различным уровнем подготовки. Натюрморт как жанр изобразительного искусства обладает большими возможностями для создания разнообразных вариантов пластического решения одного и того же мотива, натюрморт позволяет организовать выполнение заданий разного уровня сложности: от натуральных зарисовок до создания полноценного художественного произведения, осмысленная работа над натюрмортом способствует композиционным поискам.

Вышеизложенные положения создают благоприятные условия для целенаправленного формирования различных компонентов композиционно-творческих способностей.

Исследование методов преподавания изобразительного искусства показало, что в течение длительного времени различные художники-педагоги занимались поиском наиболее эффективной организации процесса обучения изобразительному искусству.

Ориентируясь на литературу методического характера по композиции (Дубровин В.М., Дагдьян К.Т., Голубева О.Л. и др.), а также на исследования художников-педагогов (Корешков В.В., Данилушкина С.Н., Лобанов А.И., Никитенков С.А., Сизова И.Н., Ганова Т.В. и др.) мы выбрали и разработали ряд упражнений (заданий) и методов, которые могут составить отдельный курс, или могут быть включены в другие программы по изучению изобразительного искусства.

Задания из курса «композиция натюрморта» условно можно разделить на два раздела:

Первый раздел курса направлен на знакомство с базовыми основами композиции, вытекающими из закономерностей зрительного восприятия: ее законы, приемы и средства.

В этом разделе делается акцент на анализ (устный и практический) многочисленных примеров из истории живописи, в ходе которого происходит выявление принципов композиционной организации и исследование возможностей их непосредственного переноса на процесс создания собственной работы.

Задания направлены на изучение и освоение таких средств гармонизации композиции как ритм, пропорциональность, тождество, нюанс, контраст, симметрия и асимметрия, масштабность. Также выделяется время на изучение возможностей изобразительных (выразительных) средств и их свойств в композиции (точка, линия, форма, размер, светотень, фактура и текстура). Несколько занятий отводятся возможностям применения цвета в композиции (рассматриваются характеристики цвета: цветовой тон, светлота (яркость), чистота (хроматичность). В этом же разделе рассматривается такое понятие как «стилизация».

Упражнения направлены на достижение в композиции равновесия, соподчиненности и взаимной согласованности всех элементов, через организацию тональных и цветовых пятен, линий, силуэтов, простых геометрических фигур – чем характеризуется закон цельности композиции.

Второй раздел курса направлен на формирование навыков осознанного применения средств композиции в соответствии с замыслом композиции.

В этом разделе делается акцент на создание работ, в которых соблюдается закон подчиненности всех средств композиции идейному замыслу. Задача педагога заключается в том, чтобы направить ученика на творческий поиск, а не давать готовых вариантов решения.

Все задания посвящены тематическому рисованию. Перед обучающимися ставятся задачи на раскрытие смыслового содержания натюрморта: целенаправленный выбор предметов (их значение или символика), характер формы (отражающий психологическое состояние), а также передача эмоциональной атмосферы через цветовую гамму.

При выполнении заданий в ходе курса применяются разные техники и изобразительные средства: аппликация, графика, живопись. Широкий спектр техник, художественных материалов и изобразительных средств, используемых по ходу обучения, позволяет разнообразить процесс обучения, создавая условия для вариаций и поиска выразительности композиции.

Разработка учебного курса «Композиция натюрморта», цель, задачи и содержание которого направлены в первую очередь на развитие творческого потенциала личности, способствуют формированию и развитию композиционно-творческих способностей через:

- изучение композиции на примерах классических произведений изобразительного искусства;
- приобретение собственного творческого опыта;
- овладение теоретическими знаниями;
- овладение наиболее характерными приемами композиционной деятельности;
- овладение широким спектром технических приемов.

Данные условия позволяют создать осознанную мотивацию у обучающихся на занятиях композицией и являться стимулом для дальнейшей самостоятельной творческой работы. Таким образом, мы полагаем, что построение методической системы, направленной на формирование сознательного отношения обучающихся к построению композиции натюрморта, применение различных техник и приемов позволит оптимизировать процесс формирования композиционных способностей.

Список литературы

1. Ганова, Т.В. Активизация творческого поиска у учащихся средней школы в процессе создания карнавально-маскарадного костюма: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ганова Татьяна Валерьевна. – М., 1996.- 16 с.
2. Голубева, О.Л. Основы композиции: учебное пособие / О.Л. Голубева О.Л.- 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд. дом «Искусство», 2004. - 120 с.
3. Дагддиян, К.Т. Декоративная композиция: учебное пособие / К.Т. Дагддиян. – 3-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 312 с.
4. 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.
5. Дубровин, В.М. Основы изобразительного искусства. Станковая композиция: монография. – Ч.1: Вопросы теории и практики/ Дубровин Виктор Михайлович. – М.: МГПУ, 2015. – 208с.
6. Корешков, В.В. Формирование личности учащегося в процессе декоративной деятельности по художественно-эстетической организации среды: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Корешков Валерий Викторович. – М., 1994 – 367 с.
7. Лобанов, А.И. Формирование композиционных способностей в процессе обучения графической композиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лобанов Артем Иванович. - М., 2007 – 19 с.
8. 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.
9. Сизова, И.Н. Роспись по дереву как средство развития художественно-творческих способностей студентов: профильных факультетов педвузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сизова Ирина Николаевна. – М., 2011. -19 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭНЕРГИЯ И ЕЁ ХАРАКТЕРИСТИКИ

¹Шаров Л.Ф., ²Трушин В.В.

¹Кандидат технических наук, старший научный сотрудник, заместитель директора

²Директор

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

Средняя общеобразовательная школа №1852, г.Москва

Аннотация.

В данной статье рассматривается поведение образовательной энергии учащегося во времени и информационном пространстве. Выделяются типовые характеристики образовательной энергии и даются рекомендации по использованию данной характеристики для выработки управляющих решений, влияющих на качество обучения.

EDUCATIONAL ENERGY AND ITS CHARACTERISTICS

¹Sharov L.F., ²Trushin V.V.

¹Cand.Tech.Sci., the senior scientific employee, The associate director

²Director

The state budgetary general educational establishment Average comprehensive school №1852 г Moscow

The summary.

In given article the behaviour of educational energy of the pupil in time and information space is considered. Typical characteristics of educational energy are allocated and recommendations on use of the given characteristic for development of operating decisions influencing on quality of training are given

Ключевые слова

Образовательная энергия, информационное пространство, вероятность, познавательный интерес.

Keywords

Educational energy, information space, probability, познавательный interest

При рассмотрении вопроса об управлении качеством образования на основе учета потребностей ученика и его родителей (1) авторами было введено понятие образовательной энергии (ОЭ). Под образовательной энергией мы понимали:

$ОЭ = ПИ * Т$, где

ПИ – познавательный интерес,

Т- трудозатраты на удовлетворение этого интереса.

Хотелось бы обратить внимание, что величина ОЭ зависит от двух составляющих ПИ, который в новом информационном мире в очень сильной степени зависит от того информационного пространства в котором живет ученик, а так же от трудолюбия учащегося. Остановимся на этом понятии (ОЭ) более подробно и постараемся выявить его характеристики и изменение во времени и информационном пространстве. Первое утверждение, которое было сделано, это о постоянстве величины ОЭ для каждого человека. Для доказательства этого утверждения необходимо выявить поведение ОЭ во времени. Логично предположить, что ОЭ изменяется во времени от нуля до бесконечности, тогда за время жизни одного человека она будет постоянна и равна площади под кривой изменения ОЭ за время жизни данного человека. Очевидным является и тот факт, что для каждого человека вид этой функции будет разным, однако можно выделить несколько типовых поведений этой функции на основании простых рассуждений и наблюдений.

Самый простой вид функции одного переменного - это постоянная величина. Однако вызывает сомнение возможность описания поведения ОЭ в раннем возрасте человека такой функцией. Более логично предположить, и этому есть научное обоснования, что в раннем периоде жизни человека ОЭ имеет возрастающий характер. Отсюда можно предложить один тип поведения ОЭ представленный на Рисунке 1

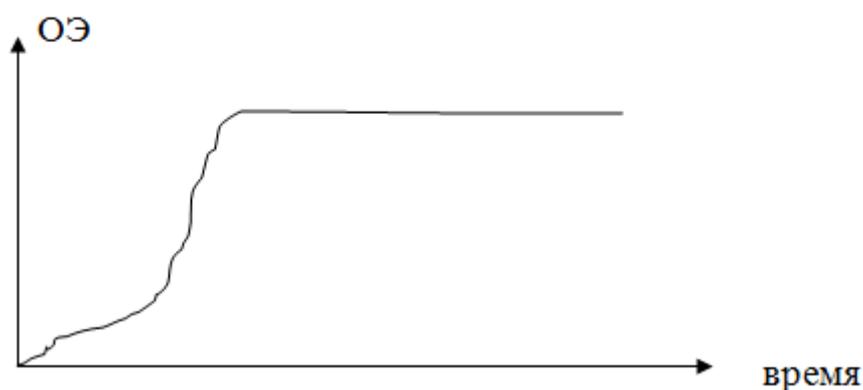


Рис.1.

Этот тип поведения ОЭ является идеальным для обучения в течение всей жизни. Однако наш опыт показывает, что у достаточно большого числа людей с возрастом стремление учиться исчезает. Поэтому более вероятным поведением и соответственно следующим типом поведения ОЭ является функция, представленная на Рисунке 2

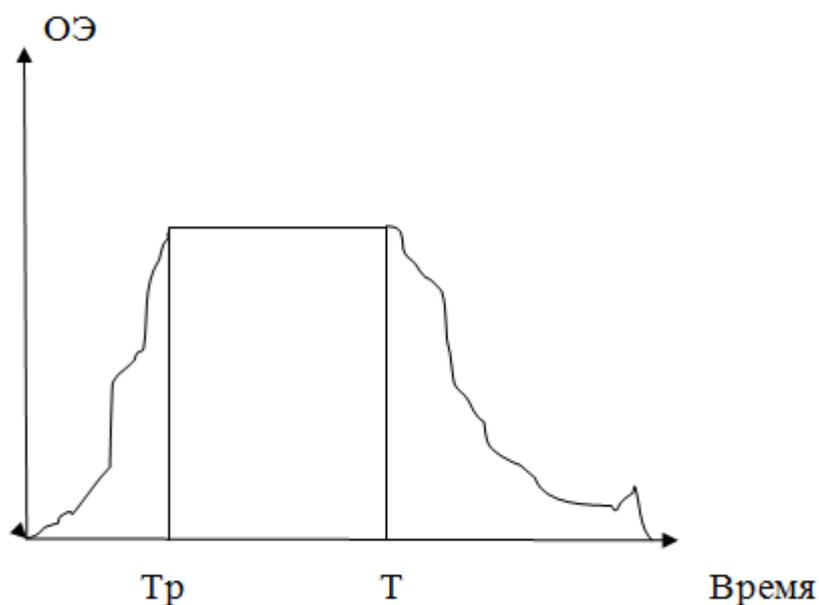


Рис.2.

Как видно это кривая похожа на кривую жизненного цикла, что достаточно естественно, так как ОЭ есть величина, описывающая поведение человека, жизненный цикл которого определяется его физиологией и скорее всего, этот тип поведения ОЭ будет самым распространённым. Различие будет только в расположении точек T_r – конец развития ОЭ и T - конец активного обучения. Что понимается по точкой T_r ? Это точка, ограничивающая период, когда у человека не сформировался устойчивый уровень ОЭ, а это означает, что или не формировался устойчивый познавательный интерес, или проблемы с трудолюбием, или и то, и другое. Период от T_r до T можно назвать периодом наиболее активного обучения и соответственно T - точкой конца этого периода, а далее с возрастом в силу физиологических особенностей человека начинает падать ПИ, или T , или и то, и другое вместе.

Рассмотренные типы поведения ОЭ являются следствием нашего предположения, что изначальный вид функции константа, однако функции одной переменной может быть как возрастающей, так и убывающей, периодической. Ясно, что убывающий характер во всем временном отрезке эта функция иметь не может, так как тогда мы должны предположить, что новорожденный ребёнок обладает самой максимальной ОЭ, что маловероятно, в принятом определении ОЭ. Возможность периодического поведения ОЭ по типу $SIN(x)$ или $COS(x)$ принципиально невозможна в силу отрицательности их значений во времени. Возрастающее поведение ОЭ принципиально возможно, так как нет никаких видимых ограничений на такое поведение данной функции. На Рисунке 3 приведен еще один характерный тип поведения ОЭ.

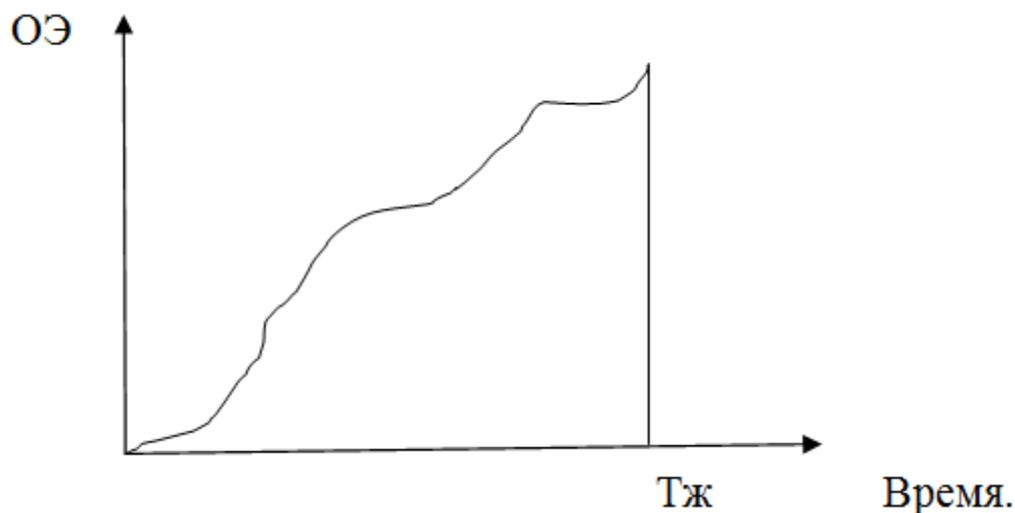


Рис.3.

Данный тип поведения ОЭ характерен для творческих личностей с четко сформированным познавательным интересом, прирост энергии, которых определяется исключительно трудозатратами, которые они постоянно совершают для удовлетворения своего интереса. Естественно, что на этой возрастающей кривой могут быть провалы, но среднее значение будет иметь возрастающий характер.

С нашей точки зрения этих трех характерных типов поведения ОЭ во времени достаточно для описания и экстраполяции любого типа поведения ОЭ во времени.

Рассмотрим поведение ОЭ в информационном пространстве. Пока мы не будем конкретизировать, что понимается под информационным пространством, кроме того, что это сведения, окружающие человека. Для простоты будем считать его двумерным. Логично предположить, что изначально ОЭ распределена равномерно по всему пространству. Это распределение может быть условно изображено в виде окружности, проведенной вокруг человека, поставленного в центр этого пространства, как показано на Рисунке 4.

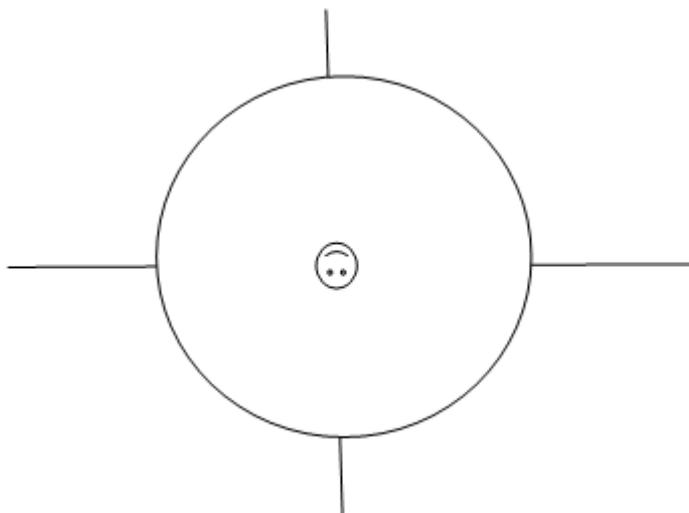


Рис.4.

Подобный тип поведения ОЭ характерен для разносторонне образованных личностей или энциклопедистов. В действительности же это скорее идеальный тип поведения, чем реальный. В реальности же поведению ОЭ присущ вид, представленный на Рисунке 5.

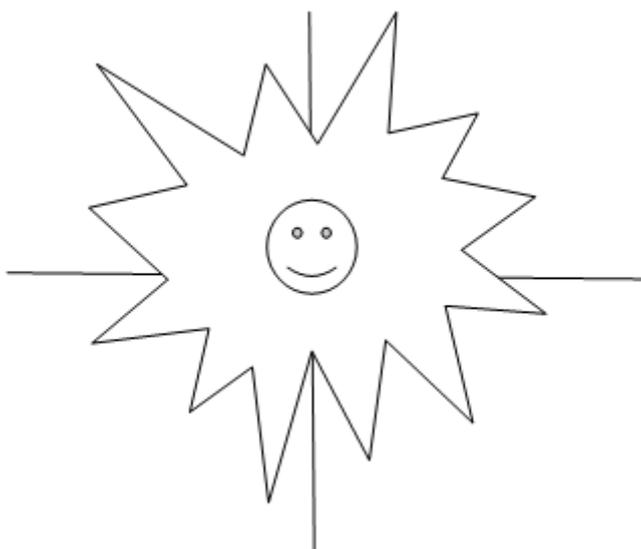


Рис.5.

Это обусловлено простыми соображениями: человек имеет различные физиологические, психические особенности, которые влияют на его пристрастия, вкусы и соответственно интересы, которые не в малой степени зависят от окружающей его среды обитания. Различия этого основного типа поведения ОЭ в пространстве от индивидуума к индивидууму будут в числе максимумов, их амплитуды и ширины, глубины и ширины провалов. Эти параметры и определяют степень образованности человека в той или иной области.

Когда мы ставим человека в центр информационного пространства, желательно бы определить, что под этим пространством понимается. Будем понимать под информационным пространством пресекающееся множество частных информационных пространств, каждое из которых, в свою очередь представляют пересекающееся множество частных информационных пространств и т.д. Постараемся пояснить на первый взгляд очень сложную конструкцию. В первую очередь поясним, что понимается под частным информационным пространством – это множество информации связанной с определённой стороной человеческого бытия. Например, информационное пространство искусства или школьного образования или криминального мира и т.д. Почему же эти пространства пересекаются да потому, что существует информация циркулирующая одновременно в разных пространствах – это и будут области пересечения. Однако, когда мы встанем в центр выбранного нами, скажем, школьного образовательного информационного пространства, то мы увидим, что там есть свои частные пространства, называемые предметами, заглянув в предметы, мы увидим разделы, в разделах темы и т.д.

Возникает вопрос, зачем всё это нужно? Для того, чтобы ответить на данный вопрос поставим ещё один вопрос: можно ли и что для этого нужно, предсказать или спрогнозировать с некоторой вероятностью результат обучения ребенка в будущем и какова вероятность правильности прогноза? На наш взгляд, понимание ОЭ позволяет это сделать. Что же для этого нужно? Как легко догадаться это поведение образовательной энергии в выбранном частном пространстве в период всего обучения. Если вспомнить формулу успешности ХОЧУ – МОГУ - БУДУ, то легко увидеть, что ОЭ это и есть ХОЧУ и БУДУ в смысле делаю, а МОГУ – это способности человека. Таким образом, ОЭ это есть необходимое условие для успешности, но далеко недостаточное. Для определения достаточных условий необходимо вспомнить, что помимо способностей человека в его обучении, особенно школьном, большую роль играет учитель. Таким образом величина достигнутого успеха будет равна нулю однозначно если $OЭ=0$ и варьироваться от минимального значения, не равного нулю, до максимального и определяться вероятностью того или иного сочетания достаточных условий, способности учащегося и профессионализма учителя.

Необходимо обратить внимание на одно обстоятельство связанное, со взаимосвязью ОЭ и способностей ученика. Наблюдается эффект замены недостающих способностей более высоким уровнем ОЭ. Это хорошо известный факт, когда одного и того же результата достигают два учащихся один играючи, а другой с надрывом. Применим рассмотренные выше типы поведения ОЭ для прогноза результата обучения в школе.

Пусть поведение в пространстве имеет для данного ученика форму рис. 4, а во времени - на рис. 1, какой можно сделать прогноз?

1. Успех по всем предметам может быть одинаков и, если применять пяти бальную оценку, от «3» до «5», но никак не «2».

2. Уровень оценки будет зависеть от способностей: если способности высокие, то «4» или «5» в зависимости от профессионализма учителя. Как правило, это медалисты.

3. Но если характер поведения ОЭ во времени будет иметь в данный период глубокие провалы, то возможны периоды неуспешности. Однако, если средняя величина ОЭ достаточно высока, то учащийся как правило, к концу прогнозируемого срока выравнивается и получается результат по п1 и п2.

Пусть поведение ОЭ в пространстве для данного ученика определяется рис. 5, тогда можно сделать следующий прогноз

1. Успехи по предметам будут не одинаковые и зависят от расположения максимумов и минимумов, а конкретный результат от амплитуды максимума и глубины минимума.

2. Если минимум ОЭ в области данного предмета равен нулю, то «2» обеспечена, независимо от усилий педагогического коллектива.

3. Если значительный максимум то результат будет зависеть от временного поведения ОЭ, способностей, учителя и может быть очень существенным. Это случай самоопределившейся личности.

Отсюда вывод, что для успешности необходимо, чтобы ученик имел достаточный запас ОЭ в школьном образовательном пространстве. Отсюда вытекает задача по максимальной концентрации ОЭ в школьном образовательном пространстве, что и обуславливает необходимость выработки управленческих решений в данном направлении.

Для того, чтобы решить эту задачу необходимо разобраться с тем, как циркулирует ОЭ во всем информационном пространстве, что влияет на её вид, расположение и как эта картина трансформируется во времени. Мы говорили о том, что информационное пространство есть пересекающееся множество частных пространств, следовательно, области пересечений являются теми критическими областями, через которые ОЭ перетекает из одного частного пространства в другое.

Этот процесс и, соответственно, первый путь уменьшения ОЭ в нужном нам месте можно представить себе следующим образом. Вектор ПИ попадает область пересечения двух пространств нужного для решения возникшей у нас задачи и не нужного нам, затем, зацепившись за информацию двойного назначения, переходит в не нужное нам пространство. И если величина этого вектора начинает расти, он постепенно перетягивает ОЭ в это пространство за счет тех трудозатрат, которые ученик использует для реализации своего ПИ в новом пространстве, и тем самым происходит уменьшение ОЭ в нужном нам пространстве. Если же таких пересечений много, то ОЭ может и вовсе покинуть интересующее нас пространство. Этот путь можно условно назвать «случайной эрозии ОЭ».

Второй путь уменьшения ОЭ в нужном нам месте связан с тем, что трудозатраты на реализацию ПИ выше ожидаемого учеником уровня и если он не приучен трудиться, то его Т начинает уменьшаться, а за ним и вся ОЭ. Этот путь можно назвать «боязнь трудностей»

Третий путь уменьшения ОЭ в нужном нам месте связан с «осознанным» переводом ОЭ в другое пространство. Осознанность в этом случае бывает двух видов целенаправленная осознанность, связанная с процессом самоопределения или псевдо-осознанность, когда человек принимает желаемое за действительное. Этот путь можно условно назвать «собственный выбор».

И последний четвертый, это путь когда ОЭ уменьшается независимо от человека, вследствие отсутствия серьезного отношения человека к себе или расстройству его психики, что присуще игрокам, сидящим перед телевизором или в социальных сетях, ищущих легких путей удовлетворения своего незатейливого ПИ. Этот путь условно можно назвать «путь в никуда».

Давайте посмотрим на эти пути во времени, это важно для выбора поведения по формированию ОЭ в нужном нам месте.

«Случайная эрозия ОЭ» это, как правило, кратковременный переход энергии и он может и имеет обратный характер и не очень страшен для больших уровней ОЭ, однако нужно опасаться большого количества точек эрозии особенно для низких уровней ОЭ.

«Боязнь трудностей» - это необратимый во времени процесс, если не принять специальных мер. К таким мерам относится метод повышения нагрузок через состояние преодоления пусть маленьких, но трудностей.

«Собственный выбор» - это необратимый процесс для осознанного выбора и труднообратимый процесс с неясными временными рамками для псевдоосознанного выбора. Воздействовать на этот процесс практически невозможно, так как решение принимает сам человек.

«Путь в никуда» - это самый распространённый и самый коварный путь. Коварство его заключается в том, что от простого «ну подумаешь, что особенного в том, что я посмотрю разок фильм или поиграю» до

устоявшейся привычки очень малая дистанция, при этом резко возрастает боязнь трудностей при выходе из этого состояния. Развитие этого пути во времени, очевидно, от привычки к саморазрушению человека. Обратный возврат возможен только при внешнем вмешательстве в этот процесс. Причем, какого-то общего рецепта нет. Есть только общая рекомендация, связанная с введением различного рода ограничений.

Проведенный нами анализ поведения ОЭ указывает на необходимость постоянного мониторинга этого параметра учащегося в течение всего периода обучения в целях управления качеством его обучения. Знание поведения ОЭ позволит оптимальным образом организовать индивидуальную образовательную траекторию для конкретного учащегося.

Список литературы

1. «Управление качеством образования на основе учета требований предъявляемых государством, учеником и его родителями.» Шаров Л. Ф., Трушин В. В. Сборник статей международной конференции в Омске с публикацией, РИНЦ 2016 г

ПРОЕКТ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

Фалькова Т.А.

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 122 «Красное солнышко», г.о.Тольятти

Проектная деятельность является оптимальным условием для реализации основной образовательной программы в процессе освоения образовательной области «Познавательное развитие», приобретения дошкольниками новых знаний и проявления исследовательского поведения.

Особенности проектной деятельности, которая организуется в д/с №122, в следующем:

- в проектной деятельности активно используются технологии ТРИЗ (теория решения изобретательных задач) и РТВ (развитие творческого воображения);

- проект проводится на основе тризовского алгоритма: после выделения проблемы, цели и задач; выдвижения гипотезы; характеристики с точки зрения состава и длительности деятельности, выделяются этапы:

1 этап «Копилка», 2 этап «Картотека», 3 этап: «Разработка модели», 4 этап: «Продукт», 5 этап: «Презентация», 6 этап: «Дальнейшее использование».

«Копилка» – этап работы, в ходе которого проводится сбор информации в виде литературы, иллюстраций, стихов, значков, игрушек, открыток и т.д. Желательно, чтобы работа с «копилкой» проводилась бы ребенком самостоятельно или при активном его участии.

Организация работы с «копилкой» проводится, как с целью формирования готовности к самообразованию, к использованию информационных ресурсов, так и с целью привития интереса к собирательству, коллекционированию.

«Картотека» – следующий этап работы, призванный классифицировать собранные в «копилку» объекты по определенным признакам. При этом дети упражняются в работе с морфтаблицей, с систематизацией по схемам структурного и функционального подхода. В процессе работы с картотекой происходит также развитие произвольного запоминания.

«Модель» – это этап работы, представляющий обобщенный образ объекта, который будет создан, (придуман, разработан, собран). Она может быть предъявлена в виде чертежа, схемы, жизненного правила, символа, эмблемы, макета и т.д. Работа с моделью способствует формированию умений находить способы действий и новые пути решения проблемы, понимать инструкцию и алгоритм деятельности; умение использовать способы преобразования. Модель показывает ребенку последовательность исследовательского действия.

«Продукт» - это часть проекта, подводящая итог всей практической деятельности. «Продукт» – это видимый результат работы в ходе проекта. Он должен совпадать с мотивами, целями и задачами проекта и может быть представлен в виде рисунков, стихов, книжек-малышек, генеалогического дерева, макета, подарка, выращенного цветка, законченного эксперимента и т.д. «Продукт» требует презентации по алгоритму: что делали, как делали, зачем делали.

«Презентация» – это возможность ребенка самостоятельно предъявить миру степень освоенности познавательных действий, знаний, навыков.

В соответствии с задачами ООП детского сада №122 в группах старшего дошкольного возраста реализуются проекты трех типов: исследовательские, творческие и нормативные. Все темы для исследовательской работы воспитанников нашего детского сада можно условно объединить в три основные группы: фантастические, теоретические, эмпирические.

Фантастические - темы, ориентированные на разработку несуществующих, фантастических объектов и явлений, а также необычных функций знакомых предметов. Здесь годятся любые, самые фантастические гипотезы и даже «провокационные идеи».

Теоретические - темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных теоретических источниках. Это то, что можно спросить у других людей, это то, что содержится в фильмах, написано в книгах и др.

Обычно теоретические темы могут и любят разрабатывать дошкольники, входящие в категорию одаренных детей.

Например, отправной точкой начала проекта «Транспорт» в подготовительной группе послужил интерес одаренного ребенка. Педагогом был разработан индивидуальный маршрут развития воспитанника, в котором обозначено направление расширения его образовательного интереса транспортными средствами с помощью методов ТРИЗ-РТВ. В рамках исследовательской деятельности ребенок собрал в разных справочниках и энциклопедиях информацию о различных видах транспорта, происхождении названий многих видов транспорта; принял участие в организации мини - библиотеки по теме «Транспортные средства»; подготовил рисунки для выставки на тему «Мои любимые машины». Свои знания воспитанник систематизировал с помощью морфтаблицы и отразил в альбоме «Что я знаю о транспорте». Была оформлена книжка - малышка «Правила безопасного поведения на дорогах». Подготовлена коллекция автомобилей и других видов транспорта. Кульминацией ИМР и проекта в целом стала презентация творческого продукта, созданного ребенком.

Эмпирические - темы, предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов. Это наиболее интересное и перспективное направление исследовательской деятельности детей. Пример: проект «Чудо-плод картошка» организованный в подготовительной к школе группе.

В рамках проектной деятельности решались задачи, нацеленные на реализацию содержания образовательной области «Познавательное развитие»:

1. Вызвать интерес детей к содержанию познавательной деятельности.
 2. Расширять представления детей о происхождении, приемах возделывания, пользе картофеля как продукте питания, средстве лечения некоторых заболеваний.
 3. Формировать навыки исследовательской деятельности:
 - Умение ставить задачу исследования, исходя из главного вопроса, планировать этапы своих действий, выдвигать простейшие гипотезы;
 - Продумывать способы получения информации;
 - Умение наблюдать, замечать изменения, выявлять проблемные или неизвестные факты;
 - Умение строить простейшие модели (например, применение картофеля);
 - Находить ресурсы для разрешения проблемной ситуации, делать некоторые выводы.
 4. Упражнять детей в систематизации полученной информации о картофеле на основе таких методов ТРИЗ-РТВ, как системный подход, морфологическая таблица, базовая модель описания объекта.
 5. Воспитывать любознательность, настойчивость, способность переживать за общий результат, гуманное отношение ко всему живому, интерес и уважение к народным традициям.
 6. Закладывать основы экологической культуры личности, экологического сознания.
 7. Повышать познавательную активность в рамках экологической деятельности в союзе с педагогами и родителями.
 8. Активизировать позиции родителей как участников педагогического процесса детского сада.
- Результат – продукт:
- а) Групповая библиотека пополнилась книгами о картофеле, сборниками семейных рецептов: «Лечимся картофелем», «Картофель на нашем столе», книжками-малышками на тему: «Картофельная страна»
 - б) Оформлены: альбомы «Мы изучаем картофель», «Факты о картофеле».
 - в) Организована фотовыставка «Как мы помогали собирать урожай картошки».
 - г) Сформирована копилка проблемных ситуаций, связанных с картофелем.
 - д) Сделана подборка сказок, рассказов, стихов, частушек, пословиц и поговорок про картофель.
 - е) Изготовлена кукла-картошка для театра.

Несомненно, положительным в проектной деятельности д/с является то, что у детей закрепляются навыки исследовательского поведения и познавательные функции. Педагоги повышают свой профессиональный уровень. Взаимодействие с семьями выходит на новый уровень: происходит сплочение детско-родительского коллектива. Развивающая среда наполняется новым содержанием в соответствии с темой проекта.

Таким образом, проект является оптимальной формой реализации содержания образовательной области «Познавательное развитие».

Список литературы

1. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ; от теории к практике. Приложение к журналу «Управление ДОУ». Сфера.2010 г.
2. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников. – Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2010.
3. Сидорчук Т.А. Организация проектной деятельности в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических материалов ДОУ № 178 «Облачко» Выпуск № 3. Ульяновск, 2005.
4. Хабарова Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. Санкт-Петербург. Детство-Пресс. 2011 г.
5. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. Журнал «Управление дошкольным образовательным учреждением» №4. 2004 г.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Черкасова А.М., Редькина П. Д.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Одна из главных задач начальной школы – заложить потенциал обогащённого развития личности ребёнка. Педагоги начальной школы призваны учить детей творчеству, воспитывать в каждом ребёнке самостоятельную личность, владеющую инструментами саморазвития и самосовершенствования, умеющую находить эффективные способы решения проблемы, осуществлять поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию.

Огромное значение при решении данной задачи играет метод проектов. Как известно, проект – это целенаправленное управляемое изменение, фиксированное во времени, а проектирование – это практическая деятельность, в которой новые способы деятельности не приобретаются, а превращаются в средства решения практической задачи [1].

Проектная деятельность направлена на сотрудничество учителя и ученика, развитие его творческих способностей. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный. Учитель при таком подходе выступает консультантом, партнером, организатором познавательной деятельности своих учеников. В процессе работы над проектом у учащихся появляется потребность в приобретении новых знаний и умений.

В процессе выполнения проектов младшие школьники приобретают различные умения: планирования действий, т.е. определение их последовательности с ориентировочными оценками затрат времени на этапы; выполнения обобщенного алгоритма проектирования; выражения замыслов с помощью рисунков, схем, чертежей; самостоятельного поиска и нахождения новой информации; оценивания проектов.

Выполнение проекта мы осуществляем по следующему плану:

- Ознакомление с проектом (учитель ставит перед детьми задачу);
- Планирование (дети под руководством учителя составляют план (инструкцию) выполнения проекта (выделяют этапы выполнения));
- Выполнение (дети последовательно выполняют намеченные этапы (шаги));
- Представление (дети выступают с проектами перед классом)
- Оценивание (оценивают выполненные проекты).

Рассмотрим организацию работы по выполнению проекта на тему «Геометрия вокруг нас» в 1 классе.

Цели проекта:

- Учить обобщать и систематизировать знания учащихся о геометрических фигурах;

- Углубить представления учащихся об использовании сведений из геометрии на практике;
- Развивать логическое мышление, пространственное воображение, внимание, интерес к геометрии.

На первом этапе учитель обращает внимание детей на предметы, окружающие их в классе (доска, окно, часы и др.) и просит назвать, на какие известные им геометрические фигуры похожи эти предметы. Дети называют фигуры (прямоугольник, круг и др.). Затем учитель задает вопрос младшим школьникам: можно ли встретить предметы, похожие на геометрические фигуры, по дороге из школы домой.

На втором этапе учитель вывешивает на доске разные геометрические фигуры и просит детей выбрать ту фигуру, которую они будут искать по дороге из школы домой. Далее составляется план выполнения проекта:

1. Найти предметы, похожие на данную геометрическую фигуру.
2. Нарисовать эти предметы на листе бумаги.
3. Найти стихи, загадки, пословицы об этой фигуре.
4. Записать их под рисунком.

Учитель выясняет, какие инструменты понадобятся для выполнения проекта. Первоклассники называют лист бумаги, цветные карандаши или акварельные краски, ручку.

На третьем этапе ребята дома выполняют проекты по составленному плану. На четвертом этапе ребята выступают с готовыми проектами в классе. Каждый ученик показывает свой рисунок одноклассникам, рассказывает, какие предметы ему встретились по дороге из школы домой, и читает стихи, пословицы, загадки о фигуре. На пятом этапе дети оценивают своих одноклассников и заносят оценки в листы с перечнем фамилий детей, которые раздаются ученикам перед началом урока.

На этапе закрепления темы учитель предлагает ряд игр, направленных на работу с геометрическими фигурами.

Игра «Внимание»

Условия игры таковы: учитель показывает карточки с изображением различных фигур (4 штуки), каждую по 2-3 секунды и убирает. А ученики по команде “Внимание!” рисуют фигуры, которые запомнили. Через одну минуту делают проверку.



Рис.1.

Игра «Почтальон»

В игре участвуют 3 ученика-почтальона. Каждому из них нужно доставить письма в три дома. На каждом доме изображена одна из геометрических фигур. В сумке почтальона находятся письма (10 геометрических фигур). По сигналу учителя почтальон ищет письмо (геометрическую фигуру) и несет его в соответствующий дом. Выигрывает тот, кто быстрее доставит письма по указанному адресу – разложит геометрические фигуры. Геометрические фигуры меняются, выходят другие почтальоны и игра повторяется.

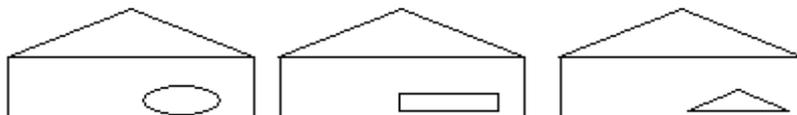


Рис.2.

В конце объявляются лучшие почтальоны.

Игра «Художники»

Все в жизни состоит из геометрических фигур: и животные, и люди, и птицы, и машины. Вам нужно дорисовать картинку с использованием геометрических фигур.

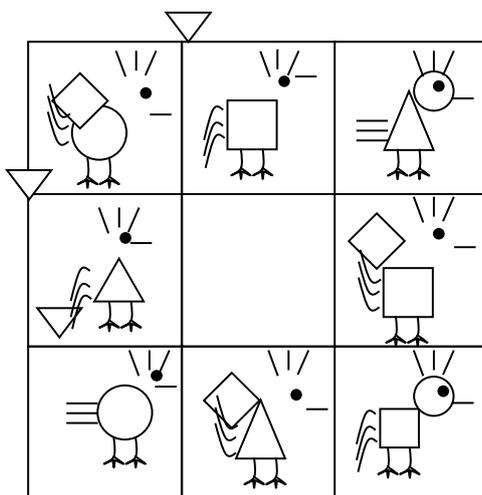


Рис.3.

В конце урока подводятся итоги, и делается вывод. На вопрос учителя «почему наше занятие называется «Геометрия вокруг нас?»», дети отвечают «многие предметы, окружающие нас, имеют геометрическую форму».

Метод проектов помогает учителю решать задачи не только образования, воспитания и развития детей, а также раскрывать их творческий потенциал. Данный метод делает существенно значимыми знания, умения и навыки учащихся, их практическое применение.

Список литературы

1. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2006. – 192с.

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ширшикова М.Е.

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

С быстрым изменением запросов общества меняется и характер образования. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает деятельностный подход обучению, который главной своей целью ставит всестороннее развитие личности учащегося. Такая система образования направлена на формирование интеллектуальной, высокообразованной, саморазвивающейся, конкурентноспособной личности.

В современном мире происходит интеграция во всех областях человеческой жизни. Деление общей картины мира и обособленность областей и предметов изучения может не лучшим образом сказаться на формировании целостной картины, слабая связь между предметами способствует ограниченному восприятию культуры.

Современная система образования старается идти в ногу со временем, изменяться вместе с быстро развивающимся информационным обществом. Учитывая то, что за последние 10 лет рост развития технологий стремительно увеличился (ускорился), перед школой встает новая главная задача – подготовка выпускников к такой жизни, о которой никто еще не имеет представления. Выпускник должен суметь быть полезным новому обществу и быть востребованным в этом обществе. Поэтому главной задачей современного образования является не только вооружение готовыми знаниями ученика, сколько обеспечить его познавательным, общекультурным, личностным развитием. Таких результатов можно достичь с помощью формирования у обучающихся, вместе с предметными, метапредметных компетенций на всем протяжении учебного процесса, в том числе и на уроках математики. Одним из компонентов которых выступают метапредметные умения [1].

Метапредметные умения – это такие способы действия, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении различных жизненных ситуаций, освоенные обучающимися в течение образовательного процесса. Они выражаются в: образовательной самостоятельности, которая подразумевает, что

обучающийся умеет находить средства для собственного продвижения, развития; образовательной инициативе, т.е. в умении выстраивать свою образовательную траекторию, создавать необходимые для собственного развития ситуации и адекватно их реализовать; образовательной ответственности - умении принимать для себя решение о готовности действовать в нестандартных ситуациях [2; 4; 7 и др.].

Давно известно, что информация, воспринимаемая разными органами чувств имеет также разный процент усвоения. Так, например, при одном только прочтении запоминается всего 10% информации, при помощи слуха – 20%, при помощи зрения – 30%, при помощи слуха и зрения – 50%, при помощи слуха + зрения и обсуждения – 70% информации, а при помощи слуха + зрения + обсуждения и выполнения других действий – 90% информации. Несложно догадаться, что для получения наивысшего результата образования для современного общества нужно задумываться о новых методах обучения, использовать новые современные технологии преподавания, которые развивают мотивацию обучающихся к учебно-познавательной деятельности, повышают их интеллектуальный уровень и раскрывают творческие способности [3].

Эффективным инструментом формирования метапредметных умений обучающихся средствами образовательной области «Математика» является системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать изучаемые объекты, законы, процессы и явления системно в процессе активной познавательной деятельности обучающихся. Обеспечить активную познавательную позицию обучающихся в процессе изучения ими математики возможно посредством вовлечения их в решение специально сконструированных на основе предметного материала ситуаций. Одним из средств моделирования таких ситуаций являются проектные задачи [4; 5; 6; 7].

Проектные задачи – это такие задачи, в которых через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система действий обучающихся, направленных на получение новых результатов, которых еще никогда не было в практике обучающихся, в ходе решения которых происходят качественные изменения в сознании личности. Чаще всего, проектные задачи, помимо образовательных результатов, направлены на формирование коммуникативных навыков и сотрудничества, поскольку выполняются обучающимися совместно. И основным назначением проектной задачи является овладение новыми способами действий и умение применять их в нестандартных, приближенных к реальным, ситуациях.

Под проектной задачей понимают систему заданий или действий, которые направлены на поиск пути достижения результата в виде реального «продукта», удовлетворяющую следующим основным требованиям: 1) в задаче описывается ситуация, разрешение которой будет интересно и посылно учащимся; 2) выполнение заданий предполагает применение предметных знаний и метапредметных умений; 3) допускается неопределённость в отношении способа решения и конечного результата; 4) система заданий обеспечивает получение конкретного продукта деятельности и позволяет продвигаться в решении как последовательно, так и действуя избирательно [4; 5].

Вовлечение обучающихся в процесс решения проектной задачи, будь то это групповая или индивидуальная работа, обеспечивает формирование таких метапредметных умений как:

- целеполагание;
- планирование;
- моделирование;
- прогнозирование;
- умение работать с различными источниками информации;
- выделять основную мысль, главные факты, нужную информацию, устанавливать логическую цепочку основных фактов, исследовать;
- определять границы знания и незнания;
- соотносить научные факты с повседневной жизнью;
- работать самостоятельно, в паре, группе;
- слышать других, адекватно критиковать и анализировать их ответы;
- аргументировать свою точку зрения;
- осуществлять самоконтроль, самонаблюдение, самоанализ в процессе деятельности;
- доводить начатое до конца;
- прилагать усилия для преодоления трудностей и др.

Проектная деятельность способствует формированию у обучающихся различных метапредметных умений и навыков, а также включению их в активный познавательный процесс, в ходе которого ученик сам, или совместно с другими обучающимися, формирует учебную проблему, осуществляет отбор и сбор необходимой информации, просматривает варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует и корректирует свою

деятельность. Благодаря решению проектных задач приобретаются не только более качественные предметные знания, но и личный, и коллективный положительный творческий опыт.

Список литературы

1. В.В. Боженко Реализация принципа метапредметности на уроке математики: средства, приемы, методы. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2015/65221.htm> (дата обращения 15.04.2016).
2. А. Воронцов Метапредметные образовательные умения. [Электронный ресурс]. URL: <http://eurekanext.livejournal.com/188095.html> (дата обращения 15.04.2016).
3. В.В. Гузев Метод проектов как частный случай интегрированной технологии обучения. Директор школы, 1995г.
4. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода: монография. - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева: Красноярск, 2016. – 280 с.
5. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // Математика в школе. 2015. № 10. С. 27 – 30.
6. 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.
7. Тумашева О.В. Формирование метапредметных умений в процессе обучения математике: проблемы и пути решения // Математика в школе. 2016. № 4. С. 35 – 38.

ПУТИ АКЦИОЛОГИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВИДЫ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ)

Соловьёва Ф.Е.

Смоленский государственный университет, г.Смоленск

На современном этапе развития методики преподавания литературы как науки особую актуальность приобретает проблема аксиологизации фундаментального образования.

«Значимость современной фундаментализации образования обусловлена необходимостью глубокой переоценки ценностей и самого смысла человеческой жизнедеятельности в связи с переходом общества в XXI веке на путь устойчивого развития» [2].

Принципы фундаментальности и системности, традиционные для отечественной школы, являются методологической основой Фундаментального ядра содержания общего среднего образования, определяющего «систему базовых национальных ценностей, характеризующих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, отношение человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни; систему основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе; систему ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям стандарта к результатам образования» [6, с.3].

Базовыми национальными ценностями являются патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд, творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [6, с. 11].

Принципиально важным является то, что национальные ценности тесно взаимодействуют с гуманистическими, что обеспечивает переход ко множественности и многообразию культурно-гуманистических позиций, сочетающих и дополняющих друг друга, содействует реализации приоритетной цели литературного образования – «формированию гуманистического мировоззрения, базирующегося на понимании ценности человеческой личности, признании за нею права на свободное развитие и проявление ее творческих способностей» [3, с. 6].

Литература как предмет преподавания обладает огромным гуманистическим потенциалом, позволяющим формировать ценностно мировоззренческую позицию учащихся, их отношение к художественному произведению как особому способу познания мира.

Систематическая работа, направленная на обогащение знаний о гуманистических ценностях на уроках литературы в 5 – 8 классах, максимально содействует интеграции на уровне мировоззрения и образа жизни учащихся нравственных, эстетических, научных, экологических и других ценностей, что является условием обеспечения фундаментальности литературного образования.

С целью повышения эффективности процесса изучения литературы в 5 – 8 классах необходимо определить наиболее продуктивные методические приёмы, содействующие созданию условий для перевода знаний и умений на уровень мировоззрения с учетом психологических закономерностей, свойственных процессу формирования гуманистических убеждений учащихся.

На данном этапе литературного образования, когда закладываются основы литературных знаний и аналитических умений, происходит переход с позиций эмоционального восприятия художественного произведения на позиции осознанной любви к искусству слова, такая работа представляется наиболее целесообразной, поскольку пережитое и усвоенное в этом возрасте отличается большей психологической устойчивостью, а недостатки воспитания и развития в этот период жизни трудно восполнимы в последующие годы.

На первом, пропедевтическом, этапе (5 класс) осуществляется первоначальное осмысление понятий аксиологии гуманизма, особенностей их функционирования в тексте на уровне словосочетания, предложения, фрагмента в процессе сопоставления толкований в словарях и конструирования собственного варианта определения с опорой на полученные на уроке сведения.

На втором, формирующем, этапе (6 класс) происходит уточнение и корректировка полученных знаний, усложнение исследовательской работы с текстом за счёт включения заданий, позволяющих определить мировоззренческую позицию писателя в процессе выявления жанровых особенностей произведения, ценностной функции понятия в контексте творчества автора, наблюдения за изменениями лексического состава и интонации стихотворения и др.

На третьем, обобщающем, этапе (7 класс) осуществляется обогащение полученных знаний в процессе выявления философской основы литературного направления и анализа текста в культурологическом аспекте, содействующего включению литературного произведения в историко-литературный контекст, формированию историко-культурной эрудиции учащихся.

На четвёртом, систематизирующем, этапе (8 класс) происходит утверждение в воспринимающем сознании системы ценностей гуманизма на основе сравнения мировоззренческих позиций героев, определения особенностей нравственного идеала эпохи, соотносённой со временем создания произведения.

Утверждению в сознании учащихся определённой системы ценностей и типа эмоционально-ценностной ориентации, систематизации и прочности усвоения знаний способствует поэтапная работа, направленная на включение понятий аксиологии гуманизма в систему а) уроков анализа текста в ценностном аспекте с использованием трансформационных, аналитических, исследовательских, прогностических, сравнительных, интегрирующих заданий; б) уроков изучения истории и теории литературы, ориентированных на реализацию информационных и рефлексивно-оценочных заданий; в) уроков развития речи, предполагающих выполнение обобщающих, мотивирующих, перспективных и рефлексивных проверочных заданий.

В соответствии с принципами развития теоретического мышления учащихся, позволяющего дифференцировать явления (внешние проявления) и сущность (внутренняя связь, определяющая частные особенности целого), стимулирующего развитие способности к самостоятельному и творческому усвоению новых понятий, разработаны направления реализации различных видов трансформационных заданий, способствующих выявлению особенностей первоначального восприятия текста, осмыслению его темы, проблемы и художественной идеи.

Процесс трансформации предполагает преобразование чего-либо (предмет трансформации) во что-то иное (направленность этого процесса) и характеризуется динамичностью, ориентацией на реализацию интеллектуального и творческого потенциала, формирование убеждений учащихся.

В качестве предмета трансформации на уроке литературы выступает понятие аксиологии гуманизма, сущность которого конкретизируется в процессе преобразования в доступные пониманию учащихся 5 – 8 классов определения.

Трансформация осуществляется путём создания ассоциативных рядов, определения условий функционирования понятия в тексте на уровне словосочетания, предложения, фрагмента или выявления в тексте слов и сочетаний слов, содержащих характеристики предметов или явлений.

В процессе создания ассоциативных рядов осуществляется преобразование понятий по сходству (участие – сострадание – сочувствие), по контрасту (агрессия – зло), по смежности (самосовершенствование – труд).

Выявление контекстного значения слова в широком контексте абзаца, главы или всего произведения позволяет преобразовать первоначальные эмпирические представления в ценностные, содействует выявлению авторской позиции, особенностей его мировоззрения.

В процессе выполнения трансформационных заданий происходит уточнение и корректировка наивно-реалистических представлений о литературном произведении на пропедевтическом этапе освоения сущности

понятий аксиологии гуманизма как средства развития интерпретационных умений и навыков ценностного освоения материала в рамках представленных ниже алгоритмов.

Создание ассоциативного ряда, связанного с понятием аксиологии гуманизма: назовите героев произведения, продолжите перечень понятий, соотнесённых с образами этих героев, составьте устный рассказ-впечатление о герое.

Например, в процессе освоения понятий, связанных с социальными ценностями гуманизма, выявления первоначальных впечатлений о героях сказки «Чего на свете не бывает» учащиеся составляют ассоциативные ряды слов, соотнесённых с образом барина (тщеславие, эгоизм...) и мужика (трудолюбие, скромность...), делают выводы о причинах социального неравенства, об особенностях бытовой сказки как явлении художественного творчества, изображающем жизненные несообразности, несоответствие поведения людей нормам здравого смысла [4, с. 36].

Определение условий функционирования понятия в тексте на уровне словосочетания, предложения, фрагмента, выявление контекстного значения понятия аксиологии гуманизма: чтение эпизода, запись слов и сочетаний слов, характеризующих явление, событие, героев и т.д., выявление наиболее частотного слова в описании, определение прямого и контекстного значения слова, подведение итогов работы.

На уроке, посвящённом анализу рассказа Л. Андреева «Петька на даче», в процессе освоения понятий, связанных с жизнью как экзистенциальной ценностью гуманизма, учащиеся выразительно читают эпизод от начала рассказа до слов: «Много ли жил Петька таким образом, он не знал...»; выписывают из прочитанного отрывка слова и сочетания слов, содержащие описание мира бульвара, жителей города, находят повторяющееся в описании слово «грязный», определяют его прямое и контекстное значение («покрытый грязью», «безнравственный»).

Итогом работы является вывод о прочности грязного существования, превращающего Петьку в старика, покорно и равнодушно воспринимающего несправедливую и жестокую действительность; о том, что жизнь должна поддерживаться, укрепляться и обогащаться в противостоянии антигуманному, победа которого стимулирует духовную и физическую смерть [4, с. 230 – 235].

Таким образом, изучение литературы в 5 – 8 классах, основанное на глубоком осмыслении аксиологии гуманизма, включающей базовые национальные ценности, содействует реализации приоритетных целей литературного образования – формированию духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма; развитию интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности, духовно-нравственной консолидации и «социокультурной модернизации российского общества», обеспечивает фундаментальность литературного образования [1, с. 5].

Список литературы

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
2. Ёлгина Л.С. Фундаментализация образования в контексте устойчивого развития общества :Сущность, концептуальные основания: Диссертация канд. философ. наук: 09.00.11. / Ёлгина Л.С. – Улан-Удэ, 2000. – 154 с [Электронный ресурс] – Режим доступа:<http://www.dissercat.com/content/fundamentalizatsiya-obrazovaniya-v-kontekste-ustoichivogo-razvitiya-obshchestva-sushchnost-k>
3. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
4. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 5 класс» (авт.-сост. Г. С. Меркин): методическое пособие / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г. С. Меркина. (ФГОС. Инновационная школа). – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 344 с.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

РАБОТА НАД ПРОЕКТОМ – ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Демиденко О.П.

Новосибирский государственный университет экономики и управления, г.Новосибирск

Данная статья посвящена вопросам обучения студентов в неязыковом ВУЗе иностранному языку, используя методику проектов.

Одним из требований современного общества к молодым специалистам является требование владения иностранным языком на уровне, как минимум, достаточным для профессионального общения в профессиональной сфере. Следовательно, цель обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе – это умение использовать полученные знания применительно к своей профессии.

Если мы обратимся к практике преподавания иностранного языка в неязыковых ВУЗах, то мы обнаружим, что внимание преподавателя сосредоточено на формировании умений и навыков, необходимых для профессионального общения: устного и письменного. Приступая к работе со студентами, преподавателю следует осознавать, что для достижения поставленной цели он очень ограничен во времени, количество часов на аудиторские занятия мало. В предложенных обстоятельствах просто необходимо использовать различные виды самостоятельной работы студентов. Именно самостоятельная работа играет значительную роль, способствуя эффективному усвоению учебного материала и становлению творческого потенциала студентов.

В данной статье хочу остановиться на методике проектов, которая представляет, на мой взгляд, большой интерес для высшей школы. Основной принцип этой методики – это перенесение акцента с упражнений на активную разговорную деятельность студентов. Работа над проектом, как известно, базируется на самостоятельной деятельности студентов: от выбора темы проекта и его конечного продукта, планирования работы над проектом, распределения заданий, выполнения заданий, взаимодействия во время проекта, оформления конечного продукта и его презентация. Конечный продукт может быть разнообразным: выставка, экскурсия, дискуссия, викторина, промация, производственное собрание, презентация так далее.

В зависимости от проекта на занятии ставится цель: иностранный язык может использоваться в коммуникативной и интерактивной форме, устной или письменной. Авторы и пользователи коммуникативных методик уже давно убедились в том, что чем больше самостоятельности проявляют обучаемые при решении той или иной проблемы, тем более эффективным будет усвоение материала и последующее выполнение деятельности. С этой точки зрения работа над проектом может рассматриваться как одна из наиболее приоритетных. Помимо упомянутого выше, проектная работа влечет за собой развитие у обучаемых важных как личностных так и профессиональных качеств: взаимоуважения, понимания необходимости компромисса, умения слушать и высказываться, выступать с критикой и принимать критику; умения улаживать конфликты при их возникновении, умения придерживаться определенных правил взаимодействия. Очень важным итогом данной работы будет приобретенный опыт работы в команде и формирование или дальнейшее развитие лидерских качеств, что очень полезно для понимания самого себя и, естественно, дальнейшей самореализации.

Правильная организация студентами самостоятельной проектной работы – это важная и не простая задача. Преподавателю следует понимать, какие трудности встречаются студентам при организации своего труда и помогать им в их преодолении. Работа над проектом включает в себя определенные этапы.

1) Планирование проекта в рамках темы, с опорой на учебный материал, профессиональную ориентацию и интересы студентов (это ложится на плечи преподавателя).

2) Разработка структуры проекта: определение идеи проекта и того, что студенты знают по теме, составление плана по сбору материала, формирование групп для работы (это будет совместная деятельность преподавателя и студентов).

3) Работа в группах по реализации проектов: поиск материала и его обработка, обсуждение промежуточных результатов, исправление языковых ошибок и подготовка к презентации проектов (самостоятельная работа студентов и консультации преподавателя).

4) Презентация конечного продукта (полностью ложится на плечи студентов).

5) Оценка. Данный этап очень важен и состоит из трех частей. Первыми дают себе оценку участники проекта: указывают на положительные и отрицательные моменты презентации и подготовительного периода, говорят о том, что удалось и что не удалось сделать из запланированного; что они бы сделали по-другому, если бы переделывали эту работу. Очень важно для студентов высказаться об опыте, приобретенном в данном

проекте. Речь идет о языковом и профессиональном опыте, а это как раз то, ради чего этот вид деятельности и выполнялся.

Следующими оценщиками творчества становятся не участвовавшие в данном проекте студенты. Из опыта работы могу сказать, что студенты-участники проекта чаще выступают с самокритикой, а студенты, не участвовавшие в проекте, ищут и находят положительное.

И только потом с заключительным словом выступает преподаватель, который дает свою оценку каждому студенту за выполнение данной конкретной работы. И, поскольку речь идет о коллективном творчестве, при оценке особое внимание уделяется не только его индивидуальной работе, но взаимодействию конкретного студента со всей группой в целом и, в свою очередь, всей группы с конкретным студентом. Это важно потому, что в ходе подготовки проекта, как известно, формируются и развиваются социальные и деловые компетенции.

Итак, проектное обучение обладает большим образовательным потенциалом: мотивирует в получении дополнительных знаний (языковых и профессиональных), способствует развитию социальных и деловых компетенций: планирование, поиск информации, принятие решений, систематизация, общение в группе, дискуссия, сотрудничество, презентация результатов, оценка и самооценка.

Так как иностранный язык используется в максимально приближенных к реальности и профессионально ориентированных ситуациях, то студенты видят целесообразность изучения и применения иностранного языка. Работа над проектом, как никакая другая работа, позволяет использовать наглядные и аутентичные материалы. Аутентичные материалы – одно из главных условий успешного овладения профессионально ориентированным иностранным языком. Такие материалы обычно берутся из оригинальных источников и чаще не предназначены для учебных целей. Кроме того такие материалы могут оказаться слишком сложными в языковом аспекте. В этом случае сотрудничество с преподавателем просто необходимо и работа над языковым материалом выходит на первый план, что позволяет проводить контроль освоения языкового материала. Такое сотрудничество помогает организации речевого общения и развитию устной речи по сферам и ситуациям (в нашем конкретном случае профессиональной направленности), прививает любознательность и формирует познавательную активность. Если в проект включены сравнительные характеристики или ссылки на зарубежный опыт по выбранной теме, то расширяется не только профессиональный кругозор, но и знания межкультурной коммуникации .

Как известно, язык есть культура, то есть культурные знания передаются в процессе обучения языку через аутентичные материалы. Изучение иностранного языка вместе с познанием культуры говорящего на нем народа считается неотъемлемым элементом эффективного обучения иностранным языкам, так как невозможно овладеть языком без привязки к предметному и социальному миру иной культуры.

Итак, активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка. Ведь эффективное управление учебно-познавательной деятельностью возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную мыслительную деятельность студентов. И рассмотренный нами метод проектов как нельзя лучше направлен на организацию развития, самоорганизацию, развитие личности. Основным принципом данного метода состоит в том, что обучаемый сам творец своего знания.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Активное обучение в высшей школе, контекстный подход. 1991.
2. Гришаева А.В., Метод проектов на занятиях по иностранному языку в неязыковом ВУЗе. 2011.
3. Демиденко О.П., Иностранный язык и его теоретическое и практическое использование в образовательном пространстве неязыкового ВУЗа в современных условиях. 2014.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРИРОДЕ КАК ЗАДАЧА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Базаря О.Б., Белозерова М.А.

ГБПОУ педагогический колледж № 15, г.Москва

Интерес ведет человека к бесконечным целям познания, которые начинаются с удивления. В свою очередь, удивлением для дошкольника может быть окружающая действительность, являющаяся источником пробуждения познавательных интересов.

Ребенка старшего дошкольного возраста, у которого развит познавательный интерес, характеризует желание задавать вопросы и способность находить ответы на них. Такой школьник склонен к

экспериментированию, к активной поисковой деятельности. Он может длительно сосредотачиваться на интересующей его проблеме: изучать жизнь муравейника; экспериментировать - какие предметы плавают, а какие тонут, придумывать новые конструкции. При усвоении новых знаний он задает взрослому много вопросов, пытается самостоятельно найти связь с личным опытом, высказывает оригинальные догадки, предположения, другими словами, проявляет творческое отношение к объекту и процессу познания. Таким образом, показателем интереса ребенка служат его вопросы и суждения, благодаря которым малыш постигает мир вокруг себя.

Развитие любознательности, потребности узнать новое - одна из задач воспитания дошкольника, подготовки его к обучению в школе. Постановка и постепенное усложнение данной задачи ведет к формированию у детей поисковой деятельности, познавательных интересов, что оказывает влияние на их умственное развитие. Знания детей и уровень развития познавательных интересов способствуют усвоению знаний, так как являются побудительной силой к их приобретению; с другой стороны, познавательные интересы развиваются на основе знаний.

До недавнего времени в дошкольной педагогике развитию познавательных интересов дошкольников не уделялось особого внимания, между тем как познавательный интерес признается сейчас одним из ведущих мотивов, побуждающих детей к знаниям, к учению.

Многими исследователями доказано, что любознательность, активность детей не есть свойство, присущее возрасту и развивающееся стихийно. Формирование познавательной активности требует целенаправленной работы с детьми.

Развитие познавательного интереса проходит путь от проявления эмоциональной отзывчивости к окружающему и выделения внешних качеств предметов к выделению внутренних связей и отношений, к самостоятельной постановке познавательных задач и первым попыткам решать их с помощью наблюдений, опытов, рассуждений.

Познание природы детьми раннего возраста - это насыщенное радостными впечатлениями восприятие разнообразных, ярких объектов и явлений мира животных, растений, неживой природы, практическое экспериментирование с ними.

Взрослый обращает внимание ребенка на яркий цветок, летящую бабочку, красивый камушек, пушистые хлопья снега. Помогая ребенку активно познавать природу (нюхать, трогать, слушать, насыпать, переливать, крошить) следует ненавязчиво предлагать ему экологически целесообразные виды деятельности в природе взамен тех, которые он иногда практикует. Если малыш хлещет веткой по траве, то можно предложить ему послушать, как она шуршит, а затем практически убедится, насколько звучнее стучать по асфальту, камням, увлекательнее ходить по песку [1].

При оказании поддержки вхождению воспитанников ДООУ в мир природы, знакомству, приобщению, единению с ней важны опора на чувственное познание, сенсомоторику малыша, его наглядно-действенное мышление, особенности эмоциональной сферы, содействие в накоплении позитивного опыта общения с природой, зарождение интереса, радости от этого процесса.

Практика экологического воспитания детей убеждает в том, что творческое общение с природой - сильнейший метод всестороннего воспитания и развития в ребенке лучших человеческих качеств. Уроки творчества среди природы оставляют неизгладимый след в душе каждого ребенка.

Таким образом, формирование познавательного интереса к природе играет ведущую роль в экологическом воспитании дошкольников. Интерес с одной стороны является стимулом развития бережного отношения к природе, с другой ее результатом. Воспитание бережного отношения к природе идет от углубления имеющихся интересов к формированию новых знаний, чувств, умений, а от них - к интересу на более высокой ступени. Психологи считают, что интерес в своем развитии выражен различными стадиями: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.

Особое место в формировании у дошкольников любви и бережного отношения к природе занимает развитие любознательности, которая характеризуется стремлением проникнуть за пределы увиденного, узнать неизвестное. Процесс этот сопровождается удивлением, радостью, чувством удовлетворения. Но в большинстве случаев дети не могут самостоятельно объяснить интересующие их явления природы, а потому если взрослые не помогут им в этом, то интерес к природе может угаснуть. Иногда дети ломают ветви деревьев, кустарников, разоряют муравейники и птичьи гнезда, мучают животных. Объясняется это тем, что у них вовремя не был поддержан интерес к окружающей природе и ее охране, не были сформированы нравственные чувства и природоохранные мотивы.

Интерес к природе у дошкольников проявляется:

- В стремлении познать природу (живую и неживую);
- В чтении (слушании) книг о природе;

- В деятельности по защите природы;
- В изображении природы в рисовании, лепке, аппликации;
- В увлечениях, связанных с природой (изготовлении поделок, коллекционировании) [1].

В качестве признаков, по которым можно судить о пробуждающемся у них интересе к природе и ее охране, могут выступать проявления интеллектуальной активности (вопросы к воспитателю, участие в обсуждении природоохранных тем на занятиях и прогулках, активное оперирование знаниями), а также волевые проявления (стремление участвовать в деятельности по оказанию помощи природе). Доступными средствами формирования интереса дошкольников к природе являются прогулки и экскурсии на природу, фенологические наблюдения, использование элементов исследовательской работы, изучение загадочных явлений природы, деятельность по оказанию помощи природе, чтение книг и просмотр видеофильмов о природе, проведение плановых и ситуационных бесед о природе и бережном отношении к ней [3].

Список литературы

1. Иванова, А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений [Текст] /А.И. Иванова . – М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста [Текст] /Н.А. Короткова – М.: Лика-Пресс, 2007. – С.118.
3. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] /Г.И. Щукина . - М.: Педагогика, 2001.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ САМОУПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Рубцова А.В.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г.Санкт-Петербург

Реформирование системы высшего профессионального образования на сегодняшний день обуславливает изменения в структуре и содержании профессионально ориентированного иноязычного образования и разработку продуктивных лингводидактических технологий, обеспечивающих эффективное непрерывное самообразование специалистов различных направлений и областей знаний на основе усовершенствованных обучающих моделей.

Продуктивная технология самоуправления иноязычным образованием в этом смысле в полной степени отвечает современным требованиям образовательных стандартов высшего профессионального образования, в которых значительное место занимает самостоятельная работа студентов, направленная на освоение методологии непрерывного самосовершенствования в области иностранного языка. Данную технологию мы определяем, как тип инновационной лингводидактической технологии, разработанной на основе продуктивного подхода, направленной на развитие способности студента осуществлять самостоятельное овладение иностранным языком и непрерывно продвигаться вперед в своем развитии.

Содержательная основа предлагаемой нами технологии включает в себя три основные группы учебных модулей. Непосредственное наполнение содержанием модулей зависит от этапа обучения, возрастных интересов и потребностей обучаемого.

1. Модули методической адаптации студента (organizing manager): организационно-деятельностный (self-organizer); мотивационно-потребностный (personal needs definer); продуктивно-диагностический (test master); автономно-деятельностный (autonomous user).

2. Практико-ориентированные модули (practice developer): лингво-дидактический (linguistic expert); продуктивное чтение (productive reading); продуктивное аудирование (productive listener); продуктивное общение (proficient communicator); письменная практика (writing practice expert); проектно-исследовательский (linguistic researcher).

3. Контрольно-стабилизирующие модули (controlling provider): контрольно-оценочный (self-supervisor); функционально-стабилизирующий (self-provider).

Реализация модулей методической адаптации студента (organizing manager) обеспечивает развитие способности студента самостоятельно управлять собственным иноязычным образованием и содержит учебно-методические материалы, помогающие обучаемому овладеть стратегиями анализа своих потребностей и целей в области изучения иностранного языка, стратегией самооценки уровня владения языком и др.,

Организационно-деятельностный модуль (self-organizer) представляет собой общие рекомендации по организации автономного изучения иностранного языка (как организовать свое чтение/аудирование, как отслеживать свои успехи в устной речи и др). Как вспомогательное средство в этих целях можно использовать дневник изучающего иностранный язык – progress file.

Мотивационно-потребностный модуль (personal needs definer) состоит из вопросников, анкет, материалов и заданий для самостоятельной оценки студентом своих потребностей в области изучения иностранного языка для определения целей и постановки конкретных учебных задач. Как инструмент рефлексивной самооценки в этих целях, возможно, использовать материалы языкового портфеля, которые наглядно иллюстрируют требования к уровню владения иностранным языком по различным аспектам.

Продуктивно-диагностический модуль (test master) направлен на реализацию студентом самостоятельной диагностики и оценки исходного уровня владения языком на основе публикуемых материалов уровневых тестов типа Placement и/или Proficiency Tests, позволяющих сопоставить собственную оценку с объективными данными о степени владения изучаемым языком.

Автономно-деятельностный модуль (autonomous user) состоит из специальных учебных пособий, материалов и заданий для овладения учебными стратегиями и умениями, необходимыми в процессе самостоятельного изучения иностранного языка, обеспечивающие овладение методологией продуктивной иноязычной образовательной деятельности.

Практико-ориентированные модули (practice developer) наполнены учебно-методическими и информационно-познавательными материалами, которые имеют систематическую упорядоченность: по цели/виду учебной деятельности (материалы для работы над языковыми средствами, аудированием, чтением и др.) и по уровню владения языком внутри каждого модуля.

Лингводидактический модуль (linguistic expert) представляет собой специальные пособия и отдельные материалы и задания для работы над языковой стороной речи по таким аспектам, как лексика (active vocabulary file), грамматика (progress grammar file), произношение (pronounce developer), лингвокультуроведческий аспект (cross-cultural expert). При этом каждый раздел содержит градуированные уровневые пособия или отдельные материалы для самостоятельной тренировочной работы и совершенствованию соответствующих навыков и умений, а также конкретные задания. Систематизация учебных и контрольных материалов должна соответствовать степени сложности определенному уровню овладения языком и содержать задания для самостоятельной проверки и оценки, расположенные в последовательности продвижения студента от одного уровня владения языком к другому. Как дополнительное лингводидактическое обеспечение этот модуль может содержать компьютерные обучающие материалы (interactive practice file).

Модуль продуктивного чтения (productive reading) включает в себя систему градуированных текстов для чтения, соответствующих по степени сложности определенному уровню владения языком, каждый из которых содержит задания для самоконтроля. Эта система текстов содержит материалы и задания для исходного, промежуточного и итогового контроля и оценки умений чтения, что дает возможность студенту осуществлять самостоятельный мониторинг динамики умений чтения.

Также этот модуль предусматривает подборку материалов или текстов для дополнительного (экстенсивного) чтения, которые представляют собой уровневые материалы (книги или подборку материалов), осваиваемые студентом с учетом профессиональной ориентации, собственных информационных, познавательных и эстетических потребностей.

Модуль продуктивного аудирования (productive listener) представляет собой системный комплект материалов для аудирования: аудиотека и видеотека. В эти материалы могут входить тексты для аудирования, соответствующие по степени сложности определенному уровню владения языком, каждый из которых сопровождается заданиями для самопроверки. При этом внутри системы текстов должны быть предусмотрены материалы и задания для исходного, промежуточного и итогового контроля и оценки умений аудирования, что дает студенту возможность самостоятельного мониторинга.

Аудиотека и видеотека включают уровневые материалы для экстенсивного аудирования, которые студент может выбирать в соответствии со своими информационными, познавательными и другими потребностями в целях дополнительной практики в аудировании.

Модуль продуктивного общения (proficient communicator) располагает материалами и заданиями для совместной интерактивной работы обучаемых: составление диалогов, подготовка драматизации, ролевой игры и т.п. Данный модуль предусматривает обеспечение техническими средствами (магнитофон, интернет и т.д.) для того, чтобы студенты, например, могли сделать запись своего устного общения/сообщения, прослушать и оценить собственную речь и в случае необходимости внести соответствующую коррекцию и т.п. с целью отработки важного механизма устной речи — механизма самоконтроля и самокоррекции.

Модуль письменной практики (writing practice expert) включает материалы и задания (специальные пособия), обеспечивающие так называемую управляемую практику, направленную на овладение и совершенствование основных умений письменной речи, и материалы для творческих заданий по написанию текстов различного жанра (для определенного уровня владения языком) — творческая практика.

Проектно-исследовательский модуль (linguistic researcher) направлен на использование иностранного языка как средства обучения (образовательного медиума) и содержит материалы для проектно-исследовательской работы. В этом модуле предлагаются материалы и задания для овладения информационными учебными умениями и видами информационной деятельности, необходимыми для эффективного использования изучаемого языка в качестве средства информационной и научной деятельности (работы с учебной литературой, подготовки устных/письменных сообщения, научных статей/тезисов и др.).

Контрольно-стабилизирующие модули (controlling provider) включают в себя комплект материалов, позволяющий студенту самостоятельно проверять достигнутый итоговый уровень владения иностранным языком: публикуемые образцы (специальные пособия) материалов уровневых тестов в формате международных экзаменов и материалы для самостоятельной поддержки достигнутого уровня владения языком.

Контрольно-оценочный модуль (self-supervisor) содержит публикуемые материалы уровневых тестов с инструментарием для самостоятельной проверки и оценки выполнения тестовых заданий. В данном случае возможна разработка модуля подготовки к международным экзаменам по иностранному языку, с учётом использования соответствующих учебных материалов и пособий, направленных на формирование так называемых экзаменационных учебных умений и предлагающих практику в экзаменационных видах работ в формате тестовых заданий.

Функционально-стабилизирующий модуль (self-provider) предлагает наличие уровневых учебных курсов (УМК), которые могут использоваться студентом полностью или выборочно в соответствии со своими индивидуальными интересами и предпочтениями в качестве дополнительных учебных материалов.

Таким образом, представленная технология самоуправления иноязычным образованием в высшей школе обеспечивает:

- чёткую структуризацию содержания обучения иностранному языку;
- вариативность модульных программ в рамках индивидуальной учебной траектории в зависимости от уровня владения иностранным языком и темпа обучения;
- перенос акцента в работе преподавателя в сторону консультативно-координирующих функций управления учебным процессом;
- возможность использования учебных модулей в качестве сценариев для создания лингводидактических программных средств;
- решение проблемы уровневой и профильной дифференциации путём определённой группировки учебных модулей, обеспечивающих процесс изучения иностранного языка в полном, сокращённом и углубленном вариантах;
- оптимизацию курса обучения иностранному языку, благодаря продуктивному комплексу методов и форм обучения.

Список литературы

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. - М.: АРКТИ, 2002.
2. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам// Сборник научных статей «Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы)». - М., МГЛУ, 2002.
3. Рубцова А.В., Ерёмин Ю.В. Некоторые принципиальные вопросы разработки инновационной парадигмы в области иноязычного образования Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2014. №1. ART 2131.–URL:<http://www.emissia.org/offline/2014/2131.htm> . -ISSN 1997-8588. [дата обращения 14.04.2016].

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ТРЕБОВАНИЙ ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ ГОСУДАРСТВОМ, УЧЕНИКОМ И ЕГО РОДИТЕЛЯМИ

¹Шаров Л.Ф., ²Трушин В.В.

¹Кандидат технических наук, старший научный сотрудник, заместитель директора

²Директор

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

Средняя общеобразовательная школа №1852, г.Москва

Аннотация.

Данная статья посвящена актуальной проблеме эффективного управления качеством образования на основе удовлетворения потребностей государства ученика и его родителей. В статье предложена методика оценки образовательных потребностей ученика и его родителей по отношению к четко определенным государственным требованиям к качеству образования изложенных Федеральных государственных образовательных стандартах и проверяемых с помощью государственной итоговой аттестации

QUALITY MANAGEMENT OF FORMATION ON THE BASIS OF THE ACCOUNT OF REQUIREMENTS SHOWN BY THE STATE, A DISCIPLE AND ITS PARENTS

¹Sharov L.F., ²Trushin V.V.

¹Cand.Tech.Sci, The senior scientific employee, the associate director

²Director

The state budgetary general educational establishment

Average comprehensive school №1852, Moscow

The summary

Given article is devoted to an actual problem of efficient control by quality of formation on the basis of satisfaction of demands of the state of a disciple and its parents. In article the procedure of an assessment of educational demands of a disciple and its parents in relation to neatly certain state requirements to quality of formation the stated Federal state educational standards and checked by means of the state final certification is offered

Ключевые слова

Образовательная энергия, энергия родителей, федеральный образовательный стандарт, вероятность, дисперсия, система качества, познавательный интерес.

Keywords

Educational energy, energy of parents, the federal educational standard, probability, dispersion, system of quality, cognitive interest

Сегодня перед руководителем образовательной организации стоит задача повышения качества образовательной услуги оказываемой этой организацией в рамках выполнения государственного заказа. В законе об образовании № 273 дается следующее определение качества образования:

«Качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы»

Как следует из данного определения качественное образование, которое сегодня дает школа должно соответствовать с одной стороны требованиям стандарта с другой стороны потребностям физического лица. Если требования стандарта сегодня известны, а так же определен механизм проверки этого соответствия - результаты Государственной итоговой аттестации (ГИА) то вопрос о потребностях физического лица не определен. Естественно, что для школы этим физическим лицом является учащийся и его законный представитель (родитель). Таким образом, для решения управленческой задачи повышения качества образования необходимо тем или иным способом попытаться определить потребности ученика и его родителей и тем самым решить задачу подготовки обучающегося на соответствие требованиям ФГОС и (или) его собственным требованиям, которые в сильной степени формируются под воздействием и при участии родителей. Хотелось бы отметить то обстоятельство, что на подготовку учащегося влияют три составляющих образовательного процесса -

это учитель, программы обучения и условия, в которых осуществляется сам образовательный процесс. Отсюда следует, что управление повышением качества образования сводится к оптимизации системы (назовем ее системой качества) ученик – учитель – программа обучения – условия обучения, причем критерием оптимизации является эффективная работа этой системы по достижению выявленных потребностей.

Совершенно очевидным является тот факт, что потребности учеников и их родителей распределены в большом диапазоне значений, не структурированы и самое главное нет единого критерия по их оценке. Однако, учитывая тот факт, что требования ФГОС определены и определен критерий соответствия их выполнения это минимальный бал сдачи ГИА авторы предлагают связать потребности физических лиц с требованиями ФГОС и минимальным балом. Тогда можно условно выделить три группы потребностей физических лиц:

1. Потребности соответствуют ФГОС и ГИА
2. Потребности ниже ФГОС и ГИА
3. Потребности выше ФГОС и ГИА

Знание распределения учащихся по этим трем областям позволит оптимизировать выше названную систему качества не под каждого ученика, а под группу учащихся имеющих очень близкие потребности, что существенно упрощает управленческую задачу в условиях массовой школы. Возникает вопрос, каким образом распределить учащихся по этим областям или как выявить эти самые потребности? Действительно обучение учащегося в школе осуществляется в течение 11 лет, а результат ГИА будет только в конце, причем он очень сильно зависит от оптимальности системы качества на всех этапах обучения.

Для решения данной проблемы авторами была разработана и апробируется методика определения потребностей (образовательных ожиданий) учащихся и их родителей на основе введенных авторами двух характеристик: образовательная энергия учащегося (ОЭ) и энергии родителей (ЭР)

Рассмотрим понятие ЭР. Под этим понятием будем понимать произведение образовательных желаний родителей ОЖР на образовательные затраты родителей ОЗР

$$\text{ЭР} = \text{ОЖР} * \text{ОЗР}$$

Под ОЖР будем понимать понимание родителями роли образования в судьбе ребенка, выражающееся в раскрытии способностей ребенка и организацию образовательной траектории для реализации этих способностей.

Под ОЗР будем понимать затраты родителей на реализацию своих образовательных желаний, это не в коей мере не означает чисто финансовые затраты, скорее больше затраты физические и духовные.

Сегодня конституция РФ гарантирует каждой семье бесплатное среднее образование для их детей, что является большим достижением нашего общества. Однако отношение к образованию сегодня у различных семей разное. Причем оно определяется: тем положением, которое она занимает в нашем обществе, уровнем личной культуры родителей, наличием в семье положительного отношения к образованию и то какими семья видит своих детей. Это все влияет на личные ожидания, а следовательно и уровень потребностей родителей к качеству образования.

Естественно, что невозможно совершенно точно предугадать какие взгляды на образование будут у того или иного родителя приведшего своего ребенка в Ваше ОУ, но выявить тенденции и вероятностное их распределение можно попытаться. Для выявления этих тенденций рассмотрим состояние нашего общества в период 1970 -1990 г. ибо примерно в это время появились родители тех детей, которые сегодня приходят в наши школы.

В этот период в обществе происходило максимальное расслоение, родители наших родителей искали свое место в новой жизни. Таким образом, сегодня мы имеем три группы родителей: самую большую группу составляют малообеспеченные, для которых бесплатное образование есть возможность дать своим детям достойное образование. Вторая группа зарождающийся средний класс который может себе позволить в дополнение к бесплатному образованию дать своим детям дополнительное платное образование и на конец класс богатых людей, для которых бесплатное образование не является важным для них важен престиж ОУ.

Очень важную роль в образовании ребенка сегодня занимает семья и поэтому необходимо учесть и попытаться понять её позицию. Сегодня в силу достаточно большой поляризации присущей нашему обществу можно выделить несколько типов семей это:

Полные семьи, где родители понимают роль образования в дальнейшей судьбе своего ребенка. Как правило, в этих семьях прививают уважение к учебе и учителю.

Семьи не полные, как правило, матери одиночки, где понимается значение образования и хорошо, если семье, за счет сильных семейных традиций, удастся привить это понимание ребенку. Но как показывает сегодняшняя практика, в таких семьях мама теряет с возрастом контроль над сыном или дочерью, в силу того, что забота о хлебе насущном отнимает все её свободное время.

Не благополучные семьи, как полные так и не полные где нет понимания значения образования в будущей судьбе ребенка. Здесь ребенок предоставлен сам себе и большое счастье, если он поймет роль образования в своей судьбе.

К сожалению, число семей 2 и 3 типа год от года растет. А это приводит к тому, что учитель остается один на один с такими детьми помощи от семьи ему ждать не приходится. Хорошо если оденут и накормят.

Ещё одна из характеристик которую необходимо принимать во внимание при оценки личностных ожиданий родителей это уровень их культуры. Через этот параметр можно попытаться с определенной степенью вероятности определить отношение родителей к образованию, как одному из механизмов социализации ребенка в обществе. С большой вероятностью можно выделить три группы родителей

- с высокой образовательной культурой,
 - со средней образовательной культурой,
 - низкой образовательной культурой,
- причем смещение наблюдается в зону последней.

Совершенно понятно, что величина этой энергии для различных родителей различна, изменяется во времени, а максимальная её величина с большой вероятностью зависит от вышеприведенной классификации родителей.

Введение этой характеристики (ЭР) требует указать методику её вычисления. Так как знание этой характеристики в первую очередь важно для ОУ, то для её вычисления можно применить метод экспертной оценки поведения родителей в процессе обучения ребенка учителями. Причем эта оценка должна уточняться из года в год. Ниже приводится один из возможных вариантов оценочных Табл.1 и 2 для определения этого параметра.

Таблица 1

Критерии оценки образовательного желания родителей.

	Параметры оценки образовательного желаний родителей	оценка
1	Наличие у родителей четко сформулированных целей в развитии ребенка и умение их реализовывать	5
2	Наличие у родителей общераспространенных целей в развитии ребенка	4
3	Наличие у родителей меняющихся целей в развитии ребенка.	3
4	Родители согласны с желаниями ребенка, идут у него на поводу	2
5	У родителей нет понимания необходимости заниматься развитием ребенка	1

Таблица 2

Критерии оценки образовательных затрат родителей

	Параметры оценки затрат родителей.	
1	Регулярно интересуются успехами ребенка. Организуют для него дополнительные занятия. Прилагают усилия для раскрытия способностей ребенка	5
2	Периодически интересуются успехами ребенка. Организуют для него дополнительные занятия. Прилагают усилия для раскрытия способностей ребенка	4
3	Посещают родительские собрания. Проводят работу с ребенком по итогам этого собрания. Не препятствует желанию ребенка заниматься дополнительно	3
4	Редко посещают школу и преимущественно по звонку.	2
5	Не интересуются делами ребенка.	1

Таким образом, в рамках данной методики ЭР конкретного родителя может лежать в диапазоне от 1 до 25. Учитывая то обстоятельство, что всех родителей, с математической точки зрения, можно рассматривать как не зависимые случайные величины, а количество их велико, то к этому параметру применим закон больших чисел. Следовательно вероятность того или иного значения ЭР будет подчиняться закону Гаусса, с математическим ожиданием 12 и дисперсией 4. в Табл.3 приведены пять зон для значений ЭР.

Определение личных образовательных интересов родителей.

1-4	5-8	9-16	17-20	21-25
ЭР нз	ЭР ср	ЭР н	ЭР в	ЭР св
Низкие личные ожидания	Средние личные ожидания	Нормальные личные ожидания	Высокие личные ожидания	Сверх высокие ожидания.

Таким образом, мы можем выделить следующие группы возможных требований родителей к образованию своего ребёнка, сравнивая их с требованиями государства определёнными в стандартах образования.

ЭР св- эта группа родителей будет ожидать от ОУ больших успехов в образовании своего ребенка, будет готова оказывать всевозможную помощь ОУ в достижении этого успеха. Следовательно, требования этой группы к ОУ будут выше требований государства.

ЭРв – эта группа родителей будет ожидать от ОУ больших успехов в образовании своего ребенка, но будет оказывать помощь в пределах определенных ими возможностей. Некоторые родители могут и отказаться от своих ожиданий в зависимости от ситуации. Следовательно, требования этой группы родителей к ОУ будут неустойчивыми, лежат в диапазоне от завышенных до требований государства.

ЭРн- эта группа родителей будет ожидать от ОУ образовательного результата в пределах требований определяемых государством и будет сотрудничать с ОУ в пределах необходимых для достижения этих результатов и не более. Следовательно, требования этой группы к ОУ будут совпадать с требованиями государства.

ЭРср – эта группа родителей, как и группа ЭРв является переходной от нормальных к низким ожиданиям образовательных успехов своих детей. Следовательно, требования этой группы к ОУ будут ниже требований государства или такими же.

ЭРнз – эта группа родителей ожидает от ОУ любых образовательных результатов, они придерживаются точки зрения ребёнку нужно пусть и учится. Следовательно, ОУ не может рассчитывать на сотрудничество с этой группой родителей.

Говоря об образовательной энергии ученика, будем понимать следующее. Каждый человек обладает образовательной энергией (ОЭ) являющейся произведением познавательного интереса (ПИ) на трудолюбие (Т)

$$ОЭ = ПИ * Т$$

Причем, количество ОЭ для каждого человека величина постоянная, определяемая его генетикой, социальной средой его обитания и воспитанием. Расходование этой энергии определяется, конечно, самим человеком, но имеет определенную временную зависимость, связанную с развитием самого человека, доступностью «благ цивилизации» и воздействием социума. Особого доказательства этого утверждения, нам кажется, приводить не следует, достаточно посмотреть на поведение ребенка в разные периоды его развития и в разных социальных средах для того, чтобы согласиться с этим утверждением.

Необходимо сделать одно замечание относительно вводимого параметра касающегося следующего. Когда мы говорим об ПИ то мы будем иметь ввиду, познавательный интерес необходимый для классического образования, которым и занимается ОУ. Когда мы будем говорить о трудолюбии Т, то мы будем говорить о трудолюбии применительно к освоению классического образования. Таким образом, под ОЭ ученика мы будем понимать энергию по отношению к классическому образованию.

Для оценки величин ИП и Т, так же как и в случае с родителями, можно применить метод экспертной оценки учителем ученика в процессе обучения. В Табл.4 и 5 приведены оценочные критерии этих величин.

Таблица 4

Критерии оценки познавательного интереса

	Параметры оценки познавательного интереса.	Оценка
1	Регулярно. Задаёт вопросы на понимание материала, интересуется материалом сверх программы, принимает активное участие в обсуждении темы урока, олимпиадах и дополнительных мероприятиях.	5
2	Периодически. Задаёт вопросы на понимание материала, интересуется материалом сверх программы, принимает активное участие в	4

	обсуждении темы урока.	
3	Принимает участие в обсуждении темы урока при обращении учителя.	3
4	Требуется усилие для включения в обсуждение темы урока и вовлечение ребёнка в образовательный процесс.	2
5	Не проявляет интереса к предмету	1

Таблица 5

Критерии оценки трудолюбия

	Параметры оценки образовательного трудолюбия	Оценка
1	Регулярно Выполняет все задания учителя с удовольствием и интересом.	5
2	Периодически Выполняет все задания учителя.	4
3	Выполняет задания в классе, но кое-как домашние задания	3
4	Кое-как выполняет задание в классе. Не делает домашние задания	2
5	Не выполняет задания ни в классе, ни дома.	1

Естественно, что ОУ интересуют эти параметры применительно к образованию, поэтому в таблицах взяты такие критерии. Таким образом, в рамках данной методики ОЭ конкретного ребенка может лежать в диапазоне от 1 до 25. Учитывая то обстоятельство, что всех детей, с математической точки зрения, можно рассматривать как не зависимые случайные величины, а количество их велико, то к этому параметру ОЭ применим закон больших чисел. Следовательно вероятность того или иного значения ОЭ будет подчиняться закону Гаусса, с математическим ожиданием 12 и дисперсией 4. в таблице 6 приведены пять зон для значений ОЭ

Таблица 6

Определение личных образовательных интересов детей

1-4	5-8	9-16	17-20	21 -25
ОЭнз	ОЭср	ОЭн	ОЭв	ОЭсв
Низкий уровень	Средний уровень	Нормальный уровень	Высокий уровень	Сверх высокий

Таким образом, можно выделить следующие требования к ОУ с позиции учащегося

ОЭсв – эта группа детей способна и хочет получить повышенный уровень образования, готова прикладывать повышенные усилия для достижения своей цели. Следовательно, требования к ОУ будут выше государственных требований.

ОЭв- эта группа детей способна получить повышенный уровень образования, а вот их хотение будет зависеть от обстоятельств, особого стремления выкладываться у них нет. Следовательно, требования к ОУ будут в пределах от повышенных до государственных.

ОЭн – эта группа детей способна и хочет получить нормальной образование и будет прикладывать усилия в пределах необходимых для этого. Следовательно, требования к ОУ будут не ниже государственных требований.

ОЭср- эта группа детей представляет собой так называемую неустойчивую группу, где любой её член может при определенных условиях перейти в группу ОЭн или ОЭнз. Следовательно, требования к ОУ будут не выше государственных требований.

ОЭнз – эта группа детей безразлична к классическому образованию и готова удовлетвориться любым и будет прикладывать минимум усилий в данной области. Следовательно, требования к ОУ будут ниже требований государства.

Совершенно очевидно, что для данного конкретного ОУ, в данный временной период, конкретная выборка будет иметь вполне определённый вид со своим распределением по этим зонам. Знание этого конкретного распределения очень важно для целей управления, так если скажем максимум лежит в области ОЭ св то вполне вероятно, что требования детей будут более жесткими чем государственные и их нужно будет каким то образом удовлетворять сверх требований государства, и на оборот если в зоне ОЭ нз то возникнет проблема удовлетворения государственных требований при безразличии детей к образованию.

Однако эти энергии (ОЭ и РЭ) нельзя рассматривать независимо друг от друга, так как родители и дети тесно взаимодействуют друг с другом и естественно влияют друг на друга в плане изменений интересующих нас параметров ЭР и ОЭ.

Из данных Табл.3 и 6 следует, что возможно 25 сочетаний этих параметров приведенных в Табл.7

Таблица 7

Совместные образовательные требования родителей и их детей.

№	1	2	3	4	5
1	ОЭсв ЭРсв	ОЭв ЭРсв	ОЭн ЭРсв	ОЭср ЭРсв	ОЭнз ЭРсв
2	ОЭсв ЭРв	ОЭв ЭРв	ОЭн ЭРв	ОЭср ЭРв	ОЭнз ЭРв
3	ОЭсв ЭРн	ОЭв ЭРн	ОЭн ЭРн	ОЭср ЭРн	ОЭнз ЭРн
4	ОЭсв ЭРср	ОЭв ЭРср	ОЭн ЭРср	ОЭср ЭРср	ОЭнз ЭРср
5	ОЭсв ЭРнз	ОЭв ЭРнз	ОЭн ЭРнз	ОЭср ЭРнз	ОЭнз ЭРнз

Рассматривая данную таблицу можно сказать, что ОУ должно иметь 25 типов своего поведения для удовлетворения личностных ожиданий родителей и их детей. Однако можно это количество сократить, если рассматривать наиболее вероятные личностные ожидания для чего разобьем их на три группы по отношению к четко определенным государственным интересам.

Первая группа – повышенных требований. К этой группе с большой вероятностью можно отнести ячейки 1.1, 1.2,1.3, 2.1, 2.2, 3.1 так как при взаимодействии детей и родителями элемент с большей энергией вероятнее всего будет определяющим

Вторая группа – низких требований. К этой группе с большой вероятностью можно отнести ячейки 3.5, 4.4, 4.5, 5.3,5.4,5.5 .

Третья группа – государственных требований. К этой группе с большой вероятностью можно отнести все остальные 13 ячеек.

Необходимо ещё раз отметить, что данное деление проведено исходя из наиболее вероятных оценок поведения ячеек данной таблицы, а следовательно возможны отклонения в ту или иную сторону для граничных ячеек. Это деление позволяет в место 25 типов поведения сосредоточиться на трех наиболее вероятных.

Данная методика апробируется ГБОУ СОШ №1852 г Москвы, полученные результаты позволили сформировать гомогенные группы по изучению предметов в параллелях, в которых реализуются различные оптимальные системы качества. В качестве измерителя достигнутых результатов на разных этапах используется проверка Московским центром качества образования. В качестве примера на Рисунке 1 приведены результаты диагностики соответствия требованиям ФГОС по математике в 7-ых классах, где учащиеся распределены по трем вышеназванным гомогенным группам, в которых оптимизированы системы качества, в пределах возможности школы.

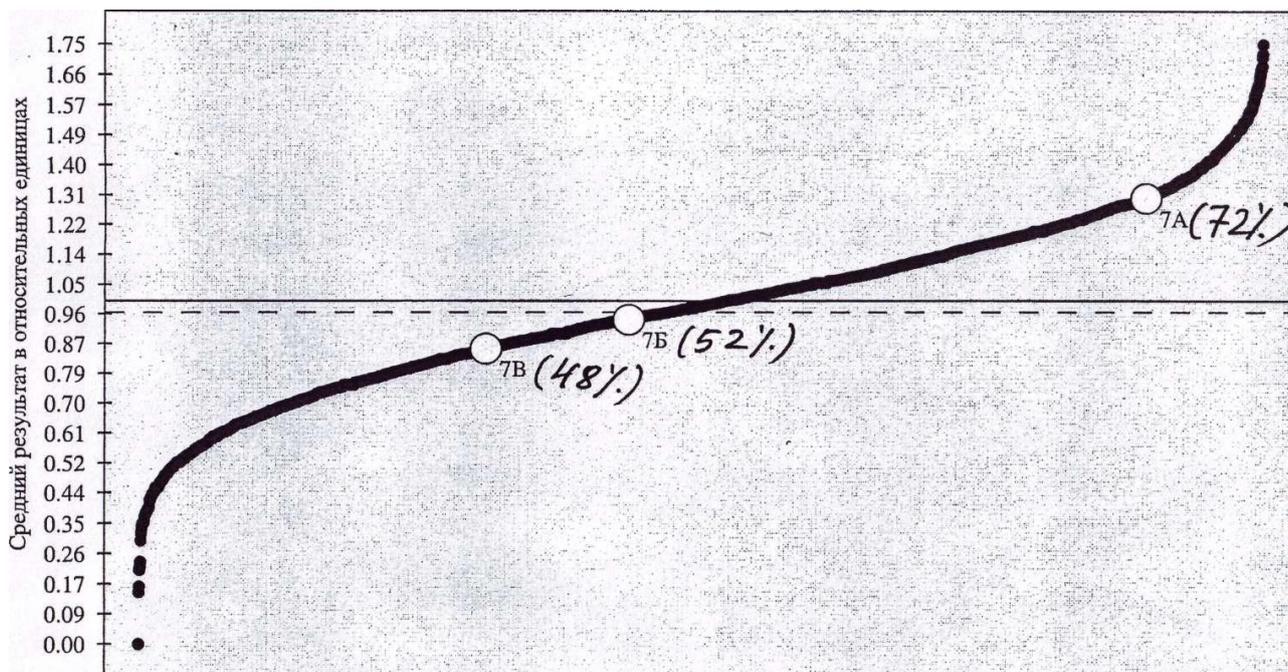


Рис.1.

Результаты диагностики 7-ых классов по математике.

Так из 73 человек, проходивших диагностику, 28 человек показали результат, превышающий средний результат по городу Москве, еще 21 результат превышающий результат по Восточному округу. Общее количество учащихся сдавших диагностику на 5 и 4 составляет 43 человека, 26 человек сдали диагностику на 3 балла и только 4 человека являются проблемными требующими дополнительного пристального внимания. Полученные результаты показывают высокую эффективность управленческого решения принятого на основе предложенной методики.

СЕКЦИЯ №3.

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

ИГРОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ФЕНОМЕН В СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Щепина Ю.С.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

В соответствии с положениями современной концепции воспитания детей раннего и дошкольного возраста развитие ребенка происходит в деятельности по основным линиям развития: социальное, физическое, познавательное и эстетическое [3, с.16]. Ведущим видом деятельности детей раннего возраста является предметная деятельность (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина), в процессе которой ребенок усваивает культурные, исторически сложившиеся способы действий с предметами. Она тесно связана с общением, которое становится не только эмоциональным, но и речевым.

Игровую деятельность можно разделить на игровые действия по ведущему виду деятельности в определенный возрастной период.

От младенчества до года ведущий вид деятельности – общение ребёнка со взрослым соответствует действиям-манипуляциям состоящим из неспецифических действий, которые ребенок производит со всеми предметами, независимо от их физических свойств и функций. При знакомстве с новыми предметами ребенок сначала обследует их с помощью зрительных действий (рассматривает, наблюдает), оральных (прикасается губами, языком, вкладывает в рот, сосет, лижет, кусает) и мануальных (прикасается пальцем, ладонью,

захватывает, ощупывает, царапает, перекладывает из руки в руку, поворачивает в руках). Этот вид неспецифических действий относится к категории ориентировочно-исследовательских.

В своих исследованиях А. Е. Туровская отмечает, что овладение ребёнком предметными манипуляциями создает необходимую основу для усвоения их словесных заместителей и придает последним более точное определенное значение. С другой стороны, вербализация манипуляций способствует их дальнейшей дифференциации и позволяет вызывать их впоследствии второсигнально, что является уже признаком относительно высокого уровня произвольности.

Условия появления и развития манипулятивных действий были выделены Д. Б. Элькониным: [6, с. 149]

1. Манипулятивные действия появляются тогда, когда возникают все необходимые для этого предпосылки – сенсорно-двигательные координации: развивающиеся в первом полугодии жизни сосредоточение, слежение, ощупывание, прислушивание и т. д., а также регулируемые со стороны зрения координированные движения.

2. В связи с формированием активных хватательных движений ориентировочно-исследовательская активность ребенка переходит в новую форму – форму поведения, а не простую реакцию.

3. Действия ребенка первого года жизни побуждаются новизной предметов и поддерживаются воздействием новых качеств предметов, открывающихся в ходе манипулирования ими. Исчерпание возможностей новизны ведет к прекращению действий с предметом.

От года до трех лет ведущий вид деятельности – предметная, соответствует предметным, процессуальным действиям, процессуальным действиям с элементами замысла.

Е. А. Стребелева различает предметные действия на соотносящие действия, в которых нужно совместить два предмета или две его части, учитывая свойства и качества обеих частей. При сборке пирамидок, башенок, складывании матрешек у ребенка формируются внешние ориентировочные действия: ребёнок методом проб и ошибок добивается правильного практического результата. Орудийные действия, в которых один предмет – орудие – употребляется для воздействия на другие предметы (ложка, чашка, сачок, лопатка, совок, карандаш). Осваивая орудийные действия, ребёнок выделяет в предметах наиболее существенные и общие признаки, что учит его делать обобщения. Объединение предметов по назначению возникает в действии, а затем закрепляется в слове. Способ действия объективно является для ребенка раннего возраста тем обобщенным знанием, которое по своему значению для его умственной деятельности эквивалентно роли содержательного понятия в познавательном развитии школьника. Так же при овладении орудийными действиями складываются внешние ориентировочные действия. [3, с. 18].

Западноевропейские исследователи К. Бюлер и В. Келер трактовали использование ребёнком раннего возраста окружающих вещей в качестве орудий при достижении целей как проявление интеллектуального озарения, как продукт индивидуального изобретения ребёнка. Ж. Пиаже и Б. Инельдер – как результат его приспособления, адаптации к окружающей предметной среде. П. Я. Гальперин и других ученых установили закономерный ход формирования орудийных операций у детей в процессе овладения ими общественно сложившимися способами употребления предметов домашнего обихода и простейших инструментов. [1, с. 38].

По данным исследований М. И. Лисиной были выделены условия формирования предметных действий:

1. Изменение типа общения ребёнка со взрослыми - непосредственное эмоциональное общение ребёнка со взрослым сменяется опосредованным «ребёнок – действия с предметом – взрослый».

2. Процесс овладения предметными действиями происходит у ребёнка только в совместной деятельности со взрослым, который выполняет сразу несколько функций: раскрывает ребенку смысл действий с предметом; организует действия и движения ребенка, передает ему технические приемы осуществления действий; через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребенком;

3. Всякое предметное действие, воспроизводимое ребёнком, особенно в ходе его формирования направлено не только на получение определенного материального результата, но и опосредовано теми отношениями взрослого к ребёнку, которые могут возникнуть в ходе или в конце выполнения действия (эмоциональное предвосхищение социальных последствий его выполнения, то есть положительную или отрицательную оценку со стороны взрослого).

В исследовании М. В. Братковой выявлены особенности предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС.

Процессуальные действия – действия с игрушками, имитирующими реальные предметы, с помощью которых ребёнок в условном плане воспроизводит действия взрослых или ситуации знакомые ему по опыту. Они соответствуют отобразительной игре. [4, с. 19] В действиях детей наблюдается полифункциональное использование предметов. Для них не важен предмет, главное – выполнить необходимое действие.

Процессуальные действия с элементами замысла - переход от действий, основанных на свойствах предметов и игрушек, к отражению практических смысловых связей между ними, то есть к обыгрыванию

доступных пониманию ребенка сюжетов из его жизни. Они соответствуют сюжетно - отобразительной игре. Наблюдается многократное повторение тех или иных игровых действий, отражающих не только манипуляции с предметом, но и человека, действующего определенным образом. Действия человека еще не выделяются из отражаемого ребенком жизненного явления.

Е. В. Шереметьева рассматривала игровые действия как когнитивный компонент речезыкового развития ребёнка. В диагностике психоречевого развития детей раннего возраста игровые действия исследовались по следующим параметрам: действия с игрушками, подражательные действия и сюжетно – отобразительная игра. [5, с. 53-61].

И. О. Ивакина выделяет три уровня сформированности сюжетно–отобразительной игры, отображающих уровни сформированности игровых действий:

Высокий уровень – игровые действия с игрушками разнообразны по степени обобщенности. Ребенок самостоятельно использует в играх знакомые и новые предметы-заместители, воображаемые предметы. Иногда принимает на себя роль взрослого, в некоторых случаях обозначает ее словом. Игра преимущественно носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет большой интерес к играм сверстников.

Средний уровень – игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности могут быть как развернутые, так и обобщенные. Ребенок самостоятельно использует в играх только знакомые предметы-заместители в известном значении, по мере необходимости включает в игру воображаемые предметы (возможна и помощь взрослого в выборе). Роли взрослого он не принимает. Игра носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет интерес к играм сверстников.

Низкий уровень – игровые действия чаще однообразны, по степени обобщенности – только развернутые. Ребенок не использует в играх предметов-заместителей и воображаемых предметов. Игра индивидуальная, ребёнок почти не проявляет интереса к играм сверстников.[2, с. 10]

Е. О. Смирнова выделяет три уровня сформированности предметной деятельности, параметрами которой выступают виды игровых действий:

Высокий уровень – Репертуар действий с предметами богат и разнообразен. При знакомстве с новыми игрушками ребёнок разглядывает их, берет в руки, исследует с помощью различных манипуляций. Одновременно с такого рода манипуляциями он использует культурно-фиксированные действия с предметами.

Средний уровень – Ребёнок использует разные виды действий с предметами. Однако их репертуар беднее по составу. В ходе индивидуальной игры он преимущественно манипулирует предметами, а культурно – фиксированные действия использует редко. Участие в игре взрослого приводит к повышению количества действий этого вида и может снизить количество манипуляций вплоть до их исчезновения.

Низкий уровень – Ребёнок совершает мало как манипулятивных, так и культурно – фиксированных действий. Знакомство с новыми игрушками ограничивается беглым взглядом на них, а манипуляции представлены единичными однотипными действиями. Могут отсутствовать культурно – фиксированные действия. Эти действия появляются лишь в ситуации совместной игры со взрослым, но не используются ребёнком в последующей индивидуальной игре.

Таким образом, под игровыми действиями мы понимаем совокупность ориентировочно – исследовательских, предметных, процессуальных действий и процессуальных действий с элементами замысла.

Теоретическое исследование игровых действий детей раннего возраста позволило нам выделить условия успешного развития игровых действий:

1. Сенсорно-двигательная координация и координированные движения, регулируемые зрением.
2. Новизна предметов.
3. Совместная деятельность со взрослым.
4. Знакомство с функциональным использованием различных предметов и предметов – заместителей.

Список литературы

1. Запорожец А. В. «Психология действия. - М.: Московский психолого - социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 736с.
2. Калинин А. В., Микляева Ю. В., Сидоренко В. Н. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 112 с. - (Дошкольное воспитание и развитие).
3. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие. /Под ред. Е.А. Стребелевой. - 2-е изд. - М.: Издательство «Экзамен», 2004. - 128 с.
4. Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Примерная парциальная образовательная программа для детей раннего возраста (1-3 года) «Первые шаги».

5. Шереметьева Е. В. «Изучение игровой деятельности в комплексном педагогическом выявлении речевого дизонтогенеза ребёнка раннего возраста». //Сборник Приоритетные направления развития современной логопедагогики. Материалы регионального научно-практического семинара по проблемам обучения детей с нарушениями речи, 2005г. С. 53-61
6. Эльконин Д. Б. «Психология игры». - М.: Владос, 1999 г. - 360 с.

ИДЕИ Л.С.ВЫГОТСКОГО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Салаватулина Л.Р., к.п.н, доцент

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

В становлении и развитии дефектологии – науки об особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками и закономерностях их воспитания и обучения – с подлинно научных позиций большую роль сыграл Л.С. Выготский. Его идеи не потеряли своей новизны и актуальности и в настоящее время, продолжают развиваться в психолого- педагогических исследованиях.

На основе фундаментальных исследований Л.С. Выготский выдвинул задачу – найти то здоровое, незатронутое, сохранный, что есть у аномального ребенка и опираться на эти здоровые стороны в целях осуществления коррекционно-педагогической работы.

Л.С. Выготский положил начало динамическому подходу к изучению своеобразия развития личности аномального ребенка, что, с его точки зрения, формируется в процессе взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Смысл организованного педагогического воздействия он видел в содействии развитию личности.

Самым ценным, на наш взгляд, является то, что Л.С. Выготский обосновал учение о большом резерве здоровых задатков у аномального ребенка, неравномерное распространение дефективности на разные стороны деятельности. И это открывает широкие возможности для развития аномального ребенка.

Но для превращения потенциальных возможностей ребенка в необходимые условия его жизнедеятельности нужно, в первую очередь, знать те возможности ребенка, которые находятся в зачаточном состоянии и еще не стали его достоянием. Последние при благоприятных условиях обучения и воспитания, при умелом руководстве взрослых его деятельностью стали бы перспективными возможностями ребенка, что Л.С. Выготский назвал зоной ближайшего развития.

Имеет большую ценность заключение Л.С. Выготского о том, что педагоги и психологи рассматривают слепоту, глухоту, интеллектуальную недостаточность только как дефекты физические и психические и не видят главного – их социальной сущности. В этой связи, он справедливо подчеркивает: "Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение" [2, с. 3].

Подчеркивая, что по отношению к ребенку с нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения образовательных задач, Л.С. Выготский основной задачей воспитания считает его "вправить в жизнь", исправить социальный вывих, т.е. преодолеть те отклонения в поведении, которые определяют социальное лицо человека. В этой связи он отмечает: "Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически" [2, с. 16].

Таким образом, Л.С. Выготский выдвигает социальную компенсацию дефекта как первоочередную задачу педагогики в воспитании детей с нарушениями в развитии, утверждая, что в каждом ненормальном ребенке имеется колоссальный резерв здоровых потенциалов. Далее Л.С. Выготский видит задачу специальной педагогики в том, "чтобы связать педагогику дефективного детства с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать педагогику дефективного детства с педагогикой детства нормального" [2, с. 112]. В процессе работы с аномальными детьми Л.С. Выготский считает необходимым ориентировать ее "на пуды здоровья, а не на золотинки болезней", которые имеются у каждого ребенка.

На основе анализа эмпирического опыта мы вполне солидарны с его утверждением, что если кардинально не изменить подход к проблемам коррекции личности учащихся с отклонениями в развитии, с "особыми" образовательными потребностями в обществе, то результаты могут стать тревожными [3].

В последние годы в системе специального образования произошли определенные позитивные изменения, в основе которых находятся идеи Л.С. Выготского. С целью обеспечения доступности образования различным категориям детей с ОВЗ и индивидуализации образовательного процесса, школы стремятся к обновлению технологий обучения; реализуется опыт организации адекватной коррекционно-образовательной среды для детей с ОВЗ; реализуются программы раннего выявления и ранней специальной помощи детям с отклонениями в развитии и т.д.

Вместе с тем в системе специального образования остается ряд проблем, которые требуют концептуального решения: недостаточная разработанность нормативно-правовой базы; проблема подготовки и повышения квалификации специалистов для проведения коррекционной психолого-педагогической работы с детьми; формальный характер индивидуальных программ реабилитации ребенка, направленной на получение полноценного образования.

В связи с этим появляется острая необходимость в организации новых гибких психолого-педагогических условий, при которых сами учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса, способствующего активизации интереса к школьной жизни, формированию ответственности за свои дела и действия в комфортных условиях образовательного учреждения.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включения детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками – является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством РФ. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая, в то же время, качества жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей.

Современная государственная система образования, опираясь на исследования Л.С. Выготского, предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих возможностей. Включение таких детей в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет на настоящий момент актуальную проблему.

В рамках настоящего исследования было проведено мониторинговое исследование, с целью выявления отношения будущих педагогов к инклюзивному образованию и готовности работы с детьми с ОВЗ.

- 72% студентов понимают инклюзивное образование, как совместное обучение детей с разными способностями, детей с нарушениями в развитии и обычных детей. Однако, 28% студентов затрудняются в определении сущности инклюзивного образования;

- 92,4% студентов хотели бы работать в инклюзивной школе. 6,6% дали отрицательный ответ, что может говорить об их неготовности к реализации инклюзивного образования;

- выбор студентами для обучения детей с ОВЗ массовых образовательных учреждений в виде инклюзивной (66%) преобладает над выбором специальных (коррекционных) образовательных учреждений (6,6%). В зависимости от нарушений - ответили 6,6%; и то, и другое хорошо – 13,2%;

- 59,4% студентов хотели бы оказывать тьюторскую помощь в инклюзивном образовании. 39,6% пока не готовы выполнять роль тьютора;

- несмотря на положительное отношение к инклюзии, 92,4% студентов считают важным сохранение специальных (коррекционных) школ, где будут получать образование дети со сложной структурой дефекта;

- 100% студентов вуза считают, что ребенок с ОВЗ, обучаясь в общеобразовательной школе, способен получить такой же уровень знаний, что и здоровые дети, за счет особых условий, созданных для ребенка;

- как будущие родители, 93% студентов высказали положительное отношение к обучению в классе с его здоровым ребенком детей с ОВЗ;

- как будущие педагоги, у кого классе может обучаться ребенок с ОВЗ обозначили следующие пути работы: - создание благоприятного психологического климата, помощь в обучении – 60% студентов; - создание условий для успешного обучения и освоения специальных образовательных программ – 27%; - ничего не предприняли – 13% студентов.

Таким образом, результаты анкетирования позволили оценить знания, отношения студентов – будущих педагогов к инклюзивному образованию, выявить потребности в получении специальных знаний.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволил нам определить и условия, необходимые для эффективности самого процесса инклюзии. В первую очередь, на наш взгляд, – это принятие философии инклюзии; готовность лидера и педагогического коллектива к изменениям и трудностям; существование поддержки со стороны педагогического сообщества и руководства; наличие законов и нормативных актов, регламентирующих инклюзивное образование.

Необходимы и определенные организационные условия:

- сотрудничество с Управлениями образования, ПМПК;
- взаимодействие с другими инклюзивными и специальными учреждениями вертикали или сети (школа, сад, техникум и т.п.), в том числе, взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами;
- преемственность в работе учреждений разных ступеней инклюзивной вертикали;
- наличие кадров для реализации задач инклюзивного образования; разработка приемов, методов и форм повышения профессиональной компетентности специалистов;
- наличие команды специалистов сопровождения (координатор по инклюзии, психолог, специальный педагог, социальный педагог, тьютор и др.);
- психологическая подготовка нормально развивающихся детей и их родителей к образовательной инклюзии.

Среди необходимых средовых условий выделяются: архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду; специальное оборудование и средства, модулирующие образовательное пространство класса / группы.

Как отмечает Л.А. Воденникова, сфера специального образования активно развивается и внедряется в систему общего образования в рамках инклюзивного обучения [1]. Безусловно, большинство проблем развития инклюзивной практики в образовании не может быть решено в рамках только экспериментальной деятельности. Эти задачи должны решаться значительно более системно, на федеральном уровне при поддержке Правительства, поскольку это касается изменений в системе образования в целом.

Таким образом, понятно лишь одно – социальная и образовательная инклюзия нужна не только, а, порой, и не столько особому ребенку, как считал Л.С. Выготский, сколько самому образованию и обществу в целом.

Список литературы

1. Воденникова, Л.А. Значение профессионально-ценностных ориентаций в подготовке компетентных педагогов-дефектологов / Л.А. Воденникова // Современная высшая школа: инновационный аспект.- 2013.- №2.- С. 84-86.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995.
3. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Сб. науч. тр. и проектных материалов ИПН РАО «Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования». - М., 1996.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ДОМУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

¹Микулич В.В., ²Сухова О.В., ³Шалахина Е.Н.

¹Учитель начальных классов

²Учитель начальных классов

³Учитель начальных классов

МБОУ «АСОШ № 50», г.Абаза, республика Хакасия

Сегодня одним из приоритетных направлений деятельности Минобрнауки РФ является работа по обеспечению доступного качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей. В связи с этим возникла необходимость реализации Федеральных образовательных стандартов в условиях инклюзивного и интегрированного образования.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.12 впервые закреплены положения об инклюзивном, то есть совместном, обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями

здоровья. Обучение таких детей, а также детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, может быть также организовано образовательными организациями на дому.

Образование детей с ОВЗ предусматривает создание специальной образовательной среды, обеспечивающей условия и равные возможности для получения качественного образования в пределах образовательных стандартов, а также развитие их индивидуальных способностей.

Обучение на дому - это одна из форм индивидуального обучения и организации учебных занятий, при которой осуществляется педагогическое воздействие учителя на обучающегося, находящегося вне коллектива.

Организация обучения детей с ОВЗ на дому осуществляется образовательным учреждением, в котором обучается данный ученик.

Основными задачами индивидуального обучения детей на дому являются:

- реализация общеобразовательных программ с учётом состояния здоровья обучающегося, его потребностей и рекомендаций ПМПК (выполнение минимума содержания образования в соответствии с учебным планом класса, в котором обучается ребёнок);

- обеспечение щадящего режима проведения занятий при организации образовательного процесса на дому;

- социализация ребёнка с ОВЗ, обучающегося на дому (инклюзивное обучение).

Щадящий режим проведения занятий обеспечивается посредством составления рационального расписания уроков. Расписание занятий составляется на основании недельной учебной нагрузки, согласовывается с родителями (законными представителями) и утверждается приказом директора образовательного учреждения.

Занятия с детьми с ОВЗ желательно проводить в первой половине дня. В процессе обучения необходимо учитывать здоровьесберегающие технологии, предполагающие физкультминутки и динамические паузы. В середине недели детям дается один выходной день.

Необходимо осуществлять инклюзию детей с ОВЗ через проведение совместных с учащимися классов учебных занятий, воспитательных мероприятий, включение во внеурочную деятельность.

С помощью индивидуальной программы реабилитации дети, обучающиеся на дому, могут получить сопровождающую помощь логопеда, психолога и других специалистов.

У детей с ОВЗ интенсивность и качество работы ниже, чем у здоровых детей. Отвлечение внимания приводит к слабой дифференциации элементов воспринимаемого, к неразличению их по степени важности, к восприятию не ситуации в целом, а лишь отдельных и не самых главных её звеньев, что обуславливает ослабление познавательных способностей ребёнка и значительно снижает эффективность обучения. Характер усвоения учебного материала детьми с ОВЗ, обучающимися на дому, несколько отличается от возможностей обычных школьников, в силу их образовательных потребностей. Чтобы помочь ребёнку более качественно усвоить учебный материал, необходимо тщательно разрабатывать и реализовать индивидуальную образовательную программу ребёнка с ОВЗ. Педагогу, обучающему на дому детей с ОВЗ, необходимо адаптировать объём и характер учебного материала к познавательным возможностям обучающихся, для чего необходимо систему изучения того или иного раздела программы значительно детализировать: учебный материал преподносить небольшими порциями, усложнять его следует постепенно, необходимо использовать способы облегчения трудных заданий. Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия её целесообразно переключать ребёнка с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды заданий. Поддерживать интерес к занятиям поможет введение игровых приёмов. При обучении детей с ОВЗ большую роль играют доброжелательный тон учителя, внимание к ребёнку, поощрения его малейших успехов. Темп урока необходимо задавать в соответствии с возможностями ребёнка. Обучение детей с ОВЗ должно носить коррекционно-развивающий характер, направленный на развитие высших психических процессов.

В практике нашей школы есть опыт инклюзии детей с ОВЗ в образовательную деятельность: с умственной отсталостью – 8 человек, с ЗПР – 35 человек, инвалидов – 8 человек. Практически все дети частично или полностью включены в образовательную деятельность школы. Им оказывается разносторонняя посильная помощь специалистов. Обучающиеся с ОВЗ принимают участие в классных и массовых мероприятиях, посещают кружки.

Правильная организация процесса обучения на дому обучающихся с ограниченными возможностями здоровья даёт значительные результаты в обучении детей и их социализации.

Список литературы

1. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Под ред. Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
2. Коновалова Е. Ю. Обучение на дому детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебно-методическое пособие. – Красноярск, 2009.

3. Корнеева И. Г. Об индивидуальном обучении на дому// Администратор образования, №12. – 2009, с.81-92.
4. Коррекционная педагогика в начальном образовании/ Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., «Академия», 2003.

РАЗВИТИЕ ПЛАНИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ

Самсонова С.Н.

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

Недостатки развития планирующей функции речи могут в различной степени отражаться на поведении и деятельности ребенка. Дети с плохой речью начинают осознавать свой недостаток, становятся застенчивыми, молчаливыми, нерешительными. В последнее время отмечается значительный рост частоты заикания у детей, что связывают с бурным внедрением в повседневную жизнь электронных средств массовой информации, видеоигр, обрушивающих огромные массивы аудиовизуальных данных на неокрепшую нервную систему ребенка.

У детей старшего дошкольного возраста с заиканием имеются специфические нарушения планирующей функции речи, особенности темпа – ритмической ее организации, а также изменения в моторной сфере, касающиеся динамического праксиса. Это отмечается в работах таких авторов, как Г.Д. Неткачев, Н.С. Самойленко, В.А. Гринер, М.Е. Хватцев, Н.А. Власов, Ф.А. Рау, В.И. Селиверстов, А.И. Лубенская.

Существуют различные методы коррекции нарушений развития планирующей функции речи у дошкольников, один из них – логопедическая ритмика. Логопедическая ритмика – комплексная методика, состоящая из средств логопедического, музыкально - ритмического и физического воспитания. С целью развития планирующей функции речи у дошкольников с заиканием выполняют упражнения на формирование правильного физиологического и речевого дыхания, развития просодических компонентов речи (темпа, ритма, тембра, мелодики, интонации), а также логоритмические игры, которые способствуют планированию и регуляции речевого поведения.

Вся коррекционная работа по развитию планирующей функции речи у заикающихся дошкольников средствами логоритмики включала три этапа.

I. Подготовительный этап, заключается в установлении эмоционального контакта с детьми, а также. Положительные эмоции во время логоритмических игр формируются у детей за счёт запоминания стихотворных текстов, которые сопровождаются музыкой определенного темпа и ритма. На данном этапе мы осуществляли подготовительную работу по развитию у дошкольников с заиканием планирующей функции речи (рассуждение, объяснение способов действий, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности) посредством логоритмических упражнений.

Для того чтобы дошкольники с заиканием не допускали речевых ошибок при проведении логоритмики была проведена работа, включающая в себя дыхательную и артикуляционно – мимическую гимнастику.

С целью развития грудобрюшного типа дыхания мы применяли элементы дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой.

Упражнение 1. Выполнение пары «быстрых вдохов».

И. П.: стоя перед зеркалом, подбородок слегка приподнят, плечи расправлены, руки на поясе, ноги на ширине плеч.

Упражнение 2. Выполнение пары «быстрых вдохов» по условному сигналу логопеда (быстрое движение руки вверх).

Упражнение 3. Выполнение пары «быстрых вдохов» при повороте головы вправо, влево.

Упражнение 4. Выполнение пары «быстрых вдохов» при поднесении ладони то к правому, то к левому уху и легком повороте головы в противоположную сторону («прислушиваемся и нюхаем»).

Упражнение 5. Выполнение пары «быстрых вдохов» при поднятии подбородка.

Упражнение 6. Выполнение пары «быстрых вдохов» при наклоне головы то к правому, то к левому плечу.

II На основном этапе была проведена непосредственная работа по развитию планирующей функции речи у заикающихся дошкольников средствами логоритмики.

Целями данного этапа работы были:

1. Учить дошкольников правильному планированию речевого высказывания, развивать двигательные навыки и умения, способность произвольно передвигаться в пространстве, переключаемости и координацию движений.

2. Формировать планирующую функцию речи в детском коллективе.

3. Развивать артикуляционную, мелкую и общую моторику, мышечный тонус, дыхание, внимание (зрительное, слуховое, двигательное), восприятие (зрительное, слуховое), память (двигательная, зрительная, слуховая).

4. Воспитывать положительные личностные качества.

Немаловажную роль для достижения наибольшей результативности в процессе развития планирующей функции речи у заикающихся дошкольников средствами логоритмики играет обогащение развивающей предметно-пространственной среды. Нами были созданы и успешно использованы различные картотеки: пальчиковой и дыхательной гимнастики, артикуляционных упражнений, стихов по темам недели, упражнений на регуляцию мышечного тонуса, упражнений на релаксацию. Создана фонотека, записи музыкальных дисков: «Веселая логоритмика», «Игровая гимнастика», «Игры-инсценировки» Е. Железновой, детские песни из мультфильмов, «Топ-хлоп, малыши» Т. Сауко и А. Буренино.

Все логоритмические упражнения проводились нами по следующему алгоритму:

1. рассматривание картинок, книжек или игрушек с рассказыванием стихов или пением песенок;

2. пальчиковая гимнастика, игра или упражнение на общее движение (ходьба, бег, прыжки, ползание);

3. дыхательные упражнения;

4. упражнения на регуляцию мышечного тонуса или заключительное упражнение на релаксацию.

Так, например, создавая игровую ситуацию с котом Баюном, рассматривали игрушку кота, дети отвечали на вопрос кто это, какой, что делает. Далее с дошкольниками проводили под музыку пальчиковую игру «Как у нашего кота».

Как у нашего кота

Шубка очень хороша

Как у котика усы

Удивительной красоты,

Глазки смелые,

Зубки белые.

Потом упражнения для развития общей моторики.

Антипка

Кот Антипка жил у нас. (Встали, руки на поясе.)

Он вставал с лежанки в час. (Потянулись, руки вверх — вдох.)

В два на кухне крал сосиски (Наклоны влево-вправо.)

В три сметану ел из миски. (Наклоны вперед, руки на поясе.)

Он в четыре умывался. (Наклоны головы к плечам влево-вправо.)

В пять по коврику катался. (Повороты влево-вправо.)

В шесть тащил сельдей из кадки. (Рывки руками перед грудью.)

В семь играл с мышами в прятки. (Хлопки спереди-сзади.)

В восемь хитро шурил глазки. (Приседания.)

В девять ел и слушал сказки. (Хлопки в ладоши.)

В десять шел к лежанке спать, (Прыжки на месте.)

Потому что в час вставать. (Шагаем на месте.)

Для того чтобы дошкольники быстрее запомнили текст и научились планировать слова с движениями пальчиковую игру проводили в медленном темпе, постепенно убыстряя и доводя до нормы. Очень важно научить детей правильно использовать речевое дыхание в процессе высказывания. Отмечались задержки дыхания и дополнительные вдохи. Поэтому особое внимание мы уделяли работе над речевым дыханием. Дети на занятиях вдыхали аромат спелых яблок, дули на осенние листочки, снежинки, бабочки, прятали лягушку под листик кувшинки и т.д.

Затем дошкольникам с заиканием предлагали релаксационные упражнения, включали для прослушивания музыку природы с закрытыми глазами сидя на стульчиках или лежа на ковре.

«Спящий котёнок»

Представьте себе, что вы маленькие, красивые, озорные и игривые котята. Котятки ходят грациозно прогибают спинку, размахивают хвостиками (напряжение). Но вот котята наигрались и устали, начали зевать

прилегли на ковёр, закрыли глазки и уснули. У котят равномерно поднимается и опускается животик, они ровно, спокойно дышат (расслабление).

Итогом занятий с использованием логоритмики является рассказ ребёнка по картинке, на которой изображён кот.

На третьем, заключительном этапе работа по развитию планирующей функции речи у заикающихся дошкольников средствами логоритмики включает процесс обучения планированию, как отдельного высказывания, так и целого текста.

Таким образом, построение коррекционной работы с учётом постепенного развития планирующей функции речи даёт возможность снизить аффективные реакции заикающегося ребёнка, связанные с поиском слов, с последующим планированием собственных речевых высказываний.

Список литературы

1. Арутюнян, Л.З. Как лечить заикание [Текст] / Л. З. Арутюнян. - М.: Просвещение, 2003.
2. Волкова, Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников [Текст] / Г. А. Волкова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
3. Гринер, В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников [Текст] / В.А. Гринер.- М. Просвещение, 2010.- 93с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Минаева Н.Г.

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

Исследования по использованию компьютерных технологий в образовательном процессе убедительно доказывают возможность и целесообразность их применения в развитии речи, интеллекта и личности обучающегося (В. Г. Беспалько, И. Г. Захарова, С. Пейперт и др.). Широкое освещение получили психолого-педагогические аспекты применения компьютерных технологий в процессе формирования картины мира и элементарных математических навыков, развития читательской деятельности, самостоятельной письменной речи и коммуникативных умений у детей с ОВЗ (Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, Ю. А. Филатова и др.). В частности, развивающие компьютерные программы в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья способствуют развитию сенсомоторных, перцептивных и высших когнитивных функций; повышению эффективности обучения учащихся, повышению их учебной мотивации, развитию их интеллектуальных и творческих возможностей [1, с. 197].

Развивающие компьютерные программы – это мультимедийные продукты, которые включают в себя набор обучающих и развивающих мини-заданий с интерактивными элементами, оформленных в привлекательной игровой форме. Данные продукты могут являться эффективным средством развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, способствуя развитию их мышления и сенсомоторики. В процессе действий с изображенными на экране компьютера предметами и явлениями у детей формируются гибкие, подвижные представления и образы, которые служат основой для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. В условиях развивающей компьютерной игры важное значение приобретает умение планировать свои действия, предвосхищать их результат. Значительно усложняется процесс деятельности: дети должны действовать руками, нажимая клавиши на клавиатуре или управляя мышью, и одновременно наблюдать за меняющимся изображением на экране. Компьютерные игры способствуют формированию способности целеобразования, обеспечивающей понимание интеллектуальных задач, принятие их ребенком, что является необходимым условием развертывания детской мыслительной деятельности [2].

В настоящее время разработано значительное количество развивающих компьютерных программ, которые могут применяться в процессе коррекционно-развивающей работы, в том числе, с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Среди существующего многообразия подобного рода программных продуктов можно выделить цикл программ, разработанных А. С. Пономаренко, которые позволяют решать широкий спектр коррекционно-развивающих задач (развитие познавательных процессов, речи, подготовки к обучению в школе и т. д.), цикл программ, разработанных Н. С. Руслановой, направленный на развитие речи

детей дошкольного возраста («Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5–7 лет» и др.), развивающие программы, разработанные учеными ИКП РАО [3].

Вместе с тем, для достижения целей коррекционно-развивающей работы, организованной с использованием развивающих компьютерных программ, необходимо строить данную работу с учетом ряда организационно-методических условий. Охарактеризуем данные условия.

Современные развивающие компьютерные программы в большинстве случаев содержат комплексы специально подобранных упражнений игрового и обучающего характера, сгруппированные определенным образом (по занятиям (урокам), по видам упражнений и т. д.). Упражнение чаще всего представляет собой предметную ситуацию на экране (изображения каких-либо объектов, примеров и прочее), поле с инструментами для выполнения упражнения (например, виртуальные краски и кисточка; однако это может быть и просто курсор, обозначающий место введения буквенно-цифровой информации). Также на экране может иметься инструкция. Для выполнения упражнения ребенку нужно понять смысл задания, принять верное решение и выполнить определенные действия с программой (ввести цифру, окунуть кисточку в краску и дотронуться до определенного объекта). По результатам выполнения упражнения программа выдает оценку: «молодец, задание выполнено!», «у меня по-другому, подумай еще», «правильно», «ошибка» и т. п.

Впервые приступив к работе с компьютерной программой, необходимо вместе с ребенком внимательно рассмотреть и назвать все, что изображено на экране. Если ребенок умеет читать, необходимо прочитать вместе с ним задание, написанное на экране (или инструкцию, предлагаемую до начала задания). Если не умеет – прочитать вслух или объяснить доступным для понимания языком. В ряде программ предусмотрены различные способы инструктирования, поэтому дефектолог определяет, как именно предъявлять на экране инструкцию: только устно, только письменно, либо использовать сочетание данных форм речи: «устно, затем письменно»; «письменно, затем устно». Выбирая формы речи, которые используются при инструктировании, следует учитывать как особенности речевого развития ребенка, так и принятую в системе обучения данной категории детей последовательность использования разных форм речи. По мере выполнения одного и того же типа упражнения дефектолог должен последовательно усложнять способ инструктирования, так как сама задача уже становится понятной для ребенка.

Работая с конкретным упражнением, необходимо проанализировать предметную ситуацию, представленную на экране (что изображено, где, каковы свойства изображенных объектов (акцент делается на особенностях объектов, имеющих значение для выполнения упражнения). Анализ осуществляется ребенком с помощью вопросов дефектолога, а также самостоятельно.

Далее необходимо объяснить смысл задания и правила (или условия) его выполнения. Если задания подобного типа встречаются впервые, дефектологу желательно выполнить на глазах ребенка упражнение от начала до конца, сопровождая свои действия комментариями. Также рекомендуется намеренно допустить ошибку – дать неверный ответ, выбрать неверный вариант и т. п., чтобы продемонстрировать ответ компьютера на неверное решение, объяснить суть ошибки, показать, как ее исправить. Затем ребенок выполняет упражнение самостоятельно, однако в случае затруднений ему оказывается помощь. В случае необходимости дефектолог должен оказывать ребенку помощь, обучая способам формулирования просьбы о помощи и описания возникшей проблемы. Уровень трудности лексико-грамматического оформления такой просьбы определяется педагогом в соответствии с уровнем речевого развития конкретного ребенка.

Если при выполнении упражнения ребенок испытывает затруднения при работе с компьютером (недостаточно хорошо владеет мышью, забывает подтвердить окончание работы нажатием Enter и др.), дефектологу необходимо оказать ему помощь в выполнении «технических» операций, после чего предложить выполнять задание самостоятельно, но оставаться при этом рядом с ребенком и быть готовым прийти ему на помощь в любой момент. При отсутствии у ребенка навыка работы с компьютером дефектолог берет на себя руководящую роль в выполнении действий на компьютере. Используются совместные действия: дефектолог кладет руку ребенка на мышь и управляет ей; ребенок кладет руку на руку дефектолога работающего с мышью; ребенок постепенно становится более самостоятельным в управлении мышью, дефектолог находится рядом и приходит на помощь по мере необходимости.

При организации коррекционно-педагогической работы с использованием компьютерных средств необходимо учитывать требования СанПиНа. В соответствии с постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 22 июля 2010 г. № 91 « Об утверждении СанПиН 2.4.1.266–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях», при планировании игровых сеансов для детей с использованием компьютера рекомендуется учитывать следующее: занятия с детьми 5–7 лет проводить не более одного в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, в среду и в четверг; после занятия с детьми проводить гимнастику для глаз; непрерывная

продолжительность работы с компьютером на развивающих занятиях для детей, имеющих отклонения в развитии: для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет – до 10 мин; для снижения утомляемости детей на занятиях с использованием компьютеров должна обеспечиваться гигиенически рациональная организация рабочего места: соответствие мебели росту ребенка, достаточный уровень освещенности; экран видеомонитора должен находиться на уровне глаз или чуть ниже, на расстоянии не ближе 50 см.

Применение развивающих компьютерных программ в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ должно носить разносторонний и комплексный характер. Очевидно, что компьютерные технологии не только позволяют развивать детей с ОВЗ, но и готовят их к самостоятельной и полноценной жизни в условиях информационного общества, становясь в процессах интеграции своеобразным звеном, соединяющим данную категорию детей с окружающим миром.

Список литературы

1. Архипова С.В., Сергеева О.С. Информационно-коммуникационные технологии как средство педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях модернизации образования: монография ; под общ. ред. Н. В. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2015. С. 192–211.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М. : Академия, 2013. 192 с.
3. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы // Дефектология. 1994. № 5. С. 3–9.

СЕКЦИЯ №4.

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

ДЛЯ ЧЕГО СТУДЕНТАМ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НОРМЫ ГТО

Русакова Н.Г., Меркурьев К.Л.

Тольяттинский государственный университет, г.Тольятти

Программа физкультурной подготовки, принятая в СССР в 1931 году и действовавшая вплоть до 1991 года, носила название ГТО (Готов к труду и обороне СССР») и представляла собой важную часть государственной программы, направленной в первую очередь на патриотическое воспитание молодежи.

После того как СССР перестал существовать, перестала и существовать программа патриотического воспитания молодежи.

Однако с 2014 года в рамках развития молодежной политики и пропаганды здорового образа жизни программа ГТО обрела свое второе рождение.

Название было сохранено, так же как и основной посыл программы – формирование у молодежи патриотического настроя и стремления к здоровому досугу и образу жизни.

По заявлению министра образования Дмитрия Ливанова, начиная с 2015 года результаты сдачи комплекса ГТО будут учитывать при поступлении в высшие учебные заведения.

Всероссийский спортивный комплекс ГТО. Мин. спорт России разработал проект постановления «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

Согласно предложенному постановлению, студентам, сдавшим нормативы ГТО и получившим золотой знак отличия, будет предоставлена возможность получать повышенную стипендию, сообщили в Мин. спорта Чувашии. При этом школьники, сдавшие нормы ГТО еще в учебном заведении, смогут рассчитывать на повышение баллов при поступлении в вуз. Учитывать результаты сдачи комплекса ГТО у абитуриентов начнут только с 2015 года.

Кроме того, поскольку в рамках обновленного ГТО предусматривается сдача спортивных нормативов в 11 возрастных группах, на поощрения за сдачу нормативов могут рассчитывать и работающие граждане. [1]

Для того, чтобы получить знак отличия, им нужно выполнить минимальные требования государства по оценке общего уровня физ. подготовки - иными словами, успешно сдать нормативы и показать достойный уровень знаний.

Например, если отталкиваться от нормативов времен СССР, мужчинам в возрасте 29-39 лет для того, чтобы получить золотой значок ГТО, нужно пробежать три километра за 14 минут, подтянуться девять-семь раз, набрать 40 очков в стрельбе из мелкокалиберной винтовки, совершить один туристический поход на 25 километров или два похода на 15 километров.

За сдачу норматива, который делится на три уровня сложности, будет присуждаться золотой, серебряный или бронзовый знак отличия ГТО. В зависимости от значка работник может получить поощрение от работодателя. Определять размер такого поощрения будет работодатель. Целями физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – комплекс ГТО) в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования является:

- формирование у студентов устойчивой потребности в регулярных занятиях физической культурой и спортом;
- использование средств физической культуры и спорта в оздоровлении студенческой молодежи;
- совершенствование физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в образовательных учреждениях. [2]

Основными задачами комплекса ГТО являются:

- формирование у студенческой молодёжи устойчивого интереса к развитию собственных физических и морально-волевых качеств, здоровому образу жизни, готовности к защите страны;
- модернизация учебной и внеучебной деятельности по развитию массовой физической культуры в учебном заведении;
- совершенствование программно-методического обеспечения занятий физической культурой;
- осуществление контроля за уровнем физической подготовки и степени владения практическими умениями физкультурно-оздоровительной и прикладной направленности. [3]

Сдача норм Комплекса ГТО является одним из показателей вовлеченности Учебного заведения в региональную социальную политику.

Все учебные заведения, участвующие в проекте по возрождению комплекса ГТО, могут подать заявки на участие в региональном смотре-конкурсе «На лучшую организацию работы по сдаче норм Комплекса ГТО в учебном заведении», проводимом департаментом по делам молодёжи, физической культуре и спорту.

Лучшие факультеты, группы, студенты учебного заведения могут поощряться за успехи в соответствии с порядком, установленным в учебном заведении.

В настоящее время в рамках развития физической культуры и спорта РФ, а также в целях пропаганды здорового образа жизни среди подростков и юношества традиция сдачи норм ГТО возрождается.

Это связано с тем, что сейчас среди молодежи распространяются довольно тревожные тенденции. Во-первых, это проблема наркомании и алкоголизма, а также пренебрежительное отношение к физическим упражнениям (исключение составляет фитнес для девушек и силовые упражнения, так называемая «качалка» для молодых людей). В плане патриотического воспитания тоже не все гладко, поскольку среди части молодых людей слово «патриот» и «патриотизм» считается чуть ли не ругательством.

Исходя из вышесказанного программа физического воспитания и нормативов ГТО стоит особняком в системе воспитания молодежи, поскольку она нацелена не только на привитие любви к спорту, но и гармонично увязывает физическое и патриотическое развитие, показывая наглядно – для чего именно молодой человек или девушка должны уметь быстро бегать, хорошо плавать и прочее.

Список литературы

1. Барчуков И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. – М.: КНОРУС, 2012. - 368 с.
2. Меркурьев К.Л. Педагогические основы формирования профессионально-организаторских умений будущего учителя физической культуры: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2007 - 35 с.
3. Русакова Н.Г. Индивидуально-типологические особенности становления организованности у студентов как условия успешности их обучения. Монография / Н. Г. Русакова; Восточная экономико-юридическая гуманитарная акад. (Акад. ВЭГУ). Уфа, 2012 - 125 с.

К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ЧЕМПИОНОВ ПО ФЕХТОВАНИЮ

Решетников В.С., Шабанов А.Г., Пичугин А.П.

Новосибирский государственный аграрный университет

Аннотация.

Повышение качества воспитания спортсменов-фехтовальщиков зависит от ряда объективных факторов спортсменов: скорости реакции, гибкости, решительности, силы воли, владения техническими приемами и умения определять тактику боя. В первую очередь здесь выступают условия проведения тренировок, формирующих теоретические и практические навыки фехтования, а также уровень педагогического мастерства тренеров, и многое другое. В статье дан краткий статистический анализ влияния возрастных параметров спортсменов-фехтовальщиков, достигших наивысшего мастерства.

TO THE QUESTION OF TERMS EDUCATING FUTURE FENCING CHAMPIONS

V. Reshetnikov, A. Shabanov, A.P. Pichugin

Novosibirsk State Agrarian University

Annotation.

Improving the quality of education of athletes, fencers depends on a number of objective factors athletes: responsiveness, flexibility, determination, willpower, and skill techniques to determine the tactics. First and foremost are the modalities of training form the theoretical and practical skills in fencing, as well as the level of pedagogical skill trainers, and much more. The article provides a brief statistical analysis of the impact of age-related parameters of athletes-fencers, the age of the highest craftsmanship.

Ключевые слова: фехтование, тренировочный процесс, чемпионские звания, рациональный возраст и условия для занятий спортом.

Key words: fencing, training process, championship titles, rational age and conditions for sports.

Наверное, правильным будет отметить, что в раннем детстве, знакомясь с героями книги Александра Дюма «Три мушкетера», отважно жестикулирующими шпагами, в каждом проявлялась жажда быть такими же смелыми, мужественными и умелыми, как д'Артаньян и его друзья. Но, к сожалению, не у каждого была возможность овладеть основами этого удивительного вида спорта - фехтования. И главное в этом деле не только достижение высот в соревнованиях и чемпионатах, а проявление каждого индивидуума и выращивание личности.

Вопросы повышения качества воспитания спортсменов-фехтовальщиков на современном этапе развития общества представляются весьма актуальными, т.к. под ними понимаются огромный объем полученных и усвоенных молодым человеком навыков в процессе тренировок и обучения. Кроме того, важным фактором качественного воспитания спортсмена является умение применять на практике полученные знания. С этих позиций представляется интересным детальное рассмотрение исторических фактов и достижений России в фехтовании с анализом опыта тех, кто добился поставленной цели и стал Олимпийским чемпионом, чемпионом мира, Европы, и даже не единожды [1, 2].

Однако для некоторых особо одаренных людей, обладающих высокой реакцией, отменным здоровьем и уникальным талантом занятия в спортивной секции – счастье! Они мечтают стать великими спортсменами и добиваются своего - своей высоко поставленной цели. На тренировках ребята постигают все тонкости искусства фехтования, осваивая премудрости не только этого вида спорта, но и сопутствующие ему навыки: растяжку, гимнастику, бег и нагрузку на все группы мышц. Только после этого можно заниматься фехтованием на саблях, шагах или рапирах. Далее, фехтовальщики в парах соревнуются между собой в специальных профессиональных костюмах и масках, осваивая различные приемы и упражнения, отработывая тонкости фехтовального искусства.

Фехтование - это уникальный вид спорта, развивающий не только все виды мышц человека, но и обеспечивающий скорость реакции, гибкость и пластику, решительность и силу воли, технику и тактику, способствующий умственному и гармоничному развитию спортсмена. Конечно, для достижения высот в спорте необходимы определенные природные способности, сопровождаемые огромным трудолюбием, но многое можно добиться в результате длительных регулярных тренировок.

Также как и в любом виде образования и воспитания, для достижения высоких результатов в фехтовании требуется целый ряд составляющих данного процесса. Это и желающие обучаться, и способные к преодолению трудностей воспитанники; это - секции или школы фехтования с достаточно развитой материально-технической базой, хорошими помещениями для тренировок и других мероприятий. Это и вдумчивый квалифицированный тренерский состав, имеющий поддержку со стороны общественных и государственных органов управления и др. Кроме того, важной составляющей является известность данных школ, сложившиеся традиции и наглядный пример действующих чемпионов или ветеранов для популяризации данного вида спорта.

Из 43 чемпионов Олимпиад разных годов самым титулованным городом является Москва - 21 чемпион; по 3 Олимпийских чемпиона в Ленинграде (Санкт-Петербурге), Казани, Саратове; в Новосибирске - 2; в ряде городов по одному чемпиону: Советская Гавань, Кемерово, Махачкала, Горький, Таганрог, Ростов-на-Дону и др. Следует отметить, что четырехкратными Олимпийскими чемпионами становились представители четырех городов: Советская Гавань (Е. Белова), Кемерово (В. Сидяк), Новосибирск (С. Поздняков), Москва (В. Кривоусков). Трое спортсменов стали трехкратными чемпионами Олимпиад: Г. Горохова, А. Забелина (Москва) и В. Жданович (Ленинград). Двенадцать участников Олимпийских игр стали двукратными чемпионами: Назлымов Владимир (Махачкала), Ракита Марк (Москва), Сисикин Юрий (Саратов), Бурцев Михаил (Москва), Шариков Сергей (Москва), Винокуров Эдуард (Ленинград), Свешников Герман (Москва), Мавлиханов Умяр (Москва), Мидлер Марк (Москва), Кириенко Григорий (Новосибирск), Чиркова-Лозовая Светлана (Чувашия), Логунова Татьяна (Москва). География представительства различных фехтовальных школ России на чемпионатах мира и Европы еще более обширная. Здесь, наряду с вышеперечисленными городами, в борьбу за чемпионский титул вступают и добиваются высоких результатов спортсмены Самары, Омска, Горького, Воронежа, Кургана, Курчатова и др. Только на чемпионатах Европы за последние четверть века получено более 170 медалей, в т.ч. 57 золотых, 54 серебряных и 59 бронзовых [2-4].

Представляет особый интерес возраст, в котором спортсмены покорили Олимп. Так, самым молодым российским Олимпийским чемпионом по сабле в 18 лет стал Станислав Поздняков (Новосибирск). Самыми возрастными спортсменами России, завоевавшими впервые олимпийское золото в 36 лет были Мария Мазина, Яков Рыльский (Москва) и Светлана Бойко (Ростов-на-Дону). Наибольших успехов на Олимпийских играх российские фехтовальщики добивались в двух возрастных периодах: 22-23 года и 25-27 лет, а на чемпионатах мира также четко отмечены два пика-подъема: 21-24 года и 27-28 лет. Причем, абсолютно большее количество наград высшей пробы было получено спортсменами в возрасте 22 года - десять золотых медалей Олимпийских игр. Далее следуют спортсмены в возрасте 26 лет, завоевавшие 8 чемпионских званий. Больше всего серебряных призеров Олимпиад - у двадцатипятилетних, а бронзовыми медалями отмечены двадцатитрехлетние и двадцатистилетние спортсмены. Наивысшее достижение чемпионских титулов в мировом первенстве принадлежит двадцатичетырехлетним спортсменам - в их активе самое большое количество наград [2-4].

Анализ списка Олимпийских чемпионов, чемпионов и призеров мира и Европы по фехтованию за последние шестьдесят лет дает основание считать, что за эти годы сформировался большой отряд городов России (свыше пятидесяти), имеющих не только хорошую материально-техническую базу для развития данного вида спорта, но и обладающих своими лидерами, способными зажечь именно своим примером и передать опыт в подготовке спортсменов высшей квалификации. Причем, как в крупных, так и в небольших городах сформированы секции, клубы и школы фехтования, работающие на постоянной основе и активно участвующие во всех региональных, зональных, общероссийских и зарубежных форумах. Задача воспитания будущих чемпионов заключается в массовой популяризации фехтования в прессе, по радио и телевидению; путем систематических встреч чемпионов и призеров Олимпиад и мировых первенств со школьниками и студентами. А учитывая тот факт, что многие бывшие чемпионы и призеры разных форумов начинали свои первые шаги с юных лет, желательно осуществлять отбор в детских садах и спортивных клубах для раннего отбора перспективных детей и расширения массовости данного интересного вида спорта. Только при сочетании всех перечисленных мероприятий могут быть получены высокие результаты и из молодых ребят и девчат вырастут специалисты в области фехтования, способные представлять нашу родину на различных уровнях состязаний. Кроме того, каждый участник, дошедший до вершин фехтования, будет считать себя реализовавшим свои мечты и планы.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 554 с.

2. Энциклопедия «Фехтование». Федерация фехтования России. - Москва, - 2011.
3. Проблемы совершенствования технико-тактической подготовки в спортивных единоборствах: борьба, каратэ, тхэквондо, фехтование: сб. статей / под общ. ред. А. Н. Блеера. – М.: Физическая культура, 2010. – 170 с.
4. Научно-педагогические проблемы спортивного фехтования: материалы Всерос. науч.-практич. конф. (сб. статей). / под общ. ред. А. И. Павлова. – Смоленск: СГАФКСТ, 2005. – 204с.

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БОРЦОВ

Марьян С.М., Тихонова И.В., Розевика Е.А.

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г.Краснодар

Управление подготовкой спортсменов высокого класса - понятие, которое заимствовано из теории управления сложными динамическими системами. Под управлением понимается перевод объекта из одного состояния в другое, заранее заданное. Это определение в значительной степени относится к спортивной деятельности, так как соответствует цели тренировки, которая заключается в том, чтобы перевести спортсмена из одного состояния в другое. Обобщая мнения разных авторов, следует отметить, что управление процессом подготовки спортсменов охватывает широкий круг вопросов, включая организацию и планирование тренировки, учет и контроль, отбор, и предусматривает определенное количество последовательных групп операций (3, 4, 5).

Первая операция - сбор информации о состоянии высококвалифицированных борцов, включая их показатели физической, психической подготовленности, технико-тактической, а также соревновательной деятельности и тренировочных нагрузок.

Вторая операция - анализ полученной информации, который проводится как минимум в сопоставлении трех групп показателей. Данные, характеризующие специализированность, сложность и направленность тренировочных нагрузок борцов высокого класса. К ним относятся показатели соревновательной деятельности и показатели, зарегистрированные при выполнении высококвалифицированного борца двигательных действий в стандартных условиях.

Третья операция - принятие решения в виде составления индивидуальных тренировочных планов. На данной стадии управления отмечается необходимость и значимость модельных характеристик, которые необходимо достичь на этапах многолетней подготовки.

Четвертая операция - реализация и коррекции разработанных индивидуальных планов подготовки борцов высокого класса.

Пятая операция - контроль за реализацией тренировочных планов, анализ полученной в ходе контроля информации и коррекция тренировочных планов.

Многие исследователи спортивной науки разрабатывают практические (функциональные) схемы управления подготовкой борцов высокого класса, но все они отталкиваются от определенной цикличности операционного состава действий во времени и теории моделирования или, в частности «модели сильнейшего спортсмена». В видах спортивной борьбы применяется теоретическая концепция системы управления подготовкой борцов, которая, в результате научно-исследовательской работы по обеспечению подготовки сборных команд была дополнена содержательной структурой (модель победителя, интегральный и элементный анализ соревновательной деятельности, средства и методы коррекции, комплексный контроль) и доказала ее эффективность и целесообразность использования в видах спортивной борьбы (2, 6)

Рассматривая процесс управления как сложную, иерархичную систему было выделено три основных уровня, которые позволили представить всю систему в полном объеме и определить оптимальные соотношения между управляющими и управляемыми элементами системы.

I уровень - основной целеполагающий уровень системы, отражающий модель соревновательной деятельности в борьбе, необходимую для достижения планируемого результата, а также динамику соответствия модельным параметрам текущих значений элементов соревновательной деятельности конкретного борца.

II уровень системы характеризуется информационными образованиями, посредством которых осуществляется соревновательная деятельность. Это характеристики скоростно-силовой, технической, специальной физической, тактической, психологической и других сторон подготовленности.

III уровень системы отражает состояние различных систем организма борца и необходим для всестороннего анализа причинно-следственных взаимосвязей элементов I и II уровней и условий их функционирования в зависимости от состояния основных систем организма спортсмена.

В основе определения характера и степени управляющих воздействий и меры эффективности лежит получение и анализ большого количества информации, циркулирующей в системе. Необходимый объем информации для эффективного управления может быть получен только при научном подходе с применением инструментальных методов исследования, технических средств и вычислительной техники, образующих единую систему средств интегрального контроля.

Учет каждого изменения в системе управления подготовки борца, разработка, на этой основе, нормативных, индивидуальных требований сторон подготовленности и модельных характеристик соревновательной деятельности является основной задачей в организации научно-методического обеспечения подготовкой сборных команд по видам спортивной борьбы. Порядок управления подготовкой высококвалифицированных борцов является необходимым инструментом для разработки программ подготовки к соревнованиям.

В настоящее время в способе подготовки борцов высокого класса отдельно выделена систем контроля, которая состоит из: обследования соревновательной деятельности, текущего обследования, этапного комплексного обследования и углубленного комплексного обследования.

Для анализа соревновательной деятельности (программа ОСД) в видах спортивной борьбы используются следующие показатели: разнообразие техники (классификационные группы приемов, которые борец выполняет в схватке); пропущенные классификационные группы приемов; временной алгоритм выигранных и проигранных технических действий и их бальная выраженность; расчетные характеристики.

В принцип расчетов были положены исследования ведущих специалистов страны, которые предложили порядок расчета параметров соревновательной деятельности борцов высокого класса, основанную только на регистрации технических действий, оцененных судьями. Для использования в видах спортивной борьбы была разработана единая классификация технических действий, что позволило получать идентичную информацию о соревновательной деятельности борцов, независимо от вида борьбы.

В ходе реализации программы ТО рекомендуется выполнять хронометраж и пульсометрию двигательных заданий на всех тренировочных занятиях с целью определения пульсовой стоимости каждого действия и периодов восстановления между ними. В схватках фиксируются временные отрезки регламентированных во времени действий. С целью определения наилучших диапазонов времени совершенствования по каждому действию и времени отдыха между ними, проводится контроль за частотой сердечных сокращений на всех тренировочных занятиях.

В ходе проведения ТО рекомендуется измерение характеристик, которые могут показать развитие адаптационных процессов в организме борцов к тренировочным нагрузкам. К ним относят характеристики сердечно-сосудистой системы, при выполнении тестовых процедур, психофизиологические характеристики, характеризующие состояние тех или иных качеств спортсмена, но основным условием выбора характеристик программы ТО является их подвижность во времени, т.е. это быстроменяющиеся характеристики системы контроля.

При оценке физического состояния и функциональной готовности широко применяются измерения и оценка частоты сердечных сокращений (ЧСС), артериального давления (АД), жизненной емкости легких (ЖЕЛ), электрокардиограммы (ЭКГ), гипоксической пробы с задержкой дыхания на вдохе и выдохе, соотношение массы тела и роста. Разнообразные тесты используются для оценки силы и скорости различных мышечных групп (динамометрия), подвижности суставов и позвоночника.

В научной и научно-методической литературе приводятся результаты многочисленных исследований, выполненных с помощью отдельных тестов и методик. Приводятся нормативные таблицы эталонных показателей для ЧСС, АД, веса тела, должной емкости легких, реакции сердечно-сосудистой системы и кислородного обеспечения мышечной работы в тестах с умеренной и субмаксимальной нагрузкой.

В спорте высших достижений для более точной оценки адаптации высококвалифицированных борцов к тренировочным или тестовым нагрузкам применяются биохимические исследования капиллярной крови, в которых определяются исходные показатели и показатели после выполнения работы.

Анализ управления подготовкой высококвалифицированных борцов показывает, что совершенствование технико-тактического мастерства должно осуществляться в тесной взаимосвязи и с учетом всех закономерностей развития и совершенствования двигательных качеств, функциональных систем и структурных образований, определяющих арсенал технико-тактических действий вида спортивной борьбы. Систематические исследования характеристик, определяющих эффективность соревновательной деятельности, образуют порядок контроля,

который является основным звеном системы управления. Грамотно организованная система комплексного контроля позволяет эффективно выполнять коррекцию индивидуальных тренировочных программ и постоянно отслеживать динамику критериев спортивного мастерства (1).

В научной и научно-методической литературе по спортивной борьбе очень мало экспериментально обоснованных рекомендаций по совершенствованию технико-тактического мастерства на основе исследований устройства двигательных действий, обеспечивающих эффективную реализацию технико-тактических действий в условиях соревнований.

Список литературы

1. Горанов, Б. Индивидуальный стиль соревновательной деятельности в греко-римской борьбе и пути его формирования / Б. Горанов. - автореф. дис. ... докт. пед. наук – Санкт-Петербург, 2012. – 25 с.
2. Иванов, И. И. Повышение надежности соревновательной деятельности высококвалифицированных борцов греко-римского стиля / И. И. Иванов. - дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2002. – 173 с.
3. Кузнецов, А. С. Организационно-методические основы многолетней технико-тактической подготовки в греко-римской борьбе / А.С. Кузнецов. - дис. ... докт. пед. наук. - Краснодар, 2002. - 458 с.
4. Панков В. А. Повышение эффективности подготовки борцов с помощью комплексных педагогических технологий / В. А. Панков. - автореф. дис. ... докт. пед. наук. - Майкоп, 2002. - 53 с.
5. Туманян, Г. С. Школа мастерства борцов, дзюдоистов и самбистов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.С. Туманян. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 592 с. – 2000 экз.
6. Шулика, Ю. А. Греко-римская борьба: учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физической культуры и училищ олимпийского резерва / Ю. А. Шулика / Серия «Образовательные технологии в массовом и олимпийском спорте». - Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. - 800 с.

ПРОФИЛАКТИКА И ЛЕЧЕНИЕ ОСТЕОХОНДРОЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Демеш В.П., Лузик Н.П., Феоктистов И.К.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

Здоровье - бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. При встречах, расставаниях с близкими и дорогими людьми мы желаем им доброго и крепкого здоровья, так как это основное условие и залог полноценной и счастливой жизни. Сидячая работа и малоподвижный образ жизни приводит к развитию остеохондроза. В наше время остеохондрозом страдают от 40 до 90% населения земного шара. Чаще всего болезнь поражает людей старше 30 лет. Однако первые симптомы остеохондроза могут проявляться в подростковом возрасте.

Остеохондроз – дегенеративно-дистрофическое поражение тканей позвоночника, характеризующееся поражением межпозвоночных дисков, прилежащих суставных поверхностей и тел позвонков, связочного аппарата позвоночника. В каждой из множества существующих теорий развития остеохондроза принимаются различные причины, ответственные за возникновение заболевания, к примеру, механическая травма, наследственная предрасположенность или нарушение обмена веществ. Особенная трудность в определении причины остеохондроза связана с тем, что это заболевание может встречаться как у пожилых, так и у молодых людей, как у хорошо физически сложенных, так и у менее тренированных. Термин «остеохондроз» произошел от греческих корней *osteon* – «кость» и *chondr*–«хрящ». Окончание «-оз» обозначает, что заболевание кости и хряща не связано с воспалительными процессами, носит дегенеративно-дистрофический характер, то есть в основе заболевания лежит нарушение питания тканей и, как следствие, перерождение ее структуры. Как все живые ткани, костная ткань позвонков и хрящевая ткань межпозвоночных дисков постоянно перестраиваются и само обновляются. Под действием регулярно оказываемых физических нагрузок они приобретают прочность и упругость, а при отсутствии нагрузок прочность тканей снижается. Связано это с особенностями питания и кровоснабжения костной и хрящевой тканей. Диски взрослых людей не имеют собственных сосудов, они из соседних тканей получают питательные вещества и кислород. Поэтому для полноценного питания дисков необходима активизация кровообращения в окружающих диски тканях. А это может быть достигнуто только за счет интенсивной мышечной работы, т.е. занятиями физической культуры и спортом.

Физическая культура - вид культуры общества и человека. Это деятельность и ее результаты по формированию физической готовности к жизни; с одной стороны, специфический процесс, с другой - результат человеческой деятельности, а также средство и способ физического совершенствования людей. Если заболел позвоночник, то это не приговор, особенно для тех, кто любит физкультуру. Почти всегда занятия спортом при остеохондрозе актуальны, поскольку некоторым больным они просто необходимы, ведь от этого зависит их скорейшее выздоровление. Однако, по мнению некоторых людей, остеохондроз и спорт несовместимы. Это не так, поскольку наиболее активные личности, которым трудно усидеть на одном месте, могут выбрать иное спортивное занятие по душе. Например, теннис и бадминтон способствуют развитию гибкости и крепости мышц позвоночника, поэтому некоторым больным может быть дан совет врачом заниматься именно такими видами спорта. Практически всегда и для любого человека найдутся те упражнения или вид спорта, которые подошли бы под конкретный случай заболевания. Нужно подобрать то, что будет не во вред позвоночнику, а наоборот – начнет развивать и укреплять его, придавать всему организму дополнительную энергию и пр. Например, занятие футболом и хоккеем могут быть опасны для позвоночника, поскольку игроку постоянно приходится сталкиваться с падениями, ударами, толчками и не только.

Рекомендации к занятию физкультурой

Многие полагают, что остеохондроз и спорт совмещать опасно, но это не совсем так. Такие занятия, как бег, фитнес, отжимания при шейном остеохондрозе можно выполнять, но только при соблюдении определенных правил. Выбирая подходящий вид спорта при этом заболевании, необходимо получить консультацию специалиста. Выполнять разрешается только ограниченные физические нагрузки, действие от которых будет направлено на предотвращение расслабления мышечного каркаса спины.

Если остеохондроз выбрал местом своей дислокации шейный или поясничный отдел, то используя спорт для борьбы с ним, нужно исключить упражнения, которые передают максимум нагрузки на спину. Под строгим запретом находятся все разновидности прыжков и подскоков, а также другие схожие действия. Очень хороший эффект оказывают длительные пешие прогулки, совершаемые в интенсивном ритме. Допускается также бег, но только по мягкой поверхности (грунтовые дороги, пересеченная местность). Если бегать по асфальту, то большая нагрузка на позвонки может лишь усугубить положение, способствуя прогрессу остеохондроза, который довольно быстро развивается в шейном отделе. Благоприятное влияние на организм оказывают такие виды спорта, как плавание и лыжи. Следует учитывать, что при водных процедурах наиболее полезным будет плавать на спине, что способствует полному расслаблению мышц шеи. При этом нужно знать, какой спорт категорически запрещен при остеохондрозе. По мнению экспертов наибольшую опасность таит тяжелая атлетика, борьба и настольный теннис. Однако, в любом случае перед тем как выбрать какой-то определенный вид спорта, необходимо проконсультироваться с врачом, ведь в отдельных случаях индивидуальный характер заболевания может существенно ограничить выбор даже среди доступных вариантов. Нелишним будет проконтролировать и ряд моментов, которые связаны с основным процессом жизнедеятельности. К примеру, в холодную и мокрую погоду больным с остеохондрозом шейного отдела нельзя выходить на улицу без шарфа или высокого воротника, защищающего пораженные участки от сквозняков и переохлаждения. Бережное отношение к собственному здоровью, соблюдение простых рекомендаций и спорт помогут восстановить хорошее самочувствие и вернуть подвижность суставов.

Тренировки и остеохондроз

1. Первое, на что следует обратить внимание – состояние спины, для которой очень важны и полезны наклоны с палкой за пазухой, различные подтягивания (особенно, если есть возможность, то на перекладине), а также упражнения, которые надо выполнять лежа, однако противопоказаны они при грыже и тяжелой форме остеохондроза.

2. Когда вы выполнили любимое упражнение, то не забудьте растянуть позвоночник, что для него является очень важным и полезным. Нередко помогает упражнение свисания с перекладины в течение одной минуты или же упражняться на каких-либо приспособлениях, позволяющих растянуть позвоночник. Однако при этом следует быть аккуратным и осторожным.

3. Если нравится приседать и делать подобные упражнения, направленные на образование мышц на спине и животе, то сразу же стоит забыть об этом, поскольку они тоже могут обострить патологию.

4. Человек, страдающий от остеохондроза, обязан исключить из «меню» своих упражнений те, во время которых поясница прогибается – это очень вредно для больного.

Все специалисты, занимающиеся лечением проблем со спиной (вертебрологи, ортопеды, хирурги и неврологи) посоветуют своим пациентам избегать выполнения тех упражнений, которые вызывают боль. Если в процессе физкультуры появился маленький дискомфорт, то в этом нет ничего страшного, особенно для тех, кто начал упражняться после 20 лет, но если возникли сильные боли, то нужно перестать делать упражнение и сразу

же бегать к своему врачу. Если доктор после осмотра заявил вам, что можно заниматься спортом при остеохондрозе, то нельзя терять возможность. Правильные, медленные, не резкие движения в процессе упражнений сделают состояние больного лучше. В некоторых случаях врач может позволить поднятие гантелей, однако такие силовые упражнения будут доступны после определенного курса лечения и примерно через 2-4 месяца. Поднимать тяжесть можно не более 20 раз (и лучше на плечах). После этого проходит какой-то промежуток времени, состояние больного становится лучше, и если человек является спортсменом, то он может спокойно вернуться к своей спортивной жизни, но при этом с большой аккуратностью, и, не забывая о том, что остеохондроз окончательно не излечивается. Во время выполнения физической культуры очень важно прислушиваться к любимой спине. К докторам нередко обращаются пациенты-лентяи, которые поначалу выполняют определенные упражнения, а после этого, почувствовав облегчение, бросают их. Так нельзя делать, поскольку боли снова начнут атаковать позвоночник.

Роль ЛФК при остеохондрозе

При назначении курса лечения, направленного против шейного остеохондроза, врач обязательно должен обратить внимание на важные элементы профилактики и роль лечебно-физкультурного комплекса (ЛФК). В частности, необходимо соблюдать следующие пункты.

1. Контроль осанки. Это очень важный момент, причем правильное положение тела необходимо соблюдать не только во время трудовой деятельности, но и при ночном отдыхе.

2. Следует периодически изменять положение головы, чтобы она не располагалась в одной позиции длительный срок без изменений.

3. При поднятии тяжестей необходимо контролировать, чтобы голова не наклонялась вперед, так как в этом случае нагрузка на шейный отдел резко возрастает, что может стать причиной остеохондроза.

4. Ежедневно нужно проводить зарядку, осуществлять упражнения ЛФК, а на рабочем месте делать разминку, так как полезная физическая нагрузка предотвратит развитие дегенеративных процессов в межпозвоночных дисках, что сведет риск возникновения остеохондроза шейного отдела к минимуму.

Занятия бегом

Бегать при шейном остеохондрозе разрешено, но только, если соблюдать основные рекомендации. Врачи рекомендуют заменить бег велосипедным спортом, бассейном или спортивной ходьбой. Если у пациента отсутствуют обострения, то бегать ему можно. Такой спорт при остеохондрозе шейного отдела разрешен. Но выполнять такие спортивные упражнения разрешается только после осуществления разминки, которая направлена на разогрев мышц тела и подготовку дыхания.

Для тех, кто решил бегать при шейном остеохондрозе, необходимо соблюдать следующие правила:

1. Занятия должны проходить на дорожке, так как на ней на позвонки и суставы оказывается меньшая нагрузка.

2. Ходьба предпочтительнее бега, здесь нужно контролировать частоту пульса.

3. Начинать бег нужно с ходьбы, постепенно переходя к спортивной ходьбе, а после уже к бегу.

4. Нельзя бегать с высокой скоростью.

5. Не нужно создавать наклон беговой дорожке.

6. Если бег и ходьба планируются на свежем воздухе, то нужно позаботиться про правильную обувь.

7. Во время бега постоянно следить за своей осанкой.

Список литературы

1. Веселовский В.П., Билялова А.Ш. Профилактика остеохондроза позвоночника. Казань: Татар, кн. изд-во, 1989. - 125 с.
2. Епифанов В.А., Ролик И.С., Епифанов А.В. Остеохондроз позвоночника. М.: АПД. 2000. - 344 с.
3. Епифанов В. А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина. Учебник М. Медицина 1999, 304 с.
4. Гриненко М.Ф. Особенности методики занятий физическими упражнениями при остеохондрозе позвоночника // Профилактика остеохондроза позвоночника средствами оздоровительной физической культуры: Тез. докл. Всесоюз. науч.-практич. конф. М., 1991 - С.35.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТХЭКВОНДО, НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ СТУДЕНТОВ

Сираковская Я.В., Курцикидзе Г.Э.

Московская государственная академия физической культуры, п.Малаховка

Анализ современных исследований координационных способностей студентов, в частности занимающихся в различных спортивных секциях, показывает их недостаточность и фрагментарность.

Ученые утверждают, что достичь высоких результатов в двигательной деятельности можно только при условии владением высоким уровнем развития способностей оценивать и точно регулировать динамические, временные и пространственные параметрами движений. Как известно, наивысших результатов в двигательной деятельности достигают те, кто имеет высокий уровень сенсорных и перцептивных возможностей.

Двигательная координация – один из наиболее существенных составных элементов двигательной подготовки тхэквондиста, именно поэтому в нашем педагогическом эксперименте мы рассматриваем средства тхэквондо, как основные средства развития координационных способностей. Высокий уровень ее развития является фундаментом успеха, в котором окончательный результат обуславливается высоким уровнем технической подготовленности, способствует овладению техникой движения. Поэтому, важное значение имеет возможность ее объективного измерения и оценки. Развитие координационных способностей следует интегрировано осуществлять в ходе технической подготовки. Воспитание и развитие координационных способностей не сводится ни к одной из сторон подготовки, а составляет стержневую основу всего ее содержания. Место координационной тренировки следует рассматривать через призму развития ловкости (называемой в последнее время координационными способностями) в системе физической подготовки.

Объект исследования - учебно-тренировочный процесс студентов занимающихся тхэквондо.

Предмет исследования - развитие координационных способностей студентов-тхэквондистов в тренировочном процессе.

Гипотеза исследования - предполагалось, что применение экспериментальной методики, основанной на использовании специальных упражнений, направленных на развитие координационных способностей, с учетом элементов техники и тактики тхэквондо, будет способствовать повышению уровня общей и специальной координации движений.

Цель работы - экспериментально обосновать эффективность методики развития координационных способностей.

При планировании развития координационных способностей в течение года мы учитывали следующие аспекты: определение важнейших координационных способностей для тхэквондистов; подбор и разработка общих и специальных средств и методы их развития; разработка упражнений, развивающие важнейшие координационные способности; подготовка упражнений, развивающих координационные способности в процессе технико-тактического совершенствования; учет сенситивных периодов развития отдельных координационных способностей, а также индивидуальные особенности их проявления в конкретный возрастной период.

Планирование и контроль тренировочных нагрузок тхэквондистов основываются на определении их вида, объема, интенсивности, регистрации времени, затраченного на физическую, техническую и другие виды подготовки.

Во время выполнения координационных упражнений от занятия к занятию мы постепенно повышали нагрузку. Повышение интенсивности во время выполнения координационных упражнений происходило за счет:

- увеличения координационной сложности заданий путем увеличения числа вариативности упражнения;
- повышения требований к точности, скорости, целесообразности, экономичности и стабильности выполнения технических приемов в одно и то же время;
- выполнения координационных упражнений в условиях дефицита времени;
- сокращения пауз между упражнениями и соответственно между сериями упражнений;
- акцент "на координацию" во время выполнения упражнений, воздействующих на другие физические качества;
- выполнения координационных упражнений после физических нагрузок.

Разработанная методика предусматривает увеличение уровня развития скоростно-силовых способностей, совершенствование функций, лежащих в основе ориентировки во времени и пространстве, развитие координационных способностей, повышение уровня устойчивости к раздражению (полукружных каналов)

вестибулярного анализатора за счет вращательных движений, а также формирование способности точно дозировать мышечные усилия.

Соотношение упражнений, направленных преимущественно на развитие чувства пространства, координационной способности, мышечных чувств, чувства времени и скоростно-силовых качеств занимало от 15 до 25 % общего времени занятий.

Основные задачи, которые мы решали во время учебно-тренировочного процесса:

- укрепление здоровья и всестороннее физическое развитие;
- постепенный подход к целенаправленной подготовке в тхэквондо;
- обучение технике;
- обучение тактике;
- повышение уровня физической и технико-тактической подготовленности на основе координационной подготовки.

При планировании работы, направленной на повышение координационных возможностей, мы учитывали следующие компоненты нагрузки: сложность движений, интенсивность работы, продолжительность отдельного упражнения (подхода, задания), количество повторений одного упражнения (подхода, задания), продолжительность и характер пауз между упражнениями (подходами, заданиями).

При совершенствовании координационных способностей применялись упражнения различной степени сложности: от относительно простых, стимулирующих деятельность анализаторов, нервно-мышечного аппарата и готовящих организм к более сложным движениям, до сложнейших упражнений, требующих полной мобилизации функциональных возможностей спортсменов.

В отношении самых разнообразных упражнений и заданий, способствующих приросту координационных способностей, имеется общая тенденция: невысокая интенсивность работы на начальных этапах совершенствования данного качества применительно к конкретным двигательным действиям, постепенное повышение интенсивности по мере расширения технико-тактических возможностей спортсмена и, наконец, использование около предельной и предельной интенсивности, когда речь идет о совершенствовании координационных возможностей в непосредственной взаимосвязи с достижением высоких результатов в соревновательной деятельности.

Процесс совершенствования координационных способностей органически увязан с решением задач технико-тактического совершенствования, с развитием скоростно-силовых способностей, выносливости в условиях специфических тренировочных и соревновательных нагрузок. Поэтому интенсивность работы в значительной мере определялась необходимостью комплексного решения задач специальной подготовки спортсмена на тренировочном этапе подготовки.

Разработана экспериментальная методика развития координационных способностей тхэквондистов основная идея которой заключается в использовании значительного количества специальных упражнений, направленных на развитие координационных способностей, с учетом элементов техники и тактики тхэквондо.

Упражнения координационной направленности нами были систематизированы на шесть групп:

1. Упражнения для развития статического и динамического равновесия для выполнения ударов при фехтовании.
2. Упражнения, направленные на развитие способности к точности в действиях при выполнении вращательных движений, в основном включались в тренировочные микроциклы обще- и специально - подготовительные этапы тренировки.
3. Упражнения, направленные на развитие способности к частоте движений.
4. Упражнения, направленные на развитие чувства времени.
5. Упражнения, направленные на развитие динамических и пространственно-временных параметров движения.
6. Упражнения, направленные на развитие способности к перестройке и согласованию двигательных действий.

Использование разработанной методики развития координационных способностей способствовало статистически достоверному улучшению уровня подготовленности на заключительном этапе эксперимента. Статистически достоверные изменения отмечены в тестах, которые отображают уровень развития специальных координационных способностей - 10 кувырков вперед ($t=2,98$; $p<0,01$) и пробегание прямой с ударами ($t=2,96$; $p<0,01$). Достоверные изменения отмечены в результатах тестов, которые отображают уровень развития общей координации: поддержание статического равновесия на одной ноге с открытыми глазами ($t=2,36$; $p<0,05$); поддержание статического равновесия на одной ноге с закрытыми глазами ($t=2,26$; $p<0,05$); проба Ромберга на левой ноге ($t=2,63$ $p<0,05$), на правой ноге ($t=2,6$; $p<0,05$); реакция выбора ($t=3,89$; $p<0,001$); прыжок с места в

верх ($t=2,32$; $p<0,05$); челночный бег ($t=2,92$; $p<0,01$); воспроизведение 50% силы от макс на кистевом динамометре ($t=2,63$; $p<0,05$); прыжок в длину с места назад ($t=5,2$; $p<0,001$).

Список литературы

1. Блеер, А.Н. Методические основы совершенствования устойчивости двигательных навыков в видах спортивной борьбы [Текст] / А.Н. Блеер, В.В. Шиян. – М.: ФОН, 2002. – 120 с.
2. Курамшин, Ю.Ф. Координационные способности и методика их развития [Текст] / Ю.Ф. Курамшин, О.А. Двейрина // Теория и методика физической культуры (курс лекций). 1999. – С. 163–178.
3. Лях, В.И. Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте: история, теория, экспериментальные исследования [Текст] / В.И. Лях // Теор. и практ. физ. культ. -1995. - №11, С. 16–24.
4. Назаренко, Л.Д. Стимулируемое развитие двигательных и координационных качеств [Текст] / Л.Д. Назаренко // Теория и практика физической культуры.–2001.–№6.–С. 17–20.
5. Романенко, В. В. Совершенствование методики обучения техническим действиям тазквондистов-новичков с использованием звуковых ритмических структур [Текст] / В. В. Романенко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. научн. трудов. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2007. – № 1. – С. 75–82.

ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

Барабанов Е.В., Калошин Р.Н., Сорокин В.А.

Ростовский Государственный Строительный Университет, г.Ростов-на-Дону

Аннотация.

В статье предоставляется информация о том, какие формы самостоятельных занятиях физическими упражнениями существуют в настоящее время. Также данная статья дает более углубленную информацию о каждой форме, т.е. раскрывает ее. Автор дает подробное описание выполнения физических упражнений, с целью максимального достижения желаемого результата.

Ключевые слова: физические упражнения, физические нагрузки, самостоятельные занятия, эффективный результат.

На всем протяжении эволюционного развития человек был связан с физическими нагрузками. Человеческий организм формируется в непрерывном движении. Самой природой было заложено, чтобы человечество на всем протяжении времени усовершенствовало свои физические данные.

Под самостоятельными занятиями следует понимать занятия физическими упражнениями, которые необходимы в процессе жизнедеятельности человека для двигательной активности.

Основной и неотъемлемой частью самостоятельных занятий является их планирование. Оно должно осуществляться в соответствии с целью ясного установления последовательности решения задач. Основными задачами является овладение техникой многообразных физических упражнений и увеличение степени функциональной подготовленности организма человека к физическим нагрузкам.

Положительный результат при занятиях физической нагрузкой будет заметан и ощутим исключительно при долголетних постоянных занятиях, которые основаны с учетом закономерности развития человеческого организма и в зависимости от вида физической нагрузки, тое есть от вида занятия. Как правило, годичный тренировочный цикл - это идеальный промежуток времени оценки планирования и проведения многолетних занятий.

Многолетнее перспективное планирование подразумевает под собой преувеличение объема, интенсивности, а также общими тренировочными нагрузками, если сравнивать с предыдущем годом.

Смысл управления такими самостоятельными физическими упражнениями сводится к определению состояния здоровья, к степени подготовленности и физическому и спортивному, а также по результатам данного определения с учетом поправки разнообразных сторон физических нагрузок с целью успеха в области максимальной эффективности.

Начальной стадией по осуществлению контроля процессом самостоятельной тренировки является исполнение определенных мероприятий для укрепления цели физической нагрузки. Могут быть поставлены

следующие цели: улучшение состояния здоровья, закаливание организма для улучшения общего самочувствия человека, увеличение степени физической подготовленности и другое...

Нужно придерживаться постепенности в изучении новых нелегких упражнений и в повышении их количества и веса. Требования же к обуви и одежде, а также к спортивному инвентарю и тренажерам заключаются в их соответствии к возможностям и возрасту людей, которые занимаются, и погодным условиям. Непозволительно занятия физическими упражнениями во время болезни, а также при значительных утомлениях и недомоганиях мужчинам и в особенности девушкам, женщинам. Немаловажно следить за правилами личной гигиены, в особенности за чистотой тела.

Желательно заниматься физическими нагрузками лучше всегда на открытом воздухе, ведь при этом полностью используются основные факторы закаливания: солнце и свежий воздух.

На данный момент можно выделить четыре формы самостоятельных занятий:

- 1) утренняя гигиеническая гимнастика;
- 2) упражнения в течение учебного или рабочего дня;
- 3) тренировочные занятия;
- 4) прогулки перед сном.

В утреннюю гигиеническую гимнастику (УГГ), или как еще говорят зарядку, входит комплекс упражнений, который выполняют каждый день утром после сна. Суть гимнастики состоит в том, что она способствует быстрой активизации после сна, получить бодрость и подготовить организм к дальнейшему дню.

А все дело в том, что в результате физической нагрузки, увеличивается ток крови по всему телу человека, улучшается дыхание, активизируется обмен веществ и в результате этого из организма быстро удаляются продукты распада, которые накопились в организме человека за ночь. Регулярное соблюдение режима выполнения зарядки позволит укрепить сердечнососудистую, нервную и дыхательную системы, улучшить процесс пищеварения в организме, улучшить продуктивность деятельности коры головного мозга.

УГГ рекомендуется всем без исключения, вне зависимости от пола, возраста и уровня физической подготовленности. Множество упражнений из комплекса утренней гимнастики рекомендуют применять даже людям, у которых имеются отклонения в области физического здоровья.

Как правило, занятие утром должно длиться от 15 до 20 минут. При ежедневных физических упражнениях становится крепче мускульная система, повышается показатель жизненной емкости легких, нормализуется сон и аппетит, то есть происходят изменения в лучшую сторону по всем физическим показателям. Когда тело начнет уже привыкать к физическим нагрузкам, утреннюю гимнастику можно продлить до 30 минут, а при желании и больше. Зарядка должна состоять из несложных физических упражнений для развития всех групп мышц. Например, упражнения, развивающие гибкость или упражнения для дыхательной системы. Не нужно включать в комплекс упражнения с существенным отягощением или на выносливость, например, бег в течении долго времени.

Большое внимание во время выполнения физических нагрузок по утрам уделяется правильному дыханию. Дыхание должно осуществляться либо через нос, либо одновременно через нос и рот, но ни в коем случае только через рот. В процессе выполнения упражнения нужно совместить вдох и выдох с движением. Вдох, например, советуют делать при разведении рук в стороны или с подниманием рук вверх, с потягиванием туловища, с выпрямлением после наклонов, поворотов, приседаний и т.д. Выдох же лучше делать во время опускания рук вниз, во время наклонов туловища или поворотов, во время приседания, поднимания ног поочередно, при маховых движениях и так далее.

В процессе составления комплекса упражнений по выполнению физической культуры, рекомендуют постепенно увеличивать физическую нагрузку на организм. Максимальное усилие должно быть в середине, а также во второй части комплекса упражнений. К концу комплекса УГГ нагрузку необходимо снижать, организм должен прийти в сравнительно спокойное состояние.

Желательно зарядку сочетать с самомассажем и закаливанием, обливанием организма. По окончании физической нагрузки нужно выполнить самомассаж главных мышц на ногах, руках, туловищу, примерно самомассаж продолжается от 5 до 7 минут. Далее рекомендуют сделать водные процедуры, но при этом учесть все правила закаливания и обливания.

Второй формой самостоятельных занятий физическими упражнениями, как мы выяснили, являются упражнения в течение всего рабочего или учебного дня между перерывами. Смысл таких упражнений заключается в том, что они предотвращают появление утомления, являются причиной высокой работоспособности в процессе всего рабочего или учебного дня. Выполнять физические упражнения рекомендуют от 10 до 15 мин. После 1 часа минимум или 1,5 часа максимум режима работы или учебы. Такой

режим окажет в два раза сильнее эффект для стимуляции работоспособности, чем пассивный отдых, но больше по времени в двое.

Помещения, в которых проводят комплекс физических упражнений должно быть хорошо проветрено.

Кроме стандартных упражнений, которые входят в комплекс зарядки в нее рационально включить дыхательный комплекс упражнений и комплекс упражнений для глаз. Они являются причиной активизации нервной системы, а также увеличения тонуса. Популярностью пользуется диафрагмальное дыхание. Его суть заключается в следующем: вдох начинается с выпячивания живота за счёт сокращения диафрагмы, которая состоит из частых, однако не слишком глубоких вдохов и выдохов с выпячиванием и втягиванием живота. Основными упражнениями для глаз является движения глаз слева направо, сверху – вниз, а также круговые движения. Упражнения, состоящие из поворотов головы и наклонов, способствуют улучшению мозгового кровообращения.

Порой окружающая обстановка не дает возможности проделать те или иные упражнения стоя, в этих случаях можно подобрать комплекс упражнений, которые выполняются сидя. В этом случае данные упражнения выполняются также в изометрическом режиме, т.е. идет напряжение и расслабление разнообразных мышц, не изменяя позы. Примером может служить, когда человек вытягивает ноги и попеременно или одновременно расслабляет мышцы на ногах, затем дело доходит до рук и до туловища.

Третьей формой самостоятельных занятий физическими упражнениями являются самостоятельные тренировочные занятия. Как правило, их проводят в индивидуальном плане или в группах, состоящих от трех человек. Большой эффект приносит тренировка в группе, чем индивидуальное занятие. Занятия желательно проводить 2—7 раз в неделю, так как занятия менее 2 раз в неделю считаются нецелесообразными - это не является причиной повышения уровня тренированности организма. По времени они должны занимать от 1 часа до 1,5 часов.

Наилучшим временем для тренировок принято считать второй половиной дня, примерно через 2—3 ч. после обеда. Но это еще не значит, что нельзя тренироваться в другое время. Должно соблюдаться условие, что проводить тренировку необходимо не раньше чем через 2 часа после трапезы и не позже, чем за час до приема пищи, а также отхода ко сну. Не нужно выполнять тренировку утром, как только проснулся, и на пустой желудок. Это время утренней гигиенической гимнастики.

Основная суть тренировок заключается в том, что у них должен быть комплексный характер, иначе говоря, тренировки должны развивать множество физических качеств, увеличивать работоспособность организма, укреплять физическое здоровье.

Специализированные занятия, то есть занятия одним определенным видом спорта, разрешено исключительно для спортсменов, имеющих квалифицированность.

Как правило, каждая тренировка заключается в трех частях:

- подготовительная часть (разминка);
- основная часть;
- заключительная часть.

Подготовительную часть (разминка) принято делить на две части:

- общеразвивающую;
- специальную.

В общеразвивающую часть включают ходьбу (примерно 2-3 мин), медленный бег (женщинам от 6 до 8 мин., а мужчинам от 8 до 12 мин), общеразвивающие гимнастические упражнения, направленные на разнообразные группы мышц. Для начала делают упражнения для мелких групп мышц рук, затем для плечевого пояса, потом переходят на мышцы покрупнее, то есть на туловище и в самую последнюю очередь переходят на мышцы ног. После того, как были выполнены упражнения из части силового характера, а также на растягивание, далее необходимо выполнить упражнения и на расслабление.

Данная часть разминки необходима для того, чтобы различные группы мышцы были готовы к основной части занятий. Также данная разминка должна подготовить к нагрузке помимо мышц еще костно-связочный аппарат, обеспечить нервную, координационную, психологическую настройку организма. В данной части тренировки выполняют некоторые элементы главных упражнений, намеренно подготовительные физические упражнения, исполнение главного физического упражнения и по частям и в целом. Здесь необходимо учитывать темп и ритм будущей физической нагрузки.

От разминки мы переходим к основной части. В данном разделе уделяется внимание спортивной технике, тактике осуществления тренировки, развитию волевых и физических качеств. Рекомендуется выполнять упражнения в определенной последовательности: в первую очередь идут упражнения, которые направлены на

исследование и улучшение техники движений, а также на быстроту движений, затем идут упражнения, направленные на развитие силы, далее следует упражнения, направленные на развитие выносливости.

Заключительная часть состоит из медленного бега, который длится от 3 до 8 минут, постепенно переходящий в ходьбу. Ходьба длится примерно 2 -6 минут. Далее следуют упражнения, которые ведут к расслаблению. Цель этих упражнений заключается в том, чтобы постепенно снизить рабочую нагрузку, а также для того, чтобы привести организм в спокойное состояние.

Следующие правила способствуют более эффективному результату после тренировок, поэтому их рекомендуют соблюдать:

1. Постепенно повышать время продолжительности тренировки и нагрузки во время физических занятий.

2. Обязательно сделать разминку, перед тем как начнется игра. Будет достаточно медленного бега продолжительностью 3 – 5 минут и несколько упражнений на те группы мышц, которым в особенности предстоит нагрузка в течение игры.

3. Необходимо обратить внимание на технику безопасности, чтобы были соблюдены все правила. Нужно проверить инвентарь, в каком состоянии находится площадка, соответствует ли обувь и одежда.

Четвертым элементом самостоятельных занятий физическими упражнениями считается прогулка перед сном. Идеальное время для прогулки это за час до сна. Маршрут, по которому проходит прогулка также играет большое значение. Он должен быть приятным, в хорошем экологическом и в санитарно – гигиеническом состоянии. Как правило, прогулки советуют проводить в парках, сквере, возле рек и озер и т.д. В процессе прогулки необходимо следить за дыханием: вдох должен осуществляться только носом, выдох же можно делать и через нос и через рот. Прогулка должна осуществляться обычным шагом, без напряжения, спешки, т.е. свободно. Но нужно следить за тем, чтобы туловище находилось в вертикальном положении, плечи опущены и расслаблены, движение рук – свободное, а сами движения – ритмичны. Ногу необходимо ставить на всю ступню, шаги легкие, походка расслабленная, дыхание равномерное. Под равномерным дыханием следует понимать, когда при 3-4 шагах осуществляется вдох, а при следующих 3-4 шагах - выдох. Положительная сторона естественного ритма состоит в экономии расхода мышечной энергии, так как ритм способствует простым движениям, на которых не нужно много затрат. Благодаря равномерному темпу ходьбы человек хорошо себя чувствует, на нервно-мышечный аппарат и на внутренние органы осуществляется равномерная нагрузка. Необходимо знать, что для оздоровительного эффекта, продолжительность прогулки должна составлять примерно 30 минут. Нужно принять во внимание, что очень медленная ходьба не принесет никакого полезного действия, т.е. прогулка будет бесполезна. Причиной этому является отсутствие какой – либо нагрузки на организм (исключение лишь составляет те случаи, когда человек ходит в лес, на поля, чтобы собирать грибов и ягод, ведь в процессе им еще совершаются такие действия как приседание, наклоны, сгибания и т.д.).

В данное время самым распространенным средством самостоятельных занятий является ходьба, бег, кросс, плавание, ходьба, бег на лыжах, аэробика, атлетическая гимнастика, спортивные и подвижные игры, различные занятия на тренажерах.

Список литературы

1. Арутюнян Т.Г. Физическое упражнение как средство воспитания воли и сверхволи будущего защитника Отечества/ Арутюнян Т.Г. 2011. – 387 с.
2. Гришина Ю.И. Общая физическая подготовка, Знать и уметь/ Гришина Ю.И. , 2014. – 342 с.
3. Жданкина Е.Ф. Специальная физическая подготовка студентов в техническом вузе/ Жданкина Е.Ф., Брехова Л.Л., Добрынин И.М., 2014. – 502 с.
4. Зданевич А.А. Физическая культура, 10-11 класс/ Зданевич А.А., Лях В.И. 2012. -127 с.
5. Ямалетдинова Г.А. Педагогика физической культуры и спорта, курс лекций, учебное пособие/ Ямалетдинова Г.А., 2014.

СЕКЦИЯ №5.

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

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

**КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ
К КОНКУРСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА**

Таспаева М.Г.

Университетский колледж Оренбургского государственного университета, г.Оренбург

В настоящее время система среднего образования призвана подготовить компетентного специалиста технического направления, способного смоделировать собственную профессиональную деятельность, решая проблемы в соответствии с требованиями конкретной производственной ситуации. При этом требования к профессии превращаются в совокупность общих и профессиональных компетенций.

В распоряжении Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. в качестве приоритетной указывается задача организации и проведения региональных, национальных и отраслевых чемпионатов профессионального мастерства, всероссийских олимпиад и конкурсов по перспективным и востребованным профессиям и специальностям, в том числе национального чемпионата WorldSkills Russia [1].

В данных условиях образовательная деятельность Университетского колледжа Оренбургского государственного университета ориентирована на подготовку конкурентоспособного специалиста среднего звена, стремящегося к профессиональному саморазвитию, обладающего проектным мышлением и творческим подходом, способного адаптироваться в современном мире информационных технологий [2].

На этапе подготовки студентов к участию в региональном чемпионате профессионального мастерства WorldSkills Russia разработана программа для компетенции «Веб-дизайн». Веб-дизайн — современная разновидность дизайна, в задачи которой входит проектирование пользовательских веб-интерфейсов для сайтов или различных веб-приложений. Это вид графического дизайна, направленный на разработку и оформление объектов информационной среды интернета, призванный обеспечить им высокие потребительские свойства и эстетические качества.

Программа направлена на достижение следующих целей и задач:

- формирование знаний, умений, навыков по компетенции «Веб-дизайн» движения WorldSkills;
- развитие креативных, творческих способностей студентов, формирование умения ориентироваться в области информационных web-технологий, расширение кругозора студентов;
- повышение мотивации к личностному и профессиональному росту студентов;
- создание условий для модернизации профессиональных стандартов подготовки рабочих кадров в соответствии с международными требованиями к составу квалификационных характеристик выпускников профессиональных образовательных организаций;
- повышение профессиональной компетентности обучающихся и педагогических работников;
- развитие социального партнерства и привлечение работодателей к процессу подготовки кадров;
- формирование в обществе уважительного отношения к человеку труда, популяризация рабочих специальностей.

Целью изучения является формирование общих компетенций, включающих способность:

- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач;
- работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

В результате освоения программы обучающийся должен уметь:

- планировать макет страниц сайта;
- создавать, редактировать и оптимизировать изображения для веб-формата;
- работать с графикой в различных программных продуктах;

- подбирать оптимальную цветовую палитру;
- создавать эффективную и интуитивно понятную навигацию сайта;
- создавать схему сайта по сетке и выстраивать оптимальное соотношение текста и графики;
- обеспечивать одинаковое отображение сайта при разных разрешениях экрана;
- пользоваться CSS, JavaScript для разработки сайта.

В результате освоения учебной дисциплины обучающийся должен знать:

- принципы работы с клиентом и учитывать его потребности при разработке дизайна;
- общие требования для печати и технические стандарты для изготовления продукции;
- различные сохранения файлов в форматы для изображений, иллюстраций и макетов;
- правила оформления текста и элементов текстовой информации.

Программа подготовки имеет блочно-модульную структуру. Каждый модуль представляет собой определенный раздел компетенции «Веб-дизайн»: графический дизайн страниц, верстка страниц, программирование на стороне клиента, программирование на стороне сервера, анимация. Форма отчетности для отдельного модуля - мини-проект, каждый из которых представляет собой отдельную часть единого проекта, разработанного студентами в рамках подготовки к участию в конкурсе.

По завершении всех модулей программы подготовки проекты студентов оцениваются экспертной группой на квалификационном экзамене. Квалификационный экзамен представляет собой совокупность регламентированных процедур, посредством которых экспертами-экзаменаторами производится оценивание профессиональной квалификации обучающихся, завершивших освоение компетенций направления «Вэб-дизайн».

Экспертная оценка включает в себя объективную и субъективную составляющие. Общая суммарная оценка критериев -100 баллов. Распределение баллов по каждому модулю представлено в Табл.1.

Таблица 1

Критериальная оценка деятельности студента

Критерий	Оценки		
	Субъективная	Объективная	Общая
Графический дизайн страниц	10	5	15
Верстка страниц	5	15	20
Программирование на стороне клиента	5	20	25
Программирование на стороне сервера	5	20	25
Анимация	10	5	15
Итого	35	65	100

Для суммирования показателей по каждому мини-проекту удобно применять структурную матрицу комплексной оценки. Она может быть представлена в виде таблицы, где в столбцах указываются мини-проекты студента, способствующие формированию профессиональной компетентности студента. В строках отмечаются средства измерения, применяемые для оценки студента.

Структурные матрицы дают возможность соотнести содержание проектной деятельности с содержанием предметной компетентности. Только на основе комплексной оценки можно сделать вывод о сформированности компетентности студентов колледжа по выбранному направлению.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-р, Москва. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы.
2. Таспаева, М.Г. Роль проектной деятельности студентов колледжа в системе профессиональной подготовки / М.Г. Таспаева // [Электронный ресурс]/ М.Г. Таспаева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 4-6 февраля 2015 г./ – Оренбург. гос. ун.-т – Оренбург: ОГУ, 2015. – ISBN 978-5-7410-1180-5.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ

Бибикова Э.В.

Майкопский государственный технологический университет, г.Майкоп

Содержание профессиональной компетентности в целом и ее структурных компонентов определяется особенностями конкретной профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность экологов направлена на разрешение экологических проблем, большинство из которых носят глобальный характер и решены могут быть только на международном уровне.

Эффективно осуществлять данный процесс возможно только в рамках международного профессионального сотрудничества, основой которого становится профессиональное общение. Специалист экологического профиля должен уметь эффективно участвовать в международных встречах, семинарах, совещаниях, вести профессиональную переписку, общаться по телефону с отечественными и зарубежными коллегами, а также уметь обсудить проект, план, программу, технологический процесс, принять участие в создании совместных экологических проектов, выступить с отчетом, докладом – в том числе и на иностранном языке. Таким образом, существенно повышается значимость иноязычной подготовки в процессе формирования профессиональной компетентности специалистов – экологов.

Как известно факторами формирования профессиональной компетентности (и иноязычной коммуникативной компетентности как ее структурного компонента) являются: содержание образования, методики и технологии обучения, активность личности обучающегося и виды деятельности, в которых студенты принимают участие в процессе обучения [6,7]. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов-экологов осуществляется в рамках целостного образовательного процесса в вузе, но имеет свои отличительные черты в соответствии с особенностями освоения учебной дисциплины (иностранного языка).

Иноязычная коммуникативная компетентность рассматривается нами в контексте профессиональной компетентности будущих экологов. Так как понятия «компетенция» и «компетентность» являются ведущими категориями компетентностного подхода [1], то целесообразно использовать его для формирования у студентов профессиональной компетентности либо отдельных ее составляющих. Сущность компетентностного подхода заключается в переориентации образования от воспроизведения знания к применению и организации знания с учетом междисциплинарно-интегрированных требований к результату образовательного процесса; учебная деятельность студентов при этом связана со всем разнообразием профессиональных и жизненных ситуаций [5].

Поскольку в содержание профессиональной деятельности экологов входит разработка и реализация способов решения актуальных экологических проблем, подготовка и защита различных программ регионального или международного значения, то следует остановиться на такой разновидности активного обучения, как метод проектов.

Метод проектов является одной из активных форм обучения иностранным языкам, который широко применяется в настоящее время в рамках компетентностного подхода.

Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – собственно проектов. Проектная методика применяется как одна из активных форм обучения иностранному языку. Применительно к сфере образования проект – это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Для формирования иноязычной коммуникативной компетентности важно, что проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность.

Обучение с применением метода проектов отличается эмоциональной насыщенностью, проблемностью, разнообразием и наличием эгофактора. Особое значение в данном перечне имеет эгофактор, т.е. возможность говорить о своих профессиональных планах, об отношении к профессиональным проблемам и т.п. Для этого при организации общения применяются ситуации, которые затрагивают интересы учащихся, связаны с их личным опытом.

В данной системе обучения широко используется произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур в ходе решения проблемных задач, стимулируется развитие творческого мышления, воображения. Создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого [3,4].

Подготовка, оформление и представление проекта занимает более длительный период времени, чем выполнение традиционных заданий. Тем не менее, проектная методика обладает уникальными возможностями для обучения иностранному языку, даже при опоре на низкий начальный уровень. Она обеспечивает значительное повышение этого уровня, поэтому ее следует включать в учебный процесс наряду с иными методами – по меньшей мере, в рамках изучения отдельной темы.

В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности одна из главных ролей отводится использованию коммуникативного подхода в обучении. Основными российскими представителями, внесшими свой вклад в развитие коммуникативного подхода, являются: А.А. Леонтьев, М.Н. Вятюнцев, Г.А. Китайгородская, П.Б. Гурвич, Е.И. Пассов и др. В своих работах Е.И. Пассов отмечает, что основной категорией коммуникативного подхода является речевой коммуникативный акт (КА) как целостная единица речевого общения. К структурным единицам КА относят коммуникантов со своим тезаурусом, коммуникативный текст, коммуникативные цели и намерения, обстоятельства (фоновые и речевые) [8]. Сложность иноязычного коммуникативного общения состоит в том, что обучающийся оказывается между двумя культурами, своей и чужой, которую он должен понять, соотнести со своим опытом, научиться выражать свои мысли. В контексте профессионального образования речь идет еще и о профессиональной деятельности, её содержании, профессиональных терминах.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам базируется на трех основополагающих принципах:

1. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам возможно только в условиях деятельностного подхода.

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению: учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств; самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний; участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки. Таким образом соблюдаются основные условия, необходимые для повышения мотивации изучения иностранных языков.

2. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам направлено на формирование у учащихся коммуникативной компетентности. Данный процесс осуществляется во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. При этом развиваются умения удерживать внимание собеседника; решать проблемы нехватки слов путем перефразирования, объяснения, приблизительной замены или буквального перевода с родного языка; самоисправления в случае оговорок; осваивается речемыслительная деятельность, обогащаются грамматические и лексические знания.

3. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам возможно в условиях аутентичного процесса социализации учащихся. Аутентичность предполагает не только использование на уроке "взятого из жизни" учебного материала, но и создания методически целесообразных условий естественного учебного общения.

Тем не менее, нельзя забывать о том, что любое общение предполагает использование лингвистических средств и, в первую очередь, определенного словаря. Поэтому важной задачей является овладение учащимися профессиональным иноязычным тезаурусом как базой для осуществления профессиональной коммуникации. Решению этой задачи способствуют некоторые методы интенсивного обучения иностранным языкам.

У истоков возникновения метода интенсивного обучения стоял болгарский врач–психотерапевт Г. Лозанов. На основе его исследований в последствии оформилось суггестопедическое направление в педагогике, основные положения которого сводятся к следующему: обучение должно быть радостным и ненапряженным; его следует осуществлять как на сознательном, так и на подсознательном уровнях; в обучении следует использовать обычно незадействованные резервы сознания с целью повышения результативности.

В нашей стране сам метод получил первоначально название “лозановский”, затем “экспресс-метод” и, позже, “интенсивный метод”. Применительно к иностранным языкам цель интенсивного метода формулируется следующим образом: обучить учащихся навыкам аудирования и говорения с использованием большого лексического материала за короткий промежуток времени.

По интенсивному методу все занятия объединяются одним сюжетом, что в свою очередь обеспечивает логичный переход от занятия к занятию. Весь языковой материал курса следует разбить на микроциклы, каждый из которых содержит основной текст - полилог, тексты монологического характера, лексико-грамматический комментарий, домашние (устные и письменные) задания.

Дополнительные тексты носят, в основном, монологический характер. Они связаны с основным текстом тематически и построены на его лексико-грамматическом материале. Тексты составлены таким образом, чтобы учащиеся могли сопоставлять, сравнивать реалии нашей страны и страны изучаемого языка и, тем самым,

приобщаться к культуре этого народа. Тексты позволяют решать одновременно несколько задач в ходе обучения. Они являются дополнительным средством для обучения монологической речи. Кроме того, они постепенно подготавливают к чтению адаптированной, а затем и оригинальной литературы.

Домашние задания представляют собой форму самоконтроля усвоения изучаемого языка. Они заключаются в том, чтобы учащиеся продумали и нашли языковые средства для решения конкретной задачи. Это заставляет учащегося целенаправленно просмотреть полилог, выбрать и скомбинировать нужные ему коммуникативные блоки, обратиться к комментариям за разъяснением, т.е. провести осмысленную работу.

Интенсивное обучение иностранным языкам является составляющей коммуникативного направления. Учет коммуникативных факторов наряду с суггестивными помогает оптимизировать процесс иноязычного общения. Личностно - деятельностный подход делает учащегося центральной фигурой учебного процесса. Систематизация языковых знаний, лежащих в основе коммуникативной деятельности учащихся, способствует повышению общего уровня их коммуникативной компетенции.

Основными положительными результатами интенсивного обучения иностранным языкам являются:

1) активное использование усвоенных знаний и умений в практике устного речевого общения на иностранном языке; привычка использовать полученный языковой материал не только в собственной речи, но и при понимании речи собеседника;

2) формирование гибкого навыка переноса усвоенных речевых единиц в варьируемые ситуации общения;

3) создание сильной немедленной мотивации обучения, осуществляемого в форме неформального общения и мотивации общения приближенного к реальному;

4) преодоление психологических барьеров, в частности барьера страха перед говорением на иностранном языке и барьера страха перед возможностью сделать ошибку, а также преодоление внутренней и внешней скованности и стеснения;

5) высокая и немедленная результативность обучения: уже на второй день занятий учащиеся общаются на изучаемом иностранном языке, используя речевые клише, заложенные в основном учебном тексте - полилоге;

6) предъявление и усвоение большого количества речевых, лексических и грамматических единиц; за одно предъявление вводятся и усваиваются 150-200 новых слов, 30-50 речевых клише [2].

Комплексное использование названных выше методических подходов к иноязычному образованию позволит значительно повысить эффективность данного процесса и успешно формировать основы иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - № 1 январь – май.
2. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. - Изд-во Высшая школа, Школа Китайгородской, 2009.
3. Ключева, Н.Н. Проектная методика - одна из активных форм обучения английскому языку // Н.Н. Ключева. – Новосибирск, 2005.
4. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылова. – М., 2003.
5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. - Москва: Изд-во МГЛУ, 2003.
6. Овсейчик, Н.В. Формирование профессиональной компетентности при подготовке специалистов: материалы всероссийской научной конференции с международным участием. / Н.В. Овсейчик. – Ростов н/Д, 2005.
7. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003. – 304 с.
8. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Стеблецова И.С., Гейцман Л.Э.

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С.Аманжолова

Современные интеграционные процессы, происходящие в обществе, углубление международного взаимодействия, рост профессиональных, научных, культурных обменов обусловили поступательное развитие полиязычного образования во всем мире. В Казахстане идея трехязычия провозглашена Президентом страны как один из важнейших социальных приоритетов, суть которого в том, чтобы каждый казахстанец проникся идеей овладения тремя языками, а система образования создала для этого реальные условия. Конечная цель – способствовать прорыву экономики государства, конкурентоспособности и успешному вхождению в мировое пространство. Полиязычное образование при этом рассматривается как действенный инструмент подготовки молодого поколения, а изучение языков – как один из главных индикаторов адаптации человека к новым социально-политическим и социально-культурным реалиям.

Решение поставленных задач обусловило необходимость разработки теоретико-методологических и методических оснований для внедрения трехязычного образования. Б.А. Жетписбаева отмечает, что актуальными на сегодняшний день остаются противоречия между: потребностью общества в полиязыковой личности и отсутствием системы полиязычного образования как процесса ее подготовки в условиях обучения; осознанием необходимости разработки системы полиязычного образования и фрагментарностью ее нормативно-правового и научно-методического обеспечения; потребностью в совершенствовании научно-методической базы полиязычного образования и неразработанностью его теоретико-методологических оснований [1, С. 5].

Опираясь на контекст компетентностного подхода в образовании, мы понимаем категорию «научно-методическое обеспечение» как один из процессов, способствующих подготовке компетентного специалиста, готового качественно выполнять свою работу и брать на себя ответственность за свою деятельность [2, С.145]. Дополняя эту точку зрения, Н.И. Ковалева [3, С.9] рассматривает феномен научно-методического обеспечения с позиций личностного подхода в образовании, когда его основное назначение состоит в оказании такой научной, информационной, психологической, методической поддержки преподавателя и студента как субъектов образовательного процесса, при которой будущий специалист становится на путь профессионально-личностного развития, а педагог имеет возможности для саморазвития и самореализации [4, С.11].

В структуре научно-методического обеспечения традиционно выделяются следующие компоненты:

- специальная теоретическая, методологическая и психологическая подготовка преподавателей в условиях компетентностного подхода;
- включение в содержание обучения профессиональных компетенций студентов, опыта взаимодействия студентов и преподавателей в новых условиях;
- апробация новых методов и методик, включение проблемных ситуаций в образовательный процесс;
- внесение изменений в систему управления педагогическим процессом, направленным на формирование профессиональных компетентностей студентов;
- разработка диагностических показателей и процедур мониторинга сформированности профессиональных компетенций [2, С.147].

В условиях перехода к трехязычному обучению, как новой образовательной модели, в научно-методическое обеспечение должен также входить процесс обучения самих преподавателей, который включает: специальную теоретическую, методологическую и психологическую подготовку к преподаванию в условиях трехязычия; апробацию новых методов и инновационных технологий трехязычного обучения; развитие опыта взаимодействия студентов и преподавателей в условиях трехязычия; внесение изменений в систему управления педагогическим процессом, направленным на адаптацию студентов к новым социально-культурным реалиям; разработку процедуры мониторинга сформированности профессиональных лингвокультурных и межкультурных компетенций.

Требования к педагогам в реализации трехязычного образования содержат в себе: повышение уровня владения профессионально ориентированным казахским, русским и иностранным языками; умение создавать условия для освоения студентами профессиональных знаний с учетом обучения в условиях трехязычия, критического переосмысления полученного нового материала на трех языках обучения; формирование у студентов критериев и ориентиров, позволяющих им применять полученные полиязычные знания и умения в будущей профессиональной деятельности.

Выделенные нами требования взяты за основу разработки научно-методического обеспечения процесса внедрения трехязычного образования в университете, которое строится в соответствии со следующими основными принципами: 1) прозрачность и соотнесенность с международными стандартами курсов, программ, критериев оценки; 2) межпредметная соотнесенность; 3) принцип профессиональной направленности обучения, то есть учет будущей специальности и профессиональных интересов обучающихся на занятиях по дисциплинам учебного плана и др.

Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова определил для себя пути поэтапного внедрения трехязычного образования через разработку, в первую очередь, системы научно-методического обеспечения.

В университете утвержден План мероприятий по реализации Дорожной карты развития трехязычного образования на 2015-2020 гг.; разработано «Положение о полиязычном образовании». Начата работа по созданию полиязычных академических групп.

Научно-методическое сопровождение трехязычного образования предполагает его обеспечение дидактическими средствами: учебными программами, учебниками, учебными пособиями, мультимедийными ресурсами и т.д. В соответствии с этим определены языковые компетенции обучающихся и преподавателей, ведущих занятия на трех языках по базовым и профилирующим дисциплинам; пересмотрены с учетом требований трехязычного обучения рабочие учебные планы, каталоги элективных дисциплин, модульные образовательные программы. Внесены коррективы в учебно-методические комплексы, силлабусы и рабочие программы предметов, преподаваемых на английском языке.

Преподавателями ведется разработка учебников, учебно-методических пособий на английском, казахском языках по различным дисциплинам, цифровых толковых словарей, в том числе, терминологических (по информатике, физике, химии, биологии и др.).

Совместно с кафедрами решаются вопросы внедрения различных технологий и программ полиязычного образования: уровневого обучения языкам на основе CEFR – международного стандарта обучения языкам, их преподавания и системы оценок; методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL, которая обозначается в трудах исследователей как: 1) подход, который рассматривает язык в качестве инструмента подготовки к межкультурному пониманию, международному мышлению и применяется для улучшения образования в целом; 2) подход, нацеленный на изучение предмета и изучение языка через предмет; 3) изучение предметов посредством второго или третьего языка и совершенствование владения языками через изучение предметных областей, т.е. достижение предметных и языковых целей одновременно [5, С.5].

Проблема количественного, а также качественного состава преподавателей, владеющих на должном уровне английским языком и способных вести на нем различные дисциплины, решается поэтапно и комплексно. В настоящее время организована работа по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава в части более совершенного овладения казахским и английским языками. Педагоги принимают участие в семинарах по проблемам внедрения и продвижения трехязычного обучения, разработаны курсы повышения квалификации («Инновационные подходы в преподавании русского языка» и др.). Ряд из них - с привлечением зарубежных ученых. Ведется работа по налаживанию сотрудничества с различными организациями образования для совместного решения вопросов, связанных с продвижением трехязычного обучения.

В целом, разработка системы научно-методического сопровождения процесса трехязычного образования в ВКГУ им. С. Аманжолова способствует не только повышению качества образования, но и решению стратегической государственной задачи – формированию компетентного специалиста новой формации.

Список литературы

1. Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореф. дисс. ... д-а пед. наук. - Караганды, 2009.
2. Ковалева Н.И. Научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса (высшее образование).- Волгоград, 2005 г.-56 с.
3. Кувшинкова И.А. Научно-методическое обеспечение регионального дополнительного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Рязань, 2006. – 36 с.
4. Лиховцов С.Е. Система научно-методического обеспечения подготовки специалиста технического профиля в системе СПО // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV межд. научной конференции. – СПб, 2014. - С. 144-147.
5. Нуракаева Л.Т., Дисюпов Б.А. Использование подхода предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в Назарбаев Интеллектуальных Школах. – Астана, 2012.

О ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Шевченко Е.В.

Новосибирский государственный педагогический университет, г.Новосибирск

В соответствии с концепцией модернизации образования Российской Федерации к 2020 году перед системой высшего профессионального образования стоит цель подготовить специалистов по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития России. В ч. 1 ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства.

Можно отметить, что в контексте сложившейся в настоящее время ситуации, которая существует на рынке труда, только самоорганизованные, инициативные, компетентные специалисты, а также специалисты, которые способны развиваться и самосовершенствоваться в профессиональном и личностном плане, будут являться наиболее востребованными и конкурентоспособными.

Образование в России переживает сложный период, характеризующийся резким ростом темпов сменяемости и обновления знаний, изменениями основополагающих подходов и принципов образования, поиском нового содержания и инновационных технологий, соответствующих современному уровню развития науки [1, с.16].

Проведенное в рамках диссертационной работы Т.А. Гончар исследование показало, что большинство студентов педагогических специальностей не готовы к профессиональной деятельности в полном объеме. Основными причинами создавшегося положения по результатам опросов, проведенных в высших учебных заведениях являются: низкая мотивация студентов к самостоятельной деятельности (27%), недостаточная готовность к проведению психологического эксперимента (20%); отсутствие ценностных ориентации и гуманистических идеалов (13%); отсутствие способности анализировать психологические явления (18%); неэффективное применение полученных психологических знаний в процессе прохождения практики на различных предприятиях и в организациях (22%) [2, с.3].

Рассмотрим несколько трактовок понятия «компетентность»:

1. Компетентность – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

2. Компетентность (лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) – качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным.

Структуру профессиональных компетенций будущих педагогов можно представить через формирование педагогических умений, которые можно разделить на несколько групп:

1. Способность «переводить» содержание воспитательного процесса в поставленные задачи, умение определить главную задачу.

2. Способность построить собственную педагогическую работу: планировать, ставить задачи, выбирать методы и формы работы, средства организации.

3. Способность создать необходимые условия для реализации будущей педагогической деятельности (организационные, материальные и др.).

4. Анализ результатов собственной педагогической работы: самоанализ результатов деятельности и процесса образования.

Современные требования, которые предъявляются к будущему педагогу в системе непрерывного образования, могут определить основные направления развития профессиональной компетенции студентов:

1. Изучение и знание психолого-педагогической литературы по различной тематике.

2. Работа в творческих и методических объединениях и группах.

3. Участие в инновационных программах, проходящих в ВУЗе, на факультете, кафедрах.

4. Участие в работе различных семинаров, круглых столов, конференций

5. Активная практика, волонтерство, сотрудничество с педагогами образовательных учреждений.

В процессе развития профессиональных компетенций будущих педагогов перед преподавательским составом ВУЗа можно поставить следующие цели:

- сформировать у студентов познавательные навыки, необходимость своевременного овладения информационными источниками, способность перерабатывать и анализировать эту информацию,
- реализовывать и поощрять профессиональные стремления студентов (активная практика, волонтерство, сотрудничество с педагогами образовательных учреждений, участие в работе различных конференций и так далее),

- поощрять критичность и креативность мышления в решении профессиональных задач (разработка различных проектов, конспектов непосредственно образовательной деятельности и тому подобное)

- формировать навык анализа результатов своей профессиональной деятельности.

Эти цели необходимо реализовать и тогда в полной мере выпускники, завершая образования и получая диплом, будут готовы к профессиональной работе в специально организованных условиях по специально разработанным программам и учебниками для учащихся [3, с 90].

Содержание профессионального стандарта педагога предусматривает:

- Знание программ обучения,

- Умение анализировать и планировать профессиональную работу,

- Владение методами и формами обучения – инновационными и стандартными,

- Использование специальных подходов в обучении,

- Умение с большой долей объективности оценить результаты педагогической оценки, при этом пользуясь разными формами и методами контроля,

- Владение ИКТ-компетенциями.

Проанализировав учебно-методическую документацию и опыт педагогической деятельности можно отметить, что производственная практика может стать главным условием для формирования профессиональных компетенций будущего педагога в системе непрерывного образования. Педагогическая практика должна проходить через весь процесс обучения и являться связующим звеном между теоретическим обучением будущих педагогов и их дальнейшей профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях.

В процессе организации педагогической практики возможно решить задачи по закреплению навыков, знаний и умений в профессиональной деятельности, развить педагогическое мышление, познавательную творческую активность студента, необходимых профессионально-педагогических качеств личности. В профессиональном становлении будущих педагогов в контексте компетентного подхода, ведущую роль играет практико-ориентированная подготовка. Практическая подготовка, понимаемая как форма учебной деятельности, во взаимосвязи с теоретической подготовкой и практикой, позволяет развивать у студентов профессиональные умения и навыки целесообразно действовать на основе полученных знаний, самостоятельно решать профессиональные задачи и оценивать результаты своей практической деятельности.

Формирование профессиональных умений и навыков у студентов в процессе практики наиболее эффективно происходит при реализации следующих педагогических условий:

- содержание практики разрабатывается в тесной взаимосвязи с теоретическим и практическим обучением студентов, в соответствии с основными направлениями будущей профессиональной деятельности;

- в практике используются активные формы и методы обучения, обеспечивающие реализацию субъектной позиции студента;

- использование интерактивных форм и методов практического обучения,

- педагогическая практика студентов развивает их мотивацию к профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная компетентность студентов представляет собой сложную системную характеристику личности и деятельности будущего педагога, формирующуюся в процессе профессиональной подготовки и реализующуюся на практике через систему профессиональных компетенций. Специально разработанные программы, проекты, целенаправленная организация позитивного опыта использования профессиональных умений и навыков в практике, их методическое обеспечение, структурированное по системному признаку во взаимосвязи теоретического и практического обучения, может повлиять на динамику формирования профессиональных умений и навыков в процессе практики.

Список литературы

1. Большанина, Л.В. К вопросу о коммуникативной компетентности педагога в процессе профессиональной деятельности // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7-10. С. 16-17.
2. Гончар, Т. А. Формирование ключевых компетенций у студентов психологических специальностей : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук :13.00.08 / Гончар Татьяна Александровна; [Место защиты: Воен. ун-т МО РФ]. – Москва, 2013. – 24 с.

3. Ковригина Л.В. Современные подходы к подготовке специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 3. С. 90-92.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНИРОВОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПТИКО-ЭЛЕКТРОННОГО ТРЕНАЖЕРА (ОЭТ-3) В ВЫСШЕМ ВОЕННО-УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Инюшева Е.А., Федирко А.А., Чирич Ю.Л., Кириллов И.Г.

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург

Оптико-электронный тренажер (далее – ОЭТ) предназначен для учебной беспулевой стрельбы из пистолета Макарова по мишени с расстояния от 5 до 25 м. Тренажер позволяет проводить обучение приемам и правилам стрельбы, требованиям безопасности при обращении с оружием, а также отработку прицеливания и спуска курка.

Тренажер ОЭТ обладает широкими функциональными возможностями, как во время процесса прицеливания, так и после «выстрела». Перед тренировкой руководитель (стрелок) может установить любое количество выстрелов в серии со звуковой индикацией ее начала и окончания. Программируется и ограничение времени на выстрел или серию выстрелов. Во время прицеливания на экране монитора компьютера непрерывно отображается точка прицеливания, а после спуска курка показывается отклонение точки попадания от точки прицеливания. Последняя точка попадания выделяется красным цветом, отображается номер выстрела, его результат и общая сумма очков. Если стрелок не попал в мишень, то указывается направление промаха. Особенно важным сервисным свойством тренажера является возможность архивации результатов стрельбы, что особенно необходимо при постоянном обучении групп стрелков в военно-учебных заведениях. Преподаватель огневой подготовки в любой момент может увидеть на экране монитора результаты стрельбы того или иного стрелка, при этом отображаются конкретные точки попадания, а не только общая сумма очков. Стандартный комплект поставки тренажера ОЭТ включает оптико-электронный модуль, мишень, электронную плату и программное обеспечение. Модификация этого тренажера - модель ОЭТ-АК предназначена для тренировочной стрельбы из автомата Калашникова АК74, причем при реальном удалении мишени на расстояние 25 метров обеспечивается имитация стрельбы на дальность до 150 метров. Для приближений условий тренировки к реальным, в частности для моделирования такого сильного раздражителя при стрельбе, как звук выстрела, тренажер укомплектован имитатором звука выстрела. Высокая степень приближения синтезированного звука выстрела к реальному достигается при помощи саундбластера, звук с которого передается на акустические системы компьютера. Чтобы при тренировке громкие звуки выстрелов не мешали окружающим, имитатор может быть выполнен в беспроводном варианте. Звук выстрела при этом по радиоканалу передается на головные телефоны стрелка.

Подготовка тренажера к работе.

Запуск программы управления тренажером осуществляется путем выбора пункта «Tir for Windows». На первом этапе выполнения программы происходит анализ конфигурации и быстродействия базового компьютера, настройка тренажера. Если тренажер подключен правильно, то после завершения настройки системы на экран монитора выводится главное окно программы и появляется список доступных упражнений. В верхней части главного окна расположено «Главное меню».

Для облегчения начала работы с тренажером, программное обеспечение поставляется с уже созданными несколькими упражнениями. Для открытия упражнения его необходимо выделить в списке упражнений указателем «мышь» и на экране автоматически появятся окна мишеней и статистики. В нижней части диалога в разделе «Выбранное упражнение» отобразятся параметры упражнения. При этом «Главное меню» программы, заменится на меню упражнения, которое позволяет загружать и создавать новые упражнения, запускать и останавливать стрельбу, обрабатывать результаты.

Создать новое упражнение можно несколькими способами:

- нажав кнопку «Добавить» в списке упражнений;
- выбрав пункт «Новое...» в подменю «Упражнения» главного меню;
- выбрав пункт «Новое...» в подменю «Упражнения». В каждом из этих случаев откроется диалог создания нового упражнения.

Сначала в разделе 1 выбираются мишени, по которым предполагается вести стрельбу, установив напротив соответствующих пунктов «Стрелок №...» галочки (нажимая на белые квадратики левее пунктов указателем

манипулятора «мышь»). Нажав на черный треугольник, справа от поля ввода, выбирается в выпадающем меню тип мишени.

Необходимо обратить внимание на то, что на электронных мишенях, по которым будет производиться стрельба, должны быть установлены соответствующие бумажные изображения мишеней.

Далее в разделе 2 выбирается количество выстрелов и время стрельбы в соответствующих пунктах. Для ввода нестандартных значений, в выпадающем меню выбирается «Указать значения» и вводятся желаемые данные в поля ввода справа.

Если одному стрелку необходимо стрелять по нескольким мишеням, то устанавливается флажок в пункте «Работа с переносом огня». При этом выстрелы, произведенные по мишеням, суммируются, и упражнение прекращается при равенстве заданного количества выстрелов сумме выстрелов по мишеням. Таким образом, стрелок выполняет упражнение с переносом огня с мишени на мишень.

При непрерывном процессе тренировок может быть удобным автоматически запускать упражнение после окончания предыдущего. Для этого служит пункт «Повторить серию через...». В нем указывается время в секундах, через которое серия будет повторяться. При этом после окончания стрельбы запускается таймер и появляется окно с обратным отсчетом, после окончания которого упражнение начнется заново. Во время обратного отсчета стрелок может подойти к монитору компьютера и оценить результаты своей стрельбы для последующего исправления ошибок.

Звуки, обозначающие начало и окончание стрельбы, а также звук выстрела можно изменить в разделе «Звуки».

Для начала упражнения необходимо нажать кнопку «Сохранить и выйти». При этом откроется диалог записи, в котором необходимо указать имя создаваемого упражнения. Если диалог нового упражнения вызывается через кнопку «Изменить» списка упражнений, то он автоматически заполняется параметрами выбранного упражнения и при нажатии на кнопку «Сохранить и выйти», происходит сохранение параметров упражнения на жестком диске и обновление их в списке упражнений.

Для сохранения под другим именем необходимо выбрать пункт диалога «Сохранить в файл...» или сделать это позже через подменю «Упражнение», пункт «Сохранить...».

Тренировка принятия правильного положения для стрельбы.

Перед началом тренировки руководитель разъясняет требования безопасности при обращении с оружием, акцентируя внимание на особенностях обращения с оружием в тире академии. Напоминает обучающимся, как будущим офицерам, что каждый командир несет полную ответственность за точное выполнение установленных требований безопасности подчиненным ему личным составом. Убедившись в усвоении обучающимися требований безопасности, руководитель доводит условия и порядок выполнения упражнения учебных стрельб.

Тренажер оснащен точными массогабаритными копиями боевого оружия, поэтому тренировка выполнения упражнений может быть максимально приближена к стрельбе из боевого оружия.

Далее руководитель должен кратко объяснить и образцово показать необходимые приемы стрельбы. Для примера возьмём отработку первого упражнения учебных стрельб из пистолета Макарова.

Для удержания оружия в относительной неподвижности необходимо применять правильное и наиболее удобное положение (стойку), которая обеспечивала бы хорошие результаты стрельбы. Наиболее оптимальная стойка выглядит так: стрелок располагается вполоборота или правым боком к мишени, ноги на ширине плеч (ступни ног слегка разведены). Правая рука с оружием полностью разогнута в локтевом суставе и направлена в сторону мишени. Голова достаточно повернута в правую сторону (без напряжения мышц шеи). Левая рука расслаблена (ее можно упереть в бедро, вложить в карман брюк, или зацепить большим пальцем за край кармана).

Проекция центра тяжести тела должна располагаться в середине площади, ограниченной ступнями ног - несколько ближе к левой ступне. Проверить это положение просто: перенести вес тела сначала на правую ногу, потом на левую, а затем распределить нагрузку на обе ноги одинаково, или оставить левую ногу несколько более загруженной, чем правую. Для удобства изготовления подать таз несколько вправо-вперед, а туловище отклонить влево-назад, т. е. сбалансировать вес тела и оружия с вытянутой вправо рукой. При этом излишнего напряжения мышц туловища и руки не должно быть. Линия, проходящая через плечи, должна быть параллельна линии, проходящей через ступни ног. Скручивать тело вокруг продольной оси не рекомендуется, потому, что в момент спуска курка, когда внимание стрелка направлено на обработку выстрела, мышцы туловища помимо его воли будут принимать свое естественное положение и оружие «уйдет» в сторону. Для проверки правильности изготовления нужно закрыть глаза, расслабить мышцы, а затем посмотреть, куда направлено оружие. Если оно направлено в сторону от мишени, нужно не изменяя изготовления развернуться всем туловищем, переставляя ноги так, чтобы оружие было направлено точно в цель.

Тренировка правильного удержания оружия.

После отработки правильного положения для стрельбы необходимо добиться правильного удержания обучающимися оружия в руке. Хватка должна быть такой, чтобы обеспечить устойчивость оружия в момент прицеливания и спуска курка. С левой стороны рукоятка обхватывается большим пальцем, вытянутым вдоль ствола, с правой стороны и спереди - тремя пальцами. Указательный палец не должен участвовать в удержании оружия. Его единственная роль - нажим на спусковой крючок. Он должен лежать первой фалангой или первым суставом на спусковом крючке (в зависимости от длины пальца). Указательный палец не должен касаться оружия справа.

Нужно добиться такого положения оружия в руке, чтобы, подняв пистолет, без дополнительной корректировки можно было видеть ровную мушку в прорези целика. Хватка может быть различной - плотной или слабой. При медленной стрельбе это не имеет существенного значения, главное, чтобы она была однообразной. Основное требование к хватке - обеспечение устойчивого положения оружия в момент прицеливания и спуска курка. При скоростной стрельбе хватка должна быть более плотной, иначе она не обеспечит устойчивости оружия при быстром нажиме на спусковой крючок.

Тренировка правильного прицеливания.

Объяснив и показав личным примером особенности удержания оружия, руководителю необходимо рассказать об особенностях прицеливания. При наводке оружия в цель рука совершает колебания, поэтому на мишени избирается не точка (как при стрельбе из винтовки и автомата), а район прицеливания. В этом и заключается особенность прицеливания при стрельбе из пистолета. Район прицеливания может быть большим или меньшим в зависимости от подготовленности стрелка. Даже у хорошо подготовленных стрелков наблюдаются колебания руки, однако они показывают высокие результаты в стрельбе, потому, что соблюдают неперемное условие - удерживают ровную мушку в прорези целика. В связи с тем, что пистолет и мишень находятся на различном удалении от стрелка, глаз его не может видеть одинаково резко и прицельные приспособления и мишень. Что же важнее видеть стрелку более отчетливо — мишень или мушку с прорезью? При наводке пистолета в цель важнее видеть более резко прицельные приспособления и менее резко - мишень.

Проверить правильность прицеливания обучающихся просто, для этого достаточно открыть созданное в программе тренажера упражнение, при этом происходит замена главного меню программы на меню упражнения.

Необходимо выбрать пункт меню «Начало стрельбы» или нажать клавишу «пробел» на клавиатуре компьютера. Прозвучит сигнал начала стрельбы и начнется отсчет времени.

Обучающимся необходимо, удерживая «ровную мушку», навести оружие в район прицеливания и, не нажимая на спусковой крючок, постараться максимально правильно прицелиться.

Если прицеливание производится мимо мишени, но достаточно близко от нее, то красными стрелками снизу, сверху, слева и справа от мишени показывается направление промаха. Если отображаются сразу две стрелки, то промах происходит по соответствующей диагонали.

При правильном выполнении прицеливания на мишени красным прицелом отображается текущая точка прицеливания, которая оставляет на экране след определенной длины, что позволяет оценивать устойчивость прицеливания, траекторию подвода линии прицеливания к мишени.

Тренировка правильного спуска курка.

После исправления всех ошибок прицеливания руководитель занятия объясняет порядок правильного нажатия на спусковой крючок.

Спуск курка является заключительным и важным этапом производства меткого выстрела. Он проводится плавным нажатием на спусковой крючок во время удерживания «ровной мушки» в районе прицеливания. После подъема руки с пистолетом на уровень мишени производится «грубая» наводка и одновременно «выжимается» свободный ход спускового крючка, а затем во время наименьших колебаний оружия усилие на спусковой крючок увеличивается до срыва курка с боевого взвода, т. е. до выстрела. Если же в момент нажима на спусковой крючок колебания руки увеличиваются, движение пальца приостанавливается, при уменьшении колебаний - нажим на спусковой крючок увеличивается.

Нельзя «поддавливать» мишень, т. е. дергать за спусковой крючок в благоприятный момент положения оружия относительно цели. Дергание за спусковой крючок вместо плавного нажима приводит, как правило, к далеким «отрывам» или промахам. Затягивание производства выстрела является также ошибкой и приводит к плохим результатам. При затягивании выстрела мышцы руки, тела и глаза утомляются, увеличиваются колебания оружия. Периодически колебания затухают, но лишь на короткое время, которого не всегда хватает для уверенного спуска курка. Чем дольше стрелок удерживает оружие в районе прицеливания, тем больше амплитуда колебаний руки и короче по времени промежутки относительной устойчивости оружия. Оптимальное время, в течение которого обрабатывается выстрел, составляет 10-20 секунд с момента уточнения наводки оружия в цель.

Работа указательного пальца при спуске курка должна быть изолирована от работы мышц кисти, удерживающей оружие, и направлена строго вдоль оси канала ствола.

Следующий этап работы с тренажером - собственно стрельба. Обучающиеся наводят оружие на мишень и производят выстрелы.

Траектория прицеливания отображается красным цветом. Траектория прицеливания последнего произведенного выстрела выделяется синим цветом. Последняя пробоина на мишени выделяется красным цветом. В окне статистики стрельбы отображается количество произведенных выстрелов, время, прошедшее с начала стрельбы до первого выстрела, общее время стрельбы (если время стрельбы не ограничено) или количество оставшегося времени (если время стрельбы ограничено), результат произведенного выстрела и сумма результатов выстрелов. В нижней части располагается индикатор уровня сигнала в виде черной шкалы: при нормальной настройке тренажера и наведении оружия на мишень шкала должна находиться в зеленом секторе. По окончании отведенного на стрельбу времени или израсходовании выстрелов, упражнение прекращается и звучит сигнал окончания стрельбы. Прервать упражнение можно также выбором пункта меню «Стоп» или нажатием на клавишу «ESC» на клавиатуре компьютера. После произведенного выстрела подается звуковой сигнал, фиксируется результат выстрела, производится подсчет суммы очков. На мишени (если не было промаха) кругом красного цвета отмечается место попадания, а траекторией красного цвета отображается процесс движения линии прицеливания за 0.1 с. до момента выстрела (расстояние между концами синей траектории - «срыв курка»), что позволяет оценить степень плавности нажатия на спусковой крючок и силу увода линии прицеливания в этот момент. Как правило, чем меньше расстояние от точки попадания до окончания участка траектории с измененным цветом, тем правильнее стрелок производит выстрел.

Если попадания в мишень не было, но точка прицеливания находилась вблизи мишени, то в окне статистики красной стрелкой показывается направление и появляется соответствующая надпись.

После завершения серии (произведено заданное число выстрелов или закончилось отведенное на серию время) подается голосовое сообщение об окончании стрельбы. На экране после завершения серии сохраняется вся относящаяся к ней информация: мишень с отмеченными попаданиями, сумма набранных очков, затраченное на упражнение время и др.

После стрельбы имеется возможность просмотреть последовательность произведенных выстрелов. Для этого необходимо выбрать в подменю «Результаты стрельбы» пункт «Просмотр выстрелов». Откроется диалог просмотра выстрелов. Текущий выстрел обозначится красным цветом, остальные черным. Номер выводится в текстовом окне. Переключение выстрелов производится кнопками со стрелками. Для выхода из режима просмотра нажимается кнопка «Выход» диалога.

Документирование и архивирование результатов стрельбы.

При выборе пункта главного меню «Архив», открывается диалог, в котором можно просматривать ранее сохраненные результаты стрельбы. При открытии выводятся последние двести сохраненных результатов стрельбы. В списке выводится номер записи в архиве, имя стрелка (в том виде, в котором оно вводилось при записи), название группы, дата и время стрельбы, оценка, количество попаданий в соответствующие круги на мишени (количество десятков, девяток, восьмерок и т.д.), число произведенных выстрелов, время стрельбы, сумма и комментарий, введенный при записи.

Для вывода на экран мишени, необходимо отметить выбранного стрелка, после чего на экране отображается мишень с параметрами упражнения и статистикой стрельбы. Ее можно распечатать на принтере, нажав кнопку «Распечатать мишень».

Для того чтобы выполнить поиск по базе данных, необходимо набрать текст в соответствующем поле и нажать кнопку «Поиск». В таблицу будут выведены результаты запроса. Таблицу можно распечатать, нажав кнопку «Распечатать таблицу» диалога. Просмотреть мишень можно, нажав кнопку «Показать мишень». При этом появится окно просмотра выстрелов, в котором, нажимая кнопки («Предыдущий» и «Следующий»), можно последовательно просмотреть произведенные выстрелы.

Окно списка записей архива сворачивается в левый нижний угол экрана, поэтому для того, чтобы вернуться к нему, необходимо нажать соответствующую кнопку на окне заголовка, развернув его. Для выхода из режима просмотра архива, нажмите кнопку «Выход» диалога архива.

Наибольшую сложность у начинающих стрелков при стрельбе из пистолета Макарова представляет 1-е упражнение учебных стрельб. Интересными представляются наблюдения, из которых видно, что после каждого дополнительного занятия на тренажерах количество курсантов, имеющих неудовлетворительные оценки, снижается на 10-15 процентов. В учебных группах, где преподаватель активно использует при проведении занятий стрелковые электронные тренажеры, к концу первого года обучения формируется общая

удовлетворительная или хорошая оценка. Там, где тренажеры не применяются, часто получается неудовлетворительный результат даже на старших курсах.

Практика показывает огромный интерес постоянного состава нашего учебного заведения к электронным стрелковым тренажерам. Офицеры с различным уровнем стрелковой подготовки способны в результате самостоятельной работы на тренажере существенно улучшить или стабилизировать свой личный результат в стрельбе.

Обучение стрельбе предполагает последовательное усложнение упражнений. До момента первого выстрела боевым патроном должна быть проведена большая работа с использованием тренажеров по обучению:

- изготовке к стрельбе из различных положений;
- удержанию оружия;
- наведению оружия в цель;
- спуску курка с боевого взвода.

В ходе этих действий обучающийся желает видеть положительные итоги, полученные в ходе выполнения рекомендаций и наставлений преподавателя. Этому способствует результат «холостого» выстрела, отображенный на мониторе. В противном случае отображенный результат может подтвердить ошибку в действиях обучающегося с соответствующими комментариями преподавателя.

Эти действия на данном этапе имеют основную цель: сформировать убежденность обучающегося в важности плавного спуска курка с боевого взвода и других наставлений преподавателя. До момента производства первого боевого выстрела необходимо получить достаточные навыки в выполнении приемов с оружием с использованием тренажера. Управление спуском – это самостоятельная работа с задачей выбора способа спуска курка (равномерный, замедленный, ускоренный, пульсирующий, плавно возвратный), который зависит от уровня подготовленности, индивидуальных особенностей и т. д.

Использование стрелкового тренажера в подготовке стрелка целесообразно на первоначальных этапах обучения. Так, можно применять его на занятиях по темам: «Приемы и правила стрельбы из 9-мм пистолета Макарова», «Стрелковые тренировки. Выполнение упражнений стрельб из пистолета». При этом тренажер может применяться на одном из учебных мест. Тренажер может использоваться в нескольких вариантах: для обучения правильному производству выстрела, для контроля и выполнения упражнений. В первом случае обучающиеся вначале отрабатывают приемы производства выстрела на основном учебном месте, используя при этом учебное оружие, а затем для контроля усвоения переходят на учебное место со стрелковым тренажером. При этом их действия оцениваются реально, исходя из количества выбитых очков. Условия упражнения могут быть заданы в соответствии с условиями 1-го упражнения учебных стрельб или установлены преподавателем.

Очевидными плюсами применения стрелковых тренажеров являются:

- возможность для отстающих курсантов значительно повысить количество практических отработок процесса исполнения всех элементов техники стрельбы;
- отсутствие психологических факторов неуспешной стрельбы от применения боевых патронов на начальном этапе обучения;
- возможность проведения занятий в помещении любых размеров;
- возможность тренировки с боевым оружием;
- значительная экономия боевых патронов;
- возможность сохранения данных о результатах стрельбы на электронных носителях для дальнейшего анализа.

Дидактические возможности оптико-электронных тренажеров в рамках организации стрелковых тренировок в учебном заведении трудно переоценить. Опыт проведения занятий по огневой подготовке показывает, что системное, последовательное и дифференцированное сопровождение процесса обучения стрелковым навыкам упражнениями со стрелковыми тренажерами способствует повышению продуктивности учебного процесса.

Список литературы

1. Колдунов С.А. Стрелковые тренажеры: вместо пули – лазерный луч. М.: ООО «Синус», 1998. – 128 с.
2. Лазерполитех-2009 – Технологии и средства обеспечения огневой подготовки: сборник материалов// III Международный форум. Новосибирск: Принтинг, 2010. – 156 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

Клопова О.К.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, г.Москва

С 2012 года в нашей стране формируется и обсуждается Система профессиональных стандартов. По этой теме было много противоречивых толкований и мнений. Федеральный закон № 122-ФЗ от 2 мая 2015 года (вступает в силу с 01.07.2016 г.) окончательно утвердил и разъяснил порядок применения профессиональных стандартов.

В соответствии со статьей 195.1 Трудового Кодекса РФ профессиональный стандарт - характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.

В 2015 году был утвержден профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом», в котором определены трудовые функции и действия, требования к образованию, практическому опыту работы, умениям, знаниям и личным качествам специалиста, необходимые допуски. Применяться он будет при приеме на работу, аттестации этой категории сотрудников, разработке должностных инструкций и установлении оплаты труда.

Следовательно, к компетентности сотрудников служб управления персоналом всех организаций, не зависимо от форм собственности, будут предъявляться требования, установленные данным профессиональным стандартом.

Чтобы понять, соответствуют ли специалисты по управлению персоналом этим требованиям, рассмотрим, какие функции выполняют кадровые службы в современных организациях.

Кадровые службы в российских организациях можно разделить с определенной долей условности на три группы:

- перешедшие на современную философию управления человеческими ресурсами и новые кадровые технологии;
- частично перешедшие на новые технологии;
- работающие по-старому.

Безусловно, наиболее передовые позиции в управлении персоналом демонстрируют первые из них.

Для того чтобы показать существенные различия между управлением персоналом в первом и третьем группах организаций, проведем сравнительную характеристику основных функций, выполняемых первой (правый столбец Табл.1) и третьей (левый столбец) группами организаций. За основу функционального описания этих организаций выберем логику С.К. Мордовина [2].

Таблица 1

Сравнительный перечень функций кадровых служб, работающих по старым и новым технологиям

Функции отдела кадров	Функции служб управления персоналом
Ведение личного стола: прием, перевод, увольнение, отпуска и т.д.	Планирование трудовых ресурсов – определение потребности в кадрах в зависимости от стратегии развития производства
Заполнение личных карточек, трудовых книжек, личных дел	Создание резерва персонала, подбор в кандидаты, определение групп резерва
Ознакомление с приказами под расписку	Отбор персонала из группы резерва
Выдача справок	Оформление трудовых договоров
Ведение карточек на военнообязанных	Оценка трудовой деятельности каждого работника
Переписка с райвоенкоматом	Перевод, повышение, понижение, увольнение в зависимости от результатов труда
Составление отчетов	Профориентация и адаптация – введение новых работников в коллектив, в процесс производства
Оформление пенсий	Определение заработной платы и льгот в целях привлечения, сохранения и закрепления кадров
Оформление документов для назначения пособий детям	Мотивация персонала
Составление описи дел, формирование дел в архивы	Обучение и развитие персонала
Подготовка приказов по личному составу	Управление карьерой
Переписка с райсобесом	Управление дисциплиной
Оформление больничных листов	Изучение морально-психологического климата
Ведение табельного учета	

<p>Ведение личных дел сотрудников</p> <p>Обучение, подготовка и повышение квалификации ИТР</p> <p>Подготовка договоров на повышение квалификации</p> <p>Ознакомление руководства организации с предложениями по повышению квалификации</p> <p>Организация повышения квалификации рабочих, обучение учеников</p> <p>Контроль за студентами, обучающимися в вузах и техникумах.</p>	<p>Создание и управление организационной культурой</p>
---	--

Из Табл.1 видно, что функции кадровых служб, работающих по новым технологиям, существенно изменились, следовательно, у организации изменились запросы к спектру компетенций, необходимых специалистам, работающим в этих службах.

Подводя итоги проведенному анализу, отметим, что разночтения в спектре необходимых нашей группе работников компетенций вполне объяснима. Специалист по управлению персоналом – профессия, пришедшая к нам с Запада в начале 1990-х гг.. Это не рядовые кадровики, которые ранее работали в отделах кадров и занимались в основном набором в организацию новых сотрудников и кадровым делопроизводством: оформлением трудовых книжек, составлением графиков отпусков и т. д. На самом деле рекрутинг и делопроизводство – малая часть деятельности специалиста по управлению персоналом.

Выход из создавшейся ситуации предлагается в дополнительном профессиональном образовании (программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки) сотрудников кадровых служб, работающих по старым технологиям.

В нашем исследовании акцентируем внимание на повышении квалификации специалистов по управлению персоналом. Целью повышения квалификации этой группы специалистов является формирование социально-профессиональной компетентности.

Социально-профессиональная компетентность специалиста по управлению персоналом представляет собой интегральную характеристику специалиста, определяющую его способность решать вариативные профессиональные задачи кадрового менеджмента с учетом современных требований государства, социума и личности, и отражающуюся в принятых им ценностях (социально значимые, профессионально значимые, личностно значимые), знаниях, навыках и опыте, рефлексии как способе отражения потребности в совершенствовании уровня подготовленности к профессиональной деятельности [1, с. 65].

Наиболее детально все аспекты дополнительного профессионального образования, полностью распространяющиеся на специалистов по управлению персоналом, зафиксированы в ст. 76 Федерального Закона об образовании.

На сегодняшний день нормативные документы, регламентирующие курсовую подготовку, определяют виды организаций, имеющих право реализовывать программы повышения квалификации и требования к их аккредитации и лицензированию; организационные рамки программ повышения квалификации специалистов по управлению персоналом (объем в часах, недельную нагрузку, формы организации занятий и т.п.); в рекомендательном плане – требования к структуре программы и аттестационной работе и др.

Подчеркнем, что для всех вузов страны, осуществляющих подготовку по направлению «Управление персоналом», нормативно введена единая парадигмальная основа – компетентностная. Что касается программ повышения квалификации, традиционно они, активизированные Болонским процессом, внесли заметные изменения и в концептуальный базис программ повышения квалификации нашей группы специалистов.

На этом фоне необходимо усиление взаимодействия рассматриваемых нами образовательных звеньев (вуз-повышение квалификации). Это выражается в следующем:

- широкое участие наиболее квалифицированных профессорско-преподавательских кадров вузов в работе курсов повышения квалификации;
- «перекрестная» защита аттестационных, курсовых и выпускных квалификационных работ в аудиториях вуза и курсов повышения квалификации;
- использование вузом и слушателями курсов общей информационной базы (научная и учебная литература, научная периодика и т.п.), сетевая открытость библиотечных фондов;

- приглашение наиболее продвинутых преподавателей и слушателей курсов повышения в вуз – это дает возможность задействовать такие методы активного обучения, как лекции вдвоем, мастер-классы, творческие мастерские, групповую экспертизу, кейс-методы и др.;

- повышение интенсивности контактов педагогических кадров, обеспечивающих обучение в вузе и на курсах повышения квалификации в рамках единых научно-методических мероприятий (конференции, круглые столы, семинары и др.), чему особо способствуют открытые дискуссионные площадки мероприятий, проводимых в Интернет-формате.

Отметим, что содержание программ повышения квалификации должно изоморфно отображать профессиональную деятельность нашей группы специалистов (управление персоналом в разнообразных видах и типах организаций, функционирующих в разных внешних условиях).

Управление персоналом как метадеятельность является универсальной деятельностью, которая является «надпредметной». Поэтому целью нашего исследования являются компетентностные результаты образовательной деятельности – способы деятельности, применимые при решении проблем в реальных жизненных и профессиональных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одной, нескольких или всех учебных дисциплин.

При повышении квалификации специалистов по управлению персоналом необходимо использовать образовательные технологии, наиболее адекватно отражающие основные идеи гуманистической педагогики, личностно-деятельностного подхода, создавая наиболее благоприятные условия для формирования у этих специалистов социально-профессиональной компетентности, а также для развития личности обучающегося, способствуя ее творческой самореализации.

Практика показала, что образовательные технологии при повышении квалификации специалистов по управлению персоналом, и отвечающие идеям новой парадигмы образования, должны соответствовать следующим критериям.

1. Организация групповых видов познавательной деятельности, которые способствуют формированию необходимых и достаточных навыков и умений самостоятельного рефлексорного мышления.

2. При ознакомлении с новым материалом необходима опора на проблемные ситуации реальной жизни, организация совместных дискуссий, выдвижение гипотез, поиск дополнительной информации, недостающей для решения возникшей проблемы, обсуждение возможных решений, привлечение группового опыта при принятии совместного решения.

3. Опора на применение знаний из различных учебных дисциплин, их интеграцию при решении проблем.

4. Организация самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, стимулирующей самостоятельное рефлексорное мышление.

5. Умение работать с информацией, представляемой разными источниками.

6. Создание условий для рефлексии (самооценки и взаимооценки), возможность прогнозирования последствий принимаемых решений.

С учетом сказанного заключаем, что отобранные таким образом образовательные технологии, относящиеся к технологиям личностно ориентированного и развивающего обучения, адекватно отражают концептуальную позицию автора по отношению обеспечения устойчивого функционирования и постоянного развития системы повышения квалификации в области управления персоналом.

Эти технологии направлены на формирование личностных установок, системы ценностных смыслов в учебной деятельности. Основой таких технологий выступают «лично значимые» ситуации, связанные с профессиональной деятельностью и способствующие развитию личности в процессе обучения. Одновременно проектируется возможность проявления творчества и самостоятельности в познавательной деятельности во взаимосвязи ее со спектром необходимых специалисту по управлению персоналом профессиональных и социальных компетенций.

В рамках применения этих технологий обучения при повышении квалификации специалистов по управлению персоналом происходит последовательное формирование у каждого обучающегося целостной профессиональной, а в ряде случаев и творческой позиции. Эффективными в практике преподавания зарекомендовали себя следующие методы организации обучения, отвечающие различным уровням творческой самореализации личности обучающихся:

- лекции разных типов, но ориентированные на принципы гуманистической педагогики;
- обучающие и развивающие семинары;
- групповые дискуссии;
- мозговой штурм;
- ролевые и деловые игры проблемной направленности;

- метод анализа конкретной ситуации;
- социально-психологические тренинги;
- метод проектов;
- круглый стол и др.

Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения подразумевают принципиально иную систему отношений в процессе педагогического общения. В этой системе отношений преподаватель – безусловный авторитет для обучающихся, но не в силу своего положения, а благодаря своим знаниям, умению уважительно относиться не только к собственному мнению, но и к мнению любого обучающегося. Преподаватель с пониманием принимает каждого студента таким, каков он есть, и старается развивать сильные стороны его интеллекта и характера. Его главная задача – создать наиболее благоприятные условия для самостоятельной мыслительной, активной деятельности обучающихся, причем преимущественно в общении, в сотрудничестве. При таком общении все его участники – сотрудники в поисках знаний, в утверждении собственных позиций по разным вопросам.

На практике в центре внимания педагога должны стоять определенные цели обучения.

1. Формирование компетенций в изучаемой предметной области.
2. Формирование социально-профессиональной компетентности, необходимой специалистам по управлению персоналом современных организаций.
3. Интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование рефлексивного и творческого мышления.

А.М. Столяренко утверждает, что мы живем в век, когда все решают не масштабы и затраты, а интенсивные педагогические технологии, направленные на достижение более высоких количественных и качественных результатов в образовании [3].

К интенсивным педагогическим технологиям, применяемым при повышении квалификации специалистов по управлению персоналом, относится интерактивное обучение, которое подразумевает постоянное активное взаимодействие не только преподавателя и обучающихся, но всех обучающихся между собой. Преподаватель и студент являются равноправными субъектами образования. При этом исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса. Меняется роль преподавателя, он исполняет роль организатора – разбивает обучающихся на группы, координирует в них работу, налаживает взаимодействие между группами, также преподаватель выступает в роли консультанта или фасилитатора.

В нашем исследовании интенсивные педагогические технологии выполняет следующие функции:

- активизация процесса обучения;
- формирование предметных знаний и надпредметных умений и навыков в процессе самостоятельной работы;
- улучшение психологического климата в учебной группе, развитие дружбы и взаимопомощи в коллективе, развитие творческих способностей обучающихся;
- усиление междисциплинарного содержания образования, развитие «надпредметных» умений и навыков;
- снятие эмоционального напряжения;
- формирование определенных качеств и свойств личности обучающегося, ее мировоззрения;
- реализация потенциальных возможностей личности обучающегося.

Таким образом, отбор содержания обучения и применение эффективных образовательных технологий для повышения квалификации специалистов по управлению персоналом детерминирован изменениями в номенклатуре социальных и профессиональных компетенций этих специалистов, отраженных в профессиональных стандартах и учитывающих современные социально-экономические условия функционирования организаций.

Список литературы

1. Клопова О.К. Формирование системы непрерывного образования в области управления персоналом: монография – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 292с.
2. Мордовин С.К. Управление человеческими ресурсами. - М.: Издательский Дом «ИНФРА-М», 1999. - 328 с.
3. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. - 423 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА В АКТУАЛЬНОМ АСПЕКТЕ НОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ

Власова И.М.

Донской государственной технической университет, г.Ростов-на-Дону

Система высшего профессионального образования ориентирована не только на качество подготовки дизайнера, но и на новую линию развития отечественного дизайн-образования с ориентацией на национальные культурные ценности. Анализ целого ряда диссертационных исследований позволил нам сделать вывод о существовании различных теорий реализации компетентностного подхода в дизайн-образовании, что в целом позволяет обеспечить продуктивное вхождение личности в социум, адаптацию и творческую реализацию в этом мире. Исследуя закономерности формирования профессиональных компетенций, ученые делают попытку вывести общую формулу успешного существования личности в социальном пространстве. Мы отмечаем общую направленность исследований на рассмотрение признаков, особенностей формирования компетенций/компетентности обучаемого в конкретной области предметной подготовки, что еще раз говорит об устойчивых традициях предметно-дисциплинарного обучения в системе образования. Однако, рассматривая те или иные пути и способы формирования профессиональных компетенций, мы обнаружили устойчивый интерес исследователей к прагматично-функциональному подходу в описании предложенного феномена и отсутствие попыток найти фундаментальные универсальные основания для его реализации. Данная позиция является нашей исследовательской задачей

Акцентируем внимание на том, что решение данной проблемы связано с развитием коммуникативных процессов в обществе, в частности в сфере дизайна и проектной культуры в целом. По мнению И.А. Розенсон дизайн возникает как технологическая возможность фиксации новых культурных смыслов [3, 33]. Данное утверждение позволяет нам предположить, что дизайн, выступая посредником между миром людей и миром вещей, приобретает функцию гармонизатора отношений, позволяя демонстрировать не только высокую художественную культуру представленных объектов, но и формировать национальное самосознание, национальную идентичность, духовность, гражданственность, патриотизм.

Речь идет о смысле дизайна, который определяется гуманистической методологией (как возвращением к личности), «...создание условий для духовного роста, культурного совершенствования. Универсальная природа дизайн-деятельности, широта ее социальной и антропологической проблематики приобретают особую глубину и ошеломляющую необычность в контексте концепций философского осмысления новой волны научно-технических и социальных технологий» [2, 17]. Эта точка зрения соответствует нашим представлениям о том, что значение дизайна заключается в проникновении проектной культуры во все сферы жизни и деятельности человека, рассмотрении более глубоких связей и взаимообусловленностей Человека (Микрокосмоса) и Вселенной (Макрокосмоса) (В.И. Тасалов), использовании возможностей дизайнерской деятельности в интересах человека, обогащении культурного потенциала потребителя дизайн-продукции. В данном контексте теория А.В. Хуторского, согласно которой компетенция определяется как четко сформулированное требование к уровню профессиональной подготовки обучаемого [5] является принципиальной. Ученый предлагает рассмотреть общекультурные компетенции как совокупность национальной и общечеловеческой культур, расширяя это понятие до «культурологического и всечеловеческого понимания мира» [1], рассматривает культуру как непреходящую ценность российского образования. Позиция автора импонирует нам своим глубоким пониманием значения компетентностного подхода в целом, придания этому феномену смысловых основ существования человека, соотношения «целей образования – целям жизни данного общества» (С.И. Гессен). Нами включены профессиональные компетенции в сферу «культурологического и всечеловеческого понимания мира», поскольку профессиональные компетенции рассматриваются как совокупность личностных качеств, формирующих профессионала, меняющего среду жизнедеятельности самого человека включением в нее культурных, всечеловеческих смыслов.

Исследуя логические и структурные закономерности компетенции, мы остановились на понимании ее природы, проявления которой возможны только в органическом единстве с фундаментальными культурными ценностями человека. Последние трактуются нами как особая сущностная значимость для человека смыслов существования «...воплощаемая в разнообразных носителях, выражаемая в знаках и знаковых системах культуры» [4, 104]. Проявления ее обеспечены личностной, общественной, социальной значимостью профессии «...при наличии ценностно-смыслового отношения, глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности» (В.А. Болотов, А.А. Деркач, Дж. Равен, В.В. Сериков). Профессиональная компетентность будет

рассматриваться нами как универсальная константа, опирающаяся на устойчивые психологические качества личности, охватывающая широкий практический контекст, в который включены фундаментальные культурные ценности и смыслы.

Для убедительности нашего тезиса уточним следующее: профессиональная компетентность представляет собой интегративное понятие, включающее в себя готовность выпускника к деятельности в профессиональной области; владение профессиональным знанием; предметно-практический опыт проявления компетентности в творческой деятельности; личностное отношение к культурным смыслам и ценностям всечеловеческого понимания мира; регуляцию процесса и результата проявления компетентности в проектировочной деятельности, успешного функционирования в социуме в соотнесенности с личными, социальными и общественными ценностями субъекта.

Учитывая особенности профессии дизайнера, а также и то, что структура и содержание профессиональной компетентности определяются спецификой труда, нами, с опорой на ФГОС ВО, выделены следующие виды профессиональной компетентности дизайнера: личностная, социальная, коммуникативная, деятельностная, специальная. К списку перечисленных видов компетенций добавим художественно-проектную, конструкторско-технологическую, исследовательскую. Таким образом, перечисленные компетенции являются универсальными (общими) для современных специалистов разных профилей дизайна, они могут быть использованы в различных жизненных ситуациях, гарантировать эффективность, успешность, продуктивную адаптацию к новому месту работы. Кратко раскроем содержание компетенций, наиболее важных с точки зрения поднимаемой проблематики. Среди них: личностная и специальная компетенции. Личностная компетенция нацелена на созидательную сторону дизайн-деятельности, ее специфике, проявляющейся в постоянной смене профессиональных ориентиров, нацеленности на изменения, связанные с условиями современных реалий. Данная компетенция согласуется с компетенцией самосовершенствования, сформулированной Советом Европы в 1996 году в Берне, определяется как «способность учиться на протяжении всей жизни человека на основе непрерывного личного, профессионального и социального обучения». Особенностью данной компетенции являются психологическая сущность мировоззрения личности дизайнера, которая проявляется в профессиональной деятельности, в направленности на ценностные отношения, результаты проектирования; осознанность своего предназначения в профессии, понимании своего места в обществе, в целостной структуре проектной культуры; содержании и характере художественно-эстетических потребностей, устойчивости культурных, национальных, профессиональных интересов, способности и умении планировать, организовывать, систематизировать свою трудовую деятельность. Таким образом, личностная компетенция рассматривается нами как компетенция самосовершенствования, что представляется чрезвычайно актуальным для профессии дизайнера, поскольку дизайн – это постоянное стремление к развитию и использованию инноваций, новых технологий, придания объектам и предметам дизайна новых культурных смыслов.

Специальная компетенция рассматривается нами как комплекс объективно необходимых профессиональных знаний, умений, личностных качеств субъекта образования. Основой специальной компетенции является взаимосвязь между образом жизни человека и морфологией объектов дизайна, что наполняет специальную компетенцию нравственно-духовным ценностным содержанием. Дизайнер, владея профессиональным «языком» художественного проектирования, обладает возможностью соединять образ жизни человека, предметную среду и проектную культуру в их логическом единстве с опорой на культурные ценности и смыслы.

Таким образом, рассмотрение вопросов взаимосвязи экономического развития страны и подготовки компетентных специалистов, способных создавать конкурентоспособную отечественную продукцию за счет ориентации отечественного дизайн-образования на национальные культурные ценности и смыслы, инновационность, технологичность, коммерческую эффективность, преследуя цели повышения благосостояния страны и улучшения качества жизни людей.

Список литературы

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно – внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
2. Мосорова, Н.Н. Философия дизайна : Социально-антропологические проблемы: автореферат дис. ...доктора фил. наук : 09.00.13/ Мосорова Надежда Никаноровна. – Екатеринбург, 2001. – 48 с.
3. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна [Текст] / И.А. Розенсон – СПб.: Питер, 2007. – 219 с.: ил.
4. Теория культуры: Учебное пособие [Текст] / Под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.: ил.,
5. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Лапыко Т.П.

Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского, г.Брянск

Цели и задачи современного образования как формально, так и неформально не могут достигаться без учета социальных условий, в которых они решаются. В данной статье пойдет речь о социальных аспектах постановки и решения педагогических задач, которые далее будут рассматриваться как социальные условия. Согласно такой постановке вопроса может видоизмениться теория и методика изучения студентами-педагогами феномена «педагогическая задача».

По мнению А.Н. Леонтьева, задача есть цель в определенных условиях. Соответственно, педагогическая задача может рассматриваться как цель деятельности педагога, реализуемая в конкретных условиях. В свою очередь, разнообразие условий деятельности педагога может являться основанием для классификации педагогических задач, выделения критериев для их распределения по группам, видам, типам [2].

Для дифференциации социальных условий можно обратиться к теории социальной стратификации П. Сорокина[1], согласно которой основаниями для распределения индивидов на группы являются такие признаки как права и привилегии, ответственность и обязанность, власть и влияние. Следует учесть и основные формы стратификации: экономическую, политическую и профессиональную. Разновидностями последней являются межпрофессиональные и внутрипрофессиональные различия. В основе межпрофессиональной стратификации такие признаки как важность профессии для выживания и функционирования, уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Внутрипрофессиональная стратификация предполагает деление на такие социальные группы как предприниматели, служащие высшей категории (руководители), наемные работники.

Не менее интересны другие критерии социальных различий, которые представлены в работах П. Бурдьё (ресурсы), М. Кона (установка на достижение, конформизм, принадлежность к определенному кругу общения, семье или ассоциации) [1].

В словаре значение термина «стратификация» представлено следующим образом: 1) социальная дифференциация и неравенство на основе таких критериев, как социальный престиж, самоидентификация, профессия, доход, образование, участие во властных отношениях и т. д.; 2) постоянное ранжирование социальных статусов и ролей в социальной системе[4].

Согласно системному подходу, все указанные признаки могут оказывать непосредственное и (или) косвенное влияние на постановку и решение педагогических задач, поскольку этот процесс социально обусловлен. Например, педагог, ответственно выполняющий свои профессиональные обязанности, обладающий достаточно высоким уровнем интеллекта, как правило, более эффективно решает педагогические задачи. К сожалению, оплата труда современного среднестатистического педагога – есть показатель его «выживания». Поэтому индивиды, способные быть квалифицированными педагогами, часто не выбирают данную профессию.

Также можно считать аксиомой утверждение, о том, что образование есть социокультурный феномен, содержание которого зависит от целей и ценностей развития общества. Обучающий (педагог) и обучаемый (ученик, студент), соответственно, как представители конкретного общества, той или иной социальной группы, являются носителями конкретных целей и ценностей данного общества. Поэтому процесс и результат решения педагогических задач социально обусловлен.

Далее рассмотрим разные социальные роли, группы обучаемых и педагогов, принадлежность к которым может влиять на результативность педагогических задач.

Согласно исследованиям Е.А. Климова, процесс профессионального развития специалиста включает такие стадии как: адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник. Представленные характеристики специалиста, по нашему мнению, можно считать статусными, оказывающими влияние на результаты решения педагогических задач.

Так, адаптант, молодой специалист, основные личностные ресурсы направляет на решение такой задачи как адаптация в коллективе. Поэтому решение профессиональных, например, педагогических, задач будет

недостаточно высоким по причине нехватки соответствующих ресурсов [3], (опыта педагогической деятельности, профессиональной коммуникации и др.).

Переход педагога на более высокую ступень профессионального развития (благодаря накоплению определенных профессионально значимых ресурсов) обеспечивает ему более высокий статус. Данный статус педагога в совокупности с другими его ресурсами становятся важными условиями решения педагогических задач.

В числе таких ресурсов власть, влияние, престиж, установка на достижение, членство в профессиональных сообществах, наличие команды единомышленников и др.

При постановке задач следует учитывать социальную ситуацию развития обучаемого. Соответственно, необходимо принимать во внимание его достижения, проблемы и трудности, возникающие в его взаимоотношениях с педагогами, сверстниками, родителями и другими участниками образовательного процесса.

Нужно учитывать тип семьи обучаемого (многодетная, неблагополучная, неполная, опекунская и др.), так как семья является ведущим фактором социального развития человека.

С точки зрения социальных ролей, функций в классе, студенческой группе учащийся может быть формальным или реальным лидером, предпочитаемым или отверженным, зависимым или независимым от мнения группы, активным или пассивным, надежным товарищем или безответственным человеком и др.

Процесс решения педагогических задач с учетом указанных условий будет осуществляться разными методами в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых.

Так, студенты высших учебных заведений, получающие престижное образование, могут быть более мотивированы на высокие результаты в профессиональной деятельности. Следует прогнозировать более высокий уровень активности, мобильности, ответственности в решении поставленных задач. В таких условиях часто применяются такие методы, технологии работы как проектирование, исследование, кейс-метод, технология критического мышления, ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), а также сетевая и дистантная форма обучения.

Известные педагоги прошлого и современности (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили и др.) отмечают, что педагогу следует не только учить, но и учиться у своих учеников. В связи с этим, обратимся к результатам проведенного нами пилотажного исследования, в котором студентам, будущим педагогам, было предложено указать факторы, причины, оказывающие негативное влияние на качество труда современного педагога.

Среди таких факторов - невысокая заработная плата учителя (34%), негативное отношение к профессии учителя (11%); переоценка ценностей в обществе(17%), личные проблемы (42 %) и др. Может быть, поэтому у педагога снижен интерес к работе (50 %). Не трудно видеть, что представленные выше факторы имеют социальную природу и, конечно, оказывают влияние на качество решения педагогических задач.

Поэтому образовательная политика нашего государства, условия работы и жизни педагогов (статус, квалификация, доход, наличие команды и др.), обучаемых (лидерство, ответственность, тип семьи и др.) должны быть предметом постоянного изучения с целью выявления социальных проблем, рисков, снижающих эффективность образовательного процесса. На этой основе могут быть разработаны новые или применяться адаптированные к этим условиям методы, технологии решения педагогических задач.

Список литературы

1. Чеснокова В.Ф. Уильям Л. Питирим Сорокин: социальная стратификация и социальная мобильность //Человек. Сообщество. Управление.2007.№1.С.116-130.
2. Лапыко Т.П. Развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач: дис...канд.пед.наук.-М.,2002.- 253 с.
3. Лапыко Т.П. Опыт исследовательской деятельности как ресурс личностного и профессионального развития студента. С.67-70.//Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей XX международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и образования»/науч. ред. и сост. Н.А. Асташова.-Брянск: РИО БГУ; Шуклина Т.А., 2015. -232 с.
4. <http://vslovare.ru/slovo/sotziologicheskij-slovar/stratifikatzija>

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ, ИСПОЛЪЗУЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕГО ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Инюшева Е.А., Федирко А.А., Чирич Ю.Л., Кириллов И.Г.

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г.Санкт-Петербург

Модернизация Вооруженных Сил Российской Федерации, проводимая в настоящее время в нашей стране, – исключительно актуальная и важная задача.

Наряду с оснащением Вооруженных Сил Российской Федерации новейшими образцами оружия и военной техники и реорганизацией системы военного образования, возрастают квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников академии.

Необходимый уровень подготовки обучающихся можно обеспечить только при условии проведения плановых занятий и стрелковых тренировок с использованием штатного оружия. Однако, интенсивное его использование в процессе обучения приводит к преждевременному износу, поломкам и, как следствие, влечет за собой значительные временные и материальные затраты на ремонт, восстановление и техническое обслуживание. Кроме того, при действиях с боевым оружием не всегда представляется возможным своевременно выявить индивидуальные ошибки обучающихся и определить пути их устранения.

Для разрешения существующих противоречий целесообразно применять учебно-тренировочные комплексы, использующие в своей основе приспособления и тренажеры для учебной и имитационной стрельбы без использования штатных боеприпасов. Они предназначены для обучения и тренировки в стрельбе из штатного стрелкового оружия, ручных противотанковых гранатометов, а также в метании ручных осколочных гранат. К ним относятся: оптико-электронный тренажер ОЭТ, приспособления для учебной стрельбы из ручных противотанковых гранатометов ПУС-7М, ПУС-9, ПУС-18, учебно-имитационные ручные гранаты.

Учебно-тренировочные комплексы обладают рядом существенных преимуществ, основными из которых являются:

- существенное облегчение усвоения правил стрельбы и техники производства выстрела;
- возможность немедленной объективной оценки качества выполнения приемов стрельбы, своевременная фиксации допущенных ошибок и их устранение;
- возможность создавать для обучающихся разнообразную обстановку современного боя, максимально приближая ее к реальным условиям, включая разработку индивидуальных упражнений для каждого обучающегося;
- продуктивное использование учебного времени за счет сокращения переездов на полигоны и стрельбища.

Умелое владение личным оружием достигается только при помощи эффективного обучения стрельбе в ходе учебных занятий и дополнительных тренировок во время самостоятельной работы, проведение которых требует специально оборудованных помещений (стрелковых тиров) и значительного расхода дорогостоящих боеприпасов.

В такой ситуации целесообразно и выгодно применять стрелковые тренажеры, которые приобретают все более широкое распространение, в том числе и в Вооруженных Силах Российской Федерации.

Наиболее оправданным применение стрелковых тренажеров представляется на начальном этапе обучения, во время которого обучающиеся усваивают основные правила обращения с оружием. Опыт использования стрелковых тренажеров показывает, что тренировавшиеся с их применением обучающиеся достигали практически тех же результатов, что и обучающиеся, использовавшие для тренировок личное оружие с боевыми патронами.

Современный стрелковый тренажер – это сложное многофункциональное электронное устройство, используемое совместно с персональным компьютером, позволяющее имитировать процесс выстрела из оружия без применения боеприпасов.

Основной задачей, которую решают разработчики стрелковых тренажеров является достижение как можно более высокой степени приближения условий тренировки к реальным условиям.

Краткая классификация стрелковых тренажеров

Все многообразие современных моделей стрелковых тренажеров можно разделить на две основные группы (рис. 1):

- стрелковые тренажеры вида «стрелок-мишень»,
- стрелковые тренажеры вида «стрелок-стрелок».

Стрелковые тренажеры «стрелок-мишень» предназначены для моделирования процесса стрельбы по мишени. В общем случае тренажер вида «стрелок-мишень» представляет собой боевое оружие (либо его макет), снабженное устройством имитации выстрела. Применение личного боевого оружия стрелка наиболее предпочтительно, так как оно обладает определенными характерными особенностями (характер спуска курка, особенности прицельных приспособлений и т. д.).



Рис.1. Стрелковые тренажеры

Стрелковые тренажеры «стрелок-стрелок» существенно отличаются от тренажеров вида «стрелок-мишень». Здесь стрелок имитирует огонь не по мишени, а по такому же стрелку. Оба стрелка соответствующим образом экипированы: на оружии установлены излучатели, а снаряжение снабжено фотоприемниками и индикаторами поражения.

Стрелковые тренажеры «стрелок-мишень»

В качестве основного признака, по которому производится классификация тренажеров вида «стрелок-мишень», считается их способность определять точку попадания в мишень. В условиях обычной тренировки с использованием реальных боеприпасов единственно возможной и доступной информацией о качестве действий стрелка (его изготовке, хвате оружия, обработке спуска курка и т. д.) является расположение пробойны в мишени. Вся остальная получаемая информация является субъективной и ее правильная оценка зависит от психофизиологических характеристик стрелка и его практического опыта.

Тренажеры вида «стрелок-мишень» можно разделить на три основные группы (Рисунок 2):

- тренажеры, не определяющие точку попадания в мишень;
- тренажеры, условно определяющие точку попадания в мишень;
- тренажеры, определяющие точку попадания в мишень.



Рис.2. Схема тренажеров «стрелок-мишень»

Дадим краткую характеристику тренажеров каждой группы.

Тренажеры, не определяющие точку попадания в мишень являются простейшими тренировочными системами, определяющими состояния «попал – не попал» и имеют следующую типовую схему (Рисунок 3):

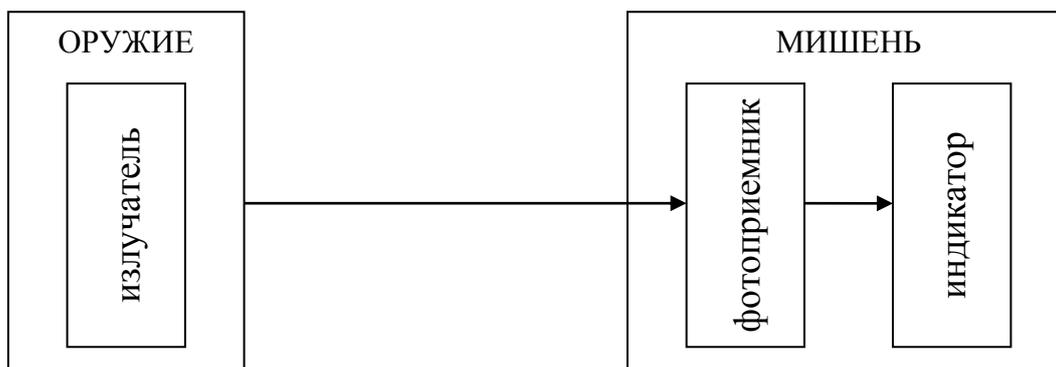


Рис.3. Схема тренажеров, не определяющих точку попадания в мишень

Оружие при этом снабжено лазерным или оптико-электронным излучателем. Излучатель при помощи специальных переходников (калиброванных вставок) монтируется в стволе оружия. Возможен вариант установки излучателя с применением универсального кронштейна под стволом оружия. При попадании в мишень фотоприемник улавливает излучение и мишень считается пораженной. Индикация попадания в мишень в таких тренажерах индицируется световым (светодиодный индикатор) или звуковым сигналом. В некоторых моделях тренажеров может производиться подсчет общего количества попаданий в мишень и устанавливаться ограничение времени на стрельбу. К их достоинствам следует отнести невысокую стоимость, простоту конструкции и возможность работы при отсутствии сетевого напряжения питания. Основной недостаток – низкая информативность (отсутствие указания реальной точки попадания).

Тренажеры «попал – не попал» целесообразнее всего использовать при тренировке в боевой стрельбе. При этом весьма эффективным средством обучения следует считать боевую стрельбу по нескольким мишеням, установленным на поворачивающиеся или движущиеся основания.

Тренажеры, условно определяющие точку попадания в мишень, дают стрелку лишь приблизительную информацию о точке попадания. Эти тренажеры являются как бы переходной моделью от стрелковых тренажеров «попал – не попал» к тренажерам, позволяющим определять точку попадания в мишень. Поясним, в чем же заключается условность определения точки попадания в мишень.

Индикация точки попадания осуществляется следующим образом: при попадании импульса лазерного излучения в электронную мишень на ее табло появляется результат попадания (например, «восьмерка») и указывается направление отклонения от центра мишени. Таким образом, данная форма представления результатов стрельбы не дает стрелку визуальной информации о точном месте попадания «пули» в мишень. Он получает лишь приблизительную информацию о точке попадания в мишень.

Решить эту проблему позволило использование в составе стрелковых тренажеров современных персональных компьютеров. Тренажеры этой группы целесообразнее всего применять при обучении боевой стрельбе.

Тренажеры, определяющие точку попадания в мишень, в настоящее время являются наиболее предпочтительными для обучения стрельбе и практически все их модели предназначены для работы совместно с персональными компьютерами. На экране монитора компьютера отображается уменьшенное изображение мишени, на которую после «выстрела» накладывается изображение точки попадания. Координаты точки попадания электронной пули полностью соответствуют координатам точки попадания пули, выпущенной из боевого оружия, вследствие чего такой способ представления информации наиболее предпочтителен. Кроме того, использование персональных компьютеров позволяет существенно расширить возможности тренажеров, в частности, имитировать звук выстрела, создавать и редактировать базы данных результатов стрельбы, оперативно изменять вид мишени и т. д.

По способу формирования мишенной обстановки тренажеры этой группы могут быть классифицированы следующим образом (Рисунок 4).



Рис.4. Классификация тренажеров по способу формирования мишенной обстановки

Тренажеры с неподвижными мишенями в настоящее время наиболее распространены. Чаще всего стрельба с использованием этих тренажеров ведется по стандартным мишеням: грудным, ростовым, спортивным и т. д. Имеются модели тренажеров, в которых стрельба ведется по нескольким неподвижным мишеням.

Обеспечение действительной дальности стрельбы до мишени осуществляется двумя способами:

- установкой мишени реальных размеров на реальной дальности стрельбы. Например, грудная мишень №4 размерами 500x500 мм устанавливается на расстоянии 25 метров от огневого рубежа, что соответствует условиям выполнения первого упражнения учебных стрельб из пистолета Макарова. Такой способ наиболее применим при установке тренажера в помещении (стрелковом тире), где проводятся боевые стрельбы;

- установкой мишени уменьшенных размеров на сокращенной дальности стрельбы. Типичное расстояние до мишени в этом случае равно 10 (реже 5) метрам. Этот наиболее распространенный в настоящее время способ используется при установке тренажеров в помещениях ограниченных размеров, специальным образом не приспособленных для проведения боевых стрельб.

Тренажеры с подвижными мишенями применяются при обучении стрельбе по движущимся целям (например, в выполнении упражнения в стрельбе из винтовки по мишени «Бегущий кабан»). Электронная мишень в этом случае устанавливается на подвижное основание и в течение определенного времени демонстрируется стрелку в движущемся виде.

Тренажеры с появляющимися мишенями чаще всего используются при отработке упражнений в скоростной стрельбе (стрельба по пяти фигурным мишеням). Мишени могут быть как поднимающимися, так и поворачивающимися и появляются в поле зрения стрелка на непродолжительное время.

Тренажеры с комбинированной мишенной обстановкой используют комбинацию из неподвижных, подвижных и появляющихся мишеней для оживления мишенной обстановки и приближения ее к реальным условиям.

Предпосылкой к появлению интерактивных тренажеров послужило то обстоятельство, что моделирование необходимой стрелковой обстановки при помощи комбинации мишеней приводит к чрезмерному усложнению как всей системы, так и методов ее управления. Кроме того, стрелок, длительное время тренировавшийся в условиях тира с определенной мишенной обстановкой, может предположить, когда и в каком месте появится мишень. Тем самым исключается тренировка реакции стрелка на неожиданное появление мишени.

Оптимальным решением этой проблемы является использование оборудования, позволяющего осуществлять стрельбу по видео сюжетам, проецируемым на специальный экран.

Рассмотрим элементы типовых конструкций тренажеров типа «стрелок-мишень», которые выполнены по нескольким основным схемам.

Первоначально их конструкции разрабатывались по схеме, в которой один или несколько оптоэлектронных излучателей размещаются на мишени, а приемник излучения – в стволе оружия (Рисунок 5).

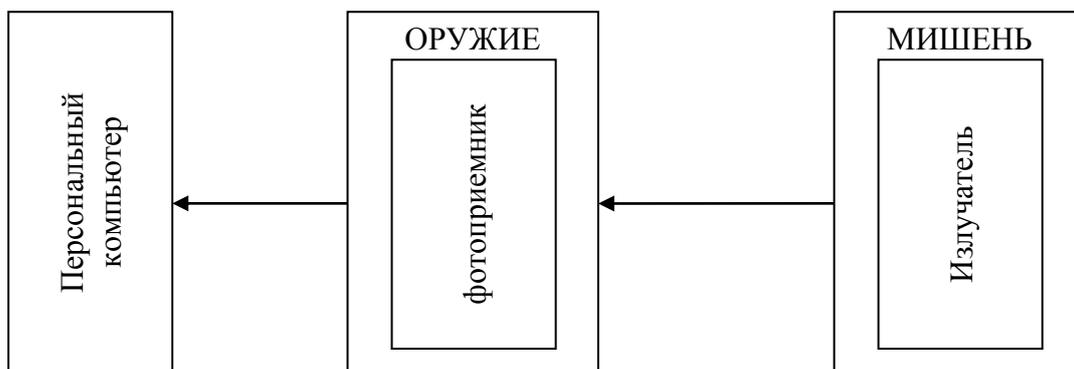


Рис.5. Вариант реализации тренажера

Существенным недостатком подобной схемы является то обстоятельство, что оружие связано соединительным кабелем с системным блоком персонального компьютера. Это сковывает действия стрелка, лишая его возможности проводить стрелковые тренировки с извлечением оружия из кобуры, из различных положений, с перебежками и т. д.

Данный недостаток в настоящее время устранен в стрелковых тренажерах, выполненных по схеме (Рисунок 6).

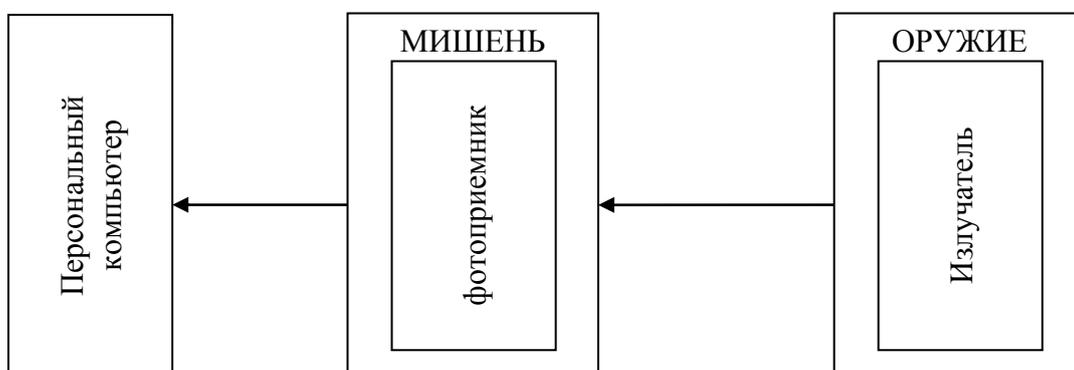


Рис.6. Вариант реализации тренажера

Оптико-электронный излучатель размещен в стволе оружия, а электронная схема, управляющая его работой и элементы питания – внутри его магазина. Оружие при этом не связано соединительным кабелем с системным блоком компьютера, что дает стрелку полную свободу при его перемещении. Следует отметить, что подобную схему из оптико-электронных тренажеров имеет только тренажер ОЭТ-3 (разработчик и производитель - ООО «АМА», Санкт-Петербург).

Некоторые из тренажеров, не определяющих точку попадания в мишень, так же имеют подобную схему. Однако, лазерный излучатель, устанавливаемый в ствол оружия в этих тренажерах, увеличивает их габариты.

В настоящее время информационные технологии нашли свое применение в образовательной сфере. Излишнее увлечение, как и недостаток использования педагогических программных средств, как правило, снижают продуктивность обучения. Задача преподавательского состава состоит в том, чтобы найти баланс между использованием новых информационных педагогических технологий в процессе формирования стрелковых навыков из учебного оружия и практикой ведения стрельб из боевого оружия.

Список литературы

1. Лазерполитех-2009 – Технологии и средства обеспечения огневой подготовки: сборник материалов// III Международный форум. Новосибирск: Принтинг, 2010. – 156 с.
2. Колдунов С.А. Стрелковые тренажеры: вместо пули – лазерный луч. М.: ООО «Синус», 1998. – 128 с.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ГРАФИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ НА ОСНОВЕ ФГОС ВО

Тиллес В.Ф., Волдиман К.Ю.

ЮГУ, РФ, г.Ханты-Мансийск

В связи с принятием в 2012 году федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и форматированием системы высшего образования согласно Болонскому соглашению, существенно изменена структура государственных образовательных стандартов. В стандартах третьего поколения по сравнению со стандартами второго поколения отсутствует перечень дисциплин, примерное количество учебного времени, отводимого на данную дисциплину, нет дидактических единиц. Вместо требований к содержанию образования стандарты поколения 3+ предъявляют требования к результатам образования в виде перечня компетенций, которыми должен обладать выпускник.

Большая группа Федеральных государственных стандартов высшего образования поколения 3+ (далее ФГОС ВО) утверждена Министерством образования и науки РФ за последние полтора года. Рассмотрим, каким образом в ряде стандартов подготовки бакалавров инженерных направлений подготовки отражены требования по формированию компетенции, которая определяет способность выпускника пользоваться и разрабатывать графическую техническую документацию.

В стандартах второго поколения эта компетенция формировалась в рамках дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» (далее НГИГ), существовала разработанная УМО по НГИГ типовая рабочая программа данной дисциплины, учитывающая разный объем в часах учебных занятий и специфику содержания практически для всех специальностей, на которых велось преподавание НГИГ. В программе содержались краткие методические рекомендации по организации преподавания и контроля, обязательному делению групп студентов на подгруппы, подробно описаны специальные дополнительные разделы для студентов архитектурно-строительных специальностей.

Рассмотрим новые образовательные стандарты.

ФГОС ВО по направлению подготовки 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника (уровень бакалавриата), утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 3 сентября 2015 г. N 955. В рамках проектно-конструкторской деятельности должны быть сформирована профессиональная компетенция – «способность принимать участие в проектировании объектов профессиональной деятельности в соответствии с техническим заданием и нормативно-технической документацией, соблюдая различные технические, энергоэффективные и экологические требования (ПК-3)». В рамках производственно-технологической деятельности должна быть сформирована «способность составлять и оформлять типовую техническую документацию (ПК-9)». Никаких требований к способности выпускника читать чертежи, представлять по плоскому изображению форму изделия, устройства, взаимодействие его частей не предъявляется. Требование составлять и оформлять техническую документацию вполне может быть ограничено текстовой технической документацией, а способность изложить техническое решение языком инженера – в виде чертежа – сформирована не будет. Под чертежом подразумевается как изображение, полученное в какой-либо САПР (Компас, Autocad и т.д.), так и эскиз, выполненный карандашом от руки на бумаге.

По нашим многолетним наблюдениям количество студентов, у которых в школе преподавался предмет «Черчение» сократилось за 5 лет в три раза. Аргумент, который приводится реформаторами, состоит в том, что «теперь всё делается на компьютере» и «Черчение» не нужно. Не нужна и «Стереометрия», так как даже в профильном ЕГЭ по математике таких задач 1-2, и оцениваются они также, как простейшие задачи за 7 класс. На первый курс приходят студенты, у которых не развито пространственное воображение, в том числе и из-за отсутствия в школе «Черчения» и «Стереометрии», таких студентов с каждым годом всё больше. Научить их читать сборочные чертежи, выполнять простейшие чертежи и схемы, развить пространственное воображение под силу только профессионалу в рамках дисциплины НГИГ. Остается вопрос, поставит ли при разработке образовательной программы по ФГОС ВО заведующий выпускающей кафедрой дисциплину НГИГ в учебный план, выделит ли на неё достаточное количество учебных часов, укажет ли необходимость наличия графических работ. Есть случаи, когда количество часов сокращается в три раза по сравнению с ведущими для этого направления подготовки вузами, графические работы в учебном плане отсутствуют, ведение дисциплины

поручается не имеющим никакого опыта преподавания выпускникам кафедры. Мы считаем, если бы компетенция была четко и однозначно сформулирована, отнесена к общепрофессиональным компетенциям, то к содержанию образовательной программы в части преподавания НГИГ заведующие выпускающими кафедрами относились бы более ответственно.

В ГОС ВПО второго поколения дисциплина НГИГ для специальности «Электроэнергетика» относилась к Федеральному компоненту общепрофессионального цикла дисциплин, и содержала дидактические единицы в строгом соответствии с примерной программой дисциплины.

ФГОС ВО по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Минобрнауки РФ от 12 марта 2015 г. N 226, требует сформировать следующие компетенции: «способность выполнять отдельные элементы проектов на стадиях эскизного, технического и рабочего проектирования; способность использовать стандартные программные средства при проектировании; способность составлять в соответствии с установленными требованиями типовые проектные, технологические и рабочие документы». Компетенции отнесены к профессиональным.

Во ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 130101 Прикладная геология (квалификация «специалист»), утвержденном Приказом Минобрнауки РФ от 17 января 2011 г. N 62, компетенция отсутствует. В стандарте второго поколения присутствовала дисциплина «Инженерно- геологическая графика», отнесенная к базовой общепрофессиональной части. Дисциплина содержит дидактические единицы, существенно отличающиеся от дидактических единиц НГИГ, дисциплина опирается на метод проекций с числовыми отметками, рассматривает стереографические проекции. Последние применяются геологами в такой сложной и требующей незаурядного пространственного воображения дисциплине как «Кристаллография». Согласно ГОС ВПО «по окончании обучения выпускнику, успешно прошедшему итоговую государственную аттестацию, наряду с квалификацией (степенью) "специалист" присваивается специальное звание "инженер"». Важность для инженера-геолога дисциплины «Инженерно-геологическая графика» не вызывает сомнений.

Во ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.04 Программная инженерия (уровень бакалавриата), утвержденном Приказом Минобрнауки РФ от 12 марта 2015 г. N 229, компетенция формирующая способность излагать инженерные идеи в чертеже, разбираться по чертежу с конструкцией устройств вычислительной техники – не предусмотрена. При этом в стандарте наблюдаем обилие общекультурных компетенций.

Во ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (уровень бакалавриата), утвержденном Приказом Минобрнауки РФ от 12 января 2016 г. N 5, компетенция, определяющая способность работать с графической технической документацией, читать и выполнять чертежи, отсутствует. Однако деятельность по «сопряжению устройств и узлов вычислительного оборудования, монтаж, наладка, испытание и сдача в эксплуатацию вычислительных сетей» в стандарте есть. Каким образом выпускник, не обладающий данной компетенцией, сможет выполнять сопряжение узлов, монтаж и наладку стандарт не разъясняет.

Во ФГОС ВО по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность (уровень бакалавриата), утвержденном Приказом Минобрнауки РФ от 21 марта 2016 г. N 246, требуется сформировать компетенцию «способность разрабатывать и использовать графическую документацию», однако отнесена она к профессиональным компетенциям. По нашему мнению, эта компетенция является общепрофессиональной, с учетом того, что дисциплина НГИГ относилась к циклу общепрофессиональных дисциплин федерального компонента.

Во ФГОС ВО по направлению подготовки 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (уровень бакалавриата), утвержденном Приказом Минобрнауки РФ от 14 декабря 2015 г. N 1470, компетенция «способность разрабатывать и использовать графическую техническую документацию» присутствует, отнесена к профессиональным компетенциям.

Пожалуй, единственным стандартом поколения 3+, в котором недостаточно подробно, но разъясняются требования к формированию обсуждаемой компетенции, является ФГОС ВО по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 12 марта 2015 г. N 201. Компетенция, в отличие от вышеперечисленных стандартов, отнесена к общепрофессиональным компетенциям (ОПК-3) и сформулирована следующим образом: Выпускник должен обладать компетенцией - «владением основными законами геометрического формирования, построения и взаимного пересечения моделей плоскости и пространства, необходимыми для выполнения и чтения чертежей зданий, сооружений, конструкций, составления конструкторской документации и деталей» Таким образом в стандарте однозначно определено, что без знаний, навыков и умений, формируемых не только дисциплиной «Инженерная графика», но и обязательно – дисциплиной «Начертательная геометрия» при подготовке бакалавров-строителей не обойтись.

Действительно во всех стандартах содержится типовая фраза «При разработке программы бакалавриата организация вправе дополнить набор компетенций выпускников с учетом направленности программы бакалавриата на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности». Однако, учитывая сорокапроцентное сокращение преподавателей вузов согласно Распоряжению Правительства РФ от 30.12.2012 № 2620-р, образовательные программы и учебные планы разрабатывают заведующие выпускающими кафедрами. А преподаёт дисциплину «Начертательная геометрия. Инженерная графика» профессорско-преподавательский состав базовых кафедр, который и сокращается в первую очередь [1].

Следует учесть, что формируя данную компетенцию, преподаватель решает сложнейшую задачу развития пространственного воображения студента, учит читать чертежи, в том числе сборочные, выполнять чертежи деталей с натуры. Фактически, происходит обучение студента универсальному языку всех инженеров – способности излагать свои технические идеи в виде чертежа и понимать идей других инженеров, изложенные этим универсальным языком.

Считаем целесообразным включить компетенцию «способностью разрабатывать и использовать графическую техническую документацию» в раздел общепрофессиональные компетенции для всех ФГОС ВО, определяющих образовательные программы бакалавров инженерных направлений подготовки.

Список литературы

1. Тиллес В.Ф., Волдиман К.Ю. Формирование компетенций в дисциплине «Инженерная графика» для неконструкторских направлений подготовки. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Проблемы и достижения в науке и технике». – Омск: изд-во ИЦРОН, 2015. – с 11.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Султаналиева Ш.К.

Нарынский государственный университет имени С.Нааматова

В соответствии с Законом Кыргызской Республики “Об образовании”, с программой развития образования, целью современного образования становится развитие личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации, самоосмыслению личности в качестве субъекта процесса образования. В соответствии с этой целевой установкой перед педагогом ставится двойная задача: с одной стороны, приобретение качеств самоусовершенствования, а с другой стороны, умение создать у учащихся условия для формирования потребности к саморазвитию.

Создание субъекта представлений о себе и о своей деятельности, планирование и прогнозирование ситуации развития возможно на основе сформированных рефлексивных умений, они позволяют успешной организации деятельности и собственного саморазвития. Проблема формирования рефлексивных умений будущего учителя потребовало от нас обращения к изучению рефлексии.

В деятельности будущего педагога рефлексия имеет огромное и разностороннее значение. По мнению Л.Н. Куликовой, рефлексивные процессы «буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя» [3, с.46], они проявляются в ситуации прямого взаимодействия с учащимися, в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, в этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как субъекта, осуществляющего этой деятельности. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяются многими факторами и обуславливаются полифункциональностью рефлексии. Рефлексия выступает как основной психологический механизм организации учебного взаимодействия учителя, её можно описывать как рефлексивного процесса управления учителя деятельностью учащихся. Такое рефлексивное управление может реализоваться в определенных условиях: если, с одной стороны, учитель отражает картину внутреннего мира учащегося, понимает его ожидания, разделяет его переживания, проблем, радостей и успехов, а также, если, с другой стороны, он попытается регулировать деятельность учащегося с его точки зрения, с позиции его развития в активном взаимодействии с другими людьми и развития личностных механизмов саморегулирования [1].

Рефлексия может быть воспринята как компонент социально-перцепционных способностей педагога, обеспечивающей процесс адекватного восприятия своих учеников, и через них – самого себя.

Рефлексия является одним из двигателей, помогающей эмоциональному пересмотрению, “переживанию” осознанных приоритетов и недостатков саморазвития собственной личности. Она выступает как основная деятельность в процессе формирования личности. Рефлексирующий человек может “взглянуть” на свой внутренний мир, приобретает информацию о себе от себя и от окружающих его людей, в результате этого познает своё собственное “Я”.

Рефлексию исследовали в своих трудах известные мыслители, такие как Г.В. Гегель, Р. Декарт, И. Кант, Г. Лейбниц, Дж. Локк, Л. Фейербах, П. Тейяр де Шарден, В.А. Лекторский, Г.П. Щедровицкий и др., ученые педагоги и психологи А. Адлер, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Л.М. Митина и др.

У понятия рефлексия есть свои истоки, своя траектория развития и особенности насыщения смыслами. Этот феномен в профессиональной терминологии все больше и больше употребляется. Как и все широко распространенные понятия, понятие рефлексии оказалось весьма многозначной.

Одно из наиболее широко распространенного понимания рефлексии – является понимание её как размышления о мышлении. Однако и в таком понимании рефлексии могут быть различные варианты. Если размышлением понимается индивидуальное мышление, то объектом рефлексии может быть и собственное мышление, и мышление другого индивидуума. Объект рефлексии могут составить не мышление, а отдельные компоненты – понятия, суждения, умозаключения, гипотезы и др.

Рефлексия превращается в важнейшее, определяющее звено между концептуальными знаниями и индивидуальным опытом профессионала. Без рефлексивной обработки профессиональные знания, на основе которых создаются концептуальные представления, будто бы растворяются в сознании, а это не дает им стать прямым руководством к действию. Рефлексия в педагогической деятельности – это процесс предваряющего или ретроспективного анализа в мысли какой-то профессиональной проблемы, трудности или успеха, в результате этого происходит осознание сущности проблемы или трудности, открываются новые перспективы их решения. Учитель осуществляет умственное действие по выделению, определению и оцениванию позиций каждого, самое главное – он знает как выделить основ собственной мыслительной деятельности.

Рефлексирующий учитель – это, по нашему взгляду, учитель, который мыслит, анализирует, творчески исследует свой профессиональный педагогический опыт, обладает прогностическими умениями.

Для нашего исследования важно было обнаружение и подтверждение в эксперименте производительности поведения учителя от рефлексивного уровня его профессионального сознания. Практическая деятельность педагога требует от него оперативности и динамизма в высокой степени, способности быстрого принятия решения в различных ситуациях учебного взаимодействия. Учителя во многих случаях действуют по стереотипам, прибегают к автоматизированным, испытанным образцам поведения. Экспериментальные данные Э.Н. Гусинского, Н.В. Тамариной, Ю.И. Турчаниновой свидетельствуют о якобы знаниях учителей своих учеников. Причина такого явления, по мнению этих исследователей, становится результатом их практического опыта. Именно поэтому чрезвычайно важно освобождение профессиональное поведение педагога от импульсивных и стереотипных действий, изменение и осмысление поведения, и это возможно только в условиях рефлексивного регулирования учителя своей деятельности.

Важная сфера рефлексивного анализа учителя является его профессиональное самосознание. Способность анализирования и оценивания учителя своих чувств, ценностей, отношений, сильных и слабых сторон своей личности, их соответствия к профессиональным задачам педагога может освидетельствовать его психологическое созревание [2].

Рефлексивный анализ деятельности учителя не является замкнутым процессом, напротив, способность педагога к рефлексивному отношению себе и своей деятельности дает собой результат освоения личности социальных отношений между людьми. На основе взаимодействия с другими людьми, когда педагог старается понимать мысли и действия другого, когда он оценивает себя глазами другого, он станет способным рефлексивно относиться к самому себе. Здесь рассматриваются умения кооперативного вида рефлексии: самоопределение в деятельностной ситуации; умение придерживаться коллективную задачу; умение брать ответственность за происходящее в группе; умение осуществлять организации деятельности шаг за шагом; умение соотносить результаты деятельности с её целями.

Теоретические и практические исследования, рассмотренные нами, подтверждают необходимость рефлексии для педагога. Это дает основания начать формирования рефлексии в этапе вузовской подготовки.

Как видно от вышеизложенного обобщения, фундаментом возникновения рефлексии будущего учителя, по нашему мнению, может стать взаимодействие субъектов деятельности, требующей понимания в согласовании целей, методов и способов для достижения результата. Рефлексия педагогической деятельности может проявиться в следующих случаях:

– в ситуации практического взаимодействия педагога и учащегося в адекватном понимании друг друга;

– в процессе проектирования деятельности учащегося с учетом сделанной им деятельности и его возрастных и индивидуально-психологических особенностей;

– в процессе самоанализа и самооценки собственной деятельности педагога вопросы типа “какой я учитель?”, “какие мои личностные качества?”, “я в ситуации правильно ли действую с позиции моих общих принципов?”, “мои установки какие?”, “мотивация моей деятельности какая?” и т.д., по нашему взгляду, характеризуют рефлексивное отношение учителя к самому себе как к субъекту профессионально-педагогической деятельности. Самоанализ, анализ субъектов педагогической деятельности и анализ педагогической ситуации в целом выполняется педагогом, сворачивается в мышлении.

Значительное воздействие на процессуальные и результативные грани педагогического общения, междуличностного влияния в системе “учитель-ученик” рефлексия оказывает тогда, когда она синтезируется с другими психологическими свойствами, выступает в качестве компонента стилистической характеристики профессиональной деятельности учителя. Надо добавить, чтобы в различных ситуациях взаимодействия возникла рефлексия, в ориентации “я и другой” должна содержаться трудность, так как рефлексия в такой последовательности дает возможность развития педагогической деятельности через рефлексию педагогического опыта. Осваивая известного педагогического опыта, будущий учитель – студент педагогического вуза, конструирует педагогические ситуации, действует анализируя деятельность, создает индивидуальный педагогический опыт.

Приобретение рефлексивных умений мы определяем как необходимое и значимое качество педагога, качество, проявляющееся через умения самоанализа и адекватного восприятия, определения и оценивания причин своего поведения, а также результативных параметров и допущенных ошибок, понимания своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирования перспектив развития, понимания причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализа испытываемых ситуаций и учитывания в своих поведенческих стратегиях действий других, определения основ деятельности, оценивания собственной позиции, прогнозирования дальнейшего хода действий, возвращения назад и оценивания правильности выбранного плана, самоопределения рабочей ситуации, придерживания коллективной задачи, взятие ответственности за происходящее в группе, осуществления организации деятельности шаг за шагом и связывания результатов с целями деятельности.

Таким образом, рефлексия является особенно важным компонентом педагогической деятельности учителя.

Список литературы

1. Арутюнян, М.Ю. Обратная связь в системе восприятия человека человеком [Текст] / М.Ю. Арутюнян, Л.А. Петровская // Психология межличностного познания. - М., 1981. - С. 42-53.
2. Крупенин, А.Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов [Текст] / А.Л. Крупенин, И.М. Крохина. - Ростов-н/Д: Феникс, 1995. - 478 с.
3. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л.Н. Куликова. - Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. - 73 с.

ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДИАТРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Съёмщикова Ю.П., Мартынович Н.Н.

Иркутский Государственный Медицинский университет, кафедра педиатрии №1

«Профессия врача – подвиг. Не каждый способен на это».

А.П. Чехов

Основной задачей производственной практики студентов высших медицинских учебных заведений является получение будущими врачами глубоких практических знаний и навыков по специальности. Одной из первых практик у студентов педиатрического факультета является практика в качестве помощника младшего медицинского персонала. По своей сути, это важнейший этап первичной профессиональной социализации будущих медиков, поскольку данный вид практики предполагает становление морально-этической культуры студента, и, что особенно важно, студенты начинают напрямую общаться не только с медицинским персоналом, но и больным ребенком и его родителями. На самой первой практике будущие врачи должны обучиться

внимательному отношению к больному, к его родственникам, культуре общения, осознанию ответственности за состояние больного.

На кафедре педиатрии №1 практика «помощник младшего медицинского персонала» проводилась с 2012 года по 2015 год. За последние 2 года производственную практику прошли 279 человек, из них 112 в условиях больниц города (ГБУЗ ИГОДКБ, ОГАУЗ ГИМДКБ), 167 студентов – в условиях области (центральные районные больницы), 12 студентов в детских домах Иркутска (ОСДР №1 и №2).

Общекультурные компетенции – способность к самосовершенствованию, способность и готовность осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм – оценивает непосредственно руководитель практики и средний медицинский персонал, профессиональные – контролируются старшей медсестрой по уровню их умения и участия в манипуляциях. Она оценивает также способность и готовность реализовать деонтологические аспекты в общении не только с больными, но и коллегами.

Как известно, врачебная этика и медицинская деонтология (как их чаще всего обозначают) – это выражение высокого долга, общечеловеческой гуманности в специфических условиях профессиональной деятельности. В медицине, в отличие от других специальностей, допустим лишь этический максимум, с позиций которого нужно быть и хорошим медиком, и хорошим человеком. Само понятие «плохой врач и плохой человек» исключается из деонтологии и этики в медицине.

Для медика в большей степени, чем представителя других специальностей, характерна готовность к самопожертвованию, забвение своего личного интереса в интересах другого человека, его состояния, его здоровья. Все, кто писал об этике медиков, подчеркивали это свойство. Чтобы соответствовать требованиям современного общества, по мнению ученых Ф.И. Комарова и А.В. Сучкова врач должен:

- Быть профессионально компетентным;
- Милосердным;
- Воспитывать в себе стойкость и выносливость (долг, терпимость, терпение);
- Быть оптимистом, любить жизнь, людей;

Каждый клиницист должен быть психологом в определенных пределах и при информировании больного о его состоянии учитывать интеллект больного, его темперамент, характер заболевания, прогноз, характер работы и даже взаимоотношения в семье. Большое значение при общении с ребенком имеет чуткость, т.е. стремление понять его переживания. Терпеливая беседа с ребенком позволяет выявить личностные особенности, доминирующее переживание, что также помогает в постановке диагноза. Нужно не только формально выслушать жалобы больного ребенка, но и проявить теплое участие, соответственно реагируя на услышанное и интерпретируя его с позиций клинического мышления. Важно отметить, что в большой степени на этико-деонтологическое воспитание студента влияет его собственный характер.

В связи со сложностью оценки восприятия и реализации этических и деонтологических принципов, помимо стандартной оценки работы и поведения студента на практике, в 2015 году мы провели опрос персонала (старшие медицинские сестры отделений) основных баз практики и студентов-практикантов.

Вопросы к руководителям включали в себя основные характеристики - ответственность, внимательность, доброжелательность, отзывчивость, коммуникабельность, инициативность, а также желание и готовность к оказанию помощи (элементов ухода в том числе) больному ребенку. Вопросы студентам касались как оценки отделения (профиль, сложность работы), так и оценки отношения к студенту персонала.

Оказалось, что руководители производственных баз подавляющее большинство студентов оценили на «отлично» (55%) и «очень хорошо» (30%), удовлетворительную оценку получили 15% студентов.

Студенты, получившие удовлетворительную оценку, характеризовались как «..пассивные, безынициативные, ... уклонялись от работы..., ..без желания работать... и т.д.». Интересно, что эти же студенты имели дисциплинарные нарушения в виде опоздания, прогулов практики и низкий балл по теоретической подготовке. Однако при этом от руководителей базы не было ни одного нарекания по вопросам соблюдения этики и деонтологии в отношениях между студентами и пациентами.

17% студентов были неудовлетворены проведенной практикой, причем основной причиной была названа сама работа (помощник младшего медицинского персонала), а трое студентов оказались морально не готовы к практике в доме ребенка, мотивируя «тяжелыми условиями труда, плачем и болезнями детей». С данными студентами проводилась дополнительная работа курсовым руководителем. Безусловно, такое отношение формирует в последующем профиль будущей выбранной специальности.

Анализ результатов проводимой практики на первом курсе у студентов педиатрического факультета «помощник младшего медицинского персонала» выявил свои положительные и отрицательные стороны, что позволило безболезненно перейти на ФГОС 3+ было положительно воспринято руководителями практики.

В рамках ФГОСЗ+ все виды производственной практики включают освоение компетенций как общекультурных, так общепрофессиональных и профессиональных, предполагая независимо от вида практики формировать этические и деонтологические принципы будущего врача.

СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

САМООЦЕНКА СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА КАЧЕСТВА ИХ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ

Бухтоярова В.И., Головки О.В.

Кемеровская государственная медицинская академия, г. Кемерово

При подготовке высококвалифицированных специалистов в области медицины большое внимание уделяется преподаванию фундаментальных дисциплин. Поскольку именно основы, заложенные студентам на первых курсах, являются базовыми для понимания процессов, протекающих в организме человека. Начиная с первых курсов и на протяжении всего обучения в медицинской академии большое внимание уделяется научно - исследовательской деятельности студентов (освоение компетенций ОК-1, ОПК-1 согласно ФГОС ВО специальности 31.05.01 «Лечебное дело»): умению применить теоретических знаний на практике, умению интерпретировать, полученные результаты. Поэтому для подготовки студентов к практической и научно-исследовательской деятельности на наш взгляд немало важным является научить студентов умению работать в команде, поскольку именно культура научного общения, умение высказать свои мысли и идеи, выслушать коллегу приводит к слаженной работе и новым открытиям.

Одной из дисциплин, преподаваемых на первом курсе является дисциплина «Физика. Математика». Здесь необходимо учитывать адаптационные процессы студентов к вузовским условиям: отношение к учебной деятельности в период адаптации студентов при изучении дисциплины «Физика. Математика» нами исследовалась в [1].

Преподавание части «Физика» происходит посредством лекционных занятий, лабораторных работ, коллоквиумов, консультаций. На лекционных занятиях студенты получают теоретические знания, которые применяют на практике, в ходе выполнения лабораторных работ. Лабораторные работы выполняются студентами в подгруппах. В настоящее время большое время уделяется интерактивным формам обучения. Нами были разработаны сценарии выполнения некоторых лабораторных работ по физике и семинарского занятия по математике в форме работы в малых группах. Сценарий содержит три типа уровней обучения: репродуктивный (предполагает знание основных определений, понятий, законов, правил, формул); алгоритмический (предусматривает применение понятий, законов, правил, формул, алгоритмов при выполнении стандартных заданий); творческий (требует от студентов умения конструировать новые, не известные ранее алгоритмы решения, исследовать возможные варианты решений, действовать в нестандартной ситуации). Нами проведены исследования [2], [3] результатов формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций в процессе освоения дисциплины «Физика. Математика» с помощью работы в малых группах.

Продолжая исследования по анализу работы в малых группах как интерактивной формы обучения, мы провели анкетирование 36-ти студентов по самооценке работы в малой группе и оценки их собственного участия в работе малой группы. В качестве показателей самооценки студентами этой работы им были предложены следующие критерии:

1. Оценка студентами понимания цели работы;
2. Оценка студентами речевого умения;
3. Оценка студентами способности к групповому научному общению;
4. Оценка умения находить проблемные вопросы в понимании обсуждаемой темы;
5. Оценка взаимодействия друг с другом для понимания применения теоретических знаний на практике.

При обработке самооценки показателей студентами получены следующие данные.

Полное понимание цели работы при выполнении лабораторной работы выявлено у 45% студентов; частичное понимание - у 36% студентов.

Речевые умения сформированы у 63% студентов, недостаточно сформированы умения у 27% студентов. Возможно, одной из причин недостаточно сформированного речевого умения является слабое знание понятийного аппарата физики.

Искусство научного общения заключается не только в способности выражать свои мысли и идеи, но и в умении выслушать мнение коллеги. О способности к групповому научному общению уверенно заявили 50% студентов; 33% студентов считают себя посредственно способными к научному общению.

Одним из важных аспектов выполнения любой научной работы является умение определять её слабые стороны. Проблемные вопросы, возникшие при выполнении заданий сценария, уверенно определяли 58% студентов, а остальные студенты замечали эти проблемы только после заявлений уверенных студентов.

Оценивая последний критерий, 61% студентов заявляют, что они активно обсуждают в малой группе применение теоретических знаний на практике, остальные студенты принимают участие в обсуждении, но без должной заинтересованности.

На наш взгляд немало важным является понимание студентами собственного вклада в работу в малой группе для достижения поставленной цели. В качестве показателей самооценки вклада студентам были предложены следующие критерии:

1. Оценка степени собственного трудового и творческого взаимодействия с коллегами при выполнении работы;
2. Оценка качества собственного участия при выполнении работы;
3. Оценка собственной инициативности, умения вносить новые идеи при возникновении проблем в исполнении заданий коллективной работы.

На 1-ый вопрос - 47% дали высокую оценку степени собственного трудового и творческого взаимодействия с коллегами при выполнении работы, остальные оценили степень своего взаимодействия как посредственную.

При оценке качества собственного участия 53% студентов дают высокую оценку своему участию, а низкую оценку своего участия оценивают всего лишь 5%. Это указывает на их ответственность при выполнении работы.

Собственную инициативность при возникновении проблем в ходе лабораторной работы студенты оценивают низко: 17% студентов считают свою инициативность высокой, 39% - удовлетворительной, несмотря на то, что адаптационный период теоретически для студентов первого курса должен быть окончен. Мы связываем это с тем, что у студентов продолжается состояние школьной инфантильности.

Результаты нашей работы показывают, что студенты ответственно подходят к исследовательской работе, проявляя умение применить теоретические знания на практике, умение интерпретировать, полученные результаты. Очевидно, что студенты продолжают применять полученные на нашей кафедре умения и навыки во всей последующей деятельности. Благодаря сочетанию разнообразных форм педагогических технологий обеспечивается не только проверка теоретических знаний, но и активизация процесса обучения, побуждающая студента к самостоятельному мышлению, анализу, сопоставлениям и обобщениям. Как справедливо отмечает П.И. Пидкасистый [4], "познавательная самостоятельность учащихся имеет четкую целевую направленность, и именно эта целевая установка определяет выбор наиболее целесообразных методов работы, обеспечивающих прилежание к выполнению задачи".

Список литературы

1. Бухтоярова В.И., Головки О.В. Самооценка учебной деятельности студентов в адаптационном периоде в медицинском вузе. / ИЦРОН. Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции №3. – Самара, 2016. - 200 с. –С. 19-22.
2. Бухтоярова В.И., Головки О.В. Интерактивные методы обучения дисциплине «Математика» на кафедре медицинской и биологической физики и высшей математики / Физико-химическая биология // Материалы III международной научной интернет-конференции. -Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2015.-172 с. – С. 72-75.
3. Бухтоярова В.И., Головки О.В. Количественная оценка результатов сформированности общекультурных и общепрофессиональных компетенций в процессе освоения дисциплины «Физика. Математика» с помощью работы в малых группах. /Технологии оценки сформированности компетенций у обучающихся медицинского вуза: материалы VII Учебно-методической конференции Кемеровской государственной медицинской академии: внутри вузовский сборник трудов / ГБОУ ВПО Кемеровской государственной медицинской академии. – Кемерово, 2015. – 187 с. – С. 29-30.

4. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого – дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Пед. Общ-во России, 1999. – 354с.

СОЗДАНИЕ УЧИТЕЛЕМ УСЛОВИЙ ДЛЯ АДРЕСНОЙ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Задорожко И.А., учитель биологии МБОУ ООШ №14

МО город Горячий Ключ, заслуженный учитель Кубани

Адресная работа учителя с обучающимися ведется по следующим направлениям:

1. работа с одаренными детьми;
2. работа с детьми из неблагополучных семей и детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации;
3. работа с детьми из семей мигрантов, детьми- сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей;
4. работа с детьми – инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья;
5. работа с детьми с девиантным (общественно опасным) поведением.

Работа с одаренными детьми.

Компоненты системы: выявление одаренных детей, развитие творческих способностей на уроках и во внеурочной деятельности, создание условий для всестороннего развития одаренных детей.

Формы и методы реализации: урочная, внеурочная (индивидуальные занятия, консультации, кружки), для выявления талантливых детей применяются следующие методы: наблюдение, анкетирование, тестирование с использованием заданий разного уровня сложности, использование технологий уровневой дифференциации, проектных, учебно – инструментальных, компьютерных, информационных технологий, индивидуальная подготовка и участие во Всероссийских олимпиадах школьников, создание проектов, научно – исследовательских работ, выступления на конференциях, привлечение большего количества школьников к опытно-исследовательской работе, создание портфолио учащихся. Одаренным детям предлагается индивидуальная программа, включающая творческие задания, домашние и классные эксперименты, создание презентаций. Подготовка к олимпиадам и создание проектов осуществляются в течение всего учебного года. Лучшие проекты учащихся представляют на научно – практических конференциях города, края, России.

Работа с детьми из неблагополучных семей и детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации.

Формы и методы взаимодействия с отделом по вопросам семьи и детства, с социальным педагогом и инспектором по охране прав детства, ежемесячное посещение неблагополучных семей с составлением актов обследования условий жизни, материально – бытовых условий, психолого – педагогическое сопровождение детей, попавших в тяжелую жизненную ситуацию, проведение «Родительского всеобуча» по вопросам обучения и воспитания детей, контроль посещения занятий, внешнего вида, состояния здоровья детей из неблагополучных семей, организация и контроль внеурочной занятости детей из семей данной категории.

Результаты работы:

1. 100% занятость детей из неблагополучных семей во внеурочной деятельности.
2. Активное участие детей из семей данной категории в общественной жизни школы (конкурсы, праздники, школьные мероприятия).
3. Обеспечение учащихся из семей, попавших в тяжелую жизненную ситуацию, горячим питанием, учебниками, учебными принадлежностями.
4. Организация летнего отдыха детей из неблагополучных семей (участие детей в профильных лагерях, сменах, в работе придворовых площадок).

Работа с детьми из семей эмигрантов и детьми – сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Формы и методы реализации: взаимодействие с отделом по вопросам семьи и детства администрации МО город Горячий Ключ, ОВД ПДН, ежемесячное посещение приемных и семей – опекунов на дому с составлением актов обследования условий жизни, материально – бытовых условий, посещение проблемных семей учащихся с составлением актов обследования, психолого – педагогическое просвещение приемных семей и семей – опекунов по вопросам воспитания детей, психолого- педагогическое консультирование семей с приглашением специалистов, проведение «Родительского всеобуча» по вопросам обучения и воспитания детей, контроль посещения занятий, внешнего вида, состояния здоровья опекаемых учащихся школы, организация и контроль внеурочной занятости приемных и опекаемых детей.

Результаты работы:

3. Положительная динамика роста числа приемных и опекаемых детей.

4. Благоприятный психологический климат в семьях, активное участие приемных и опекаемых семей в жизни школы (конкурсы, праздники, школьные мероприятия).

3. Обеспечение учащихся одеждой, горячим питанием, учебниками, учебными принадлежностями.

4. Организация летнего отдыха приемных и опекаемых детей.

Работа с детьми- инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Компоненты системы: ежегодное тестирование учащихся с целью определения уровня физических и умственных способностей и дифференциации учащихся на группы, отслеживание динамики изменений физической и умственной подготовки учеников, создание условий для всестороннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья, вовлечение их в общественную жизнь школы.

Формы и методы реализации: урочная, внеурочная (секции, индивидуальные занятия), для выявления детей с ОВЗ применяются технологии уровневой дифференциации, смена видов деятельности, чередование занятий и физкультурных пауз, поэтапное обучение упражнениям, последовательное и многократное выполнение заданий, сопровождение аудио, видео- техническими средствами обучения, предоставление дополнительного времени для завершения заданий, индивидуальное оценивание ответов учащихся с ОВЗ, медицинское сопровождение и консультирование, ведение учащимися «Дневников здоровья».

Учащиеся с ОВЗ обучаются по индивидуальной программе с учетом уровня подготовки, физического и умственного развития. При оценивании учитывается не только достигнутый результат, но и динамика изменений физической подготовки ученика.

Система работы с учащимися с ослабленным здоровьем включает в себя разработку индивидуальных заданий для развития навыков самостоятельной работы с текстом, схемами, таблицами. Достаточно эффективно осуществлять консультирование учащихся с ОВЗ через программу «Skype», рассылку теоретического материала, заданий через личную электронную почту.

Результаты работы:

Положительная динамика уровня физической подготовленности, переход учащихся из спец. группы в подготовительную, а так же повышение качества обученности детей с ОВЗ по предметам.

Работа с детьми – сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Формы и методы реализации: взаимодействие с отделом по вопросам семьи и детства администрации МО город Горячий Ключ, ОВД ПДН, ежемесячное посещение приемных и семей – опекунов на дому с составлением актов обследования условий жизни, материально – бытовых условий, посещение проблемных семей учащихся с составлением актов обследования, психолого – педагогическое просвещение приемных семей и семей – опекунов по вопросам воспитания детей, психолого- педагогическое консультирование семей с приглашением специалистов, проведение «Родительского всеобуча» по вопросам обучения и воспитания детей, контроль посещения занятий, внешнего вида, состояния здоровья опекаемых учащихся школы, организация и контроль внеурочной занятости приемных и опекаемых детей.

Результаты работы:

1. Положительная динамика роста числа приемных и опекаемых детей.

2. Благоприятный психологический климат в семьях, активное участие приемных и опекаемых семей в жизни школы (конкурсы, праздники, школьные мероприятия).

3. Обеспечение учащихся одеждой, горячим питанием, учебниками, учебными принадлежностями.

4. Организация летнего отдыха приемных и опекаемых детей.

Работа с детьми с девиантным (общественно опасным) поведением.

Формы и методы работы:

1. Вовлечение детей с девиантным поведением в детские творческие и спортивно- туристические секции и клубы.

2. Активное вовлечение детей в систему школьного и классного самоуправления.

3. Организация шефства над детьми данной категории со стороны общественных организаций и других учреждений (казачество, лесничество, воинская часть и т.д.)

4. Взаимодействие ОУ и Воскресной школы при Храме по вопросам духовно- нравственного воспитания детей.

Результаты работы:

1. Снижение численности обучающихся, состоящих на внутришкольном контроле и на учете в комиссии ПДН.

2. Отсутствие конфликтных ситуаций между учащимися в школе и классе.

3. Отсутствие правонарушений несовершеннолетними.

Таким образом, адресная работа учителя с различными категориями обучающихся способствует созданию благоприятных условий для жизни и воспитания, самоопределению, саморазвитию, нормализации психофизического состояния детей.

СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО МЕТОДУ РОБИНА КАЛЛАНА

К.п.н. Вишневская Е.М.

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, г.Москва

Интенсивный интерес к выявлению наиболее эффективных методик обучения, попытки определения «рационального» метода обучения иностранным языкам, которые активно предпринимались в прошлом столетии не угасают и до настоящего момента. Существует множество исследований, описывающих современное состояние методики преподавания, внедряющих инновационные технологии, а также мультимедийные и информационные средства и программы. За многие годы на первый план выходили различные методы преподавания:

- грамматико-переводной;
- лексико-переводной;
- аудиolingвальный;
- аудиовизуальный;
- сознательно-сопоставительный;
- коммуникативный;
- натуральный;
- прямой и т.д.

Технология, разработанная профессором университета Cambridge Робинотом Калланом, описываемая в данной статье, основывается на прямом методе, название которого связано с тем, что психологи и лингвисты (О. Есперсен, П. Пасси, Г. Суит, В. Фиестери др.), занимающиеся его разработкой, требовали связывать слово иностранного языка с понятием, минуя перевод на родной язык. В качестве цели обучения иностранному языку представители данного направления видели обучение практическому владению изучаемым языком. Основными принципами прямого метода являются исключение родного языка и перевода; понимание важности постановки произношения при обучении иностранному языку; изучение слова в контексте, изучение грамматики на основе индукции [1].

Метод Робина Каллана был изобретен в 60-е годы в Великобритании и впервые был использован в Callan School of London (сегодня – это крупнейшая школа английского языка в Европе и рассчитана на 3000 студентов). На сегодняшний день метод применяется во многих странах мира, однако в Российской Федерации он пока не нашел широкого применения, только несколько частных школ преподают английский язык, опираясь на данную технологию.

По данным Callan Method Organisation (организация Каллан – далее СМО), основанной на исследовании университета Cambridge, изучение английского языка по методу Каллана происходит в четыре раза быстрее, чем по любой другой известной методике обучения иностранным языкам. Это свидетельствует об эффективности данного метода и об ощущении снижения как финансовых (так как по данному методу работают в основном частные языковые школы), так и временных затрат обучающихся, так как метод предполагает максимальную загруженность в аудитории и практически исключает самостоятельную и домашнюю работу или сводит её к минимуму.

В соответствии с данными вышеупомянутого исследования университета Cambridge в среднем на изучение языка с целью достижения порогового уровня (B1) владения необходимо потратить 350 академических часов, что приравнивается к 4 годам обучения при частотности занятий – 3 раза в неделю. В то же время, при обучении по Каллан методу, тех же целей возможно достичь всего за 80 академических часов (1 год обучения), а для достижения порогового продвинутого уровня (B2) – 700 часов (8 лет) по классическим методикам против 160 часов (2 года) по методу Каллана. В Табл.1 представлена схема уровней владения иностранными языками в соответствии с CEFR (Common European Framework of Reference – Общеввропейские компетенции владения иностранным языком) [2].

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком

А	Элементарное владение (Basic User)	A1	Уровень выживания (Breakthrough)
		A2	Предпороговый уровень (Waystage)
В	Самостоятельное владение (Independent User)	B1	Пороговый уровень (Threshold)
		B2	Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С	Свободное владение (Effective Operational Proficiency)	C1	Уровень профессионального овладения (Proficient User)
		C2	Уровень владения в совершенстве (Mastery)

Одним из очевидных результатов изучения английского языка по методу Робина Каллана является достижение студентами высоких результатов при сдаче международных экзаменов (90% успеха в сравнении с 70% в среднем). Более того, Callan School of London предоставляет возможность бесплатной повторной подготовки к экзаменам в случае неудачи, тем самым гарантируя всем обучающимся освоение материала, необходимого для успешной сдачи экзаменов на получения международного сертификата, подтверждающего уровень владения языком.

Также исследование университета Cambridge приводит данные о количестве лексических единиц, изучаемых в ходе одного занятия английским языком. В среднем в школах Великобритании, преподающих английский как иностранный, за один урок обучающиеся запоминают 3 слова, в то время как в школах Каллан данный показатель в 6 раз выше (18). Такой эффект достигается в большей степени благодаря высокой активности обучающихся в ходе занятий, проводимых по данному методу. На протяжении всего урока преподаватель задает вопросы, постоянно стимулируя речевую деятельность студентов. Весь изучаемый материал повторяется от пяти до десяти раз как преподавателем, так и учащимися, «пассивное» время на занятии абсолютно минимизировано. Перед студентом не стоит задачи по запоминанию слов, но ему необходимо концентрироваться на произносимых фразах, чтобы повторять их вслед за учителем. Учитель дважды повторяет вопрос, после чего даёт на него ответ, и затем, повторяет его еще раз, вместе со студентом, обязательно обращая внимание на произношение обучающихся, корректируя фонетические и фонематические ошибки, уделяя внимание ритмико-интонационному оформлению речи. Благодаря многократным повторениям, фразы закрепляются в сознании автоматически, и скорость речи увеличивается. На многие вопросы в повседневном общении студент начинает отвечать автоматически, не задумываясь о переводе на родной язык.

Курс (состоящий из 12-ти уровней) четко структурирован и методически спланирован. Учебно-методический комплекс содержит в себе 12 учебников для студентов, а также 6 книг для учителя (по 2 уровня в каждой). Преподаватели, ведущие занятия по Каллан методу, сертифицированы, проходят специальную подготовку, а также постоянный контроль со стороны СМО (Callan Method Organisation). В ходе подготовки преподаватели изучают не только специфику методики Робина Каллана, но и тренируют темп речи с тем, чтобы произносить до 240 слов в минуту, в отличие от стандартного количества – 180 – без ущерба со стороны четкости артикуляции и ритмико-интонационного оформления речи. Скорость максимально приближена к естественной речи носителей языка, в отличие от речи преподавателей во время занятий по обучению иностранному языку. Данный показатель также подчеркивает эффективность описываемого метода, т.к. учащиеся одновременно получают большее количество информации за одно занятие и имеют возможность больше времени посвятить тренировке собственных лексико-грамматических и аудиальных навыков, при этом находясь в среде максимально приближенной к условиям естественного общения на изучаемом языке.

Каллан метод обучения английскому языку задействует глубинные когнитивные процессы, связанные с распознаванием и скоростью обработки иностранного языка. Одним из секретов успеха методики является то, что она развивает рефлексивную реакцию. Студент не переводит мысленно со своего родного языка на английский или наоборот, – он сразу думает, говорит и мгновенно отвечает на английском.

К недостаткам данного метода можно отнести относительно поверхностное изучение грамматической структуры языка, а также практически не отрабатываемые навыки письма. Наряду с указанными слабыми сторонами безусловно следует отметить, что владение коммуникативными техниками и умение взаимодействовать с собеседником формируется у обучающихся с первого занятия на довольно высоком уровне.

Нам представляется, что применение данного метода наиболее релевантно на ранних этапах изучения языка именно с целью формирования навыка общения с представителями иной лингвокультуры, преодоления языкового барьера, постановки произношения, а также развития навыка аудирования. На дальнейших этапах нам видится наиболее уместным сочетание данного метода с более детальной проработкой грамматической

структуры изучаемого языка, а также всестороннего формирования коммуникативной компетенции обучающегося, включающей в себя все виды речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование).

Список литературы

1. Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку // Ученые записки ЗабГУ. 2013. №6 (53). С.167-171)
2. European Language Portfolio: Key Reference Documents. Language Policy Division. Strasbourg. 2006

ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В НОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ИНСТИТУТА ТУЛГУ

Подчуфарова У.И., Соколова М.Ю.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тулльский государственный университет», г.Тула

Повышение информатизации образования и науки – закономерное явление и сейчас, и в будущем. Она открывает новые возможности в системе образования, требующие высокой активности студентов высшей школы. Реализуя эти возможности в новых образовательных технологиях, становится важным вопрос - какова эффективность самообразования студентов.

В настоящий момент на базе Интернет-института ТулГУ организованы дополнительные образовательные услуги (ДОУ) по 39 учебным дисциплинам сверх основных образовательных программ высшего профессионального образования (учебных планов) с использованием дистанционных образовательных технологий. В соответствии с приказом по университету № 740 от 03.06.2011 г. «Для реализации антикоррупционных мероприятий при проведении промежуточной аттестации», сформированы комиссии и назначены тьюторы для реализации дополнительных образовательных программ и ликвидации академических задолженностей.

Данными услугами воспользовались свыше 2000 студентов очного и заочного отделений в период с 2011 по 2016 гг., что показывает высокую потребность в данной технологии обучения (см. Рисунок 1). Её причинами являются, например: социальные условия жизни студента - необходимость совмещения образовательной и трудовой деятельности, сложности в изучении предметов и общении с преподавателями, в неумении организовывать свою учебную деятельность и т.д.

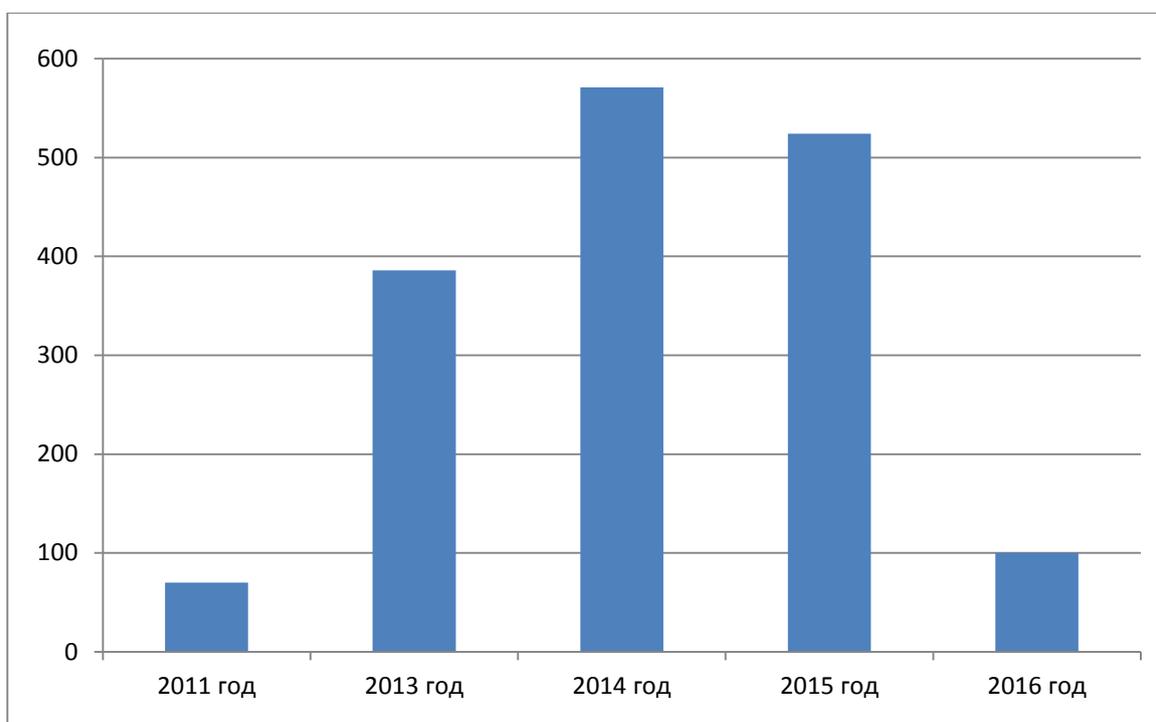


Рис.1. Количество студентов, воспользовавшихся дополнительными образовательными услугами ИИ ТулГУ

Каковы результаты данного процесса? Сколько студентов ликвидировало академическую задолженность из воспользовавшихся дополнительными образовательными услугами? Чтобы ответить на эти вопросы рассмотрим условия их реализации и проведем диагностику итогов обучения.

Каждый студент, пользующийся ДОУ услугами Интернет-института, имеет доступа на свою е-страницу по персональному логину и паролю (Рисунок 2). Она содержит мультимедийный учебный материал сверх основной образовательной программы и тестовый тренажер для самоконтроля. Самостоятельная работа студентов включает в себя работу с лекционным материалом для подготовки к тестам, решение задач из тренировочных тестов. Если при самостоятельной подготовке у студента возникают вопросы, он может получить помощь от преподавателя-тьютора, задав ему вопрос на форуме Интернет-института.

Тулский государственный университет
Интернет-институт

Главная » Дополнительные услуги » Математика (кафедра математического моделирования)

УДОБНО
легко

Люди
 Участники

Элементы курса
 Анкеты
 Ресурсы
 Тесты
 Форумы

Поиск по форумам
 Вперед!
 Расширенный поиск

Управление
 Назначить роли
 Оценки
 Группы
 Отчеты
 Вопросы
 О пользователе

Категории курсов
 Бакалавриат
 Специалитет
 Магистратура
 Профессиональная

Преподаватель Соколова Марина Юрьевна

Новостной форум
 Добавить новую тему...
 (Пока новостей нет)

Последние действия
 Элементы курса с Четверг 7
 Апрель 2016, 13:24
 Полный отчет о последних действиях

Со времени Вашего последнего входа ничего нового не произошло

Заголовки тем

- Новостной форум
- Вопросы преподавателю
- Оцените курс

1 Семестр 1

- Лекции
- Итоговая аттестация (1 семестр)
- Тренировочный тест
- Итоговая аттестация 1 семестр

2 Семестр 2

- Лекции
- Итоговая аттестация (2 семестр)
- Тренировочный тест
- Итоговая аттестация 2 семестр

3 Семестр 3

- Лекции
- Итоговая аттестация (3 семестр)
- Тренировочный тест (для технических направлений)
- Итоговая аттестация 3 семестр (для технических направлений)

Рис.2. Пример электронной страницы студента

Рассмотрим наполнение контента ДОУ по дисциплине «Математика», которая изучается на различных направлениях подготовки бакалавров и специалистов от одного до четырех семестров.

Лекционный материал включает в себя оригинальный конспект лекций, разработанный преподавателями кафедры математического моделирования ТулГУ и представленный сотрудниками Интернет-института в мультимедийном виде в среде Moodle. В его состав входят лекции по разделам: линейная алгебра и аналитическая геометрия, введение в анализ, неопределенный и определенный интеграл, функции нескольких переменных, дифференциальные уравнения, ряды, кратные интегралы и теория поля, теория вероятности и математическая статистика.

Тренировочные тесты имеют функции предварительного контроля знаний и адаптации студентов и реализуются до начала итоговой работы дистанционно. Предварительный контроль знаний позволяет студентам выявить уровень подготовки и принять исправительные меры в момент их возникновения.

Компьютерные тренажеры содержат строго определенное количество попыток прохождения теста. Число попыток определяет тьютор на основе базы вопросов, который он создал по той или иной теме. Например, по дисциплине «Математика» подготовлены обучающие тесты, содержащие более 750 тестовых вопросов-задач. База тестовых заданий разработана преподавателями кафедры математического моделирования и включает в себя теоретические и качественные вопросы по всем разделам, изучаемым студентами. Адаптация студентов к выполнению тестов, уменьшает стрессовую нагрузку во время выполнения итогового теста.

Итоговые тесты формируются из базы, содержащей порядка 950 вопросов - задач и в основном не пересекающейся с базой для тренировочных тестов. Каждый итоговый тест содержит 10 заданий, касающийся тем, изучаемых студентами различных направлений в семестре, за который студент отчитывается. Время на выполнение итогового теста составляет один академический час. Для выполнения итогового теста студент имеет единственную попытку, которая выполняется в специально оборудованном помещении интернет-института в присутствии комиссии, сформированной кафедрой по приказу №740 от 03.06.2011 г.

Для получения высоких баллов в итоговом тесте тренировочные тесты должны быть выполнены с результатом свыше 60%. Более низкие показатели дают при выполнении итоговых тестов только удовлетворительные, а в некоторых случаях и неудовлетворительные результаты.

По статистике, имеющейся в базе Интернет-института, проведен анализ самостоятельной работы студентов по выполнению тренировочных тестов и результатов выполнения ими итоговых тестов. Были рассмотрены материалы по 55 студентам, воспользовавшимся дополнительными услугами Интернет-института для ликвидации задолженностей по дисциплине «Математика» в 2015 году с сентября по декабрь.

Результаты выполнения итоговых тестов представлены на Рисунке 3.

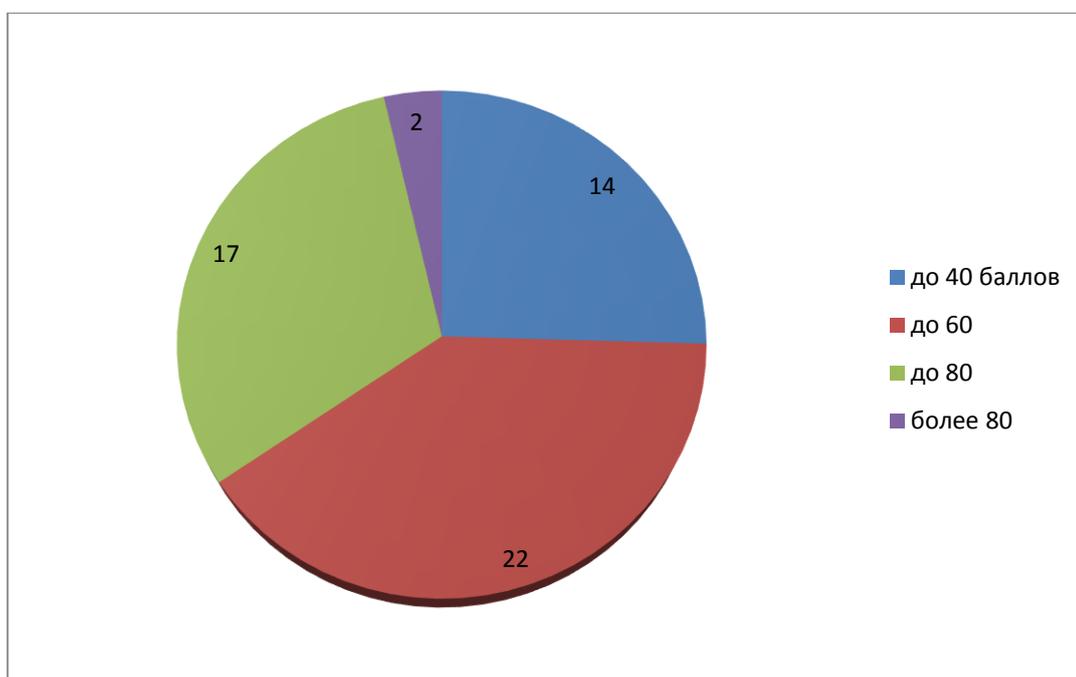


Рис.3. Результаты итогового тестирования студентов по дисциплине «Математика» в 2015 году

Отметим, что 25% студентов, воспользовавшихся дополнительными услугами, не выполнили итоговый тест более чем на 40 баллов и не сумели пройти промежуточную аттестацию. Анализ показал, что эти студенты безответственно подошли к выполнению тренировочных тестов. Некоторые из них не выполнили всех предлагаемых попыток, а некоторые набрали во время самостоятельной работы малое число баллов (10-30). Те студенты, которые во время выполнения тренировочных тестов набирали в некоторых попытках до 50 баллов, обычно справлялись с выполнением итоговых тестов и получали от 40 до 60 баллов. Студенты, получившие по результатам итоговых тестов более 60 баллов, обычно выполняли тренировочные тесты на 50-70 баллов, очевидно серьезно подойдя к решению предлагаемых им задач.

Проведенная диагностика функции предварительного контроля позволила выявить и некоторые отрицательные моменты, касающиеся проблем дистанционного образования и формы контроля знаний студентов с помощью тестовых заданий. Это связано с тем, что некоторым студентам, плохо справившимся с тренировочными тестами, удалось на итоговом тестировании «угадать» достаточное число правильных ответов. Предотвратить такие случаи можно двумя способами: допускать до итогового тестирования только тех студентов, которые выполнили все тренировочные тесты не менее чем на 30 баллов, а также усилить контроль за самостоятельностью выполнения итоговых тестов со стороны тьютора. Этому способствует также и то, что помещение для сдачи итоговых тестов оборудовано средствами видеоконтроля. Кроме того, чтобы исключить «угадывание» правильных вариантов ответов, студент обязан решения задач воспроизвести на экзаменационном бланке.

Приведенный анализ результатов итогового тестирования по дисциплине «Математика» показывает, что расширение педагогических технологий в интернет-образовании путём реализации дополнительных образовательных программ высшего профессионального образования, оказывается в достаточной степени объективно и опирается на активность студентов высшей школы. Ежегодный рост количества студентов, воспользовавшихся дополнительными образовательными услугами, показывает, что рассматриваемое направление работы Интернет-института ТулГУ имеет перспективы и может развиваться как в направлении расширения дисциплин, по которым оказываются ДОУ, так и в направлении совершенствования форм организации и наполнения содержательного контента.

СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Баширов А.В., Дрозд В.Г., Тусупов М.М.

Карагандинский экономический университет Казпотребсоюза, г.Караганда

В начале третьего тысячелетия, веке информационных и телекоммуникационных технологий ясно, что традиционная система образования не соответствует требованиям времени и новым условиям существования человечества. Образование - это путь в будущее. Перед современным обществом стоит одна из важнейших задач, которая направлена на создание отличительно новой и перспективной системы образования, которая смогла бы подготовить население нашей планеты к жизни в новых условиях цивилизации. Без наличия массы высококвалифицированных специалистов, способных качественно выполнять необходимые работы в самых разных сферах жизни общества нормальное функционирование такого сложного механизма, как современное государство просто невозможно.

Со временем, дистанционное обучение возможно придет к заключению, что наряду с традиционными формами образования станет и не менее эффективной системой подготовки и способу непрерывного обслуживания высокого уровня квалификации экспертов в течение долгого времени.

Проблема: на основе выполнения анализа в науке об исследовании собственных результатах исследования работы была сформулирована проблема исследования, определенная следующими противоречиями: увеличивающееся требование между высококачественным обучением специалистов и отсутствием анализа проблем и перспектив развития дистанционного обучения для Казахстана. Важность и уместность продуманной проблемы сформировали основание для определения предмета исследования: "Проблемы и перспективы развития дистанционного обучения в Казахстане".

Это бесспорно, что большой интерес к дистанционному обучению, которое существует сегодня во всем мире, есть объективное основание. С одной стороны, потребность населения большинства стран для более высокого и непрерывного образования растет. В то же время растущая подвижность жизни вызывает потребность в мобильных образовательных системах. С другой стороны, развитие Интернета и телекоммуникаций открывает новые возможности дистанционного обучения по довольно низкой стоимости.[2] Появились новые понятия - «информационное общество», «информатизация общества», «информационная культура», «автоматизация деятельности» и др. Стратегическим направлением «Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. » определено вхождение в систему образования Казахстана в европейское и мировое образовательное пространство. Приоритетными задачами были признаны информатизация образования всех уровней и внедрение новых информационных технологий в образование. Такой подход обоснован, прежде всего, процессами глобализации, которые сегодня затронули весь мир.

Особая актуальность внедрения в Казахстане системы дистанционного образования, сегодня обусловлена целым рядом факторов. В их число входит: огромные территории, развитие рыночной экономики, усиление миграции населения, сосредоточение научно - технических центров в крупных городах страны, формирование новых потребностей населения к образованию и другие.

В 1999 году в Законе «Об образовании» дистанционное образование в Казахстане было определено как форма обучения. В связи с этим многие эксперты прогнозируют переход большинства учебных заведений от заочного обучения к дистанционным формам.[1]

Дистанционное обучение - это возможность учиться в индивидуальном режиме, независимо от места и времени, возможность учиться всю жизнь. Во всем мире наблюдается рост числа студентов, обучающихся по дистанционному обучению - технологиям, растет и число вузов, использующих их в учебном процессе; создается большое число международных образовательных структур и т. д. Современное образование - это симбиоз содержания и технологий обучения.

Конечно, есть профессии, диплом по которым нельзя получить заочно. Например, трудно представить себе дистанционно обученную балерину, хирурга или физика-экспериментатора. Однако хирург может получать консультации по Интернету, балерина - изучить историю предыдущих постановок, а о пользе сети для подготовки физиков и говорить не приходится.

В ответ на объективное требование времени многие учебные заведения начали создавать дистанционные учебные программы. Однако, несмотря на то, что практически каждая организация, ведущая дистанционное обучение, декларирует использование при обучении Интернет-технологий, на деле нередко из всех возможностей Интернета используется только e-mail, а в качестве учебных материалов применяются бумажные носители, аудио- и видеокассеты. Это и понятно, поскольку разработка систем дистанционного обучения, в полной мере использующихся возможности современных компьютерных технологий и Интернета, - дело дорогостоящее и длительное.[2]

Интернет представляется почти идеальным техническим средством для дистанционного обучения. С его помощью можно доставить до обучаемого любой дидактический материал (учебник, видеозапись лекции или демонстрации эксперимента), провести контрольную работу, контроль знаний с помощью тестирования.[3]

Применяемые при дистанционном обучении информационные технологии можно разделить на три группы:

- технологии представления образовательной информации;
- технологии передачи образовательной информации;
- технологии хранения и обработки образовательной информации.

Всего они также формируют технологии из дистанционного обучения. В то же время при реализации технологий образовательных программ передачи образовательной информации, которую, в сущности, и предоставляют процессу обучения и его поддержки, имеют особое значение. [4]

Информационная передача от учителя студенту всегда - краеугольный камень учебного процесса. В этом смысле возможно назвать любую технологию примененной в информации об образовании. С другой стороны, довольно часто термин "информационные технологии" применен относительно всех технологий, основанных на использовании компьютерного оборудования и средств телекоммуникации. Чтобы избежать неправильной интерпретации, необходимо определить три наличия понятий главная стоимость для дистанционного обучения. Это:

- образовательная информация;
- образовательные технологии;
- информационные технологии.

Образовательная информация - знание, которое должно быть передано стажеру, чтобы он мог выполнить это или ту деятельность со знанием дела.[4]

В дисциплинарной модели обучения, врожденной внутренней системы образования, учитель действует как переводчик знания. При дистанционном обучении переводчик - студент в большой степени, и поэтому увеличенные требования должны быть наложены к качеству образовательной информации и способам ее представления.

В первую очередь, это принадлежит снова созданным электронным учебникам, и также информационным основаниям и банкам знания, систем справочной информации и экспертных систем, используемых для образования. У информации, предоставленной в них, в отличие от печати, должны быть абсолютно другая организация и структура. Это вызвано как психофизиологические особенности восприятия информации о мониторе и технология доступа к ней. [5]

Образовательные технологии - комплекс дидактических методов и приемов, используемых для передачи образовательной информации от ее источника до потребителя и в зависимости от формы ее представления. [5]

К образовательным технологиям, наиболее приспособленным для использования в дистанционном обучении, относятся:

- видео-лекции;
- мультимедиа-лекции и лабораторные практикумы;
- электронные мультимедийные учебники;
- компьютерные обучающие и тестирующие системы;
- имитационные модели и компьютерные тренажеры;
- консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств;
- видеоконференции.

Главная роль, которая выполнена телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении - обеспечение образовательного диалога. Обучение без обратной связи, без непрерывного диалога между учителем и стажером невозможно. В резидентской инструкции возможность диалога определена формой организации образовательного процесса, присутствия учителя и стажера в одном месте в когда-то. В дистанционном обучении образовательный диалог должен быть организован посредством телекоммуникационных технологий. [7]

Коммуникационные технологии могут быть разделены в два типа - онлайн и офлайн. Первые обеспечивают обмен информацией в режиме реального времени, который является сообщением, посланным отправителем, достигнув компьютера адресата, немедленно идет в соответствующее устройство вывода. Используя офлайн технологий полученные сообщения остаются на компьютере адресата. Пользователь видит их посредством специальных программ вовремя, удобный для него. В отличие от резидентской инструкции, где диалог продолжен только в режиме реального времени (онлайн) при дистанционном обучении, он может пойти также в отложенном способе (офлайн).

Главное преимущество офлайн технологий состоит, что они менее обременительны к ресурсам компьютера и способности коммуникационных линий. Они могут использоваться даже при связи с Интернетом на коммутируемых линиях (в отсутствие непрерывной связи с Интернетом). [6]

Электронная почта, списки отправки по почте и телеконференции принадлежат технологиям этого вида. Посредством отправки по почте сервера списка образовательной информации может быть организован, посредством почтового личного контакта между учителем, и студент установлен, и телеконференция позволяет организовывать коллективное обсуждение самого трудного или вопросов о курсе, которые вызвали трудности. Все эти технологии позволяют общаться между различными компьютерами, связанными с Интернетом.

Важное преимущество офлайн технологий является широким выбором программного обеспечения для работы с электронной почтой и телеконференциями. Современные почтовые программы позволяют посылать сообщения в гипертекстовом формате (т.е., с гиперссылками, шрифтом и цветными отчислениями фрагментов текста, вставки графики, и т.д.). Кроме того, файл любого формата может быть присоединен к письму, которое дает шанс послать, например, документы в формате MS Word. Эффективность офлайновых технологий показывают в организации текущих консультаций, текущего контроля на основе контроля и независимых работ, проверенных "вручную" учителем. [6]

От онлайн технологий, в первую очередь беседа, это должно быть отмечено, позволяющая выполнить обмен текстовыми сообщениями через Интернет в режиме реального времени. В элементарном случае "разговор" происходит между двумя пользователями. Для коллективного разговора необходимо быть связанным со специальным сервером - сервер IRC. Тогда во время работы пользователь видит перед собой на экране, на котором показаны сообщения. Большинство программ позволяет называть также кого-то от нынешних пользователей на "частном" диалоге закрытым от других пользователей. Для работы с беседой есть большое количество программ, например, MIRC, ICQ. Эффективность технологий онлайн особенно высока в организации сетевых занятий семинара и консультаций группы.

В организации совместных технологий сети образовательных программ дистанционного обучения принцип распределения образовательных ресурсов и потенциала персонала имеет особое значение, поскольку они позволяют понимать наиболее полностью.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. - 585 с.
2. Вымятнин В.М. Информационно-технологическое обеспечение ДО // Открытое и дистанционное образование. - 2000. - 298 с.
3. Кирилова Г.И. Информационные технологии и компьютерные средства в образовании // Educational Technology & Society. - 2000. № 5
4. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд. центр. "Академия", 2001. - 256 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., 1999. - 459 с.
6. Полат Е.С. Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. - 1999. -№7
7. Смольникова И.Л. Информационные технологии и образование

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ «ЛИЧНЫЙ КАБИНЕТ – ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО» КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

Попов И.В., Голубев А.Г.

ФКОУ ВО Самарский юридический институт ФСИН России

Многие вузы для взаимодействия своих подразделений сегодня пользуются локальной сетью. Но опыт дистанционного обучения слушателей заочных отделений и тестирования обучающихся в системе «Прометей» показал, что локальная сеть вуза может стать средством организации учебной – как аудиторной, так и внеаудиторной – деятельности курсантов, студентов или слушателей. Сетью руководит преподаватель с правами администратора. Для каждого обучающегося в этой сети может быть создан личный кабинет. Его содержимое организовано в форме электронного портфолио. На первый взгляд, электронное портфолио (ЭП) ничем не отличается от электронного УМК. Но последний представляет собой только совокупность папок и файлов, где в лучшем случае установлены гиперссылки между документами и внутри документов. Что же касается ЭП, то его главным отличием с технической точки зрения будет являться, во-первых, защищенность от доступа других пользователей, а во-вторых, постоянный контроль со стороны администратора.

Структурными единицами ЭП – допустим, это будет ЭП «Информационная безопасность» – являются темы учебной дисциплины. По каждой теме должна быть выполнена практическая работа, если запланировано более одной – все предусмотренные практические работы. В файле, содержащем практическую работу, четко прописана структура работы: цель, задачи, алгоритм выполнения, полученные промежуточные и итоговые результаты. Для сохранения единой формы практической работы по любой теме целесообразно по каждому структурному элементу создать отдельное поле. Кроме того, во вкладку по теме должен входить отчет о выполнении задания для каждой самостоятельной работы.

Творческие задания: реферат, эссе (с полем «Дата сдачи») должны также входить в ЭП. Если реферат или эссе составлены по конкретной теме, то эта работа открывается во вкладке «Тема: [Название темы]», если же реферат или эссе по своей теме или содержанию относится к двум темам учебной дисциплины или имеет междисциплинарные связи, то он располагается в корневом каталоге и открывается в главном окне.

В главном окне личного кабинета открываются также: содержательная часть учебной программы (с возможностью захода в каждый её раздел отдельно), тематический план, итоговые (экзаменационные или зачётные) теоретические вопросы и практические задания, итоговый тест. В тематических вкладках, кроме перечисленных выше работ, должна открываться и краткая характеристика каждого занятия по теме: номер занятия в разделе или модуле; тема занятия; форма занятия – лекция, семинар, лабораторная работа и т.п.; цель занятия; средства обучения; задание для самостоятельной работы (которое может быть и творческим). Учитывая разные варианты сочетаний аудиторных занятий по теме (лекций, семинаров, практик), число таких характеристик во вкладке «Тема №» может варьироваться от 1 до 3.

Практика ведения аудиторных занятий по дисциплинам «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» и «Информационная безопасность» в СЮИ ФСИН России показала, что для выполнения учебных задач (создания карточки, запроса, отчёта, решения задачи и т.д.) вполне достаточно собранных в одном практикуме методических разработок практических занятий, содержащих алгоритмы выполнения практических работ. Что же касается набора данных для каждого занятия (номер, тема, форма и т.д.), то обычно эта информация входит в методическую разработку для самого преподавателя. Это также должны знать обучающиеся, чтобы им было очевидно, какое место в структуре дисциплины занимает данная тема. При наличии мультимедийного проектора и экрана эти сведения целесообразно выводить на большой экран, чтобы они были перед глазами всех обучающихся, тогда как они сами работают за ПК с другими файлами. Этот момент имеет воспитательное значение.

Положительными сторонами технологической карты занятия являются: 1) возможность выбирать уровень обучения (не ниже стандартного, заданного учебной программой), информационные источники для его освоения, темп обучения в соответствии с индивидуально-личностными характеристиками обучающегося; 2) строить технологическую карту занятия по определенному типу: воспроизводящая, установочная, конструктивная, проективная. То есть в ЭП могут входить структурные единицы, разработанные с применением различных методов обучения и на разных уровнях обучения. Во вводном разделе темы разрабатываются на воспроизводящем или установочном уровне, на которых обучающиеся, как минимум, четко выполняют задания, а как максимум, самостоятельно определяют последовательность их выполнения с помощью ключевого вопроса,

ключевой фразы или иного ключа. На конструктивном уровне обучающийся сам определяет последовательность и средства для выполнения заданий и определяет необходимое время. На проективном уровне работают только творческие обучающиеся, которые сами выбирают траекторию своего обучения, прежде всего сами ставят себе цели и задачи (в том числе исследовательские). Различные уровни подготовки существуют в учебных дисциплинах и специальных курсах уже сейчас: например в элективном курсе «Электронный документооборот в УИС» – регистратор, исполнитель и руководитель; в обучении работе с автоматизированными информационно-поисковыми системами (например, ПТК АКУС) – оператор и администратор; в дисциплинах «Экономика» и «Основы управления в правоохранительных органах» – исполнитель, руководитель низшего, среднего и высшего звена (в модельных ситуациях) и т.д.

Выбор уровня сложности задания также может быть предусмотрен при входе в личный кабинет и открытии ЭП. При этом допустимым условием должна быть возможность перехода как с более низкого уровня сложности на более высокий, так и наоборот. Обязательным же условием отработки той или иной темы в ЭП на двух высших уровнях является выполнение всех предусмотренных в теме заданий.

Что касается проективного уровня заданий, то он основан на методе проектов. По ключевым понятиям каждой темы может быть разработан проект. Его защита представляется в виде мультимедийной презентации Power Point или презентации для интерактивной доски. Обязательным условием успешной защиты проекта является наличие в презентации графиков, диаграмм, сравнительного анализа полученных промежуточных и итоговых результатов. К презентации прилагается контролирующий тест, составленный автором проекта – самим обучающимся. Одним из разделов презентации или отдельным файлом Microsoft Word может быть комплекс данных статистического опроса с механизмом и результатами их обработки. Если проект выходит за рамки одной темы, то в ЭП его лучше разместить на главной странице.

Ещё одной важной составляющей ЭП представляется строка из электронного журнала преподавателя, посвящённая именно данному обучающемуся, которая должна открываться также на главной странице его личного кабинета. Возможность пополнения журнала должна быть только у администратора – преподавателя учебной дисциплины.

Создание личного кабинета каждого обучающегося и – внутри него – структурированного электронного портфолио вполне реально уже сегодня. Для этих целей версия программы «Прометей» 4.2 предлагает пользователю широкий круг задач (подробнее см. в руководстве пользователя).

Таким образом, предлагаемая модель обучения «личный кабинет – электронный портфолио» является интерактивной моделью, предназначенной не только для дистанционного заочного обучения дисциплинам профессионального цикла, но в первую очередь для аудиторной и внеаудиторной работы (самоподготовки) обучающихся по очной форме. Здесь возможен и, более того, необходим интегративный подход к обучению, предполагающий и междисциплинарные связи, и использование самых разнообразных источников. Разумеется, преподаватель не превращается при этом в «передатчика» или «транслятора» учебной информации: успех подготовки специалистов (магистров, бакалавров) зависит больше от его стремления подготовить компетентных специалистов, продвижения и поощрения творческих форм обучения и научного исследования, строгости и объективности оценки сформированных компетенций обучающихся.

Список литературы

1. Голубев А.Г. Применение интерактивной доски SmartBoard на практическом занятии по экономике // Вестник Самарского юридического института. – 2013. – №1(9). – С.77-81.
2. Кириллова О.А. Внедрение технологических карт на уроках информатики // Информационные технологии в образовании и науке. Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании и науке (ИТО-2011)». – М.; Самара, Самарский филиал МГПУ, 2011. – С.29-30.
3. Попов И.В. Проектирование интегративной технологии обучения курсантов юридического вуза дисциплине «Специальная техника» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2006. – №44. – С.99-100.
4. Руководство для слушателя СДО «Прометей 4.2». – М., 2007. – URL: <http://gigabaza.ru/doc/96695.html>
5. Худовердова С.А. Инновационные методы в формировании информационной культуры студентов // Информационные технологии в образовании и науке. Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании и науке (ИТО-2011)». – М.; Самара, Самарский филиал МГПУ, 2011. – С. 60-61.

ОБУЧЕНИЕ ПО ПРЕДМЕТАМ МОДУЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭОР

Терентьева М.А.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Учебная деятельность - открытая система, ее развитие происходит лишь при выходе за рамки, традиционно ограниченные целями усвоения знаний, умений, навыков. В соответствии с контекстным подходом знания превращаются из цели учебной деятельности студентов в средства их вхождения в будущую профессиональную деятельность, представленную в обучении в модельной форме. Иными словами, усвоение знаний становится промежуточной целью учебной деятельности студентов, а ее достижение означает обретение средств осуществления квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности [1].

Компьютеризация образования позволяет по-новому подойти к реализации контекстного обучения в рамках ФГОС ВО, применяя в качестве современного подхода использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) на базе учебных заведений на постоянной основе.

С помощью ЭОР педагог должен мотивировать учащихся к овладению не только теоретической базой знаний в рамках учебного модуля, но и ориентировать на получение практических результатов своей деятельности через самостоятельную работу в рамках познавательной среды. Для реализации такой задачи и используются мультимедийные электронные образовательные ресурсы.

ЭОР - это учебные материалы и учебные среды, разработанные как открытые образовательные модули с элементами мультимедиа. Они позволяют преподавателю создавать авторские учебные курсы, которые будут ориентированы на индивидуальный подход в обучении. Для реализации такого подхода преподавателю необходимо не только знать фундаментальные основы своего предмета, но и владеть общей культурой, гуманистическими педагогическими технологиями, основами проектирования и умениями необходимыми для организации эффективного образовательного процесса.

Электронные образовательные ресурсы удобно использовать в рамках освоения предметного модуля. В нашей работе под модулем мы будем понимать совокупность частей учебной дисциплины, курса.

Предметы, входящие в модуль курса, направлены на формирование общих профессиональных компетенций в рамках дисциплин модуля. Освоение каждой дисциплины довершает формирование компетенций предыдущей,

поэтому выстраивание программы обучения в учебной среде должно происходить таким образом, чтобы студентам были доступны все материалы курса. Такой подход будет способствовать переходу учебной деятельности студента из плоскости усвоения знаний в плоскость применений в моделируемых профессиональных ситуациях. В этом и есть преимущество контекстного обучения, при котором теоретические знания являются средством для дальнейших практических действий и поступков будущих специалистов [2].

ЭОР позволяют внести элемент дистанционного обучения в традиционный вид аудиторных занятий. Для этих целей можно применить образовательные платформы например, такие как СДО Moodle, где использование дистанционных образовательных средств позволяет создать непрерывный процесс получения знаний в процессе овладения модулем.

СДО Moodle проектировано в соответствии с современными педагогическими требованиями: с опорой на принципы и методы деятельностного активного обучения перед традиционным пассивным.

Работа с СДО Moodle позволяет:

1. организовать все виды учебной деятельности в рамках одного поля;
2. организовать разнообразные формы учебной работы студентов;
3. иметь неограниченный доступ к материалам модуля для учащихся в любое время;
4. меняться педагогическими ролями;
5. организовывать коллективную самостоятельную работу учащихся в режимах онлайн/оффлайн;
6. организовать индивидуальную работу учащегося в рамках среды;
7. интегрировать знания в рамках одного модуля.
8. видеть, как устроен тематический план работы по освоению всего модуля;
9. понимать какие навыки будут сформированы в процессе работы с учебной средой;
10. знать с какими мультимедийными ресурсами придется работать;
11. оценить количество материала, вынесенного на самостоятельное изучение;
12. узнать какие навыки и умения нужно будет сформировать для освоения последующей дисциплины

модуля.

Для полноценной работы с ЭОР в рамках обучения предметам модуля необходимо подготовить учащихся в работе с образовательными платформами типа СДО Moodle параллельно с процессом усвоения профессиональных теоретических знаний.

Процесс обучения с использованием СДО Moodle имеет ряд преимуществ, позволяющих реализовать основные условия эффективного обучения (мотивационный потенциал; конфиденциальность; ответственность; возможность многократных повторений изучаемого материала; модульность; динамичность доступа к информации; наличие постоянно активной справочной системы; возможность самоконтроля; индивидуализация; обеспечение наглядности и многовариативности в представлении информации).

В соответствии с программой обучения студентам необходимо приобрести ИКТ-компетентность, при изучении дисциплин ИКТ-модуля (ИКТ-информационные коммуникационные технологии), что поможет им лучше понять принцип работы с учебной средой, запомнить алгоритм выполнения последовательных действий, характер использования ресурсной базы и многое другое.

Реализация любого дисциплинарного модуля предполагает адаптацию его для тематической реализации в рамках дистанционной учебной среды.

Это требует создания по дисциплине, реализованной в рамках модуля, пакета учебно-методических материалов, способных активизировать самостоятельную исследовательскую деятельность, творческий подход учащихся в процессе работы в среде.

Лекционный материал модуля должен состоять из необходимых и достаточных сведений, позволяющих полностью раскрыть содержание изучаемого предмета в рамках изучаемого модуля. В лекционный материал задается информация по основным вопросам курса, в которых отражаются понятия, навыки и умения, необходимые для усвоения в процессе обучения предметам.

Практические и самостоятельные работы должны быть продуманы в комплексе с лекциями, дополняя и углубляя их содержание.

Тематический план должен представлять собой непрерывный структурный компонент, раскрывающий содержание всего модуля в целом.

При определении содержания модуля желательно установить:

- Границы предметной области, изучаемого модуля;
 - Смежные модули, в которых раскрывается содержание наиболее близких в семантическом отношении к данному модулю предметов изучения;
 - Модули, в которых в дальнейшем будут использоваться учебные материалы данного модуля [3].
- Такой подход будет помогать в реализации интегрального обучения, которое подразумевает:
- Систематизацию имеющегося знания
 - Получение нового знания и присоединения и присоединение его к имеющейся системе
 - Планирование будущего процесса знаний [4].

Так как использование ЭОР в рамках дистанционной образовательной платформы значительно меняет роль преподавателя, то преподаватель из непосредственного и единственного источника знаний превращается в того, кто направляет деятельность учащихся в процессе работы в учебной среде. Поэтому использование ЭОР дает учащимся больше самостоятельности, а преподавателям больше возможностей для реализации полноценного творческого процесса передачи знаний студентам.

Работа с модулем имеет практико-ориентированную направленность, поэтому пояснения материала будут вестись как в процессе непосредственной аудиторной работы, так и в рамках дистанционной деятельности.

Для организации самостоятельной работы преподавателю необходимо серьезно подойти к подготовке информационно-телекоммуникационных ресурсов.

Они должны в себя включать:

- электронные учебники по предметам модуля;
- электронные статьи на заданные темы в рамках последующего их использования для подготовки семинаров/вебинаров/публичных выступлений;
- электронные образовательные журналы по предметам модуля;
- рабочие ссылки на сетевые аудио/видео файлы;
- электронные конференции;
- базы данных;
- методическую литературу.

Процесс обучения по предметам модуля можно разделить на четыре составные части:

- теоретическую;
- практико-семинарскую;

-самостоятельную;

-контроль.

Теоретическая часть представлена лекционными материалами. Лекции в рамках учебной среды на базе СДО Moodle представляют собой сжатый материал по основным понятиям темы с последующей серией тестовых вопросов. Переход по подтемам внутри лекционной темы совершается после удачного прохождения тестовой части.

В каждой тематической части преподаватель имеет право добавить необходимый для успешного усвоения темы материал (иллюстративный/ мультимедийный и др.).

Преподаватель в рамках реализации модуля имеет право:

- делать активными все темы предмета;

-открывать темы в зависимости от усвоения учащимися материала;

Но преподаватель обязан оставлять в свободном доступе разделы предметного модуля уже пройденными студентами для того, чтобы они могли воспользоваться им при изучении последующих предметов, входящих в модуль.

Практическая и самостоятельная формы деятельности позволяют реализовать в ходе работы в учебной среде элементы проблемного обучения и элементы проектной деятельности студентов.

Для этого имеется широкий банк технических возможностей.

Это:

-платформы для проведения вебинаров;

-использование функций: «форму/чат» в рамках дистанционной учебной среды;

- платформы для видео – и презентационных материалов;

-функция «опрос»;

-создание и работа с Wiki в рамках самостоятельной деятельности;

-гlossарии.

Контроль осуществляется на всех этапах обучения и представлен в виде тестовых заданий, творческих проектов. После прохождения модуля сдается общий экзамен в форме тестирования, в который входят вопросы по всем темам модуля. Форма теста выбирается самим преподавателем в рамках подготовки тестовых заданий (определяется возможностью учебной среды).

Прохождение теста может осуществляться студентами несколько раз. То есть преподаватель дает возможность студенту осуществить пересдачу по модулю, но на более низкий от первоначальной попытки балл. К тому же пересдача экзамена может осуществляться дистанционно. Результат экзамена будет сразу известен и преподавателю и студенту. Учащиеся заранее будут проинформированы о порядке сдачи и пересдачи теста.

Итак, можно сделать вывод, что строя процесс обучения предметов модуля при помощи ЭОР, мы делаем процесс обучения мотивированным и предметно – ориентированным на будущую профессиональную деятельность студента.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения //Современная высшая школа, 1982 №3
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А Психология мотивации студентов //Логос, М.-2006
3. Ефремов В.С. Виртуальное обучение как зеркало новой информационной технологии //Менеджмент в России и за рубежом,1999 №6 Электронный ресурс URL: <http://dis.ru/library/detail.php?ID=22708/>.
4. Кондаков А. Методология интеграции знаний//Интеллектуальный клуб, СПб. Электронный ресурс URL: http://www.holos.spb.ru/texts/know_int.htm

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ВИДЕОМАТЕРИАЛА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КРАСГМУ

Шеломенцева О.В., Иванова А.К., Трубинский А.А.

Красноярский медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, г.Красноярск

В государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Красноярском государственном медицинском университете имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации ежегодно в январе месяце проводится конкурс

морфологических препаратов имени профессора М. Г. Привеса. Организаторами конкурса являются Научно-образовательный центр «Молодежная наука» Университета, НОЦ «Морфология и физиология здорового человека»: кафедра анатомии и гистологии человека. Конкурс проводится с целью развития научно-исследовательской деятельности обучающихся КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого и сохранения традиций Университета.

Работа, предложенная на конкурс, должна представлять собой анатомический или гистологический препарат, стенд, наглядное или электронное пособие, макет, муляж и т. д. и быть посвящена морфологической тематике.

К конкурсу допускаются студенты, проходящие обучение на кафедре анатомии и гистологии человека и имеющие средний балл текущей успеваемости и практических навыков по дисциплинам – «Анатомия» и «Гистология, эмбриология, цитология» не менее 4 баллов, не имеющие пропусков лекций и практических занятий без уважительной причины, и сдавшие в установленные сроки все итоговые темы, по решению конкурсной комиссии, освобождаются от 3 этапа экзамена (собеседование), остальные участники получают дополнительные баллы к рейтингу. Нами, как форма создания учебного морфологического препарата, был выбран – видеоматериал.

Большое значение при ответе студентов на занятия по предмету "Гистология, цитология и эмбриология" имеет их подготовка, которая включает в себя посещение лекций, использование учебников и атласов. Иногда этого может быть недостаточно, поэтому необходимы другие варианты подготовки, которые бы охватывали и теорию и практику. Одной из современных форм самостоятельной работы при самоподготовке является наличие видеоматериала, так как это наиболее оптимальный вариант подготовки к практическим занятиям и в последующем к экзамену. Очень важно при сдаче итоговых занятий (диагностик) понимать не просто теоретический материал, а уметь применять свои знания при изучении гистологического препарата и нахождении в нем всех важных диагностических структур.

Мы поставили перед собой следующую цель: подготовить видеоматериал по практическим навыкам по теме «Эпителиальные ткани». Сделать акцент на выявление важных диагностических компонентов в препаратах: при рассмотрении однослойных эпителиев - изучаем форму клеток и ядер, и их расположение относительно базальной мембраны, а также специальные структуры на апикальной поверхности клеток; при рассмотрении многослойных - строение всех слоев, и их морфологические особенности.

Кроме того, к преимуществам учебного видео относятся: наглядность процесса обучения, лучшая запоминаемость, возможность подтвердить описанное в учебнике действием на практике; знание того, что информация донесена и воспринята, верна; возможность показать то, что трудно вообразить, прочитав печатный материал, а также неоднократному повторению информации. Также, к положительным качествам видео относятся: экономия времени; теория и практика представлены вместе; возможность быстрого организованного донесения необходимой обучающей информации на зрителя; живой интерес (наглядность предложенного материала); возможность показать то, чего нельзя увидеть глазу человека без специальной аппаратуры.

Для достижения цели, то есть для создания учебного видеоматериала нам необходимо было выполнить следующие этапы:

- 1-ый - постановка цели и задач;
- 2-ой - сбор материала;
- 3-ий - основной этап-формирование видео, написание сценария;
- 4-ый - создание видео;
- 5-ый - обработка и монтаж видеоряда;
- 6-ый - создание и внедрение интерактивных элементов управления;
- 7-ой - завершающий этап (сохранение видеоряда в соответствующем формате).

Рассмотрим каждый из них:

1 этап - постановка цели и задач, которые мы расшифровали ранее.

2 этап - накопление материалов. На этом этапе происходили: анализ литературных источников, соответственно выбранной для работы темы; отбор препаратов на кафедре; фотографирование микропрепаратов с помощью микроскопа Nikon ECLIPSE Ni-U, фотокамеры Nikon DS-Fi2 и программы, позволяющей обрабатывать фото, NIS- Elements D; сканирование рисунков с атласа; составление текста для видеоматериала, используя литературу; деление текста на пункты по микротемам; подбор к пунктам, в соответствии с содержанием текста, фотографий и рисунков.

3 этап - создание сценария. Сначала мы изложили замысел фильма, затем составили сам сценарий: поэтапно написали сценарий и затем разбили идеи на сюжетные точки. Далее происходила доводка сценария, редактирование текста и проработка написанного сценария. На данном этапе убеждаемся, что результат

соответствует первоначальному замыслу; проверка логики повествования; исправление языковых недочетов. После этого демонстрация сценария рецензенту – мнение со стороны всегда более объективно.

4 этап – создание видео. Сначала происходила запись голоса в студии звукозаписи, обработка его с помощью специальных программных средств, обработка фотографий. Затем создавали макет видео: задумывали расположение снимков в кадре, создавали схемы, использовали эффекты, в соответствии со звуковой записью. Где было необходимо, выделяли нужные области объектов и создавали выноски с подписями к рисункам и фотографиям. Подбирали соответствующий шрифт. Добавили титры с указанием авторов и кураторов видео. Итоговое оформление видео включало наложение видео на звуковую дорожку, установку соответствия между звуком и видео.

5 этап - обработка и монтаж видеоряда. Просмотр предварительной версии снятого видео, исправление всех недочетов и ошибок, если они присутствовали.

6 этап - создание и внедрение интерактивных элементов управления.

С помощью программы Camtasia Studio 7 мы создавали интерактивный видеоролик. Для создания всех эффектов в виде активных выносок (флеш-выноски), в виде текста или затенённой области, для создания эффекта мерцания, а также различных выделений объектов использовали следующие программы: Adobe After Effects, Adobe Premiere CS6, видеоредактор Premiere Elements 12.

7 этап - сохранение видеоряда в видеоформате.

Итогом нашей работы стал видеоматериал на тему: «Эпителиальные ткани» krasgmu.ru, [http://krasgmu.ru/index.php?page\[common\]=elib&cat=catalog&res_id=55018](http://krasgmu.ru/index.php?page[common]=elib&cat=catalog&res_id=55018).

Нам работа над учебным видео дала возможность проявить себя и показать все наши знания и умения.

Список литературы

1. Алмазов И.В., Сугулов Л.В. - Атлас по гистологии и эмбриологии. – М.: «Медицина», 1978, 544 с., с ил.
2. Виноградов С.Ю., Диндяев С.В., Криштоп В.В. и др.- Гистология. Учебное пособие. 2012. – 184 с.: ил.
3. Гарстукова Л.Г., Кузнецов С.Л., Деревянко В.Г.- Наглядная гистология (общая и частная). – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2008. – 204 с.: ил.
4. Гунин А.Г. - Гистология в списках, схемах и таблицах. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2002, 88 с.
5. Данилов Р.К- Руководство по гистологии. – 2-е изд., испр. И доп. – СПб.: «СпецЛимт». 2010. – Т. 1. – 831с.
6. Кузнецов С.Л., Мушкхамбаров Н.Н. Гистология, цитология, эмбриология: Учебник для мед. вузов. – М.: ООО «МИА», 2005 – 600 с.
7. Юрина Н.А., Радостина А.И.- Гистология: Учебник. – М.: Медицина, 1995. – 256 с.
8. Юшканцева С.И., Быков В.Л. - Гистология, цитология и эмбриология. Краткий атлас. Учебное пособие для студентов медицинских ВУЗов. С-П.: Издательство "П-2", 2006. -96 с. :248 ил.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

В ПОИСКЕ ФОРМУЛЫ ИДЕАЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

Астапенко Е.В.

Тверской государственный университет, г.Тверь

Современная система образования отражает в себе все веяния времени, начиная от новейших методик и технологий преподавания до возможности ученикам и их родителям свободно выбирать учебное заведение как внутри страны, так и за рубежом. Кроме того, ученик имеет возможность получать знания и сдавать экзамены всеми возможными способами: посещение школы (традиционный вариант), дистанционное обучение, индивидуальное обучение, видео-уроки, с привлечением Skype технологии и другими. Преимущества и достоинства современных образовательных и информационных технологий не вызывает сомнений, вместе с тем они не могут заменить учителя. Учитель, по-прежнему, главная фигура образовательного процесса. Какие бы реформы и нововведения не были реализованы в современных школах, первыми проводниками этих реформ являются учителя, которые, часто опережая время, пропускают через себя все преобразования, осмысливают их,

трансформируют свою педагогическую деятельность, отбирают все лучшее, что есть в мировой педагогике, и реализуют на практике все достижения науки, технологии и психологии. А главное – лучшие учителя используют все те методы и концепции, которые выдержали проверку временем и не устаревают по сей день. Каким должен быть современный идеальный учитель, чтобы отвечать всем требованиям, предъявляемым к педагогу и качеству образования сегодня? На каждом историческом этапе развития мировой педагогики исследователи образования, философы, психологи, социологи, сами учащиеся занимались поиском идеальной модели или формулы идеального учителя. Для этого они анализировали состояние развития образования и высказывали свое видение того, каким должен быть идеальный педагог, какими профессиональными и личностными характеристиками он должен обладать. Обобщим мнения ученых и остановимся кратко на самых интересных высказываниях.

Американский педагог Э. Мэнсфилд в своей книге «American Education, its Principles and Elements», опубликованной еще в 1853 году, описал те качества школьного учителя, без которых он не может стать хорошим педагогом. Все требования сводятся к трем составляющим: 1. глубокие знания тех предметов, которые преподает учитель; 2. знания методики преподавания; 3. определенные личностные качества. На страницах своей книги Э. Мэнсфилд не использует термин «идеальный учитель», однако он постоянно размышляет о *хороших учителях*, без которых невозможно воспитать и обучить достойных граждан общества. Для того чтобы составить формулу современного идеального учителя, важно обратить внимание на те качества, которым Э. Мэнсфилд придавал огромное значение.

Выделим самые главные: совершенное знание своего предмета; «осмысленное понимание принципов, отношений внутри предмета, причин и следствий» [5, с. 65]; способность анализировать и логически рассуждать; умение научить своих учеников думать; учит не имитировать, а размышлять, самостоятельно приходит к выводам; умение интерпретировать знания, факты и т. п.; иметь богатый язык и речь; умение четко и ясно излагать свои мысли; ясная, выразительная и последовательная речь; логика; последовательность; понимание важности обладания базовыми знаниями из всех областей наук и культуры и стремление их пополнить; искренне любит и гордится своей профессией; четкое видение целей образования и знание способов их достижения; «доброе сердце и добрая воля» [5, с. 86]; врожденный или приобретенный такт; умение обобщать материал; постоянная работа над собой и совершенствование; способность управлять классом для поддержания дисциплины и мотивации обучения.

Что думают ученые, практикующие педагоги, психологи и исследователи школьного образования о личности идеального учителя спустя сто лет после Э. Мэнсфилда? Обратимся к размышлениям видного американского ученого – педагога и психолога Джерома Брунера: «Учитель, чтобы стать эффективной моделью компетентности, должен быть повседневной рабочей моделью, с которой можно взаимодействовать. Он должен стать не столько образцом для подражания, сколько участником внутреннего диалога учащегося с кем-то, чье уважение ему нужно, чьи стандарты он хочет сделать своими собственными». [4, с. 124].

XX век выдвигает новые требования к идеальному учителю. Кроме всех необходимых традиционных характеристик мы замечаем и новые: образование становится многокультурным, учитель теперь должен учитывать в своей педагогической деятельности особенности различных культур, гендерные, религиозные, традиционные ценности учащихся, понимать их, воспитывать в себе и детях толерантность и уважение к личности любого человека. Кроме того, особое значение придается применению новейших образовательных технологий. В XX веке набирает оборот тестирование, как проверка знаний учащихся, альтернатива устным и другим экзаменам. Внедрение элементов тестирования постепенно распространяется по всему миру и, в той или иной степени, оказывает влияние на процесс и сущность образования. Таким образом, тестирование требует от учителя пересмотра планирования, перераспределение акцентов в преподавании, учет потребностей общества, соответствие программы обучения новым стандартам образования. При этом от учителя, его личностных и профессиональных качеств зависят результаты обученности школьников. Как учитель должен мотивировать учащихся, чтобы они показывали хорошие результаты на итоговых тестах и поступали в лучшие университеты и колледжи?

Дж. Брунер искренне убежден в том, что «нельзя совершенствовать содержание обучения без повышения педагогического мастерства учителей, так же как нельзя оздоровить обстановку в семье, не прививая родителям элементов педагогической культуры и культуры отношений в целом. Учителю вообще принадлежит ключевая роль в любых коллективных усилиях, направленных на совершенствование системы образования. Учителя тут должны выступить двигателями перемен» [3, с. 108]. На протяжении многих десятков лет Дж. Брунер неоднократно повторял, что педагоги, в первую очередь, должны помнить о том, что их задача состоит в развитии в детях интеллектуальных способностей и умения мыслить.

Какие еще важные характеристики должны быть включены в формулу идеального учителя, чтобы она была законченной и оптимальной? Многие ученые, педагоги высказываются о важной роли энтузиазма учителя,

который способен не только зажечь в детях огонь знаний, но и заставить их полюбить школу, школьные предметы, поддерживать интерес к познанию нового. Дейв Берджес в своей книге «Обучение как приключение» (оригинальная версия «Teach like a pirate») пишет: «Я считаю, что мастерство педагога начинается со страсти к тому, что вы делаете, и окончательно оформляется в виде вашего энтузиазма» [2, с. 99]. Но кроме энтузиазма необходима также энергия учителя, которая вкупе с энтузиазмом способна творить чудеса. Учитель, полный позитивной созидающей энергии, не оставляет равнодушными своих учащихся и умеет придать преподаванию нужный импульс; энергия учителя передается ученикам, способствует их эффективной познавательной деятельности. Равнодушный, флегматичный, излишне спокойный учитель никогда не сделает уроки интересными и увлекательными, а его рутинная преподавательская работа посеет скуку и убьет окончательно интерес к учебе.

Для поиска формулы идеального школьного учителя весьма интересными и показательными будут формулы идеальных американских учителей, выведенные из интерпретации и анализа американской типологии типов личности Майерс-Бриггс [1]. Автором статьи была сделана попытка выделить идеальные типы американских учителей. Анализ типологии позволил определить два идеальных типа учителя для цикла гуманитарных наук и два представителя, идеальные для преподавания цикла точных дисциплин. Формулы идеальных учителей «для гуманитарного цикла – ENFJ и ESFJ» [1, с. 239]. Для цикла точных дисциплин формулы имеют следующий вид: «ESTJ и ENTJ» [1, с. 239]. Кратко расшифруем эти формулы: ENFJ – экстраверт, интуитивный, чувствующий, рациональный.

ESFJ – экстраверт, сенсорный, чувствующий, рациональный.

ESTJ – экстраверт, сенсорный, логический, рациональный.

ENTJ – экстраверт, интуитивный, логический, рациональный.

Интерпретация многочисленных исследований о личности педагога и его характеристиках позволяет вывести общую формулу идеального учителя, которая приобретает следующий вид:

3Э (ЛЛК+НПК)

Э1 – Энтузиазм

Э2 – Экстраверсия

Э3 – Энергия

ЛЛК – лучшие личностные качества

НПК – необходимые профессиональные качества

Прокомментируем составляющие получившейся формулы. Не вызывает сомнений, что без энтузиазма и энергии невозможно стать идеальным учителем. Экстраверсия, как важнейшая характеристика идеального учителя, требует некоторых объяснений и обоснований.

Если уж мы хотим вывести формулу идеального учителя, то важно указать на то, что он обязательно должен быть Экстравертом, т. к. именно Экстравертированные учителя способны наилучшим образом активизировать учебный процесс, их энергии хватит на каждого ученика. Они общительны, хорошие рассказчики, охотно идут на контакт и охотно отвечают на вопросы. Для учителя-экстраверта работа в коллективе доставляет огромное удовольствие, где он проявляет все свои лучшие качества. Учитель-экстраверт быстро реагирует на все, даже незначительные изменения, хорошо обрабатывает потоки информации, он легко и быстро входит в контакт с детьми, коллегами. Поскольку деятельность учителя в школе состоит из сотни мелких и крупных дел, то только экстраверт может справиться с ними, правильно направляя свою энергию, выделяя главное и второстепенное, реагируя адекватно на все изменения и нововведения. Хотя можно встретить прекрасных учителей из числа интровертов, все же идеальными педагогами в большей степени становятся экстраверты.

ЛЛК – Лучшие личностные качества идеального учителя характеризуют его, прежде всего, как человека. Хорошими учителями, близкими к идеалу, становятся немногие представители педагогической профессии. Отбор на должность учителя должен начинаться с анализа личностных качеств, до поступления на педагогические факультеты колледжей или университетов, и если они соответствуют «идеалу учителя», тогда можно развивать и профессиональные качества, которые приобретаются, совершенствуются в практической деятельности. Тот набор профессиональных компетенций, которые приобретаются на педагогическом факультете, составляют тот минимум, без которого учителю будет трудно успешно работать в школе. Однако профессиональные навыки приобретаются только в практической работе, а личностные качества являются теми врожденными характеристиками, которые уже не меняются со временем. Любовь к детям, к профессии или есть – или ее нет. Перечислим самые важные личностные качества учителя, которые чаще всего упоминают известные ученые, психологи и педагоги. Это: вдохновенность, гибкость, внимательность, доброта, коммуникабельность, креативность, культура, оптимистичность, позитивность, отзывчивость, интуиция, стрессоустойчивость, толерантность, эмпатия, чувство юмора. Перечень лучших характеристик идеального учителя может быть

продолжен, но формула не требует углубления в суть составляющих, главное – указать то значимое, без чего не получится «идеальный учитель».

НПК – Необходимые профессиональные качества должны отражать то время, и те условия, в которых трудится педагог. Профессиональные умения, или как сегодня их называют – компетенции будут слегка отличаться, и корректироваться в зависимости от обстоятельств, эпохи, требований времени. Одними из необходимых профессиональных качеств современного идеального учителя являются умение работать с информационными технологиями, владение новейшими методиками преподавания и коммуникабельность. В начале XX века профессиональная компетентность, связанная с инфотехнологиями отсутствовала в виду отсутствия упомянутых технологий, но были востребованы другие необходимые профессиональные качества – умение поддерживать дисциплину, ораторское искусство, умение объяснять и заставлять учащихся беспрекословно подчиняться учителю. Среди необходимых профессиональных качеств во все времена были востребованы знания из области детской и возрастной психологии, умения ставить и достигать педагогические задачи, наблюдательность, ответственность, развитие учебной мотивации и рациональность. Рациональность учителя заключается в том, что он умеет планировать свою педагогическую деятельность и доводит все намеченные дела до конца, пунктуален, хорошо дисциплинирован, имеет стабильную работоспособность. В каждый период развития общества необходим свой набор профессиональных компетенций учителя, который меняется, дополняется или сокращается согласно новым реалиям.

Список литературы

1. Астапенко Е.А. Идеальный американский учитель по американской типологии Майерс-Бриггс [текст] / Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. Выпуск 2. С. 235-241.
2. Берджес Д. Обучение как приключение: Как сделать уроки интересными и увлекательными [Текст] / Дейв Берджес. – Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 238 с.
3. Брунер Дж. Культура образования [Текст] / Брунер Джером; [пер. Л.В. Трубициной, А.В. Соловьева]; Моск. высш. шк. Социальных и экон. наук. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с. – (Образование: мировой бестселлер).
4. Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction [Текст] – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1967. – 176 p.
5. Mansfield Edward D. American Education, its Principles and Elements [Текст]. – New York, 1853. – 330 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО – ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ОБЖ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Андрienко В.И.

Новосибирский педагогический государственный университет, г.Новосибирск

Аннотация.

В данной статье рассмотрена проблема системно-деятельностного подхода на уроках ОБЖ. Обоснована необходимость внедрения его в образовательный процесс.

Ключевые слова.

ОБЖ, системно-деятельностный подход, ФГОС.

Современная школа стремительно меняется, пытается соответствовать требованиям, предъявляемым обществом. Сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться.

Программа курса ОБЖ предназначена для того, чтобы научить и подготовить детей ориентироваться во всем многообразии явлений окружающего мира, избегать экстремальных ситуаций. Учителями ОБЖ для достижения поставленных задач необходимо внедрять системно-деятельностный подход в образовательный процесс.

Системно-деятельностный подход предлагает ориентацию на результат образования (усвоение универсальных учебных действий), познания и освоение мира; учет индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающегося, разнообразия организационных форм

Деятельностный подход – это подход к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения ребенка в учебном процессе.

Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. В самом общем смысле быть субъектом – значит быть хозяином своей деятельности, своей жизни.

При системно-деятельностном подходе в образовании учитель выступает в роли «управленца». Его задача – не «напичкать» учащегося информацией, а построить образовательный процесс так, чтобы учащийся сам осуществил сбор необходимой информации, спланировал вариант решения проблемы, сделал выводы, проанализировал свои действия и тем самым сформировал «по-кирпичику» новые знания и приобрел опыт. А помогает этому на уроках ОБЖ использование метода проектирования, технология групповой работы, технология развития критического мышления.

Для этого в своей деятельности использую активные формы работы:

- разработка и реализация проектов;
- обсуждение сообщений, докладов;
- тематические викторины и конкурсы;
- интеллектуальные игры;
- практикумы и тренинги;
- составление презентаций по теме урока;
- составление кроссвордов и чайнвордов;
- представление правил безопасности в виде рисунков;
- обоснование правил безопасности в мини-сочинениях.

Метод проектирования – это педагогическая технология, нацеленная на приобретение учащимися новых знаний в тесной связи с реальной жизнью, жизненной практикой, на формирование у учащихся специфических навыков и умений посредством организации системно-деятельностного подхода.

Проектная деятельность обучающихся — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Образовательная технология проектной деятельности реализуется в несколько этапов и имеет циклический вид.

Проектный цикл – это отрезок времени, в который осуществляется совместная деятельность учащихся от постановки проблемы, конкретной цели до фиксированного проявления запланированных результатов в виде конкретного продукта и личностных качеств, связанных с реализацией проекта и ценностно-смысловой деятельности.

Этапы проекта: ценностно-ориентированный, конструктивный, оценочно-рефлексивный, презентативный.

Для реализации системно-деятельностного подхода использую и технологию групповой работы. Основной целью групповых технологий является обеспечение активности в деятельности учащихся и достижение высокого уровня в освоении содержания обучения, что определяет актуальность, значимость и эффективность использования этих технологий.

Под групповой формой обучения понимают такую форму организации деятельности, при которой на базе коллектива (класса): создаются небольшие рабочие группы (5-7 учащихся) для совместного выполнения учебного задания, и/или организуется межгрупповое взаимодействие по достижению одной общей для всех цели.

Групповые технологии как коллективная деятельность предполагают:

- взаимное обогащение учащихся в группе;
- организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов;
- распределение начальных действий и операций (задается системой заданий, обуславливающих особенностями изучаемого объекта);
- коммуникацию, общение, без которых невозможны распределение, обмен и взаимопонимание и благодаря которым планируются адекватные учебной задаче условия деятельности и выбор соответствующих способов действия;
- обмен способами действия – задается необходимостью построения различных способов для получения совокупного продукта деятельности – решения; проблемы;
- взаимопонимание – диктуется характером включения учащихся в совместную деятельность;
- рефлексию, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается адекватная коррекция этого действия.

Главными особенностями организации групповой работы учащихся на уроке являются то, что:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения школьников разного уровня обученности, информированности по данному предмету, психологической совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная - выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы поощряется совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику, как со стороны учителя, так и своих товарищей. Причем помогающий получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

1. Подготовка к выполнению группового задания:

- постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);
- инструктаж о последовательности работы;
- раздача дидактического материала по группам.

2. Групповая работа:

- знакомство с материалом, планирование работы в группе;
- распределение заданий внутри группы;
- индивидуальное выполнение задания;
- обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения, обобщения);
- подведение итогов группового задания.

3. Заключительная часть:

- сообщение о результатах работы в группах;
- анализ познавательной задачи, рефлексия;
- общий вывод о групповой работе и достижения поставленной цели;
- дополнительная информация учителя.

Групповая форма работы на уроке может применяться для решения почти всех основных дидактических задач. Наиболее применима и целесообразна она при проведении практических работ, при отработке навыков практических действий; при решении проблемных и творческих задач; при изучении текстов и т.п. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации. Применяя их как средство организации учебно-познавательного процесса в игровой деятельности, проектировании и других технологиях, приоритетных для того или иного образовательного события.

Интересную педагогическую форму, как развитие критического мышления, развиваю через чтение и письмо.

Идея развития критического мышления является довольно новой для российской дидактики. Заговорили о целостной технологии развития критического мышления лишь в середине 1990-х годов. Сторонников развития критического мышления достаточно много.

Критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов, с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения. Ориентация на критическое мышление предполагает, что ничто не принимается на веру. Каждый ученик, невзирая на авторитеты, вырабатывает свое мнение в контексте учебной программы.

Критическое мышление - это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения.

Мы полагаем, что системно – деятельностный подход в обучении ОБЖ поможет в будущем детям найти правильное решение в экстремальных ситуациях, поскольку данный подход способствует формированию ценностно-смысловых, общекультурных и учебно-познавательных компетенций.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика №4, 2009.
2. Кудрявцева, Н.Г. Системно – деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения /Н.Г. Кудрявцева //Справочник заместителя директора.- 2011.-№4.
3. Боровец Е.Н., Шуленина Н.С., Пирогов Э.С. Развитие творческих способностей учащихся в процессе изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». ОБЖ: Основы Безопасности Жизнедеятельности. Научно-методический и информационный журнал. № 9 С.9-12.

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВАМ КОМПОЗИЦИИ В ШКОЛЕ

Васильева Н.Б., магистрант, Дубровин В.М., кандидат пед. наук, доцент

Институт культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ

Аннотация.

В настоящей статье рассматриваются актуальные вопросы нравственного, эстетического и культурного развития детей, его художественно-творческих способностей. Особое внимание уделяется изобразительной деятельности, вопросам преподавания тематической композиции, развитию композиционного мышления, которое является основой творческого развития ребенка как личности.

Ключевые слова.

Творчество, изобразительное искусство, духовно-нравственное развитие, культура, тематическая композиция, иллюстрация, мышление, личность, художественный вкус.

Развитие художественно-творческих способностей ребенка – одна из важнейших задач современной художественной педагогики, где система преподавания основам изобразительной деятельности занимает особое место. Основной целью развития художественного образования и эстетического воспитания школьников является формирование внутреннего мира и эстетической культуры личности. Именно занятия творческой деятельностью в наибольшей степени способствуют кристаллизации художественного вкуса, нравственных и духовных ценностей личности молодого человека.

Условием успешного гармоничного развития школьника, воспитания в нем чувства прекрасного, развития творческого воображения являются занятия тематическим рисованием. Именно тематическое рисование на уроках изобразительного искусства в школе в наибольшей степени способствуют развитию композиционного мышления учащихся, расширяет их кругозор, формирует мировоззрение ученика. Важным фактором становления личности школьника является переход его мышления от абстрактно-логического к конкретно-образному и абстрактно-логическому, что приучает к более внимательному отношению к выбору художественной формы и средств изображения, помогает глубже понять эстетические и нравственные основы смежных видов искусств, культуры.

На занятиях по тематическому рисованию, наряду с основными учебными целями и задачами, важным является выбор темы композиции, которая должна быть понятна и интересна детям. В этом смысле одной из любимых тем композиционной работы школьников является создание иллюстраций к литературным произведениям. Иллюстрирование книги помогает лучше прочувствовать, воспринять творческую мысль писателя, разобраться в художественных достоинствах произведения, найти наиболее выразительные изобразительные средства, которые помогут в наибольшей степени пластическим языком изобразительного искусства выразить замысел автора. Именно на уроке изобразительного искусства школьнику предоставляется привлекательная возможность придумать и нарисовать своего собственного героя, почувствовать сопричастность к созданию произведения.

Книжная графика весьма интересный жанр искусства, но, в тоже время, не такой простой, как может показаться на первый взгляд. Иллюстрация в книге для ребенка является первым знакомством с искусством, которая не только в визуальной форме раскрывает смысл литературного повествования, но и приоткрывает дверь в мир прекрасного. Как известно, становление личности ребенка происходит в юные годы жизни. Поэтому труд

художника-иллюстратора играет огромную роль в эстетическом развитии ребенка, воспитании его художественного вкуса. Вместе с любимыми книгами писателей, рисунки художника остаются в памяти ребенка, часто сопровождают его в течении многих лет жизни.

Книжная графика часть духовной культуры общества, она очень интересна и многообразна для творчества. Одно и то же произведение литературы можно иллюстрировать совершенно по разному, находя новые интересные решения. Занятия иллюстрированием произведений способствуют приобщению детей к литературе, развитию фантазии, воображения, творческих способностей, проявлению индивидуальности учеников. Часто на занятиях возникают определенные трудности, если отдельные дети не знакомы с предлагаемым учителем литературным произведением. Однако знакомство с новым материалом способствует расширению познаний ребенка, его кругозора. Не маловажное значение имеет использование учителем в своей педагогической практике различных форм работы, современных инновационных технологий. Так например, наряду с объяснением и показом репродукций с произведений известных художников, учитель может показать мультфильм к сказке. Это будет способствовать большему творческому воображению детей. В качестве игрового элемента можно использовать выбор сюжетов из сказки, которые дети могли бы выбирать из заготовленных заранее карточек учителем. Чувство неожиданности и предвкушения, а что же там будет, всегда увлекательно и любопытно для ребенка.

Работа над иллюстрацией — любимое занятие детей младшего школьного возраста. «Рисование надолго становится любимым увлечением ребенка. Оно как игра, компенсирует малые права ребенка среди взрослых. Ему хочется распоряжаться собой и своими вещами, и рисунок, как игра, позволяет хотя бы иллюзорно, осуществить это. Он создает на бумаге второй мир, принадлежащий только ему, в котором он полноправный и единоличный хозяин. Рисунок приносит маленькому автору наслаждение. Так или иначе, ребенок видит в своем рисунке значительно больше, чем в нем изображено» [1: с.65]. В ходе работы над эскизом рисунка ребенок полностью погружается в творческий процесс. Но при дальнейшем работе в большем формате у него иногда возникают трудности, что, впрочем, не является серьезным препятствием в творческом процессе. Работая над композицией, юный художник может свободно менять первоначальный замысел на новый, легко переключается и придумывает новый изобразительный образ.

Для более эффективного развития творческого воображения учащихся, детям необходим качественный наглядный иллюстративный материал. Но что бы дети не срисовывали, а придумывали свою композицию необходимо показывать иллюстрации постепенно, дозированно, когда одни изображения сменяют другие, когда присутствует определенная интрига. Это способствует вдохновению учащихся, их нужному эмоциональному настрою, заинтересованности, и в тоже время не дает возможности срисовывать, а заставляет детей думать, сочинять, способствуя их творческому мышлению.

Важно помнить, что результативность работы учителя, успешное развитие творческих способностей детей возможно, если осуществляются следующие задачи:

- Развитие познавательного интереса к изучению основ композиции;
- Формирование навыков рисования по представлению, композиционного мышления;
- Развитие интереса к сочинению, созданию вариантов эскизов композиции;
- Последовательное усложнение творческих задач при создании композиции по принципу «от простого к сложному»
 - Понимание и анализ педагогом сложностей возникающих у детей, при создании композиций;
 - Применение различных художественных техник;
 - Использование в учебном процессе игровых элементов;
 - Развитие у детей способности анализировать свои работы, видеть собственные плюсы и минусы.

«Современная, быстро меняющаяся жизнь, развивающиеся технологии уводят общество, и, особенно, молодого человека, в прагматическую сферу, далёкую от духовной области» [1: с.4]. Многие дети, проводя большую часть времени за компьютером и телевизором, очень мало читают, редко обращаются к анализу литературных произведений, редко посещают музеи, театры и выставки. И это является серьезной проблемой школьного образования. Приобщение детей к работе над композицией, иллюстрированием литературных произведений может явиться серьезным педагогическим стимулом не только в процессе эстетического воспитания и художественного образования, но и может привить детям интерес и любовь к чтению, литературе, может способствовать более гармоничному развитию человека новой формации.

Список литературы

1. Беляева, О.М. Учимся рисовать пейзаж акварелью / О. М. Беляева. – Начальная школа плюс До и После, 2009. - №1. – С. 92.- 94.
2. Дубровин В.М. Патриотическое воспитание школьников в системе художественного дополнительного образования: монография. / В.М. Дубровин. — М.: МГПУ, 2011.— 150 с. духовно-нравственное развитие, культура, индивидуальность.
3. Дубровин В.М. Живописные основы художественной грамоты: монография / В.М. Дубровин. — М.: МГПУ, 2012.— 212 с.
4. Семенова, М.А. Акварель. Эстетико-педагогический аспект: монография / М.А. Семенова. – М.:Ювента, 2013. – 176 с.

ОТНОШЕНИЕ ПЕРВЫХ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА – УЧИТЕЛЕЙ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ

Панкова Ю.О.

Тольяттинский Государственный Университет, г.Тольятти

Большинство современных научных трудов посвящено проблеме здоровья и образа жизни детей: дошкольников, учащихся средних, среднеспециальных и высших учебных заведений, и лишь немногие исследователи акцентируют внимание на здоровье первых субъектов учебного процесса – педагогов. Этим объясняется актуальность педагогической проблемы неразвитости ценностного отношения учителей к состоянию своего здоровья и здоровому образу жизни, соблюдение принципов которого является отражением как культуры здоровья, так и общей культуры личности. Ведь от степени ответственности педагогов к здоровью будет зависеть их профессиональное и личностное развитие, либо выгорание и деградация. Только педагог с высоким уровнем физического и психологического развития может воспитать установку у учащихся на здоровый образ жизни, являясь образцом для подражания.

Н.К. Смирнов в своем научном исследовании отмечает, что почти половина опрошенных педагогов не обращаются к врачу, а 72 % респондентов с большим стажем работы считают, что с «небольшим повышением температуры тела», легким недомоганием, слабостью должны выйти на работу [1, с. 271].

Подобный пример поведения педагогов демонстрирует их ученикам халатное, попустительское, безразличное отношение к состоянию как своего здоровья, так и своих подопечных, поскольку болеющий учитель является и распространителем инфекции. Ко всему прочему, плохо чувствующий себя педагог не может в полную силу энергетически воодушевлять учеников и прививать им тягу к знаниям и преподаваемому предмету.

В основе холистической модели здоровья лежит такой подход, при котором воздействие психических, социальных и физических факторов на человека учитывается в большей мере, чем диагностика его состояния и лечение. Истоки данной модели взяли начало из системы медицины Китая, времен царствования Желтого императора Хуань-Ти, почти 4 тыс. лет назад, преследовавшей целью укрепление здоровья посредством восстановления внутренней гармонии и равновесия духа.

Данная модель признается в настоящее время наиболее перспективной для понимания феномена здоровья, поскольку учитывает взаимосвязь и взаимозависимость всех аспектов человеческого организма [2, с. 14]. В основе данной системы лежит принцип целостности, который понимается как «синтез многообразного, упорядоченное множество компонентов, подчиненных единым задачам и целям» [3, с. 32].

По «холистической модели здоровья» Р.И. Айзмана, здоровье целесообразно рассматривать как «способность организма сохранять свой гомеостаз в условиях адаптации к разным факторам среды» [4].

В целях нахождения путей решения проблемы повышения ценностной ориентации учителей на укрепление здоровья нами было проведено исследование по диагностике отношения педагогов к состоянию своего здоровья и его ключевым компонентам МБУ «Школы № 79». При этом, под профессиональным здоровьем учителя мы будем понимать «способность организма сохранять и активизировать защитные, регуляторные, компенсаторные механизмы, обеспечивающие работоспособность и развитие личности педагога во всех условиях протекания профессиональной деятельности» [5, с. 31].

Анкетирование включало 22 вопроса, затрагивающих различные аспекты культуры питания, двигательной активности, режима дня, отдыха и труда, сна и методов борьбы со стрессовыми ситуациями. Это дало нам

возможность проанализировать психологический, социальный, соматический, педагогический и духовный компоненты здорового образа жизни.

Проведенное исследование показало, что 83 % учителей после занятий испытывают утомление, повышение раздражительности – 29 %. 38 % педагогов жалуются на головные боли. Среди опрошенных нет курящих, спиртные напитки не употребляют 66,66 % учителей, употребляют 1-2 раза в месяц – 20,84 % респондентов.

Лишь 27,27 % учителей не имеют хронических заболеваний. 40,91 % респондентов отмечают у себя проблемы со стороны сердечно-сосудистой системы, 13,64 % – пищеварительной системы, столько же со стороны дыхательной системы. 31,82 % учителей жалуются на нарушения мочеполовой системы и почек, 27,27 % – опорно-двигательного аппарата.

Не обращаются за помощью к врачам 42,06 % педагогов, 1-2 раза в год консультируются с медицинскими специалистами 45,44 % респондентов.

Болеют 1-2 раза в год 54,54 % учителей, 3-4 раза в год – 13,64 % педагогов. При этом с медицинской точки зрения, если взрослый человек болеет простудными заболеваниями 3-4 раза в год, то можно сделать вывод об ослабленности его иммунитета.

Отношение представителей педагогического состава учебных учреждений как носителей культуры здоровья не является ценностным по причине того, что не находит достаточного подкрепления деятельностным и активно-положительным компонентами поведения.

Занимаются своим здоровьем 68,2 % учителей, в частности делают гимнастику 40,91 % респондентов, бегают – 4,55 %, занимаются в спортивных секциях – 13,64 % респондентов, 9,1 % предпочитают ходьбу пешком и прогулки на велосипеде. Единичные ответы – «занимаюсь йогой, бодифлексом», «хожу в бассейн».

Нами было проведено исследование по самооценке здоровья учителями по методике Э.Н Вайнера и Е.В. Волынской.

Согласно его результатам, большая часть учителей жалуется на регулярное недосыпание: 36,36 % ежедневно, 1-2 раза в неделю – 63,64 %, однако больше половины респондентов (54,55 %) старается ложиться спать в одно и то же время. Для поддержания хорошего настроения половина учителей общается с друзьями и родными, 22,73 % стараются побольше и повкуснее поесть и лишь 27,27 % педагогов занимаются активным физическим отдыхом.

Опрошенные педагоги ранжировали факторы, оказывающие влияние на состояние здоровья следующим образом: 1 место – наследственность, 2 место – экология, 3 место – образ жизни, 4 место – медицина. Хотя большинство исследований по проблеме здоровьесбережения указывает на то, что на здоровье большее влияние оказывает образ жизни (50-55 %), экология (20 - 25%), биологические факторы (15-20 %), здравоохранение (8-10 %) [6].

Половина педагогов отмечают среди причин, мешающих им заняться своим здоровьем, дефицит времени, чрезвычайную занятость работой и отчетной деятельностью, боязнь невозможности восполнить пробелы знаний воспитанников в связи с пропуском ими занятий и нехватку материальных средств. Однако это является лишь отговоркой. Педагог в первую очередь должен заботиться не о непрерывности педагогического процесса, а об уровне своего соматического здоровья. Ведь если педагог не будет заботиться о поддержании уровня физического здоровья, то подобное безразличие приведет к ущербу психологического и духовно-нравственного здоровья. 22,73 % учителей утверждают, что не могут полноценно заняться поддержанием своего здоровья в связи с нехваткой денег, и 27,27 % педагогов отметили отсутствие мотивации или желания, собственную лень, которая, по их же высказываниям, приведет к обострению уже имеющихся заболеваний.

Многие учителя не осознают, что пренебрежение валеологическими принципами зачастую приводит к профессиональному выгоранию, проявляющемуся в состоянии истощения, усталости, износе организма, отсутствии творческого подъема и свидетельствует о завышенных требованиях к собственным возможностям и ресурсам.

Положительным моментом является то, что практически все опрошенные педагоги (90,91 %) считают, что существует необходимость обучения школьников основам здорового образа жизни, методам и способам сохранения и укрепления здоровья. Однако в основном были даны неразвернутые ответы: «да», «необходимо», и лишь малый процент учителей дал конкретные рекомендации по формированию ценностной ориентации учащихся на здоровый образ жизни. Относятся положительно к введению программы повышения квалификации учителей по формированию ценностной ориентации учащихся на здоровый образ жизни 59,09 % респондентов, 40,91 % отметили, что педагоги слишком загружены.

Таким образом, в условиях жесткого прессинга кризиса духовно-нравственных ценностей и общей культуры человека ключевой задачей педагогов является сохранение своего соматического, психологического и

духовного здоровья, которое в основном зависит от собственных усилий [7]. Отношение большей части учителей нельзя назвать ценностным, так как оно не выражается в активных поступках и деятельности, способствующей его укреплению [8]. Учителями в большей части подчеркивается важность их работы, а не здоровья, что свидетельствует о гипертрофированной ответственности учителей и пассивно-положительному отношению к состоянию здоровья [9]. К тому же, многие из них не осознают, что в болезненном состоянии они несут слабый энергетический импульс. В долгосрочной перспективе именно безответственное отношение к здоровью педагогов, а не краткосрочное их отсутствие в целях решения имеющихся проблем со здоровьем, приносит ущерб учебному процессу [10]. Данная проблема требует исследования, научно-практического разрешения и разработки целенаправленных практических методик коррекции образа жизни и привычек.

Список литературы

1. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.
2. Дыхан, Л.Б. Теория и практика здоровья школьников / Л.Б. Дыхан – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 412 с.
3. Кустов, Ю.А. Принципы и условия формирования целостной социально-профессиональной компетентности личности: учеб. пособие для магистрантов по курсу «Философия образования и науки» / Ю.А. Кустов, О.Ю. Щербакова. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 124 с.
4. Айзман, Р.И. Физиологические основы здоровья / Р.И. Айзман, А.Я. Тернер. – Новосибирск: ЛАДА, 2001. – 524 с.
5. Соловова, Н.А. Здоровьесберегающая деятельность педагога: формы, методы, средства. Учебно-методическое пособие. – Самара: ГОУ СИПКРО, 2007. – 140 с.
6. Лисицын, Ю.П. Образ жизни и здоровье населения / Ю.П. Лисицын. – М.: Знание, 1982. – 40 с.
7. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»: Монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 316 с.
8. Сущенко, Т.В. Здоровье как жизненная ценность руководителя образовательного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук / Т.В. Сущенко. – М., 2002. – 141 с.
9. Москвина, Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов: Теоретико-методологический анализ / Н.Б. Москвина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – 144 с.
10. Ищенко, А.Р. Нездоровье учителя как отражение кризиса образования / А.Р. Ищенко, В.Н. Шмыленко. – Феномен кризиса в контексте современного гуманитарного знания: сборник научных трудов по итогам работы научно-практической конференции. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2009. – 110 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКО-ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Жовнир И.В.

МБОУ «Белоярская СОШ № 3»

В последнее время кардинально изменились приоритеты в обучении. Целенаправленное и интенсивное комплексное развитие способностей ребенка становится одной из центральных задач образовательного процесса. Под развивающим стали понимать такое обучение, при котором учащиеся не только запоминают факты, усваивают правила, понятия и определения, но и обучаются рациональным приемам применения знаний на практике.

Но проблема развития комплекса свойств личности ребенка, входящих в понятие «творческие познавательные способности», быстро не решаются. Она требует длительной, постоянной и целенаправленной работы. Поэтому эпизодическое использование лишь так называемых творческих задач (или нестандартных) не принесет желаемого результата. Учебные задания должны включать в себя всю систему познавательных операций, начиная с самых простейших действий, связанных с восприятием, запоминанием, припоминанием, осмыслением, и заканчивая операциями логического и творческого мышления.

Какие же существуют основные показатели сформированности творческих способностей младших школьников.

Назовем их по степени усложнения познавательной деятельности, начиная с самых простых.

1. Быстрота реакции, или скорость припоминания программного материала [4].

Известно, что по этому качеству можно выделить детей, так называемых быстродумов и тугодумов. Причем очень часто последние из них не являются слабыми детьми. Просто они такие, какие есть. Это данность. Но медлительность таких учеников постепенно приводит к тому, что в условиях ограниченности времени урока и частого нежелания учителя дожидаться правильного ответа они начинают терять не только уверенность в своих силах, но и интерес к тому, что изучают, становятся интеллектуально пассивными. Вот вам и одна из простейших и распространенных причин неуспеваемости, казалось бы, успешного ребенка. Можно и нужно ли с этим мириться? Стоит ли отчаиваться и считать тугодумство приговором? Конечно же, нет! Надо только регулярно тренироваться и формировать в ребенке веру в собственные возможности, убедив его, что успех обязательно придет к каждому!

2. Уровень развития психических механизмов, лежащих в основе любой эффективной познавательной деятельности учащихся [4].

Для успешного обучения в школе выделим важнейшие из них: внимание (особенно произвольное), различные виды памяти (зрительная, слуховая), воображение. Именно эти качества, по данным психологов, являются основой продуктивного мышления.

Внимание во многом определяет успех любой деятельности. Именно от его особенностей зависит, может ли ребенок достаточно быстро перейти от одного вида работы к другому, как долго он может заниматься с одним и тем же материалом, насколько четко ему удастся вычлнить объект и рассматривать, изучать его продолжительное время.

Трудность формирования целенаправленного внимания в первую очередь обусловлено тем, что для младшего школьника характерно непроизвольное внимание, которое и развивать-то не надо. Интересный рассказ учителя, яркое впечатление от прочитанного - и ребенок «весь внимание». Но ведь в школьной практике ученику чаще необходимо применять усилие, заставить себя быть внимательным. Создать необходимые условия для преодоления недостатков в проявлении этого важного качества и дальнейшего развития его свойств можно лишь в том случае, если хорошо знать особенности внимания, характерные для того или иного ученика, и целенаправленно формировать недостающие его звенья.

Память-это «основа, на которой творит мозг». В младшем школьном возрасте память еще находится в процессе становления, и уровень развития тех или иных ее особенностей во многом определяет успешность обучения. Ученики начальной школы пока еще не всегда понимают, что означают слова «выучите», «запомните», «заучите». Они не умеют запоминать целенаправленно, не владеют способами рационального запоминания, пока еще не велик объем их кратковременной памяти. Ничего страшного в этом нет. Выход один - надо постоянно тренировать «западающие» виды памяти, и в первую очередь слуховую, т.к. традиционной школе практике на уроке в основном преобладает устное объяснение учителя.

3. Уровень развития логического мышления ученика [4].

Он определяется главным образом сложностью умственных действий и операций. Целенаправленная выработка рациональных приемов умственной деятельности, формирование умения решать частично-поисковые познавательные задачи подготовят детей к решению нестандартных проблем.

4. Владение приемами поисковой и творческой деятельности [4].

Ориентаций современной школы на разностороннее развитие личности ребенка предполагает, частности, необходимость гармоничного сочетания собственно-учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активностью, способностью самостоятельно решать нестандартные задачи.

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных, развивающих занятий, целенаправленных на развитие памяти, внимания, пространственного воображения и ряда других психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач.

Приведу в пример несколько упражнений, которые можно использовать, как на занятиях по внеурочной деятельности, так и в учебном процессе.

Например, упражнение «Графический диктант», отнесенный в силу своей специфике к заданиям на развитие пространственной ориентировки, эффективно способствует так же развитию внимания, памяти, самоконтроля, функции мелкой моторики руки.

Игра «Угадай слово» при своей выраженной логической направленности требует от учащихся так же концентрации внимания и стимулирует развитие памяти.

Упражнение «Муха». «Муха» перемещается с одной клетки на другую по командам «вверх», «вниз», «влево», «вправо». Играющие должны, внимательно следя за указываемыми учителем перемещениями «мухи», определить на какой клетке она будет находиться к концу игры (от 4 -15 ходов). Это упражнение можно использовать в целях промежуточной диагностики развития внимания и пространственной ориентировки: детям

предлагается указать конечное положение «мухи» на поле, начерченное ими в тетради, или же на специально подготовленной карточке [3].

«Лабиринты» Смысл заданий такого рода заключается в нахождении пути к определенной цели по соответствующим приметам, задаваемым либо поворотами дороги, либо какими-либо характерными деталями. Задания такого рода достаточно просты только в случае, если необходимые приметы предъявляются одновременно с лабиринтом. По мере развития школьников задание усложняется: инструкция к лабиринту даётся заранее, например в самом начале занятия, а сам лабиринт - по прошествии некоторого времени. Таким образом, детям нужно вспомнить необходимые приметы.

Такое упражнение способствует развитию не только пространственного восприятия, но и развитию памяти, внимания, навыков самоконтроля.

«Дорисуй девятое» Детям предлагается дорисовать (или выбрать из числа имеющихся вариантов) недостающую фигуру, используя выявленные логические закономерности.

Это упражнение направлено на развитие наглядно-образного мышления, способности анализировать и умение строить простейшие обобщения.

«Исключи лишнее» Детям предлагается группа слов, которые, за исключением одного из них, объединены общим родовым понятием или функциональным свойством. Необходимо найти «лишнее» слово, не относящееся к указанному понятию. Решений заданий такого рода и их обсуждение показывают детям возможность наличия у одной задачи нескольких правильных ответов, развивают их умение обосновывать свою точку зрения, развивают внимание и логическое мышление, способность анализировать простые закономерности.

«Угадай слово» Ученикам предлагается угадать произвольно выбранное слово (конкретный предмет, название животного, растения и т. д.), задавая уточняющие вопросы, на которые можно получить только ответы «да» или «нет». Упражнение способствует развитию навыков классификации, выделения наиболее значимых признаков, выработке оптимальной стратегии продвижения к результату, развивает наглядно-образное мышление, способность анализировать, является хорошим средством закрепления учебного материала и развития речи на уроках ознакомления с окружающим миром. Эта игра очень нравится детям, и они активно играют в неё и во внеучебное время.

Для развития внимания, памяти, навыков самоконтроля используют «Зрительные диктанты». Детям поочерёдно предъявляется несколько картинок (от 3- 7), которые они затем воспроизводят по памяти в тетради.

«Аналитические задачи» Решая эти задачи, дети учатся внимательно выслушивать условия, запоминать его, анализировать, сопоставлять его с вопросом, осуществлять краткую запись, устанавливать отношения между признаками. Таким образом, происходит процесс развития словесно-логического мышления младших школьников.

Аналитические задачи очень привлекательны своим интересным, занимательным содержанием: «В одной руке мальчик нёс один килограмм железа, а в другой столько же пуха. Что было тяжелее нести?» [1].

Дети называют такие задачи - «сообразилками».

Это только несколько упражнений, которые оказывают положительное влияние на развитие познавательных процессов младших школьников: значительно расширяются объём и концентрация внимания, учащиеся овладевают простыми, но необходимыми для них приёмами запоминания и сохранения информации в памяти, значительно обогащается словарный запас, формируются умения оформлять в словесную форму свои суждения, объяснения, обоснования.

Введение в учебный процесс регулярных развивающих занятий, включение детей в постоянную поисковую деятельность существенно гуманизируют начальное образование. Создаются условия для развития у детей познавательных интересов, ребенок стремится к размышлению и поиску, появляется чувство уверенности в своих силах, в возможностях своего интеллекта. Во время занятий происходит становление у детей развитых форм самосознания и самоконтроля, у них исчезает боязнь ошибочных шагов, снижаются тревожность и необоснованное беспокойство. Тем самым повышается познавательная и творческо-поисковая активность детей, создаются необходимые личностные и интеллектуальные предпосылки для успешного протекания процесса обучения на всех последующих этапах образования.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. «Радость познания». Логические задачи для детей младшего школьного возраста М.: АРКТИ, 2002 – 24с.
2. Винокурова Н.К. «Развиваем способности детей». М.: Росмэн-Пресс, 2003. — 127с.
3. Григорьева Г.И. «Логика в начальной школе». Учитель-Аст, 2004 - 120с.

4. Зеленкова Т.В. Активизация творческого воображения у младших школьников. Начальная школа, 1995. № 10. с.4-8.
5. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей. Ярославль: Гринго, 1995 - 240с.

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кудинов С.Н., Борисов А.Н., Рябинин А.И., Костенко В.А.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Центр технологического обучения Белгородского района Белгородской области»

Совершенствование качества обучения и воспитания в учебном заведении напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Неоспоримо, что этот уровень должен постоянно расти, и в этом случае эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и конференций невелика без процесса самообразования учителя.

Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя.

Вот как определяет понятие «самообразование» педагогический словарь: «Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования - интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала».

Самообразование учителя есть необходимое условие профессиональной деятельности педагога. Общество всегда предъявляло, и будет предъявлять к учителю самые высокие требования. Для того чтобы учить других, нужно знать больше, чем все остальные. Учитель должен знать не только свой предмет и владеть методикой его преподавания, но и иметь знания в близлежащих научных областях, различных сферах общественной жизни, ориентироваться в современной политике, экономике. Учитель должен учиться всему постоянно, потому что в лицах его учеников перед ним каждый год сменяются временные этапы, углубляются и даже меняются представления об окружающем мире. Способность к самообразованию не формируется у педагога вместе с дипломом педагогического ВУЗа. Эта способность определяется психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного учителя. Самосовершенствование должно быть неотъемлемой потребностью каждого педагога.

Определим составляющие этой потребности, мотивы, побуждающие учителя к самообразованию:

Ежедневная работа с информацией. Готовясь к уроку, выступлению, родительскому собранию, классному часу, общешкольному мероприятию, олимпиаде у учителя возникает необходимость поиска и анализа новой информации.

Желание творчества. Учитель – профессия творческая. Творческий человек не сможет из года в год работать по одному и тому же пожелтевшему поурочному плану или сценарию, читать одни и те же доклады. Должно появиться желание большего. Работа должна быть интересной и доставлять удовольствие.

Стремительный рост современной науки. Особенно психологии и педагогики.

Изменения, происходящие в жизни общества. Эти изменения в первую очередь отражаются на учениках, формируют их мировоззрение, и соответственно, очень часто, формируют образ учителя как «несовременного человека».

Конкуренция. Не секрет, что многие родители, приводя ребенка в школу, просятся в класс к конкретному учителю, предметнику или классному руководителю.

Материальное стимулирование. Категория учителя, мнение аттестационной комиссии, премии, надбавки, а может быть, даже звания и правительственные награды – все это зависит от квалификации и мастерства педагога. Без постоянного усвоения новых знаний этого не добиться.

В чем заключается суть процесса самообразования? Учитель самостоятельно добывает знания из различных источников, использует эти знания в профессиональной деятельности, развитии личности и собственной жизнедеятельности.

Каковы же эти источники знаний, и где их искать? Это литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.); Интернет; видео-, аудиоинформация на различных носителях; курсы повышения квалификации; семинары и конференции.

Все формы самообразования можно условно поделить на две группы: индивидуальная и групповая. В индивидуальной форме инициатором является сам учитель, однако руководители методических и административных структур могут инициировать и стимулировать этот процесс. Групповая форма в виде инициатором является сам учитель обеспечивает обратную связь между результатами индивидуального самообразования и самим учителем.

Если представить деятельность учителя в области самообразования списком глаголов, то получится: читать, изучать, апробировать, анализировать, наблюдать и писать. Какова же предметная область приложения этих глаголов?

Изучать и внедрять новые педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения.

Посещать уроки коллег и участвовать в обмене опытом.

Периодически проводить самоанализ своей профессиональной деятельности.

Совершенствовать свои знания в области классической и современной психологии и педагогики.

Систематически интересоваться событиями современной экономической, политической и культурной жизни.

Повышать уровень своей эрудиции, правовой и общей культуры.

Результаты: повышение качества преподавания предмета - результаты ЕГЭ, экзаменов; разработка и издание методических пособий; выступления: конференции, районные семинары; разработка и проведение открытых уроков (день открытых дверей); проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме (теме); участие в конкурсах различного уровня; победы учеников в олимпиадах по предметам.

Самообразование педагога будет продуктивным, если:

- в процессе самообразования реализуется потребность педагога к собственному развитию и саморазвитию.

- педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта.

- педагог обладает развитой способностью к рефлексии. Педагогическая рефлексия является необходимым атрибутом учителя-профессионала (под рефлексией понимается деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ этой деятельности и формулирование выводов).

- программа профессионального развития учителя включает в себя возможность исследовательской, поисковой деятельности.

- педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству.

- осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития.

Участниками административного процесса контроля за самообразованием являются: директор школы, завучи по учебным и воспитательным процессам, руководители методических объединений, руководители школ молодого учителя, методисты комитета образования, педагогический коллектив школы и конечно, самое главное лицо – сам учитель. Администрация школы контролирует своевременный выбор темы работы, личного плана самообразования учителя, наблюдают за этапами их выполнения. Они же организывают отчетные работы в форме обобщения опыта, докладов, сбор и анализ отчетной документации, презентации результатов работ перед педагогическим коллективом. Педагогический коллектив может рекомендовать показать лучшие результаты самообразования учителей за рамками педагогического коллектива школы. На основании гласного обсуждения работы учителя будут решаться вопросы повышения категории, надбавок, премий и других способов поощрения творческих учителей.

Список литературы

1. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994.
2. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»; Издательство ЭКМОС, 1999.
3. Эверт Н.А. Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников образования. – Красноярск, 2004.
4. Электронный педагогический словарь.

**СЕКЦИЯ №11.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ.**

**СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

**СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Асадуллаева О.В., Головкова Т.С.

МКУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г.Жиздра, Калужская область

В школьной среде возникает множество конфликтов, как среди учащихся, так и между учеником и учителем, родителем и учеником, родителем и учителем. Изучение причин возникновения и протекания конфликтов между учениками старших классов, выявление уровня тревожности учеников и взаимосвязи влияния уровня тревожности с поведением в конфликтных ситуациях позволяет внести практические рекомендации по их предупреждению.

Исследование взаимосвязи тревожности со стилем поведения в конфликтных ситуациях даст возможность проследить, как зависит стиль поведения от уровня тревожности.

Для исследования данной темы было выдвинуто предположение о том, что тревожность взаимосвязана со стилем поведения в конфликтных ситуациях: школьникам с высоким уровнем тревожности соответствуют сопернический стиль поведения в конфликтной ситуации, а школьникам с низким уровнем тревожности соответствуют – сотрудничество и компромисс. Исходя из этого, целью исследования было выявление взаимосвязи тревожности со стилем поведения в конфликтных ситуациях между учащимися старших классов.

Выборка, на которой проводилось исследование, представляет собой учащихся 8-9 классов МБОУ «СОШ №1» и МКОУ «СОШ №2» города Жиздра в количестве 55 человек из них 27 юношей и 28 девушек.

Эмпирическое исследование проводилось при помощи следующих методик: 1) Тест Спилбергера-Ханина «Определение уровня тревожности»; 2) Тест-опросник К. Томаса «Определение стиля своего поведения в предконфликтных и конфликтных ситуациях».

Анализируя результаты по опроснику Томаса, целью которого является определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, можно сделать вывод о том, у девушек преобладают различные стили поведения. У 16 (57%) преобладает сотруднический стиль поведения. Это означает что большинство девушек, отставив собственные интересы, принимают во внимание нужды и желания другой стороны. У 7 (25%) преобладает – сопернический стиль, он свойственен сильным личностям не заинтересованным мнением другого и для кого важен исход конфликта в его пользу. У 12 (43%) – компромиссный стиль, суть его заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. В этом плане он несколько напоминает стиль сотрудничества, однако осуществляется на более поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступают друг другу. Этот стиль наиболее эффективен, обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо. У 6 (21%) стиль избегания. Он реализуется обычно, когда затрагиваемая проблема не столь важна, и человек не отстаивает свои права, не сотрудничает ни с кем для выработки решения и не хочет тратить время и силы на ее решение. Этот стиль рекомендуется также в тех случаях, когда одна из сторон обладает большей властью или чувствует, что не права, или считает, что нет серьезных оснований для продолжения контактов. Стиль приспособления ярко выражен

только у 1 (4%) девушки. Из результатов мы видим, что девушки склонны сотрудничать и находить компромиссы во время конфликта.

У юношей: у 19 (70%) преобладает сотруднический стиль, у 6 (22%) сопернический, у 15 (56%) компромиссный, стиль избегания выражен слабо, у 3 (11%) приспособление.

В целом и юноши прибегают в основном к сотрудничеству и компромиссу в конфликтных ситуациях, как и девушки.

Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения.

Анализ результатов по методике Спилбергера-Ханина показывает, что в основном у учащихся преобладает умеренный уровень тревожности. С высоким уровнем тревожности 14 человек из 55 (25%), у 2 (4%) человек низкий уровень тревожности, у 3 (5%) учеников уровень СТ ниже уровня ЛТ. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. У 4 (7%) учеников ЛТ выше СТ, из них 3 девушки и один юноша. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Найдем различия двух выборок (юношей и девушек) по уровню тревожности воспользовавшись t – критерием Стьюдента. Проверим гипотезу о том, что тревожность у юношей и у девушек приблизительно равна – H_0 ; Тревожность различна – H_1 .

После проведения статистической обработки данных с помощью программы Statistika 6.0. было выявлено: различия между СТ тревожностью у юношей и девушек менее чем на 0.05%. Гипотеза о равенстве H_0 отклоняется и принимается гипотеза о различии H_1 . Различия между ЛТ тревожностью у юношей и девушек менее чем на 0,05 %. Гипотеза о равенстве H_0 отклоняется и принимается гипотеза о различии H_1 .

Анализ результатов двух методик показывает, что у девушек с умеренным уровнем тревожности сотруднический и компромиссный стиль поведения в конфликтах, а высокому уровню тревожности соответствует сопернический и стиль избегания в конфликтных ситуациях. А юноши с высоким уровнем тревожности в конфликте используют сопернический стиль поведения и избегание, а у которых уровень тревожности умеренный и низкий, то используется сотруднический и компромисс.

Сравнительный юношей и девушек по уровню тревожности показывает, что уровень личностной тревожности у девушек выше, чем у юношей, это означает, что девушки склонны больше переживать по поводу оценки окружающих.

Сравнительный анализ юношей и девушек по стилям поведения в конфликтных ситуациях показывает, что по стилям поведения девушки более склонны к соперничеству, легче идут на компромисс чем юноши, а юноши более склонны к приспособлению. Стиль приспособления означает, что человек действует совместно с другой стороной, но при этом не пытается отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы и восстановления нормальной рабочей атмосферы. Томас и Килменн считают, что этот стиль наиболее эффективен, когда исход дела чрезвычайно важен для другой стороны и не очень существен для вас или когда вы жертвуете собственными интересами в пользу другой стороны.

Проведя исследование, мы отметили, что уровень тревожности влияет на поведение старшеклассников в конфликтных ситуациях. Подростки с высоким уровнем тревожности в конфликте ведут себя сопернически, т.е не учитывают интересов собеседника, а подростки с низким уровнем в конфликте или идут на компромисс или сотрудничают.

Старшекласснику, находящемуся в конфликтной ситуации, для более эффективного решения проблемы необходимо выбрать определенный стиль поведения, учитывая при этом собственный стиль, стиль других вовлеченных в конфликт людей, а также природу самого конфликта.

В нашем исследовании мы проследили, какие из пяти стилей поведения используют старшеклассники с различными уровнями тревожности.

Стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой старшеклассник хочет удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально).

Проведенное исследование показало, что высокий уровень тревожности в старшем школьном возрасте приводит к затруднениям в общении и самореализации и приводит к возникновению конфликтов.

Зная, что на данном этапе для старшеклассников главным является формирование ориентации на профессию, а повышенный уровень тревожности и конфликтность мешает положению их в социуме и не дает возможности для самореализации, необходимо вовремя давать знания о способах разрешения конфликтных ситуаций.

Изучение взаимосвязи позволяет проследить причину возникновения конфликтов, причину низкой самооценки и проблему общения у старшеклассников.

Список литературы

1. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги.// Психологический журнал, 1992. Т.13 №5.
2. Гончаров М. Основные стратегии поведения в конфликте. – М., 2006.
3. Дж.Г. Скотт. «Конфликты. Пути их преодоления. - Киев, 1991
4. Левитов Н.Д. « Психические состояния беспокойства и тревоги»
5. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. – М., 2001.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ БАСКЕТБОЛОМ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Головкова Т.С., Асадуллаева О.В.

МКУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г.Жиздра, Калужская область

В нашем мире, с постоянно меняющимися социальными, экономическими и политическими условиями, на первый план выступает роль активности, самостоятельности и инициативности человека в производственной, общественной и личной жизни. Формирование и развитие этих качеств личности в психологии всегда связывают с изучением мотивации, так как от характера, содержания и уровня мотивации напрямую зависит успешность выполнения любой деятельности человека.

Мотивация достижения - это один из видов мотивации, который привлёк внимание учёных всех стран своей значимостью на протяжении всей жизни человека и на каждом её этапе в отдельности.

В данной работе обращается особое внимание на мотивацию успеха старшеклассников, занимающихся и не занимающихся баскетболом.

Для исследования данной темы было выдвинуто предположение о том, что занятия баскетболом оказывают положительное влияние на мотивацию к успеху у старшеклассников.

Исходя из этого, целью исследования было изучение влияния занятий баскетболом на мотивацию к успеху старшеклассников.

Исследование проводилось на базе МБОУ ДОД ДЮСШ «Звезда», МКОУ «СОШ № 2» и МБОУ «СОШ № 1», г. Жиздра. В исследовании приняли участие старшеклассники, занимающиеся баскетболом (30 человек), и не занимающиеся баскетболом (30 человек).

В работе были применены следующие методы исследования: анализ и синтез научно-методической литературы; методика «Мотивации достижения» А. Мехрабиана; методика «Изучение потребности в достижении» Ю.М. Орлов; методика «Изучение мотивации к успеху» Т. Элерс; методика «Изучение мотивации к избеганию неудач» Т. Элерс.

На первом этапе эмпирического исследования мы изучили потребность в достижении с использованием методики «Изучение потребности в достижении» Ю.М. Орлова, результаты представлены в Табл.1.

Результаты изучения потребности в достижении (средние значения)

Группа выборки	Старшеклассники не занимающиеся баскетболом	Старшеклассники занимающиеся баскетболом
Средний балл по методике	16,6	12,1

Из таблицы видно, что:

- испытуемые, не занимающиеся баскетболом, имеют высокий показатель в потребности достижения (16,6);

- испытуемые, занимающиеся баскетболом, имеют средний показатель потребности в достижении (12,1);

Из приведенных выше данных следует, что старшеклассники, не занимающиеся баскетболом, испытывают высокую потребность в достижении. Это может быть связано с их потребностью в самореализации в какой-либо деятельности. А у старшеклассников, занимающихся баскетболом, потребность в достижении имеет средний показатель. Так как у них, получается, реализовывать свои потребности и цели в спортивной деятельности.

Следующим шагом исследования будет изучение мотивации к успеху и избеганию неудач с помощью методик Т. Элерса «Изучение мотивации к успеху» (см. Рисунок 1) и «Изучение мотивации к избеганию неудач» (см. Табл.2). Результаты тестов следует анализировать вместе.

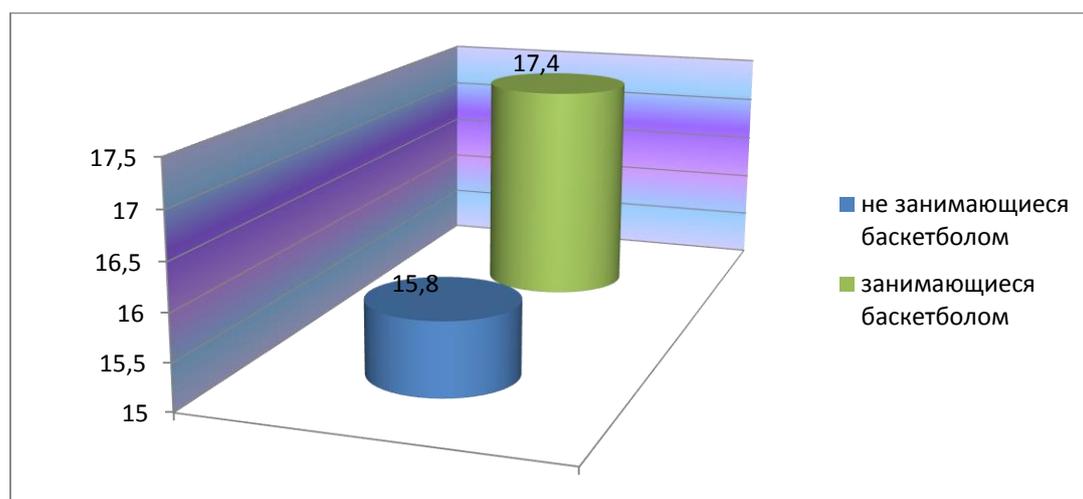


Рис. 1. Результаты исследования мотивации к успеху

Изучив данные, приведенные на Рисунке 1, были обнаружены небольшие различия в показателях между 1 (15,8) и 2 группой испытуемых (17,4) (средний уровень). Что может свидетельствовать о том, что для старшеклассников, не занимающихся баскетболом, основной деятельностью является учебная, а для старшеклассников, занимающихся баскетболом, на первый план выходит спортивная деятельность. Но, не смотря на различия в ведущей деятельности, каждый из испытуемых будет стремиться к ее успешной реализации.

Старшеклассники, занимающиеся баскетболом, сильнее заряжены на успех. Так как им приходится работать не только на самого себя, но и на команду в целом.

Анализируя данные приведенные в таблице, мы видим, что все группы испытуемых обладают средним уровнем стремления к избеганию неудач.

Таблица 2

Данные по изучению мотивации к избеганию неудач (средние значения)

Группа выборки	Старшеклассники, не занимающиеся баскетболом	Старшеклассники, занимающиеся баскетболом
----------------	---	--

Средний балл по методике	14,8	15,6
--------------------------	------	------

В данном случае, мотивация избегания неудач будет рассматриваться как защитный механизм испытуемых перед возможными трудностями в их ведущей деятельности. Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое - когда без риска удастся получить желаемый результат; второе - когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач.

В ходе изучения мотивации достижения с помощью методики «Мотивация достижения» А. Мехрабиана, по всей выборке испытуемых сумма баллов оказалась в пределах от 76 до 164, что свидетельствует о доминировании у всех 2 групп испытуемых стремления избегать неудач:

- испытуемые, не занимающиеся баскетболом, имеет среднее значение по методике - 115,2;
- старшеклассники, занимающиеся баскетболом - 117,3; (см. Табл.3).

Таблица 3

Результаты исследования мотивации достижения (средние значения)

Группа выборки	Старшеклассники, не занимающиеся баскетболом	Старшеклассники, занимающиеся баскетболом
Средний балл по методике	115,2	117,3

Многие исследователи доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избегания неудачи может быть положительная корреляция. Поэтому скорее всего речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть, как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

Таким образом, выдвигаемая нами гипотеза исследования о том, что занятия баскетболом оказывают положительное влияние на мотивацию к успеху у старшеклассников, в данной работе подтвердилась.

В ходе нашей работы было выявлено, что преобладание мотива достижения успеха в большей мере свойственно старшеклассникам, занимающимся баскетболом, чем старшеклассникам, не занимающимся баскетболом.

У каждого спортсмена имеется определенный уровень мотивации, при котором он показывает наилучшие результаты.

Старшеклассникам, занимающимся баскетболом, с доминированием в структуре соревновательной мотивации стремления к достижению успеха отличают способность «бороться до конца», положительные эмоции, стремление к риску, нечувствительность к угрозе, низкая тревожность, высокая интенсивность напряжения сил и способность к наиболее полной реализации своих возможностей в экстремальных условиях соревновательной борьбы.

Во второй части работы были проведены соответствующие эмпирические исследования, согласно которым испытуемые, занимающиеся баскетболом, имеют высокий уровень мотивацией к успеху и мотивацией достижения.

В результате данной работы была подтверждена гипотеза, о том, что занятия баскетболом оказывают положительное влияние на мотивацию к успеху у старшеклассников.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - М., 2005. - 375 с.
2. Немова Н.В. Как создать среду, побуждающую к успеху? Мотивация обучения – достижение успеха. // Директор школы. - 2002. - №7.
3. Пилюян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. М.: 2009 - 109 с.

ЕЩЁ ОДНА ЭМПИРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ О ДУШЕ

Антониу Ф.Д.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орёл

Что такое душа? В чем она состоит? Какие существуют части души? Душа смертна? Какова суть души? Именно с таких вопросов обычно начинается статья о душе. Мы в отличие от других будем использовать подобные вопросы не для того, чтобы заставить читателя искать ответы на них, а для того, чтобы расширить его точку зрения на данный феномен. Мы рассмотрим вопрос о природе души, покажем существующие (в науке или вне науки) ответы на данные вопросы, проследим сходные моменты традиционного понимания души у народов Анголы с некоторыми научными представлениями. А затем попытаемся обобщить данные взгляды и теории со своей точки зрения.

Проблема представления души является актуальной проблемой в настоящее время. Свидетельством этому является огромное количество исследований, проводимых в разных странах, пытающихся дать объяснение различным аспектам души. Несмотря на большое количество работ, их результаты и выводы, на наш взгляд, не дают возможности понять сущность, строение и механизмы души. Проблематичным является и тот факт, что в науке подробно изучена психика, психические явления. Однако вопросы о грани между психикой и душой, а также об их отношениях, возможном взаимовлиянии мало изучены.

1. Из чего состоит душа?

Первым кто ответил на этот вопрос, был греческий философ Демокрит [3], считавший, что душа состоит из атомов. Этот ответ не объясняет ее природу, поскольку все известные нам вещи имеют атомарное строение. Для конкретизации данного положения введено понятие энергии, давно существующее на востоке. Это понятие на данный момент не является спорным. Ряд исследований, в частности, эксперимент, проводимый доктором технических наук К. Коротковым [3, 4] доказывает, что душа – есть энергия. Согласно представлениям многих народов Анголы, при рождении каждый человек получает жизнь, энергию. Эта энергия – некая субстанция, которая присуща всем живым существам — она есть жизненный принцип[7].

2. Какие существуют части души?

Платон разделил душу на части. Вождеющему началом обладает всякое живое существо, которое стремится удовлетворять свои телесные потребности. По его мнению, именно этой частью души человек «влюбляется, испытывает голод, жажду и бывает охвачен другими вожделениями». Она составляет большую часть души каждого человека. Разумная часть противодействует или противоборствует стремлениям вождеющего начала. Яростный дух — этой частью человек «вскипает, раздражается, становится союзником того, что ему представляется справедливым, и ради этого он готов переносить голод, стужу, и все подобные им муки, лишь бы победить» [2].

Аристотель критиковал Платона за деление души на части. Он говорил, что душа единая. Он вводит представление об отдельных способностях, силах души, которые только в переносном смысле называл частями. Душа как энтелехия — есть суть тела, причина и цель всех его действий; это то, что делает тело живым, постоянная возможность его жизненных функций, т.е. существующая и тогда, когда душа не «проявляет себя активно (например, во время сна)». Душа как ум — Аристотель говорит что, связь между телом и душой имеет свою границу. Она распространяется не на все психические функции. По его мнению, в душе человека есть часть, присущая определенной ступени человеческого развития — ум: это душа как проявление божественной сущности [1, 2, 6].

В ангольской культуре не рассматривается вопрос о разделении души на части. Душа понимается как единое целое [7].

Мы, в свою очередь, придерживаемся идеи Аристотеля о неделимости души, поскольку она есть энергия. Однако, как и вся энергия, она используется для чего-то. Это «что-то» мы называем направленностью. По направленности, мы разделяем психическую душу – энергия души, которая способствует работе психики; телесная душа – энергия души, способствующая работе тела.

Энергия души неразделима, она выполняет разные функции. Телесная душа отвечает за все, что происходит с телом: от процесса роста до умирания клетки. Чтобы понять какую функцию выполняет психическая душа, нужно объяснить связь между понятиями «мозг» и «психика». Невозможно иметь психику в отсутствии мозга, а также мозг без психики – неполноценный мозг. Таким образом, мозг человека – это своеобразный орган, передающий механизм, в котором формируется психика. Психика – это внутренний информационный центр, осуществляющий ориентировку во внешнем мире, управляющий своим состоянием и

поведением для адекватного реагирования на запросы и требования внешнего мира. Психика – это орган, имеющий определённую структуру, для функционирования которой нужна энергия. Энергия души, находящаяся внутри психики, которая обеспечивает ее работу, называется сознанием. Сознание – это душевная энергия, приводящая психику к активности. То есть сознание – это состояние активности психики.

3. Душа смертная?

По Демокриту, душа смертна и уничтожается вместе с телом. Она не существует вне тела [2]. Учение Платона о судьбе души после смерти тела преследует этические, государственно-педагогические цели: после смерти душа ответственна за все действия тела. Аристотель говорит, что за исключением ума все остальные части души подлежат разрушению так же, как и тело [2, 6].

Этнические группы Анголы [7] едины в своем мнении по этому вопросу. Они считают, что смерть – это уход души из тела. Смерть освобождает жизненный принцип, то есть душу. Но душа, продолжает существовать.

Согласно нашим представлениям, душа – это энергия, которую человек получает с первого вдоха. Именно эта энергия дает человеку жизнь, т.е. душа – это жизнь. Ее отсутствие – это смерть. Другими словами, смерть – это отсутствие души в теле. Смерть – это некий термин, объясняющий распад связи между душой и телом. Уничтожение души, если это возможно, должно называться другим термином.

4. Что такое душа?

Ангольский народ дает много определений души. Согласно обобщенному представлению, душа – это духовная сила, принцип интеллектуальной и нравственной жизни, оживляющий каждое существо [7].

Определение души всегда связано с телом. Чтобы понять, что такое душа, представьте, что вы на бал-маскараде. Вы одеты в маску и определённый костюм, как и все люди вокруг. Все это происходит в определённом закрытом помещении, где на входе стоят охранники. Так вот, помещение, образно говоря, это мир, в котором мы живем, маска – это тело, а душа – это вы.

Тело – это физический, оружейный механизм, в котором душа проявляет свою активность. Душа – это внутреннее, энергическое пространство человека, обеспечивающее полноценную работу тела. Эта энергия имеет свои особенности. Представьте, что энергия души – это радуга, имеющая множество цветов (чёрный, белый, жёлтый, зелёный, красный и т.д.). Каждый цвет имеет свою функцию. Вся энергия войдет в человека, но не вся энергия находит свое предназначение. Скажем так, существует три группы энергии. А) Автоматическая энергия — это та энергия, которая автоматически работает, войдя в тело. Образно говоря, чёрная энергия отвечает за работу сердца, жёлтая за процесс роста и т.д. Как только человек получает эту энергию, сразу же орган, за который она отвечает, автоматически начинает работать. Б) Развивающая энергия — такая энергия требует от человека усилий и времени. Поэтому результат этой энергии не проявляется сразу. Чем больше усилий, тем шире становится канал, где она проходит, и тогда ее эффект будет ярко выражен. Например: ум, разум у людей разные. В) Особая энергия — не все люди используют эту энергию, потому что каналы, где она проходит, закрыты. Открытие этих каналов некоторыми людьми приводит к тому, что у них проявляются сверхспособности.

5. Какова суть души?

Суть души – это есть суть человека, суть человечности. Возможно даже и шире. Учёные из разных областей наук давно пытались дать логическое объяснение этой проблемы. Некоторые еще продолжают искать ответ. Мы считаем, что данная проблема сложна. Её понимание не доступно человеку. Дело в том, что психика человека способна решать внешние или внутренние (психические) проблемы. Она ограничена в своих способностях. Психика – это управляющий орган, результат слияния души и тела, направленный на решение внутренних психических и внешних проблем.

Однако, мы можем предположить следующее. Душа – это энергия. Как и вся энергия, она имеет определённый источник. Разные авторы по-разному трактуют и называют его. Например, Юнг использовал термин коллективное бессознательное [5]. Мы считаем, что энергия души одна с двумя полюсами: положительным и отрицательным. Суть души в том, что эти энергии войдут в человека, с её помощью человек совершает определённые действия. Физическое или психическое действие. От этих действий человек испытывает определённые эмоции – положительные или отрицательные. Эти эмоциональные энергии в определённый момент возвращаются к первоначальному источнику. Положительный к положительной, отрицательный к отрицательной энергии. Эти энергии обогащают главный источник. Главный источник – это тот узел, который объединяет все живое.

Важность предложенной нами теории в том, что она объясняет связь между душой, телом и психикой. Благодаря этому данная теория имеет огромную практическую значимость в разных областях наук, а также в работе психолога. Несмотря на то, что данная теория находится в процессе формирования, уже ясно какова её польза. А именно, зная какие механизмы позволяют входить энергии души в тело, человек становится способен решить практически все проблемы, в том числе и физические.

Список литературы

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: АСТ, 2015.
2. Ждан, А.Н. История психологии от античности до наших дней. – М.: Трикта: Академический Проект, 2008.
3. Коротков, К. Энергия наших мыслей: Как наши мысли влияют на окружающую реальность. — М.: Эксмо, 2009.
4. Коротков, К. Энергия сознания. – СПб., 2014.
5. Юнг, К. Очерки по психологии бессознательного. – М.: Когито-Центр, 2010.
6. Ярошевский, М.Г. История психологии от античности до середины XX века. – М.: Академия, 1996.
7. Altuna, Raul Cultura tradicional Banto/ Raul Altuna// Paulinas editora — Prior Velho (Portugal) - 2014.

О ВЛИЯНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЖЕНЩИНЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ МАТЕРИНСКИХ КАЧЕСТВ

Ассистент кСПиКП ППФ Лушина Е.А.

Забайкальский государственный университет, г.Чита

Образ женщины в современном мире претерпевает значительные изменения. Пересматривается ее функция и роль в социуме. Причиной этому послужил процесс глобализации, «размывающий» границы национальных культур и гендерной самоидентификации, смена ценностных ориентаций, тенденция к упрощению человеческих отношений [4].

Материнство - важная составляющая жизни женщины. В недалеком прошлом материнство считалось для нее самой значимой ценностью. Исторически сложилось, что женщина, становясь матерью, совершает ценностный выбор, определяя на годы вперед свои жизненные приоритеты и ограничивая круг возможностей самореализации в пределах семьи. Сейчас же материнство перестало быть определяющим. Оно становится равнозначным, равноценным другим сферам жизни [3]. Все чаще самоуважение современной женщины, помимо материнства, подкрепляется стремлением получить хорошее образование, успехами на профессиональном поприще, личными увлечениями, социальной независимостью, положением в обществе и т.д. [8]

В условиях сложной демографической ситуации, сложившейся в России на сегодняшний день, а также увеличением отказов от детей в родильном доме, большим количеством распадающихся семей, увеличением числа социальных сирот, ростом случаев жестокого обращения с детьми, изучение феномена материнства становится одной из самых актуальных проблем, как психологии, так и смежных отраслей научного знания. Все эти и многие другие проблемы в наше время неразрывно связаны с ценностью материнства и родительства в целом.

Существующие проблемы материнства и низкой рождаемости в современной России обозначены канд. социол. наук И.В. Забаевым, как имеющие государственную важность [2]. Спад рождаемости, по словам ведущего отечественного психолога В.С. Мухиной, связан с боязнью будущего, ростом мотивации личностного развития, желанием утвердить свое место в жизни, свою индивидуальность, иметь устойчивое социальное положение раньше, чем посвятить себя заботе о детях [5].

С другой стороны, либерализация общественной морали, пропаганда свободного образа жизни, инверсия половых ролей и сексуального поведения особенно ярко проявившаяся на рубеже третьего тысячелетия, способствовали увеличению числа разводов и детей, рожденных вне брака, пишет проф. психологии, д-р биол. наук А.М. Уразаев [7]. Безусловно, это отрицательно сказалось как на положении матерей, вынужденных самостоятельно воспитывать своих детей, так и на формировании семейных установок их дочерей, не имеющих мужского примера в родительской семье. На этом фоне произошло значительное увеличение числа юридически нерегистрируемых браков, неполных и бездетных семей, а также стал все более очевиден рост количественных показателей социального сиротства и распространенности девиантных форм материнского поведения, отмечает канд. пед. наук Л.А. Грицай [1]. Эти обстоятельства вполне объяснимо привели к падению престижа родительства в целом и материнства в частности.

По мнению В.В. Пациорковского и В.В. Пациорковской снижение ценности материнства связано с «гиперсоциализацией» современной молодежи. СМИ, сверстники, семья и школа ориентируют подрастающее поколение на наиболее престижную реализацию себя в обществе любой ценой. А поскольку для достижения той

или иной цели всегда приходится чем-то жертвовать, то молодые люди чаще всего подавляют в себе родовое человеческое начало [6].

Итак, приоритеты женщины определяются системой ее ценностных ориентаций, являющихся важнейшей характеристикой личности и показателем ее сформированности. Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, все исследователи сходятся на том, что особенности строения и содержания ценностных ориентаций личности обуславливают ее направленность и определяют мировоззрение человека, его взгляд на себя, а также придают смысл личностным мотивам, поведению, поступкам. То есть во многом от мировоззрения женщины будет зависеть станет ли она успешной бизнес-леди или посвятит себя материнству.

Для успешной реализации себя в роли матери женщине требуется определенный набор ценностей, предполагающих их смещение в сторону гуманности, экзистенции, семьи. В период вынашивания ребенка у женщины происходит пересмотр имеющихся ценностей, смысложизненных приоритетов. Осознание и принятие факта беременности является отправной точкой для дальнейшей самореализации женщины в новом качестве. Именно поэтому важно понять каким является внутреннее содержание переживания беременности, определить смысл и цель рождения ребенка для современной женщины, а также выяснить каковы те социально-психологические факторы, что определяют самочувствие беременной, готовность женщины к материнству, психическое и физическое здоровье ребенка.

Стиль жизни с ориентацией на профессиональные и социальные достижения плохо соотносится с материнством. Женщина, в процессе ее становления как специалиста и одновременно будучи «хранительницей очага», пытается совместить эти две роли. У нее происходит пересмотр уже имеющихся и вновь приобретенных ценностей. Так, у женщины постепенно выстраиваются две взаимосвязанные иерархии: иерархия ролей и иерархия ценностей. Когда происходит рассогласование между ними — у женщины наблюдается ролевой конфликт, который негативно влияет на как на эффективность ее профессиональной деятельности, так и на взаимодействии с членами семьи и отношении к себе.

При конфликте «ценностных» интересов с наступлением беременности и даже на этапе ее планирования могут возникнуть серьезные проблемы. Это может быть мнимое бесплодие при физиологическом здоровье женщины, когда решение завести ребенка принимается без учета мнения самой женщины. Возможно тяжелое протекание беременности, сопровождающееся длительным токсикозом, угрозой выкидыша и даже преждевременными родами. Также характерно неадекватное поведение женщины в родах и в послеродовый период. Зачастую такие «конфликтные матери» эмоционально холодны по отношению к новорожденному, прерывают естественное вскармливание в пользу сохранения формы грудных желез, перекладывают воспитание ребенка на бабушку или на няню и т.п.

Определяющее влияние на проявления материнского отношения оказывают общественные ценности и нормы. Чувство материнства не является врожденным. Ученые установили, что оно развивается у женщины наряду с развитием мышления, воли, воображения. Его можно формировать, а можно и подавлять, задавая в качестве наиболее значимых другие ориентиры.

Французский писатель, историк и профессор философии Э. Бадинтер, проследив историю материнских установок на протяжении четырех столетий (с XVII до XX века), пришла к выводу, что «материнский инстинкт — это миф». Она не обнаружила никакого всеобщего и необходимого поведения матери, а напротив — отметила чрезвычайную изменчивость ее чувств в зависимости от ее культуры, амбиций или фрустраций. Материнская любовь — это понятие, которое не просто эволюционирует, но наполняется в различные периоды истории различным содержанием. Э. Бадинтер указала на связь между общественными потребностями и мерой материнской ответственности за рождение ребенка: «Женщина становится лучшей или худшей матерью в зависимости от того, ценится или же обесценивается в обществе материнство». Но, так или иначе, на протяжении веков женщина - мать является основной составляющей единицей социума любого государства, выполняя свое главное предназначение, заложенное природой [8].

Таким образом, остается возможность предположить изменение ценностных ориентаций женщины в пользу семьи при условии, что оно является для нее ведущей ценностью и призванием. Этого можно добиться организацией психологического сопровождения беременных женщин с целью гармонизации структуры ценностных ориентаций, установкой общества на семейные ценности, а также воспитанием и привитием женщине материнских качеств с момента становления ее как личности и формирования у нее ценностных ориентаций.

Список литературы

1. Грицай Л.А. Кризис традиционного материнства в современной России: социально-психологический аспект // Журнал практической психологии и психоанализа. М.: Институт практической психологии и психоанализа. 2010. № 3. 122 с.
2. Забаев И.В. Проблема мотивации деторождения и преемственность репродуктивного поведения (Обоснование гипотезы на материалах биографических интервью с россиянами репродуктивного возраста) // Демо-скоп Weekly. 13-20 декабря 2010. С.447-448
3. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия. 2003. 336 с.
4. Миркушина Л. Р. Образ женщины в русской религиозной философии и культурной традиции конца XIX - начала XX вв. дисс... канд. филос. наук. Астрахань. 2001. 192 с.
5. Мухина В.С. Предисловие // Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. М.: МГПИ. 1985. С.4-7.
6. Пациорковский В.В. Большая семья в демографической ситуации России / В.В. Пациорковский, В.В. Пациорковская // Социологические исследования. 2009. № 3. Март 2009, С. 121-128.
7. Уразаев А.М. Формирование социального и психологического портрета современных молодых женщин в период репродуктивной активности / А.М. Уразаев [и др.] // Вестник ТГПУ Серия Психология. 2002. № 3(31). С. 34-36.
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 240 с.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

ПОВЫШЕНИЕ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ ТРУДА И МОТИВАЦИЯ МОЛОДЫХ КАДРОВ ПО СРЕДСТВАМ ВНЕДРЕНИЯ В СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Бурмистрова Н.О., Бурмистров Д.А.

Санкт-Петербургский биорегуляции и геронтологии, г.Санкт-Петербург

Успех работы современного развивающегося предприятия обеспечивают, в первую очередь, результаты труда людей, занятых на производстве. Способность руководителя эффективно управлять людьми, работающими на предприятии, является одним из главных условий стабильности, конкурентоспособности и процветания производства.

Перед промышленным бизнесом в России стоит важная задача – привлечь, мотивировать и удержать молодого специалиста. Работодателям сегодня необходимо понимать ценности, взгляды на мир и жизненные ориентиры молодого поколения. В современном, быстроразвивающемся мире молодые люди, в отличие от своих более старших коллег, не желают посвящать всю свою жизнь работе. Молодёжь стремится к тому, чтобы работа была интегрирована в их жизнь и давала возможность не только зарабатывать, но и постоянно развиваться, не забывая так же про личную жизнь, духовный рост и постоянное самосовершенствование, в том числе совершенствование своей физической формы.

Учитывая данную тенденцию, работодатели вынуждены искать баланс между интересами и мотивами работника и коммерческими целями предприятия. Этот вопрос выходит далеко за рамки подбора и мотивации персонала. Необходимы пересмотр и коренные изменения организации бизнес-процессов компании под потребности молодежи. Для многих предприятий жизненно необходима разработка новейших программ по мотивации и удержанию персонала. Сегодня материальный стимул для молодого специалиста не является

первостепенным. Молодёжь всё больше ценит возможность развиваться, удобство, комфорт, красоту и эстетику [2].

Опираясь на результаты исследований ученых и социологов, необходимо учесть, что возрастная категория сотрудников до 35 лет, в большей степени, попадает под определения поколения «Y».

В отличие от других поколений представители поколения «игрек» очень свободолюбивы, их ментальность практически не скованна какими-либо ограничениями. Люди, принадлежащие к этому поколению, очень ценят свое время и возможность развивать свою личность. Игреки стремятся получить от жизни максимум удовольствия [3].

Сегодня у молодежи здоровый образ жизни всё больше становится нормой. Красивое и здоровое тело, правильное питание и отказ от вредных привычек – это модно и востребовано.

Нами был проведен опрос молодых сотрудников крупного промышленного предприятия Санкт-Петербурга, целью которого было выявление ценностей и основополагающих мотивов трудовой деятельности сотрудников в возрасте до 35 лет. По результатам проведенного опроса стало очевидно, что наиболее важными ценностями у участников опроса являются: постоянное самосовершенствование, духовный рост, интеллектуальное развитие. А также ведение здорового образа жизни, отказ от алкоголя и курения, правильное питание. Подавляющее большинство участников опроса хотели бы регулярно заниматься спортом. Наибольший интерес у молодежи вызывают занятия в тренажерном зале, однако не многие могут себе это позволить, по причине относительно высокой стоимости услуг персонального тренера.

Подавляющее большинство молодых сотрудников считают, важным стимулом то, что при условии успешного выполнения должностных обязанностей и эффективного применения на предприятии своих знаний и умений, он может быть поощрен руководством предприятия в виде оплаты спортивных тренировок.

Таким образом, для более эффективного использования труда молодежи просто необходима вовлеченность их в систематические занятия спортом. В свою очередь, перед предприятием открывается возможность более эффективной траты денежных средств на персонал.

Величина физической работоспособности человека не только характеризует состояние его физического здоровья, но и является одним из главных факторов, влияющих на уровень психического здоровья индивидуума и его социальную активность. Использование дополнительных физических нагрузок – мощный фактор сдерживания развития негативных возрастных изменений во всех физиологических системах организма человека, сохранения на высоком уровне его работоспособности и здоровья [1].

Физкультурно-оздоровительные технологии могут осуществляться по разным направлениям: шейпинг, аэробика, фитнес, калланетик, изотон, бег, туризм, плавание и пр. [4]. На современном этапе развития фитнес-индустрии, все большую популярность набирает силовая тренировка. По нашему мнению, для результативных тренировочных занятий в тренажерных залах наиболее подходит Спортивно-оздоровительная технология атлетической направленности (СТАН), конечным продуктом которой являются персональные, разработанные под конкретного человека тренировочные программы, направленные на достижение и поддержание определенного уровня спортивной формы на фоне ликвидации и профилактики синдромов заболеваний, являющихся следствием гиподинамии и гипокинезии.

При названных состояниях наблюдаются функциональные расстройства, появляются апатия, забывчивость, невозможность сосредоточиться, расстраивается сон, резко падает мышечная сила, нарушается координация не только в сложных, но и в простых движениях, ухудшается сократимость скелетных мышц, изменяются физико-химические свойства мышечных белков, в костной ткани уменьшается содержание кальция. В совокупности это приводит к снижению производительности труда.

СТАН включает в себя не только реализацию оздоровительной программы, но и определение уровня здоровья, и тестирование физической подготовленности, а также вопросы управления и администрирования.

Многочисленные эксперименты не только подтвердили эффективность СТАН, но более того, показали ее преимущество перед существующими методиками, так как ее использование позволяет достичь желаемого оздоровительного эффекта за более короткие сроки и обеспечить стойкую длительную ремиссию при наличии симптомов хронических заболеваний, которая в ряде случаев позволяет достичь желаемой спортивной формы.

Применение СТАН успешно внедрено на предприятиях Санкт-Петербурга. По результатам профосмотров у сотрудников, которые регулярно тренировались по данной технологии в большинстве случаев выявлено:

- снижение массы тела;
- отказ от алкоголя и курения;
- ликвидация хронических заболеваний, связанных с гиподинамией;
- нормализация давления;

- повышения сопротивляемости в период эпидемий гриппа.

В свою очередь, руководители предприятий, чьи сотрудники тренировались по программе СТАН, отмечают:

- уменьшение количества курящих сотрудников на предприятии;
- снижение финансовых потерь производства, связанных с временной нетрудоспособностью сотрудников по причине болезни;
- снижение процента текучести кадров.

Программа использования спортивно-оздоровительных технологий может быть реализована руководством предприятия в качестве поощрения лучших сотрудников, например, по итогам оценивания работы за год или по результатам эффективной реализации конкретного проекта. А также с учетом достижений целей – индивидуального стимулирования тех, кому важна такая форма поощрения.

Повышение производительности труда – это одна из наиболее актуальных проблем в современном бизнесе. Использование высокопрофессиональной спортивной технологии имеет весьма значимое социально-экономическое значение. Человек, регулярно занимающийся спортом, в значительной степени более легко и быстро справляется с табачной зависимостью. Повышается социальная и деловая активность.

Применение спортивной технологии с интеграцией её в корпоративную культуру предприятия способствует удовлетворению потребностей современной молодежи в постоянном развитии и приверженности здоровому образу жизни. Таким образом, стимулирование молодых сотрудников к занятию спортом способствует не только повышению уровня производительности труда, но и выступает как дополнительный мотивационный стимул для перспективного персонала предприятия.

Список литературы

1. Дубровский В.И. Движения для здоровья / В.И. Дубровский. – М.: Знание, 1989. – 190 с.
2. Пушкина Л., Люди Игрек / Л. Пушкина // Санкт-Петербургские ведомости. – СПб, – 2012. – № 043.
3. Соколова Н., Поколение Игрек / Н. Соколова // Журнал «Профиль». – Москва, – 2010. – № 34(685).
4. Угнивенко В.И. Физкультурно-оздоровительные технологии. 2009 – URL: http://v-ugnivenko.narod.ru/FOT_lec1.htm

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чмутова Е.В.

«Восточно-Европейский Институт Психоанализа», г.Санкт-Петербург

Проблема сохранения здоровья и психологического комфорта педагогов является социально значимой и актуальной, так как психологическое состояние педагогов имеет прямое влияние на психологическое здоровье и комфорт обучающихся и на эффективность учебного процесса.

Профессиональная деятельность, в основе которой лежат межличностные коммуникации и большое количество социальных контактов может приводить к нарушению психологического здоровья и снижению качества профессиональной деятельности. Одна из таких профессий – профессия педагога, она является стрессогенной и требует больших резервов самообладания и саморегуляции. В результате эмоционального напряжения, возникающего у педагога в процессе осуществления своей профессиональной деятельности, следует снижение устойчивости психических функций и понижение работоспособности учителя.

Педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к личности учителя в связи со своей эмоциональной, когнитивной, коммуникативной загруженностью, ответственностью за результаты учебного процесса, большой рабочей нагрузкой.

Психологическое здоровье учителя можно рассматривать, как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания профессиональной деятельности.

Психологическая помощь учителю в данном направлении - в выработке необходимых качеств и навыков по накоплению функциональных резервов в организме: учитель должен научиться понимать свое психологическое состояние и оказывать на него необходимое воздействие, владение техникой саморегуляции как неотъемлемым компонентом психологической культуры поведения.

Исследователи отмечают, что концепция «профессиональное здоровье» как процесс научного осмысления практики жизни и труда учителя, предусматривает разработку комплексной (межведомственной) программы по охране и управлению здоровьем учителей, подкрепленную во всех звеньях: информационном, профилактическом, диагностическом, оздоровительно-восстановительном, лечебном.

При этом модели, ориентированные на формирование и охрану здоровья учителя, должны внедряться на федеральном, региональном, городском, школьном и индивидуальном уровнях [37, 40].

Анализ психолого-педагогической, социологической литературы по проблеме и обобщение опыта работы в структуре психологической службы школы позволяют нам представить ряд возможных направлений «технологий здоровья», реализуемых на школьном и индивидуальном уровнях:

- информационно-мотивирующее (включает работу через средства массовой информации, выступления, лекции, семинары, встречи с администрацией отделов образования, и директорами школ с целью пропаганды здорового образа жизни);
- организационное (подразумевает решение необходимых административных, организационных, хозяйственных, финансовых вопросов);
- медико-диагностическое (медицинское обследование учителей, определение общего физического состояния и выявление заболеваний);
- психодиагностическое (психологическое обследование учителей, определение общего психического состояния, выявление индивидуально-психологических особенностей);
- общеоздоровительное (открытие специальных групп физического оздоровления);
- психологическое (проведение специальных психологических семинаров для учителей по проблемам психического здоровья, работа кабинетов психологической разгрузки; индивидуально-психологическое консультирование и т.д.);
- психотерапевтическое (систематическая организация психотерапевтических и коррекционных групп учителей, проведение тренинговых занятий различной тематики и т.д.).

Проведенное исследование для определения особенностей нарушений психологического благополучия педагогов, работающих в образовательных учреждениях позволило нам разработать практические рекомендации и тренинговую программу по профилактике развития эмоциональных и психосоматических нарушений педагогов.

Учитывая вышеобозначенные направления технологии сохранения здоровья учителя отделом психолого-педагогической поддержки ГБПОУ «Воробьевы горы» было принято решение развивать направление работы: «Психологический комфорт и безопасность образовательного учреждения». В рамках работы этого направления было проведено диагностическое исследование социально-психологической дезадаптации педагогов, по результатам которого была разработана программа профилактических мероприятий, которая состоит из двух модулей:

Модуль 1: Психологическое просвещение;

Модуль 2: Практическая психология (психологическое консультирование и тренинговая работа).

Просветительский модуль содержит цикл лекций и практических семинаров для педагогов образовательного учреждения, которые проводятся в течение года и охватывают большой объем психологических знаний, необходимых современному учителю для успешной реализации профессиональной деятельности.

Целью данного модуля является повышение психологической компетентности педагогов образовательного учреждения:

Цикл семинаров: «Дети с особыми образовательными потребностями», «Дети, имеющие трудности в адаптации к переходным классам (1,5, 7)», «Особенности детей с СДВГ», «Особенности работы с детьми, имеющих поведенческие нарушения», «Первичные способы выявления и профилактика негативных проявлений».

Цикл занятий, посвященный обучению бесконфликтному общению с родителями обучающихся.

Семинар-практикум «Применение песочной игровой терапии в группе продленного дня», который включал 6 занятий, в результате которого воспитатели группы продленного дня освоили игровые технологии с песком для внеурочных занятий с обучающимися младшей школы.

Во втором модуле реализовывалась непосредственная психологическая работа с педагогами образовательного учреждения. Первым этапом было проведение лично ориентированной психодиагностики. На последующем этапе по результатам диагностического материала проводилось психологическое консультирование, которое было направлено на уточнение психологического состояния, создание личностной

мотивации к психологической работе.

Если результаты психодиагностики и психологического консультирования подтверждали наличие дезадаптивных стратегий реагирования, депрессивных проявлений, повышенный уровень агрессивности и нарушенной саморегуляции (высокая степень соматизации, аффективные реакции, разрушение социальных связей) педагогам предлагалось пройти курс «Тренинга навыков личностной эффективности».

Цель «Тренинга навыков личностной эффективности»:

Освоить и усовершенствовать навыки для изменения поведенческих и эмоциональных паттернов, а также паттернов мышления, которые связаны с травмирующими ситуациями в профессиональной и социальной жизни.

Основными задачами тренинга являлись:

Расширить возможности психоэнергетического потенциала учителей через обучение техникам психической саморегуляции, приемам снижения эмоциональной и физической усталости, оптимизации психического состояния.

Обучение навыкам эмоциональной саморегуляции и развитие у учителей навыков рефлексии неблагоприятных психических состояний и своих индивидуальных особенностей, препятствующих конструктивному способу преодоления кризисной ситуации.

Повысить межличностную эффективность, коммуникативную компетентность в социальном взаимодействии. Научиться решать межличностные конфликты и переносить стресс и одиночество.

Обучение конструктивным технологиям преодолевающего поведения в кризисных ситуациях. Пресечение импульсивного поведения, необдуманных действий, преодоление трудностей в принятии реальности такой, какая она есть.

«Тренинга навыков личностной эффективности» состоит из четырех разделов, которые соответствуют четырем основным стадиям психологической технологии конструктивного изменения поведения - подготовке, осознанию, переоценке, действию и затрагивают мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности:

Осознанность или психическая вовлеченность.

Эмоциональная саморегуляция.

Межличностная эффективность.

Навыки перенесения кризисных ситуаций.

Первый раздел тренинга посвящен навыкам психической вовлеченности или осознанности (Mindfulness) и предназначен для того, чтобы сформировать такой стиль жизни, когда участие в различных видах деятельности происходит осознанно, не на «автомате» и не зависит от эмоций. Это способ погрузиться в свой мир для обретения своего «Я» и наблюдать за собой.

Второй раздел направлен на развитие навыков контроля за своими эмоциями, которые позволяют стать более уравновешенными и не действовать импульсивно под воздействием сильных эмоций.

В третьем разделе будут тренироваться навыки, которые помогут разрешать конфликтные ситуации, удовлетворять потребности и желания, отвечать отказом на нежелательные просьбы и предложения. Упражнения в этом разделе сосредоточены на таком стиле поведения, который позволяет не только выполнить упомянутые выше задачи, но также сохранить самоуважение и уважение и/или расположение других людей.

Четвертый раздел состоит из упражнений, которые направлены научить переносить эмоциональную боль и/или дискомфорт и не совершать импульсивных действий, которые приводят к дистрессу.

Стадия подготовки включала в себя предварительную беседу с потенциальными участниками с целью разъяснения им целей, задач и содержательной направленности предстоящей работы.

Ожидаемые результаты:

В результате прохождения тренинга педагоги ознакомятся с навыками психической вовлеченности (осознанности), овладеют навыками эмоциональной саморегуляции и техниками межличностной эффективности, а также узнают какие приемы можно применять при переживании сильного стресса.

Сконструированная модель направлений профилактической работы для создания условий, содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на трудности педагогического взаимодействия, личностному и профессиональному росту учителя, активизации его способности к саморазвитию, формирование стрессоустойчивости и навыков саморегуляции успешно применяется в образовательном учреждении ГБПОУ «Воробьевы горы».

СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРУДОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Зотова М.В., Елисеева О.Д.

Институт психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва, Россия

В настоящее время в России остро стоит вопрос о проблеме дневной занятости взрослых с расстройством аутического спектра (далее по тексту РАС) в комплексе программ социальной реабилитации. В различных реабилитационно-коррекционных учреждениях проводятся мероприятия, направленные на реабилитацию взрослых с РАС, в основном состоящие из клинической лекарственной терапии и обеспечения минимальной занятости.

Как и любой взрослый человек, взрослый с РАС нуждается в целенаправленной результативной деятельности, в эмоциональном удовлетворении от включения в общественно-значимую сферу. Труд дает возможность человеку использовать свои навыки, увидеть результат своей работы, развиваться. В силу особенностей заболевания данной категории взрослых людей, проявляющуюся в специфике их памяти, мышления и восприятия, включение в общественную трудовую деятельность становится возможным только при использовании целенаправленной социально-психологической реабилитации по обеспечению взрослого с РАС посильным и результативным трудом.

В своем исследовании мы предположили, что социально-психологическая реабилитация взрослых с РАС будет более эффективной при условии проведения своевременной социально-психологической терапии по развитию самосознания, внимания, памяти, мышления, ориентации во внешнем мире для удовлетворения потребности в труде взрослых людей с РАС.

Исследование вышеназванной проблемы проводилось в процессе производственной практики на базе государственного бюджетного учреждения города Москвы психоневрологического интерната № 30. Программа социально-психологической реабилитации нашего исследования состояла из первичной диагностики с использованием метода наблюдения и практической работы по развитию мышления, памяти, восприятия, трудовых навыков с применением арт-терапии и трудотерапии.

Первоначальным этапом в реализации программы социально-психологической реабилитации было установление контакта со взрослыми людьми с РАС. С этой целью мы использовали вербальное и невербальное личное общение, организовывали групповое общение для активного слушания и провели индивидуальные беседы.

Для снятия эмоционального и физического напряжения мы проводили занятия по лечебной физкультуре, игры в мяч, прогулки по территории ПНИ. Все эти занятия помогали снизить уровень нервно-психического напряжения клиентов для дальнейшей непосредственной коррекционной терапевтической работы.

С целью развития внимания, мышления и памяти мы использовали игры-занятия: исключение предмета (четвертый лишний), сборки пазлов, упражнения на запоминание слов и фигур, построение фигур из разных частей кубика, упражнения на установление последовательности событий по изображениям на карточках, и т.д.

Включение перечисленных занятий в программу социально-психологической реабилитации способствовало запоминанию череды событий, развитию наблюдательности, проявлению интереса к групповой творческой деятельности у взрослых с РАС.

Для усиления трудовой и эмоционально-сенсорной активности взрослых с РАС мы проводили работу в двух направлениях:

1. Организация и проведение посильной работы по уборке территории и помещений, украшения столовой комнаты сервировки обеденных столов, помощь в изготовлении бытовых предметов (вешалки, ящики для хранения вещей и т.д.).

2. Применение различных форм арт-терапии : организация рисования, работа с глиной, шерстью, с песком и т.д..

Вовлечение каждого взрослого в трудовую или творческую деятельность с целью снятия психоэмоционального напряжения и организации целенаправленной деятельности является важным аспектом социально-психологической реабилитации взрослых с РАС.

Арт-терапия идеально подходит для особых взрослых, т.к. не требуя особых навыков рисования, способствует его расслаблению: через рисунок и цвет клиенты могут выразить свои эмоции, чувства, переживания или мечты.

Целенаправленная трудовая деятельность важна для особых взрослых, т.к. им необходимо видеть результат своей работы и ощущать полезность своего труда.

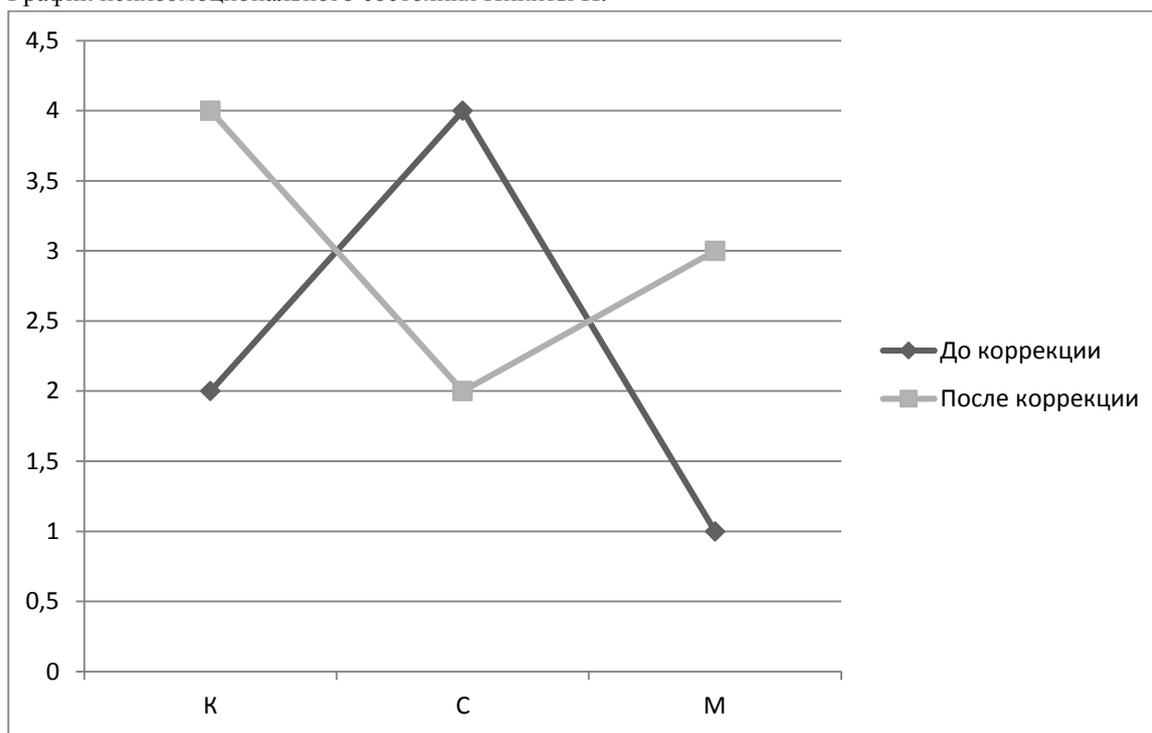
В настоящее время существуют и функционируют столярные и гончарные мастерские на базах различных ПНИ, где взрослые с РАС могут не только сделать своими руками нужную, «взрослую» вещь, но также представить ее на благотворительной ярмарке.

К сожалению, в учреждении, где проводилось наше исследование, таких мастерских нет и взрослые отделения дневного пребывания реализуют свою трудовую потребность в основном в форме уборок. Но даже такая систематическая и ежедневная деятельность дает ощущение дееспособности и полезности клиентам данной категории.

Результатами эффективности проведенного нами комплекса мероприятий социально – психологической реабилитации взрослых с РАС могут служить наблюдения и диагностика клиентов ПНИ № 30. В качестве примера приведем анализ психоэмоционального состояния клиента Никиты П, наглядно представленный на Графике 1.

График 1

График психоэмоционального состояния Никиты П.



(К - уровень коммуникации, С – уровень самоагрессии, М- межличностные отношения)

Критериями эффективности социально-психологических мероприятий нами были определены следующие компоненты взаимодействия клиента с окружением и самим собой: коммуникативность, самоагрессия, межличностные отношения. Диапазон проявления названных критериев определен от 1 до 5 баллов, где 1-слабые проявления, а 5 – сильные.

До проведения социально-психологической реабилитации Никита П. отличался высоким уровнем самоагрессии: при утомляемости или неудовлетворенности кусал руки; коммуникативность со специалистами и другими клиентами в основном выражалась в кратком контакте взглядом или коротком тактильном контактом; межличностные отношения у Никиты проявлялись только с родными (мамой, братом и отцом), к остальным людям Никита не проявлял никакого интереса.

После проведения мероприятий социально-психологической реабилитации уровень самоагрессии Никиты П. значительно снизился: частота кусания рук снизилась, наблюдалась только при сильной усталости. Никита П. стал проявлять интерес к тем, кто с ним работает: тактильный контакт участился, уровень невербального общения повысился. Никита стал узнавать специалистов отделения: при виде того или иного специалиста говорил фразу, ассоциирующуюся у него с этим человеком. Никите П. стало нравиться внимание к нему других клиентов, ему стало приятно общение: он стал чаще улыбаться и дольше удерживать визуальный контакт с теми, кто с ним общается. У Никиты даже появились подруги – клиентки отделения Маша и Юля, которые с удовольствием общаются и проводят с ним время, даже если Никита не отвечает им словами.

Эффективность реализации системы терапевтических мероприятий в рамках социально-психологической реабилитации в целом состоит в возможности взрослых с РАС адаптироваться к окружающему миру, налаживать контакты с окружающими. На наш взгляд, действенным направлением в социально-психологической реабилитации является целенаправленное развитие мышления, внимания и памяти и организация трудовой и творческой деятельности для взрослых с РАС, т.к. взрослым людям данной категории очень трудно самостоятельно организовать свою деятельность и реализовать потребность в труде и творчестве.

Список литературы

1. Чельшева Ю.В. Социальный аспект асоциального поведения подростков. «Современный научный потенциал» Сборник по итогам XI международной научно-практической конференции 28 февраля-7 марта 2015г. (Materials of XI international research and practice conference. Modern scientific potential- 2015 february 28-march 7, 2015.) / Белгород, Руснаука, 2015. С-50-53.
2. Чельшева Ю.В. Формирование социально-психологических компетенций подростков асоциального поведения. Современная наука: теоретический и практический взгляд. Сборник статей Международной научно-практической конференции (28 ноября 2015г., г. Челябинск). В 3 ч. Ч.3 — Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2015. С. 230-234. — С. 230-234.
3. Чельшева Ю.В. , Аксенова Н.А. Социально-педагогическая превенция асоциального поведения детей и подростков. Развитие социокультурного пространства: теория и практика поддержки населения: Материалы научных работ студентов и преподавателей Социального института МГПУ / Под ред.А.М. Егорычева и К.И. Чижовой. – М.: «Перспектива», 2014. С. 46-48.
4. Овчаренко Л.Ю. К вопросу о психологическом консультировании в трудной жизненной ситуации клиента. Социально-психологические аспекты практики социальной работы Сборник научных статей. Ответственные редакторы: Овчаренко Л.Ю., Тютченко А.М.; Редактор-составитель: Дорошенко Т.Н.; Москва, 2016. С. 132-147.
5. Овчаренко Л.Ю. Концепция психологического сопровождения реабилитационного процесса в военно-социальной работе. Социально-психологические аспекты практики социальной работы: Сборник научных статей. Ответственные редакторы: Овчаренко Л.Ю., Тютченко А.М.; Редактор-составитель: Дорошенко Т.Н.; Москва, 2016. С. 26-37.
6. Овчаренко Л.Ю. Особенности социально-психологической адаптации современных подростков в образовательной организации. Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2014. № 4. С. 97-111.
7. Овчаренко Л.Ю., Макшанцева Л.В. Социальное взаимодействие в контексте психолого-педагогического сопровождения, опосредованного новыми образовательными стандартами. Социально-психологические аспекты взаимодействия и адаптации личности в социуме 2013. С. 90-101.
8. Тютченко А.М. Сущность и содержание социального партнерства. Социальное партнерство как принцип взаимодействия в социальной работе Межвузовская научно-практическая конференция. 2014. С. 9-17.
9. Тютченко А.М. Учебно-методические материалы по привлечению студентов к волонтерскому движению. Актуальные проблемы науки, образования и социальной работы Сборник научных статей. РГСУ филиал в г. Люберцы; Институт психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ. Москва, 2015. С. 180-186.
10. Тютченко А.М. Развитие полисубъектности в системе российской социальной помощи. Социально-гуманитарное знание: традиции и инновации Сборник научных статей. кафедра социальной работы и социального права Российского государственного социального университета. Москва, 2015. С. 196-204.
11. Тютченко А.М. Развитие полиобъектности в системе российской социальной помощи. Актуальные проблемы науки, образования и социальной работы Сборник научных статей. РГСУ филиал в г. Люберцы; Институт психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ. Москва, 2015. С. 186-194.

12. Тютченко А.М. Становление полисубъектности в системе российской социальной помощи. Проблемы изучения и преподавания истории социальной работы и благотворительности в России Материалы общероссийского семинара. 2003. С. 20-27.
13. Тютченко А.М. История социальной работы. Учебная программа. Специальность: 350500 "Социальная работа". Москва, 2005.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Аринушкина Н.С.

Саратовский государственный технический университет, г.Саратов

Эффективность работы органов исполнительной власти во многом зависит от профессионализма государственных гражданских служащих и их профессионального развития. Основу такого развития составляют механизмы конкурсного замещения государственных должностей, утверждения должностных и административных регламентов, стимулирования труда, индивидуального планирования профессионального развития, дополнительного профессионального образования, оценки деятельности, проведения служебных, плановых и внеплановых проверок, организации внутреннего и внешнего контроля и другие.

Государственная гражданская служба имеет специфические особенности, подлежащие учету при ее организации и осуществлении. Такими особенностями являются особый порядок замещения должностей, оценка соответствия профессиональной компетенции занимаемой должности посредством аттестации и сдачи квалификационных экзаменов, соблюдение исполнительской дисциплины и выполнение должностного регламента, стимулирующие выплаты и надбавки к окладу за особые условия труда, соблюдение служебной этики и ограничения на получение и распространение информации.

Для разработки таких методов необходим анализ профессиональной деятельности государственных служащих, определение требуемых деловых, морально-нравственных и личностных качеств, подлежащих формированию или развитию в ходе профессиональной деятельности. Требуется определить или уточнить компетенции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности государственных гражданских служащих. Это относится к умению получать и анализировать информацию, обобщать данные, излагать мысли и структурировать информацию, готовить заключения и формулировать выводы, взаимодействовать с коллегами, отстаивать точку зрения, аргументировать мнение, предлагать решения, способствовать новациям и нововведениям. Необходимо оценивать организаторские и лидерские способности, умения решать поставленные задачи, координировать и контролировать ход их выполнения, брать на себя ответственность, планировать и выполнять работу, разрешать спорные ситуации и конфликты, анализировать проблемы и прогнозировать последствия принимаемых решений, систематически пополнять и обновлять профессиональные знания, быть в курсе проблем и тенденций развития общества. При этом требования к профессиональной компетентности государственных гражданских служащих должны быть конкретизированы в зависимости от групп и категорий должностей государственной службы.

Теоретическую основу исследования составили подходы к пониманию природы и особенностей формирования профессионально важных качеств специалиста: акмеологический подход (Бодалев А.А., Деркач А.А., Кузьмина Н.В., Рогов Е.И. и др.); деятельностный подход (Басов М.Я., Гальперин П.Я. Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Теплов Б.М. др.); системный подход (Климов Е.А., Карпов А.В., Иванова Н.Л., Дружинин В.Н., Зеер Э.Ф., Шадриков В.Д., Поваренков Ю.П., Бодров В.А.); компетентностный подход (Гуревич К.М., Маришук В.Л.).

В работе использованы теоретические методы (анализ и обобщение научной литературы, анализ учебных и научно-методических материалов), профессиографический метод, психодиагностическое тестирование, анкетирование. В исследовании использовались следующие методики: 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттела, 5-ти факторный опросник Р. МакКрае и П. Коста, характерологический опросник Леонгарда. Эмпирической базой исследования выступило Министерство сельского хозяйства Саратовской области, в выборку попали более 70 сотрудников – государственных служащих.

Эмпирические данные позволили составить типологический портрет государственного служащего. Ему свойственны следующие черты: открытость (фактор А), интеллектуальность (фактор В), эмоциональная устойчивость (фактор С), независимость (фактор Е), решительность и готовность к достижению цели (фактор G),

самостоятельность (фактор I), способность ладить с людьми (фактор L), уверенность в себе (фактор O), сочетание стремления к самостоятельным решениям и действиям и способность брать ответственность за них (факторы Q2, Q3), адекватная самооценка (фактор MD).

Были проанализированы первичные факторы. По результатам средних значений в группе государственных служащих, установлено, что государственным служащим свойственно: высокая степень активности, общительность, поиск новых впечатлений, потребность быть рядом с другими людьми, сотрудничество, самоуважение, настойчивость в достижении целей, самоконтроль поведения, самокритичность, эмоциональная стабильность, любознательность, пластичность.

Для государственных служащих характерна выраженности таких черт личности как гипертимность, аффектно-экзальтированность, демонстративность. Гипертимность выражается в стремлении к активной деятельности, склонности к лидерству, быстрой реакцией на происходящие события, быстрым принятием решений, способствует достижению творческих и производственных успехов, при этом часто сопровождается легкомысленностью, отсутствием самокритичности. Аффективно-экзальтированность характера дает личности более резкие эмоциональные переживания.

На следующем этапе исследования был изучен «Должностной регламент» специалистов разного уровня: консультанта, главного специалиста-эксперта, начальника отдела инвестиционной политики и целевых программ министерства сельского хозяйства Саратовской области. Согласно концептуальным подходам к определению структуры про-фессионально важных качеств были выделены следующие аспекты: свойства личности (отношения личности, интересы и склонности), свойства индивида (свойства темперамента и особенности психических процессов, профессионально важные качества рассматривать как взаимодействие разноуровневых свойств человека; способности, задатки, элементы опыта: знания, умения, навыки. Далее эти аспекты были структурированы и на основе данного должностного регламента составлены анкеты по оцениванию профессионально-важных качеств специалистов, государственных служащих.

Проведено анкетирование по изучению профессионально-важных качеств государственных служащих. Было выявлено, что у государственных служащих на высоком уровне развиты навыки самообучения, планирования собственной деятельности, коммуникативная компетентность, правовая и информационная грамотность, на среднем уровне развиты управленческие способности, мотивация к выполнению профессиональной деятельности, на сравнительно низком уровне развиты аналитические способности.

С целью установления зависимостей между личностными чертами и профессионально важными качествами государственных служащих был проведен корреляционный анализ данных. Подсчет корреляционной матрицы проводился с помощью компьютерной программы «Statistica 6.0». Получены следующие корреляционные плеяды:

Умение определять потребность в информации, проводить анализ и представлять результаты аналитической обработки информации положительно связано с такими личностными свойствами как демонстративность, дипломатичность, самостоятельность, и отрицательно связано с показателем смены настроения.

У служащих, обладающих такими качествами как общительность, доминантность, самостоятельность, самодисциплина, практичность, развиты навыки управления персоналом.

Навыки по разрешению конфликтов связаны с таким личностным свойством как самостоятельность, демонстративными чертами характера.

Участие в составлении методических рекомендаций и рекомендаций по вопросам, входящим в его компетенцию положительно связано с дипломатичностью, самостоятельностью, демонстративность и отрицательно связано с тенденцией смены настроения.

Организаторские способности положительно связаны с такими личностными свойствами как общительность, доминантность, эмоциональная устойчивость, самодисциплина.

Управленческие способности положительно связаны с такими личностными свойствами как доминантность, самодисциплина, эмоциональная устойчивость, общительность, самостоятельность.

В результате проведенного исследования, установлено, что профессионально важные качества положительно и отрицательно связаны с личностными особенностями государственных служащих. Таким образом, полученные результаты подтвердили гипотезу о существовании достоверно связанных личностных качеств с результатами профессиональной деятельности государственных служащих Министерства сельского хозяйства Саратовской области. Разработка новых систем диагностики, коррекции и развития профессионально-важных качеств государственных служащих позволит повысить эффективность деятельности органов исполнительной власти.

**СЕКЦИЯ №18.
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

**СВИДЕТЕЛЬ И ПОТЕРПЕВШИЙ – РЕБЕНОК. СПЕЦИФИКА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Чупракова Н.Н., магистр психологии, старший преподаватель

Московский государственный психолого-педагогический университет, г.Москва

Сегодня реальность такова, что мы все чаще сталкиваемся с ситуацией, когда статус свидетеля и потерпевшего в судопроизводстве присваивается ребенку. Посчитать статистику в процентном отношении несложно, если обратиться к таким примерам: семья проходит в полном составе свидетелями по уголовному делу – в семье двое взрослых, трое детей. Следующая ситуация – заведено уголовное дело по факту убийства, единственный и основной свидетель – ребенок; следующая ситуация – бытовые разборки между супругами с тяжкими телесными повреждениями – основные свидетели - двое малолетних детей и т.д. и т.п. Если учесть, что в группу риска в первую очередь попадают социально-неблагополучные семьи, а это зачастую многодетные семьи, то этот список, когда дети являются косвенными или прямыми свидетелями или потерпевшими, может быть бесконечным. По данным аналитического центра Государственной Думы России, 30-40% всех тяжких насильственных преступлений совершается в семьях. Конфликты на бытовой почве уносят жизни больше, чем войны. Инвалиды, престарелые, женщины и дети составляют ежегодно более трети (38%) всех убитых на почве нездоровых семейных отношений. Насилие в семье может быть направлено против любого ее члена, однако, реальные факты свидетельствуют — 95% всех пострадавших от насилия в семье — это женщины и дети.

Исходя из этих данных, следует сделать вывод, что настало время, когда ситуацию со статусом свидетеля и потерпевшего ребенка стоит рассмотреть более глубоко и детально.

Ситуации, по факту которых заводятся уголовные дела, в которых дети являются зачастую основными свидетелями – это всегда стрессовые, шоковые ситуации для детей (потеря близкого человека, угроза жизни близкому человеку, угроза жизни самому ребенку и т.д.). Первыми, кто оказывается рядом с ребенком в этой стрессовой ситуации для него, являются оперативные следователи, дознаватели, у которых в этот момент свои цели и задачи (получить как можно больше информации по данному уголовному делу). Мало кто из них обращает внимание в этот момент на психическое состояние ребенка, так как в следственных мероприятиях он выступает как свидетель или потерпевший, а значит, приравнивается к положению взрослого. И вот здесь ребенок получает вторую травмирующую ситуацию, которая длится на протяжении всех следственных и судебных мероприятий. Хочется отметить, что зачастую взаимодействие с ребенком, в его статусе свидетель и потерпевший, выстраивается, к сожалению, по принципу – «Ты виноват уж в том, что ты ребенок!». То есть, ты слабее меня, глупее меня, доверчивее, а значит, я могу манипулировать тобой, использовать ситуацию, так как мне необходимо, исходя из своих целей и задач. Да, по законодательству, дознание несовершеннолетних детей должно происходить в присутствии взрослых, незаинтересованных по факту уголовного дела (педагоги, психологи, социальные работники), которые и должны взять под контроль данную ситуацию. Но, как правило, на роль таких взрослых попадают совершенно не готовые к стрессовой для них ситуации дознания специалисты. В результате, мы получаем противостояние двух позиций и столкновение разных целей и задач. С одной стороны правоохранительные структуры, с другой стороны правозащитные. При этом ребенок со своим стрессовым состоянием оказывается между ними без соответствующей помощи.

Можно ли исправить данную ситуацию и реально оказать соответствующую помощь ребенку в его статусе свидетеля и потерпевшего, начиная с самого его первого мгновения в этом статусе? И если можно, то, при каких условиях, и какие специалисты должны быть в этот момент рядом с ребенком.

Исходя из нашего практического опыта по оказанию психологической помощи детям - свидетелям и потерпевшим в уголовном судопроизводстве, можно сделать следующие выводы:

- оказывать эффективную психологическую помощь детям - свидетелям и потерпевшим можно только в ситуации тесного сотрудничества юриста и психолога с соответствующей квалификацией.
- реально оказывать такого плана помощь можно только в независимой, выделенной структуре, имеющей широкие полномочия, закрепленные правовой базой, то есть при определенном статусе.
- осуществлять реабилитационную работу с потерпевшими возможно и реально только в специально созданных условиях (то есть, устранив травмирующую ситуацию).

- для осуществления профессиональной юридической и психологической помощи свидетелям и потерпевшим необходимо продумать систему профилактических и реабилитационных мероприятий для специалистов.

Остановимся на специфике работы по оказанию юридической и психологической помощи взрослым и детям в их статусе свидетеля и потерпевшего.

В обозначенных нами условиях, цели и задачи специалистов, которые тесно взаимодействуют со свидетелями и потерпевшими начинают совпадать, а значит и помощь становится позитивной.

В данном случае, когда мы имеем в виду потерпевшего и свидетеля ребенка, все будет защищать интересы самого ребенка, так как цель и задача у разных специалистов одна – это защита свидетеля, в данном случае ребенка.

Специфика психологического сопровождения детей.

Сопровождение процесса (всегда прав ребенок) – об этом должен помнить и юрист, и психолог.

Работа с проблемой – ребенок, как правило, не может обозначить проблему и сформулировать запрос.

Работа с состоянием – ребенок не может обозначить свое состояние и, как правило, вытесняет травмирующую ситуацию, часто бывает сложность с отреагированием острого состояния, травмы.

Наиболее результативный метод работы – игровой, так как язык игры, это тот язык, на котором общается ребенок (игровая диагностика, игровая терапия, драматизация, сказкотерапия и т.д.).

Выход на перспективу по совершенствованию юридической и психологической помощи свидетелям и потерпевшим – это организация и создание реабилитационных центров по защите свидетелей с выделением детского отделения.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства, М.2008.
2. Баева И.А. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии. С-П., 2008.
3. Бондырева С.К. Колесов Д.В. Выживание (факторы и механизмы), М-В,2005
4. Варчук Т.В. Виктимология/ под ред. С.Я. Лебедева. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2009. – 263 с.
5. Громов В.И., Васильев Г.А. "Энциклопедия безопасности-2". Москва, 2000.
6. Ильин И.А. О сущности правосознания/ подготовка текста и вступительная статья И.Н. Смирнова. – М.:»Рарогъ», 1993 – 235 с.
7. Организация экстренной психологической помощи детям и подросткам в России: принципы, стандарты, практика: Сборник материалов. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения; Изд-во «Смысл», 2007. – 312 с.
8. Психология экстремальных ситуаций / под ред. В.В. Рубцова, С.Б. Малых, - 2-е изд., стер. – М.: Психологический ин-т РАО, 2008.– 304 с.
9. Ранняя профилактика жестокого и пренебрежительного обращения с детьми: Сборник статей. – М.: Региональный благотворительный фонд «Отклик», 2010.
10. Розенберг Маршалл. Язык жизни. Ненасильственное общение / перевод с англ. – М.: ООО Издательство «София», 2009. – 272 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СКЛОННОСТИ К ПРАВОНАРУШЕНИЯМ У ДЕТЕЙ 11-12 –ТИ ЛЕТ

Чуйков Я.Г.

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

На современном этапе развития российского общества приоритетным направлением является решение проблемы нравственного «оздоровления» детей, подростков, то есть будущего нации. Сложная политическая и экономическая ситуация в стране, связанные с этим безработица, ухудшение жизненных условий населения, падение престижа образования и культуры, неуверенность в завтрашнем дне, приводят к усилению агрессивности, жестокости, национальному экстремизму не только взрослых людей, но и, что наиболее опасно, детей и подростков. Именно несовершеннолетние являются наиболее чувствительной частью населения по отношению, происходящих в обществе изменений. Как отмечают социологи (В.И. Кравченко, В.Ф. Анурин, М.А.

Галагузова и др.), «знаком» кризисного периода общества являются увеличивающееся количество роста детей и подростков, вовлеченных в криминальную среду. Чтобы оградить подростков от неблагоприятного влияния окружающего, предупредить будущие правонарушения и устранить причины, порождающие их, необходима слаженная работа многих институтов: семьи, образовательных учреждений, общественных организаций, государственных органов и т.д.

В настоящее время нет четкого определения «склонность детей к правонарушениям», поскольку данное понятие является лишь социально-личностной характеристикой, не прописанной в российском законодательстве. Для того чтобы раскрыть данное понятие и его влияние на предупреждение и искоренение правонарушений, необходимо обратиться к исследованиям отечественных ученых в области психологии, педагогики, социологии, правоведения.

Вопросы психологической характеристики личности детей-подростков, ставших на путь правонарушений, рассматривались в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей: Б.П. Буунка, А. Бандуры, Р. Уолтерса, Ш. Тейлор, Т. Шибутани, Л.С. Выготского, М.А. Алемаскина, Б.М. Алмазова, Е.В. Змановской, Д.И. Фельдштейна, Л.М. Зюбина и др.

Социально-педагогические причины возникновения отклонений в поведении детей подросткового возраста были предметом исследования в работах С.В. Агулиной, В.В. Бермана, А.С. Белкина, А.Ф. Никитина, А.В. Мудрика, Г.С. Тагировой и др.

Проблемы социологических аспектов совершения правонарушений в подростковой и молодежной среде были раскрыты в трудах Ю.Н. Крупка, Ф.А. Лопушанского, А.Е. Тарас и др.

Общие вопросы предупреждения и профилактики правонарушений среди несовершеннолетних были рассмотрены в юридических исследованиях А.И. Алексеевым, Е.А. Белкановым, Н.Г. Акбаровы, С.И. Герасимовым, В.В. Луневым, Л.М. Корниенко и др.

Однако, несмотря на достаточную разработанность данной темы, проблема выявления склонности к правонарушениям у детей 11-ти, 12-ти лет (что влияет на ее предупреждение и профилактику) не была предметом специального изучения специалистов вышеперечисленных научных областей. Это обстоятельство определяет значимость выбранной темы, в рамках которой мы попытаемся охватить наиболее важные вопросы, связанные с научным пониманием и объяснением понятия «склонность к правонарушениям у детей-подростков» (11-ти, 12-ти лет).

Словарь по педагогике под редакцией Рапацевич Е.С. трактует склонность как избирательную направленность индивида на определенную деятельность, побуждающую его заниматься. Ее основой является глубокая устойчивая потребность индивида в той или иной деятельности, стремление совершенствовать умения и навыки, связанные с данной деятельностью [10].

В Большом психологическом словаре под ред. Мещерякова, Б Зинченко понятие «склонность» (англ. disposition) определяется как внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и пр.) к какому-либо занятию. Психологическую основу склонностей составляет устойчивая потребность личности в определенной деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности [3].

А.Г. Маклаков рассматривает склонность как одну из форм проявления направленности личности, в основе которой лежат мотивы деятельности [6, с. 511]. Мотив – это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [6, с.513]. Исходя из этого, мы можем объяснить причины поступков человека внутренними и внешними мотивами его деятельности. Внутренние мотивы включают психологические свойства субъекта поведения, а внешние – условия и обстоятельства его деятельности. Таким образом, склонность является формой стимулирования и поддержания поведенческой активности личности.

Следующим компонентом определения, требующим уточнения, является термин «правонарушения подростков».

В педагогических исследованиях правонарушения детей, не достигших восемнадцатилетнего возраста, рассматриваются как поступки, отклоняющиеся от принятых в данном обществе социально-нравственных норм и ценностей; нарушение процесса усвоения и производства социальных норм и культурных ценностей, а также нарушение саморазвития и самореализации в обществе, к которому человек принадлежит [7, с.9].

В психологической литературе поведение, связанное с правонарушениями определяется как отклоняющееся от социально-психологических и нравственных норм, выступающее как антиобщественный образец решения конфликта, что проявляется в нарушении общественно-принятых норм, в ущерб, нанесенном обществу и себе [1].

Резюмируя вышесказанное, мы можем дать следующее определение: «Склонность к правонарушению – устойчивая потребность личности отступить от принятой в обществе нормы социального поведения».

Следующим важным вопросом для нашего исследования является выявление причин склонности к правонарушениям детей 11-ти, 12-ти лет. Для того чтобы раскрыть его, необходимо проанализировать особенности данного возрастного периода.

Возрастной период 11-12 лет относится к подростковому возрасту (охватывающий период от 11-ти до 14-15 лет). Данный возраст относится к предподростковому периоду, который характеризуется «сложностями» перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, выражающемуся в особенностях физического, психического и социального развития. Ведущая деятельность раннего подросткового периода – интимно-личностное общение в процессе общественно-полезной деятельности и обучения. Поскольку данное время является «кризисным» в плане перехода от детства к взрослой жизни, для него характерны новые психические новообразования (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и т.д.): стремление к самостоятельности, появление чувства взрослости; критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа; становление нового уровня самосознания Я-концепции [4], [8].

В возрасте от 11-ти до 14-ти, 15-ти лет происходит интенсивное развитие познавательных способностей: осуществляется переход к теоретическому мышлению; совершенствуется избирательное, целенаправленное восприятие; развивается логическая, смысловая память, образная, выразительная и доказательная речь. На фоне качественных изменений в интеллектуальном развитии подростка происходит рост его сознания и самосознания, что в свою очередь, порождает стремление к самостоятельности, независимости и повышенной критичности к другим людям. Именно поэтому очень часто дети подросткового возраста стремятся высказывать свое критическое суждение, проявляют свое позитивное или негативное отношение к происходящему. Данный период сенситивен для усвоения индивидом социального опыта, социальных связей и отношений, в процессе которых он приобретает убеждения, вырабатывает нравственные ориентиры, принципы поведения, влияющие на его поведение и поступки. Важной особенностью периода «от детства к взрослости» является адаптация, характерная для перехода индивида из начального в среднее звено школьного образования. Одиннадцатилетний ребенок только начинает «ощущать» физиологические и психологические изменения, связанные с кризисом подросткового возраста, как к ним добавляются проблемы, связанные с периодом адаптации: новая личностная позиция по отношению к учебной деятельности; новая личностная позиция по отношению к школе и учителям; новая личностная позиция по отношению к сверстникам. Подростку важна положительная оценка со стороны сверстников, которая влияет на статус ребенка в коллективе (классе). Если появляются расхождения между возможностями человека и его притязаниями, повышается конфликтность, ведущая к эмоциональным срывам. Становление личности подростка зависит от многих факторов, в том числе и от адаптационного перехода из младшего школьного возраста в среднее школьное звено.

Поскольку для подросткового возраста является характерным стремление самоутвердиться, обратить внимание любой ценой, то часто они попадают под влияние лидеров-правонарушителей (местных хулиганов), которые «ничего не боятся», «все могут», т.е. в глазах подростка выглядят смелыми и сильными. Именно поэтому подростки втягиваются в различные криминальные или «полукриминальные» группировки, осваивая приемы аморального поведения.

Анализ научной и специальной литературы показал, что причинами склонности к правонарушениям детей 11-ти, 12-ти лет могут быть следующие [1], [2], [7]:

- причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами;
- причины социального и психологического характера;
- причины, связанные с возрастными и педагогическими кризисами.

Ученые, занимающиеся проблемой развития личности в период подросткового возраста, единодушно отмечают, что на формирование склонности детей к правонарушениям влияют семья и семейные отношения. В семье формируются качества личности, оценочные критерии, способы социализации в обществе. Безнадзорность, попустительство со стороны родителей, отчуждение между детьми и родителями, выражающееся в ссорах, дефиците общения, отдалении подростка от семьи, неодобрении родителями его друзей – все это является пусковым механизмом к асоциальному поведению [9].

Именно поэтому одна из главных задач взрослых в этот период наладить доброжелательно-доверительные отношения с подростком, побуждать его правильно, с нравственных позиций принимать решения. Как советовал А.С. Макаренко, в этот период важно сочетать требовательность с уважением к личности ребенка, не допуская грубого вмешательства взрослых в его интимный мир.

В современном обществе должна быть налажена комплексная работа для профилактики склонности к правонарушениям у детей 11-ти, 12-ти лет в системе образования, включающая:

- выявление детей, оказавшихся в неблагоприятных условиях жизни и оказание им помощи;
- выявление социально неблагополучных семей, семей с нарушениями детско-родительского взаимодействия: диагностика семейного неблагополучия, осуществление профилактических мероприятий по нормализации микроклимата в семье, принятие административных и уголовно-правовых воздействий на родителей, злостно нарушающих обязанности по воспитанию детей;
- оказание консультационной помощи благополучным семьям, не допуская негативного влияния на законопослушных подростков;
- внедрение в учебный процесс школы «педагогика ненасилия»: пропаганда и позитивного отношения детей друг к другу, построение взаимодействия на принципе диалога, отвержение насилия как способа решения конфликтных ситуаций.

Таким образом, приведенный выше анализ теоретических источников свидетельствует о необходимости изучения проблемы склонности к правонарушениям детей 11-ти, 12-ти лет, чтобы предупредить и предотвратить в будущем детскую преступность.

Список литературы

1. Алемаскин М.А. Методика предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних. — М., 1987. 85 с.
2. Балцевич В.А. и др. Семья и молодежь: профилактика отклоняющегося поведения. — Мн.: Университетское, 1989. -143 с.
3. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1999.
5. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986.
6. Маклаков, А.Г. Общая психология. – М.СПб.: Питер, 2003.
7. Муртазилиева, М.М. Социально-педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних детей. Автореферат дис. на соискание степени кандидата пед. наук. Махачкала, 2005.
8. Немов, Р.С. Психология. – М.: Владос, 1998.
9. Серединин, А.Е. Теоретико-правовые основы профилактики правонарушений в семье. Автореферат дис. на соискание степени кандидата юрид. наук. Санкт-Петербург, 2003.
10. Современный словарь по педагогике /Автор-составитель Е.С. Рапацевич. – Минск.: Современное слово, 2001.

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

AGGRESSION AS AN ALTERNATIVE BEHAVIOUR AMONGST YOUNGSTERS

Kutryanska S.N., Mihaylova E.V., Momchilova T.D.

Teachers at The Department of Midwifery cares, Faculty of Public Health, Medical University-Plovdiv

Introduction

Aggression is a phenomenon which has been a topic of discussion of a rising interest at any occasion and in various contexts. There hardly exists a person who does not have a constructed idea of what aggression is although it denotes things of different origins and particularities. Aggression is mentioned in cases of war, sports races, international relations and in daily life.

Some authors treat aggression as a manifestation of inner pressure and anxiety. Others relate it to an innate impulse for destruction or they talk about it as a personal aspiration for a manifestation of superiority. Aggressive manifestations are various and they are directed towards one's own personality or the family and the social environments. They can be observed at any age and in every situation. The contemporary lifestyle, the big pressure, the role models of an aggressive behaviour projected on the screen favour the manifestation of aggression as a way to solve problems and achieve the "desired" goals in a fast and certain manner.

The clarification of the reasons for the manifestation of aggression at a young age can contribute to a prevention of the development of aggression from an incidental manifestation to a constant value in human's behaviour.

Up to the present moment the rise of aggression is being stimulated by the existing social crisis in society. People's needs increase and the available incomes do not allow them to be adequately satisfied.

Family loyalty, as a stabilizing social factor, decreases significantly and this leads to the manifestation of unnatural for one's personality ideas and actions.

A number of members of our society misinterpret the the notions of "freedom" and "democracy" and they deem that they justify the manifestations of aggression. There is noticed a significant decrease of interest in numerous moral and social values which together would affect unfavourably the social development in future.

Taking into account the significance of this phenomenon in a personal as well as in a social aspect, we set as our goal to examine its state and to analyze the aspects of its manifestations. This serves as a precondition in the search for opportunities to create a more peaceful, meaningful and fuller life for the younger generation.

Purpose of the research- to evaluate the aggressive tendencies amongst the students living in the contemporary urbanized society and to clarify the particular measures for its prevention.

Tasks:

- to clarify the degree and the type of aggressive tendencies and urges amongst the students
- prevention of the aggressive behaviour in terms of a better socialization of the youth in the family and the social environment.

Logical unity of the research

Students at the age of 19-24 from the Department of "Nursing and midwifery cares", Medical University-Plovdiv

Indications of the research unity

- age
- sex
- social environment
- personality
- temperament
- personal qualities
- evaluation of the type of aggression

Research methods

- Buss Durkee's specialized inquiry;
 - method of examination
- Conforming to the existing terms, the examination which was carried out, was:
- according to the time duration
 - according to the experimenter's participation
 - according to the place- auditorium halls, studies, educational and training bases
 - according to the manner of conduction- open

Research material are 80 female students from the section of "Midwifery cares" at the age of 19-24.

Methods for data analysis

- analytical-synthetic;
- tabular-graphical

Results from the research

Buss Durkee's specialized inquiry containing 75 questions was conducted amongst 80 from the section of "Midwifery cares" at the Department of "Nursing and midwifery cares" at Medical University-Plovdiv.

Interpreting the statistic data, concluding from the accepted method for evaluation, we made a differentiation between the girls according to Buss Durkee's scale using his classic methods according to which each scale has a general characteristic.

- body aggression- the strongest form of a particular manifestation of the aggressive intention
- verbal aggression- there are verbal comments aiming to inflict an insult
- indirect aggression- use of indirect ways for causing a damage
- defensive behaviour- typical characteristic feature of puberty
- aggressive irritation- behaviour which speaks of neurotism
- aggressive mistrust- does not trust people, act suspiciously
- jealousy and hatred- behaviour showing egoism, revengefulness, result from a lack of self-esteem
- guilt after aggression- responsibility for one's actions, feeling remorseful and incapable to self-regulate
- social positivity or negativity- positive socialization or denial of everything in society.

Comparing the results from both scales, it appears that the share of the ones that have got into a scale from 1 to 3 with a particular manifestation of an aggressive intention is lower.

Young people take painfully the verbal attacks against their own personality or their family and to some extent they are affected by the behaviourist principle of stimulus-reaction.

What is revealing is the fact that they are ready for a braver aggressive attack if they have to defend a friend or another person.

The chart in the last two scales shows a higher degree of guilt after aggression and a tendency towards a positive socialization. The inquired students show a greater tolerance towards the others and a desire to end the conflicts in the most reasonable way.

We present a differentiation of the inquired contingent by the nine scales of Buss Durkee's questionnaire. The data is presented in percents.

1	Body aggression	4,5%
2	Verbal aggression	8%
3	Indirect aggression	3,2%
4	Defensive behaviour	15,6%
5	Aggressive irritation	20%
6	Aggressive mistrust	15,6%
7	Jealousy and hatred	3,6%
8	Guilt after Aggression	17,5%
9	Social positivity and negativity	12%

Conclusions

1. The evaluation of the aggressive tendencies of the youth is of a paramount importance for their future behaviour and socialization in the contemporary society.

2. It was proved that the verbal aggression is the dominating type amongst the inquired students.

3. The aggressive tendencies are stimulated by the newly formed type of democratic relations and freedoms and by the changed social interrelations.

4. The influence of the friend's circle plays an emphasized role for the formation of the the aggressive behaviour.

5. The evaluation of the degree and the type of aggressive readiness and disposition amongst the students enables us to mark the particular measures for a prevention of the aggressive behaviour.

List of references

1. Адлер, А.- "Възпитание на децата"- ИК „Здраве и щастие”, 2009
2. Кирвил, Л.- „Формиране на агресивността у децата"- сп. „Компас”, кн. 3, 1994
3. Серия практика- сборник, „Антисоциално поведение- теория и терапия”, Издателски център за психологична подкрепа, 2008
4. Чавдаров, Д.- “Агресията”, Софийска академия, Изд. Проф.М. Дринов, 2008

ВЛИЯНИЕ ПРИЗНАКОВ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА КОММУНИКАТИВНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Молчанов К.А., Молчанов А.С., Гонибова А.А.

Московский государственный медико-стоматологический университет, г.Москва

В психолого-педагогической литературе, посвященной содержанию понятия «коммуникативная компетентность», а также критериям и методам подбора кандидатов на замещение должности преподавателя (ППС) медицинского вуза, подчеркивается необходимость учета современных тенденций развития высшего медицинского образования. Суть этих новаций заключается в активном внедрении в педагогическую практику дистанционных форм обучения, а также симуляционных методов формирования мануальных умений и навыков [Найговзина Н.Б. с соавт., 2012; Риклефс В.П., Досагамбетова Р.С., 2013 и др.]. Внедрение указанных технологий влечет за собой изменения требований к психологической и педагогической подготовке преподавателей.

Прежний алгоритм обучения, состоящий из этапов: (1) ознакомления студентов с новым материалом на постановочной лекции в аудитории; (2) самостоятельного закрепления полученных на лекции знаний; (3)

углубления, проверки усвоения полученных знаний, формирования первичных умений на практическом занятии, также претерпит изменения.

На смену прежнему алгоритму приходит новый, состоящий из последовательности: (1) самостоятельное ознакомление, закрепление и проверка усвоения знаний студентами при помощи учебных материалов из сетевых ресурсов (лекций, учебников с системой тестов); (2) консультирование у преподавателя (дистанционное или в аудитории); (3) формирование первичных умений, автоматизация навыков на симуляторах (в аудитории и самостоятельно).

При такой организации учебного процесса повышается роль сформированных у учащихся навыков самостоятельной работы с сетевыми ресурсами. Изменяется также роль вуза, как учреждения направляющего учебный процесс и выполняющего сертификационные функции.

Внедрение указанных новаций приведет к изменениям структуры деятельности ППС: (1) увеличится доля времени, которое преподаватель должен будет отводить на подготовку материалов для электронной библиотеки университета; (2) станут необходимыми навыки работы с сетевыми ресурсами; (3) повысится значимость умений дистанционно руководить работой группы учащихся и каждого студента в отдельности. Эти изменения уже начались и далее будут только нарастать.

Изменения содержания деятельности преподавателя влекут за собой изменения перечня профессиональных компетенций, необходимых преподавателю высшей медицинской школы, а также уточнению того, что должно быть включено в структуру каждой из них, в том числе, коммуникативной компетенцией ППС.

Компетентность в чем-либо предполагает владение определенными знаниями, навыками и умениями. В психологии их содержание изучено достаточно хорошо [Кудрявая Н.В., Молчанов А.С., 2015; Лукацкий М.А., Остренкова М.Е., 2013; Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е, 2016 и др.]. Вместе с тем, компетенции не являются неизменными. Их содержание изменяется по мере совершенствования технологий обучения, а также в зависимости от их сформированности у каждого преподавателя: их развития по мере накопления опыта или редукции, угасания, разрушения, если преподаватель их не совершенствует.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные суждения относительно содержания понятия «компетентность», «коммуникативная компетентность», знаний, умений и навыков, которые следует включить в коммуникативную компетенцию преподавателя медицинского вуза. Так, Татур Ю.Г. [2004] определяет коммуникативную компетентность, как «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков».

«Размытость» указанных понятий затрудняет подбор методов профотбора преподавателей, оценки их подготовленности к работе со студентами. Чаще всего требуемые знания, умения и навыки сводятся в следующие три уровня:

- (1) прагматическому, предполагающему наличие сформированной мотивации и умению ориентироваться в ситуации, оказывать целенаправленное психологическое воздействие на учащихся, побуждая их к систематической работе над формированием у себя компетенций будущего врача;
- (2) социокультурному, который часто идентифицируют со знанием основ страноведения, лингвострановедения, культурологии;
- (3) лингвистическому, подразумевающему языковую и речевую компоненты коммуникативной компетенции.

Указанные уровни коммуникативной компетенции детализируются при помощи перечня знаний, навыков и умений, состоящего из нескольких десятков требований [Кудрявая Н.В., Молчанов А.С., 2015; Лукацкий М.А., Остренкова М.Е., 2013; Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е, 2016 и др.]. Составление общепринятого списка компонентов, требований, уточняющих содержание коммуникативной компетенции ППС инновационного медицинского вуза, далеко от завершения. Требуется дополнительный количественный и качественный анализ соотношения отдельных компонентов, уточнение их значимости, что является самостоятельной научно-практической задачей педагогической психологии.

По нашему мнению, важным условием коммуникативной компетентности преподавателя медицинского вуза следует считать умение самостоятельно противостоять возникновению у себя признаков синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), а в случае их появления, умение самостоятельно их корректировать.

По Schaufeli W.B. et al [2009] синдром эмоционального выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности, снижения удовлетворения от исполнения работы, нарушающий взаимодействие, коммуникацию с другими людьми. Burisch

М. [1994], среди прочих, выделяют такие фазы СЭВ, как: «снижение уровня собственного участия»; «эмоциональных реакций» и «деструктивного поведения».

Для преподавателя, у которого нет выраженных признаков СЭВ, характерна интеллектуальная активность, стрессоустойчивость, эмпатийность, эмоциональная стабильность, асертивность (устойчивость к внешним влияниям и суждениям, возможность регулировать свое поведение, нести ответственность за него, отсутствие таких крайних проявлений СЭВ, как пассивность или агрессивность). Другими словами, условием эффективного взаимодействия преподавателя со своими студентами является отсутствие у него признаков синдрома эмоционального выгорания.

Неслучайно, изменения структуры коммуникативной компетенции, происходящие как при ее формировании, так и ее деструкции, сходны с изменениями, происходящими при формировании и ослаблении синдрома эмоционального выгорания. Качественные изменения коммуникативной деятельности преподавателя, наблюдаемые по мере развития СЭВ, а также изменения, происходящие в результате его коррекции, позволяют лучше понять физиологическую, когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие коммуникативной компетенции, раскрывают процесс ее формирования, деструкции, повторного восстановления.

Результаты применения диагностических инструментов измерения СЭВ, могут существенно дополнить картину описания возможностей преподавателя эффективно взаимодействовать со студентами, показать уровень развития у него коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Риклефс В.П., Досмагамбетова Р.С. Роль симуляционного обучения в развитии клинического мышления студентов медицинского вуза/ 2 Съезд РОСОМЕД-2013// <http://www.rosomed.ru/2013/speeches.html>
2. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Основы педагогики и психологии. Учебное пособие для прикладного бакалавриата. М., Юрайт, 2016.
3. Лукацкий М.А., Остренкова М.Е. Психология, М., ГЭОТАР-Медиа, 2013 - 664 с.
4. Кудрявая Н.В., Молчанов А.С. (ред.) Психология и педагогика. Учебник для стоматологических факультетов. М., ГЭОТАР-Медиа, 2015 - 400 с.
5. Общероссийская система симуляционного обучения, тестирования и аттестации в здравоохранении / Н.Б. Найговзина, В.Б. Филатов, Е.Ю. Гущина, М.Д. Горшков, А.Л. Кольш. - М.: 2012.
6. Татур Ю.Г., Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Ж. Высшее образование сегодня, 2004, №3, стр. 20-26.
7. Burisch M. Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer. 1994.
8. Schaufeli W.B., Leiter M.P. Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice // www.emeraldinsight.com/1362-0436.htm

ИССЛЕДОВАНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ КАК ФАКТОРА ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самохвалова Л.С., Гольберт Е.В.

Забайкальский Государственный Университет, г.Чита

В современных условиях особое внимание уделяется психическому развитию детей в старшем дошкольном возрасте, так как ребенку предъявляются высочайшие требования, связанные с поступлением в среднее учебное заведение. Дошкольный возраст считается предметом пристального внимания научных работников и практиков как значительный и серьезный этап в жизни человека, как момент рождения личности. В данный этап ребенок проделывает огромный путь и должен быть готов к обучению в школе. Как известно, воображение играет очень значительную роль в регуляции нашего поведения, так как его деятельность самым тесным образом связана с эмоциональными переживаниями человека. Таким образом, становится все более актуальной проблема изучения эмоциональной сферы ребенка, и в частности, развитие воображения [4,5].

Изучением и развитием сущности воображения как психического процесса занимались: Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Р.С. Немов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и мн. др.

Воображение – это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений. Как и все психические процессы, воображение отражает

объективную реальность, хотя и представляет собой как бы отлёт мысли от непосредственно данного, проникновение в будущее в виде замысла технических изобретений, научных открытий, новых образов искусства, новых жизненных ситуаций и т. д.[1].

Воображение у людей развито по-разному, и оно по-разному проявляется в их деятельности и социальной жизни. Уровень становления воображения характеризуется яркостью образов и глубиной, с какой перерабатываются данные прошлого опыта, а также новизной и осмысленностью итогов данной переработки. Слабое становление воображения выражается в невысоком уровне переработки представлений; а так же влечет за собой затруднения в заключении мыслительных задач, которые требуют умения наглядно представлять себе конкретную ситуацию. При низком уровне развития воображения невозможна богатая и многосторонняя в эмоциональном плане жизнь. При рождении, человек не становится обладателем развитого воображения. Воображение развивается в тесной связи с формированием всей личности, в процессе обучения и воспитания, а так же в единстве с памятью, мышлением, волей и чувствами[4].

Специалисты в области психологии выделяют три ведущих этапа развития воображения, которые отчетливо рассмотрены в работах О.М. Дьяченко. Здесь старший дошкольный возраст отмечен как этап становления произвольности. В данном возрасте дети уже усваивают основные шаблоны поведения и деятельности и получают свободу в оперировании ими. В принципе он уже способен отступать от усвоенных стандартов, сочетать их, применяя при построении продукты воображения[5].

Л.С. Выготский пишет: «Детство является той порой, когда воображение развита наиболее, и, согласно данному взгляду, по мере развития ребенка мощь его фантазии и воображение идут на убыль». Воображение детей плотно связано с игрой, куда он переносит опыт своих отношений со взрослыми. На базе переработанных с помощью фантазии сказок, рассказов, картин и т. п. дошкольники представляют себя в роли сказочных персонажей, т. е. такими людьми, с которыми они встречались в жизни или о которых читали в книгах. Нередко дошкольник изображает в игре не только людей, но и животных, а так же неодушевленные предметы. Ведущую роль в данных случаях играет подражание действиям людей, животных, машин, связанное чаще с какими-либо внешними, случайными, несущественными признаками. В рассказах дошкольников часто отмечается преувеличение виденного и слышанного. С приобретением опыта, дети более правильно отображают реальность. А пока же их воображение эмоциональное, образное, колоритное, оно компенсирует их опыт. Продукты же творческого воображения во всех областях творческой деятельности принадлежат только созревшей фантазии взрослого. Дети элементарно стараются понять окружающее, в то время как взрослые считают, собственно что он осознанно фантазирует[3,5].

Существует большое количество способов развития воображения у дошкольников: обогащение жизненного опыта, чтение литературы, сочинение историй, рисование, придумывание различных способов использования подручного материала, поощрение детских игр с вымышленными персонажами, постановка детей в затруднительные ситуации[6].

По мнению А.И. Захарова, процесс получения страхов связан с действием трех факторов: врожденные источники, опыт, мышление и воображение.

Таким образом, детское воображение может являться причиной страхов, тем более, когда в него включаются неверные представления и ошибочные соображения. В тоже время воображение может выступить в роли помощника в преодолении детских страхов. Нужно только направить ребенка, что бы он мог воспользоваться им. Благодаря воображению дети видят чудовищ, прячутся в темноте, или верят в то, что реально существующее животное внезапно накинется на них. Но они также могут прибегнуть к своему воображению, чтобы победить страхи, овладение которыми по ряду причин становится затруднительным или практически невозможным[2].

В связи с вышеизложенным, мы считаем, что выбранная нами тема исследования актуальна и значима.

Нами было проведено исследование. Базой явилось Муниципальное Дошкольное Общеобразовательное Учреждение №107 «ВундерКит» г.Чита. Выборку составили дети старшего дошкольного возраста, в количестве 27 человек в возрасте 6-7 лет (16 девочек и 11 мальчиков). Методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» показала, что у 26% детей высокий уровень развития воображения, у 29% детей средний уровень развития воображения, у 44% детей низкий уровень воображения. Дети, обладающие высоким уровнем воображения, дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы). Предложенная для дорисовывания фигурка является обычно центральным элементом рисунка. При низком уровне дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения («такой узор»). Иногда эти дети (для 1-2 фигурок) могут нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, примитивные, шаблонные схемы.

Тест А.И. Захарова «Страхи в домиках» позволил выявить: 41% детей имеют высокое число страхов, 26% детей имеют среднее число страхов, 33% детей имеют низкое число страхов. Дети, имеющие высокий уровень страхов, заселяют в черный домик более 11 страхов. При низком уровне страхов, в черный домик дети заселяют менее 8 страхов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чрезвычайно развитое воображение может быть причиной страхов дошкольного возраста. Дети вынуждены принимать огромный поток информации, но в силу возрастных особенностей, они не способны достаточно критически ее оценить с помощью разума. Следовательно, для переработки информации дети прибегают к фантазии.

Результаты исследования показывают, что дети старшего дошкольного возраста подвержены большому количеству страхов, особенно ярко из них проявляются социальные страхи. Было выявлено, что дети с высоким уровнем воображения в 71% случаях имеют высокое число страхов, в 14% случаях имеют среднее число страхов, и столько же процентов детей имеют низкое число страхов. При среднем уровне воображения у 62% детей отмечается среднее число страхов, 25% детей имеют высокое число страхов, и 12% детей имеют низкое число страхов. А при низком уровне воображения у 58% детей наблюдается низкое число страхов, 33 % детей высокое число страхов, лишь у 8 % детей среднее число страхов.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что в данной группе детей необходима работа по развитию воображения для преодоления страхов.

Список литературы

1. Боровик, О.В. Развиваем воображение [Текст]: учебное пособие / О.В. Боровик// Дошкольное образование. -2001. - №1. - С.23.
2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с. – (Детская психология и психотерапия).
3. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст]/А.А. Люблинская. - М.: Просвещение, 2011. - С.43.
4. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. пособие / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2015. - 583 с.-(Учебник для вузов).
5. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. - 8-е изд. - Ростов н/Д.: Феникс, 2011. - 314с. - (Психологический практикум).
6. Войтенко, Г.П. Развитие воображения у дошкольников [Электронный ресурс], <http://www.resobr.ru/article/58779-qqe-15-m5-kak-razvivat-voobrajenie-urebenka.htm> статья в интернете.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Деева Н.И.

Московский государственный психолого-педагогический университет, г.Москва

Согласно «Стратегии развития образования в России», одной из ключевых идей современной политики образования России является задача проектирования среды для развития личности и способностей всех его субъектов [4,5]. Важным направлением в решении стратегических задач в сфере образования является исследование специфики ценностных ориентаций и мировоззренческих идеалов детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. По мнению многих ученых, специфика мировоззренческих установок, миропонимание, восприятие картины мира во многом определяет образовательные возможности человека и напрямую влияет на развитие его личности и способностей [4-10].

Л.С. Выготский в своей работе «Развитие личности и мировоззрения ребенка» говорит о том, что под процессом культурного развития нужно понимать синтез двух процессов – развития личности и мировоззрения ребенка. С его точки зрения, мировоззрение характеризует все поведение человека в его культурной части по отношению к внешнему миру [2].

Д.А. Леонтьев определяет мировоззрение как «ядро индивидуального образа мира, содержащее структурированные представления об общих закономерностях, которым подчиняется мир, общество и человек» [10]. Он выделяет 4 этапа становления мировоззрения: 1) мироощущение, которое характеризуется слабой дифференцируемостью и отсутствием рефлексии, 2) мировосприятие как более устойчивое образование; 3) миропонимание, характеризующееся уж большей осознанностью, и 4) в подростковом и юношеском возрасте

формируется базовое мировоззрение, которое хотя и претерпевает изменения всю жизнь, но они являются осознанными [10].

В комплексном исследовании личностных характеристик подростков и юношества, проведенном на базе рефлексивно-позиционного подхода Н.Б. Ковалевой [5, 6, 8], мировоззрение рассматривается как комплексная форма сознания, объемлющая разные пласты человеческого опыта и определяющая совокупность взглядов, оценок, принципов, а также задающая целостное понимание людьми мира и самих себя. В ряде работ [1, 3, 7, 9, 11, 12, 14, 15]

на основе данного подхода исследовались ценностные ориентации, опорные образы картины мира и социокультурная идентичность старшеклассников и студентов, было показано, что для большинства подростков и юношей (70- 75%) оказались приоритетными ценности познания, саморазвития, профессионализации, а ценности материальной обеспеченности и престижа оказались более важными лишь для 25-30% учащихся, по большей части не заинтересованных в высшем образовании как таковом [1,3]. В других исследованиях было показано, что развитие проектных способностей имеет высокую корреляцию с качеством развития образного мышления [12, 14], а социокультурная идентичность взаимосвязана с уровнем развития рефлексивности, позиционности и субъектности в отношении образования и жизни в целом [6, 9, 11, 15].

В своем исследовании мировоззрения и других личностных характеристик подростков и юношества с нарушением речи я опиралась на методики, апробированные в рефлексивно-позиционном подходе, в том числе имея в виду цель сопоставительного анализа результатов. В частности, были проведены методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», «Кто я, кто мы» (модификация Н.Б. Ковалевой), «Пиктограмма», рефлексивно-позиционные методики «Дом, в котором я хотел бы жить» и «Мой досуг и мое будущее» (Н.Б. Ковалева, 2014). В исследовании участвовали 10 подростков с нарушением речи, проявляющемся в виде дизартрии, дислексии и ОНР III степени, в возрасте от 15 до 17 лет, обучающиеся в специальных (коррекционных) учебных заведениях СКОШ №573 и СКОШИ №96. Основная гипотеза состояла в том, что наиболее значимыми ценностями для подростков данной группы будут не ценности развития, а ценности социальной адаптации достижения успеха и их мировоззрение будет определяться их представлениями о социальной норме «успешности».

Рисунки дома показали, что 60% из обследуемой группы имеют проблемы с общением и, несмотря на присутствующий интерес к внешнему миру, позиция подростков зачастую остаётся пассивной – они предпочитают не общаться, а наблюдать со стороны. Как показывают результаты рефлексивно-позиционных опросников «Моё будущее» и «Мой досуг», подростки при этом называют среди своих основных увлечений компьютерные игры, соответственно, можно предположить, что именно они замещают общение. В качестве значимых ценностных ориентиров на материале рисунков подростков с речевыми дефицитами были выявлены ориентиры на общепринятые представления об успешности человека, продвигаемых в СМИ. Об этом говорят рисунки с изображением статусных элементов – машины, гаража как символа успешного включения в общество и занятия там определенного, высокого положения. Данные результаты коррелируют с ответами испытуемых по методике Е.Б. Фанталовой и в 75% случаев подтверждаются также при интерпретации соответствующих шкал рефлексивно-позиционных опросников. Ярким примером является ответ подростка на вопрос о том, что значит быть образованным человеком – по его мнению, это значит «казаться умным на вид». Ответ другого подростка на этот вопрос – «иметь возможность приспособиться к обществу», что тоже говорит об ориентации на приспособление, на встраивание в общество.

Анализ проектных характеристик и рисунка дома показывает также, что процесс индивидуализации испытуемых проходит не на высоком уровне: 70% испытуемых не выделили ни одной зоны, соответствующей их интересам, 30% выделили 1-3 зоны. Подтверждает данный вывод факт, выявленный на проективной методике «Дом, в котором я хотел бы жить». Нарисованные дома являются стереотипными, стандартными, лишь у небольшого количества испытуемых на рисунке можно найти выражение их индивидуальных интересов. Также по результатам рефлексивно-позиционных опросников выявлено, что подростки с нарушением речи очень мало читают. Из 10 опрошенных только 3 испытуемых читает художественную или научную литературу согласно интересам, 7 испытуемых не читают вообще и не любят читать. Чаще, чем читают, подростки просматривают фильмы. Безусловным лидером среди жанров кино, интересующих подростков с нарушением речи, является фантастика. А также многих испытуемых (9 из 10) интересуют яркие фильмы с захватывающим сюжетом – боевики, триллеры, приключения. Лишь немногие испытуемые подходят к процессу выбора фильма осознанно, выбирая кино по обзорам или по совету взрослых или друзей, большинство ориентируется на популярные в интернете топ-рейтинги.

Представление о личном будущем у испытуемых различается. Первую группу ответов (40% испытуемых) образуют прямолинейно-однозначные образы своего профессионального будущего, в этом случае они называют в

числе перспективных, на их взгляд профессий одну, выбранную ими, даже если она является явно непрестижной и непопулярной в обществе (машинист, автомеханик). Вторым вариантом, о котором сказали 20% испытуемых, является полная дезориентация в сфере ближайшего будущего, тогда подростки говорят о том, что они не знают, какая профессия им интересна, не знают, по каким критериям её стоит выбирать и не знают, как будет выглядеть их жизнь через 30 лет. Сформированное представление о будущем имеют 50% испытуемых, причем 40% из них – ученики одной школы, возможно, там были проведены занятия по профориентации. Представление о будущем страны, о тенденциях, определяющих её развитие, о проблемах, которые необходимо разрешить, у испытуемых совпадает с тем, что транслируется по телевидению и интернет-новостях.

Таким образом, в рамках проведенного исследования выявлена ориентация подростков с нарушением речи на нормы, принятые в обществе – испытуемые стремятся быть принятыми, успешными, материально обеспеченными. Видна тенденция к приспособлению, встраиванию, а не нахождению своего места в мире, что подтверждает основную гипотезу. В то же время результаты диагностики личностных характеристик участников формирующего эксперимента показали, что наиболее значимым фактором в изменении ценностных ориентаций в сторону индивидуализации, познания, саморазвития оказалось изменение представлений о социальной норме и о том, какой человек может считать себя состоявшимся.

Список литературы

1. Бурьянова А.В. Исследование ценностно-мотивационной сферы московских подростков / Научные исследования и разработки молодых ученых. 2016. № 8. С. 33-36.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка. // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5-19.
3. Данильчева. С.В. Характеристика ценностных ориентаций и картины мира современных подростков / Психология XXI века. Теория и практика современной психологии. Материалы XI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. СПб: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2016. С. 36-39
4. Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками / Психологическая наука и образование. 2014. № 4. -С. 64-72.
5. Ковалева Н.Б. Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. 2015. №11-12, с. 75-79.
6. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С.120-123.
7. 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
8. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3.М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33
9. Ковалев Ф.А. Развитие личностной позиционности средствами медиагерменевтики. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, ИЦРОН, 2016. С.213-215.
10. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность: Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск, 2004. С. 11—29
11. Лындина В.С. Роль опорных образов в формировании картины мира московских студентов / Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции № 3. Самара, ИЦРОН, 2016. С.176-178.
12. Наумова С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков / Психологические науки. № I (17), 2016. с.6-8.
13. Фанталова Е. Б. Ценности и внутренние конфликты: Теория, методология, диагностика. Academic Publishing, 2012. — 184 с.
14. Фунтусова М.Е. Роль образного мышления в развитии проектных способностей / Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции № 3. Самара, ИЦРОН, 2016. С.184-185.
15. Фишер А.Е. Круг чтения московских подростков / Argori. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 39.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Сычева И.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

В настоящее время профессиональное образование ориентировано на выработку у студентов высокой мобильности, способности устанавливать адекватный контакт с миром, быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям труда, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения в различных ситуациях. Важное значение придается развитию эмоционального интеллекта как сложного интегративного образования, включающего совокупность когнитивных, поведенческих и эмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность личности в профессиональной деятельности.

Эмоциональный интеллект человека представляет собой чрезвычайно многофакторную величину. Он определяет социальную полезность человека, его индивидуальные особенности и успешность в профессии [4]. Д. Майер и П. Сэловей определяют понятие «эмоциональный интеллект» как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания для выяснения причин возникновения проблем и их решения. Согласно мнению ученых, эмоциональный интеллект связан с четырьмя основными типами способностей, которые обуславливают: точность оценки и выражение эмоций как самого индивида, так и окружающих его людей; когнитивную ассимиляцию эмоционального опыта; распознавание, понимание и осмысление эмоций; адаптивную регуляцию эмоций индивида и окружающих [2, с. 89]. Понятие «эмоциональный интеллект» также соотносится с понятием «перцептивная компетентность», которая складывается из умений адекватно воспринимать и интерпретировать поведение, личностные особенности и внутренние состояния окружающих людей, а также свои собственные (Д. Гоулман). М. Комеда-Лутц в данном контексте использует понятие «интеллектуальная эмоциональность», понимая его как «гармоничное сочетание мыслей, чувств и поступков, которое позволяет удовлетворять потребности и желания в гармонии с окружающим миром, а также преследовать личные и общественные цели» [1].

Проблема развития эмоционального интеллекта в процессе реализации художественного потенциала личности изучается в исследованиях Л.С. Выготского, К. Роджерса, В.С. Кузина, А. Маслоу, Н.В. Рождественской и др. Ученые отмечают, что для успешной реализации художественного потенциала личности важно взаимодействие трех основополагающих процессов художественного творчества: эмоций, художественного воображения и образного мышления. На основе принципа единства эмоционального и интеллектуального происходит создание художественного образа. Сознательно формируется идея произведения, хотя ее осознание может начаться с переживания, то есть с неосознанных импульсов. Все художественные образы, которые возникают в процессе творческой деятельности, должны быть не только пережиты, прочувствованы и воплощены в действии, но и осознаны на уровне планирования перспектив и оценивания результатов.

Современные исследования показывают, что из личностных качеств эмоциональный интеллект переходит в разряд профессионально важных, присущих конкретному специалисту, успешность которого определяется умением управлять своими эмоциями и эмоциональной сферой. Проявление эмоционального интеллекта в творческой деятельности студентов художественных специальностей связано с психофизиологическими личностными особенностями, уровнем развития художественного потенциала и спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста данного профиля, требующей повышенного внимания, высокоорганизованной саморегуляции и рефлексии.

В течение нескольких лет (2000-2016 гг.) на базе факультета искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета осуществлялся комплекс мер, способствующих реализации художественного потенциала личности, был проведен анализ особенностей проявления эмоционального интеллекта студентов на разных этапах обучения. В ходе исследования были использованы: методика изучения индивидуально-психологических черт личности (Г. Айзенк), тестовая методика диагностики эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонов); методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта, методика «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко), тест креативности «Закончи рисунок» (Е.П. Торренс), самоактуализационный тест (Э. Шостром), метод экспертной оценки и анализа учебно-творческих работ испытуемых.

Эмпирические исследования позволили выявить компоненты эмоционального интеллекта студентов художественно-графического отделения: внутриличностные навыки (способность распознавать собственные эмоции и переживания, понимать и осмысливать их значение, проявление рефлексии, адекватная самооценка); межличностные навыки (способность продуктивного творческого взаимодействия с людьми, эмпатия); саморегуляция (способность регулировать свои эмоции, мысли и поведение, эмоциональное самосознание); креативность (использование эмоций для продуктивной мыслительной деятельности, эмоциональная отзывчивость, творческое воплощение проектной идеи в практической деятельности). На основе данных компонентов определены особенности проявления эмоционального интеллекта студентов в уровнях реализации художественного потенциала личности студентов: познавательно-репродуктивном, эмоционально-познавательном, рефлексивно-продуктивном и созидательно-преобразовательном.

Познавательно-репродуктивный уровень предполагает вхождение личности в творческую деятельность и включает эмоциональную вовлеченность в процесс творчества, готовность к эмоциональной отзывчивости на явления окружающей действительности. У студентов проявляется низкий уровень осознания и регуляции эмоций и чувств. Разработка творческих идей происходит на основе импровизации и вдохновения, эмоциональное самоосознание (способность понимать свои чувства) отсутствует, для логического осмысления своих эмоций студенты нуждаются в руководстве педагога, у них также отмечаются признаки нарастающей тревожности, проявляющиеся в склонности к эмоциональному переживанию событий, явлений окружающей действительности [5].

Важным новообразованием на эмоционально-познавательном уровне является открытость к внутреннему опыту переживаний, готовность считывать информацию с опорой на те переживания, которые возникают при восприятии. У испытуемых присутствует способность понимать свои чувства и эмоциональные переживания, способность к распознаванию эмоций других людей, эмпатия, готовность преодолевать препятствия в достижении цели деятельности. Погружаясь в мир собственных переживаний, студенты на данном уровне часто создают художественные образы, которые являются пока только средством выражения их собственных эмоций. При этом мало учитывается, какое воздействие они окажут на воспринимающего зрителя.

Рефлексивно-продуктивный уровень отражается в формировании навыков самоконтроля, самооценки творческой деятельности и ее результатов. Студенты способны понять будущий результат своей деятельности, оценить качество выполняемой работы, посмотреть на продукт своей деятельности со стороны других людей. На данном уровне испытуемые легко включались в работу и сохраняли стабильность творческой активности в обучении, даже в ситуациях неудачи. Отмечалась гибкость поведения, частая смена настроения, быстрая реакция на окружающие события и явления. Студенты проявляли способность оценивать, переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности, выбирать главное, характерное и структурировать зрительную информацию [5].

У испытуемых с созидательно-преобразовательным уровнем развития художественного потенциала ярко выражена эмоциональная отзывчивость и способность к эмоциональному переживанию эстетической сущности воспринимаемой действительности. В работах студентов проявляется вариативность и выразительность решения, способность к генерированию разнообразных оригинальных идей, беглость, гибкость, абстрактность и ассоциативность творческого мышления. Обучающиеся способны самостоятельно видеть и ставить перед собой проблемы, формулировать темы для творческого поиска, владеть навыками самостоятельного нахождения форм для их воплощения.

Таким образом, эмоциональный интеллект помогает студентам в творчестве устанавливать контакт со своими душевными состояниями, способствует осознанной регуляции эмоций и поведения, пониманию главной идеи, смысла своей деятельности. Особенности его проявления необходимо учитывать педагогу в индивидуальном подходе к каждой личности, опираясь на личностные и психофизиологические характеристики обучающихся. Это позволит активизировать творческие способности студентов и максимально реализовать их художественный потенциал в процессе профессионального обучения.

Список литературы

1. Комеда-Лутц, М. Интеллектуальная эмоциональность. Как обращаться со своими чувствами [Текст] / М. Комеда-Лутц ; пер. с нем. – Харьков : Гуманитарный центр, 2014. – 214 с.
2. Майерс, Д. Психология [Текст] / Д. Майерс; пер. с англ. И.А. Карпикова, А. Старовойтова. – Мн.: ООО «Попурри», 2001. – 848 с.
3. Рождественская, Н.В. Художественное творчество и эмоциональный интеллект [Текст] / Н.В. Рождественская. – Санкт-Петербург : СПбГАТИ, 2012. – 140 с.
4. Савенков, А.И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста [Текст] / А.И. Савенков, Л.М. Нарикбаева // Одаренный ребенок. – 2007. – №6. – С. 22–36.

5. Сычева, И.В. Особенности проявления тревожности у студентов художественно-графических специальностей [Текст] / И.В. Сычева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сборник материалов XLIX Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 1 / под. общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – С. 65–70.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПОНИМАНИЯ ДЕЛИКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАГЕРМЕНЕВТИКИ

Катречко Л.С.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Приоритетным направлением развития современного образования является линия духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1-4]. Один из рисков развития нового поколения, которое стремительно быстро формируется под влиянием новых цифровых информационно-коммуникативных технологий, является риск ценностного и межпоколенческого разрыва отношений и социально-ролевых связей, что в частности приводит к значительному повышению риска асоциального поведения [1, 4]. Проблема разработки адекватных психолого-педагогических методов перенастройки ценностных ориентаций и создания условий для адекватной социализации делинквентных подростков стоит достаточно остро.

Рефлексивно-позиционный метод психолого-педагогического сценирования ситуаций развития личности и способностей учащихся (Н.Б. Ковалева, 2008) является одним из эффективных подходов к решению данной задачи [3-10]. Основная цель метода – создание условий для формирования личностно-смыслового компонента позиционности субъекта [7, 8] в контексте совершаемого им мировоззренческого открытия [9, 12].

В качестве условий, необходимых для совершения такого открытия принято выделять: 1) формулировку лично важного для подростка вопроса; 2) проблематизацию и подведение субъекта к открытию недостаточности собственной картины мира; 3) создание условий для поиска новых оснований и пересмотра картины мира в среде художественных образов и образцов с учетом принципов возрастной психологии; 4) присвоение новых ценностей в ситуации творческого действия, проектируемого как ответ на актуальный вопрос в опоре на воспринятые культурные метафоры и идеи [5, 6, 8]. При этом сама возможность совершения мировоззренческого открытия обусловлена характеристиками таких метапредметных способностей субъекта как понимание, воображение, рефлексия, самоопределение, исследование, проектирование [3, 4, 7, 8, 11]. В частности, феномены «вмененного понимания» чаще всего не позволяют выйти за грань репродуктивных потребительских установок сознания [10].

Базисным теоретическим положением рефлексивно-позиционного подхода является также определение позиции как «способов» реализации ценностей (Н.Г. Алексеев, 1984) [5, 6]. Это очень важное положение с точки зрения духовного воспитания делинквентных подростков, так как именно неразборчивость в средствах самореализации или иного действия чаще всего и выводит их за грань социально-одобряемого поведения. Озабоченность данной проблематикой побудила меня положить рефлексивно-позиционный метод в основу организации занятий с делинквентными подростками (12-17 лет), находящихся в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей (ЦВСНП г. Москвы), за совершенные нетяжкие уголовные и административные нарушения. Эти подростки по происхождению - в основном из неблагополучных семей и имеют отставание в интеллектуальном и эмоциональном развитии. Идея сценирования такого рода занятий состояла в том, что путь к сердцу и мировоззрению данной группы подростков лежит через совместный разбор великих художественных образцов. То есть через развитие их способности понимания знаково-образной основы языка художественного текста [4, 6, 12] на основе медиагерменевтики (Н.Б. Ковалева, 2012) как одной из технологий рефлексивно-позиционного подхода.

Замысел занятия, которое я собираюсь привлечь в качестве иллюстрации возможностей применения рефлексивно-позиционного подхода и медиагерменевтических технологий для личностного развития делинквентных подростков, родился как итог моего участия на встрече Герменевтического клуба МПГУ, работающего на основе медиагерменевтических технологий в интерпретации руководителя клуба Ф.А. Ковалева. На встрече осуществлялся совместный просмотр и творческое обсуждение мультфильма современного отечественного художника-мультипликатора А.К. Петрова «Сон смешного человека». Центральной идеей медиагерменевтики является создание пространства позиционного диалога между всеми участниками сценируемой ситуации, включая автора художественного образца и его героев как реальных субъектов данного дискурса [8, 9, 12]. Диалогическое пространство смыслообразования, совместных открытий и сотворческого

размышления всех участников создается с помощью методических комплексов, инициирующих воображение и позиционную рефлексивность [3, 7-10]. Для меня лично стало открытием осмысление одного из центральных образов мультфильма - «предстояния» людей пред Солнцем (метафоры Творца) – как необходимого условия для совершения Добра и вообще совместной Жизни (в противовес смерти) людей. Такое понимание образца послужило для меня основой для сценарной разработки собственного занятия с группой делинквентных подростков в целях их подготовки к участию в Литургии. Люди в мультфильме могли жить в мире и любви, только «предстоя» пред Солнцем, т.к. его свет высвечивал все пороки и недостатки, а его тепло давало силы их не совершать. Т.е. в свете Солнца люди могли отчетливо различать добро и зло и не совершать последнего. Как только люди закрывают себя от Солнца – их прекрасный мир начинает разрушаться, и они, сами того не желая, становятся злыми, а их прекрасный мир превращается в настоящий ад. А все из-за того, что в один момент они закрылись от Солнца (Бога). Мне показалось это очень удачным образом для того, чтобы показать подросткам, что происходит, когда мы живем, не обращаясь в своей жизни к Богу, сами по себе. И какую в этой связи возможность дает Богослужение и Таинства. Однако, для превращения замысла в эффективную сценарную разработку требуется проделать еще много шагов. Прежде всего, надо понять, как сделать свое открытие событием для подростков и создать условия для их собственного мировоззренческого открытия. Первый шаг на этом пути – этап проблематизации, в центре которого лежит поиск актуальных для подростков вопросов. В данном случае в качестве таких вопросов были предложены два разогревающих: 1) Что может изменить жизнь и взгляды людей? 2) Зачем люди идут на Богослужение? И один основной: 3) Может ли сон изменить жизнь человека? Когда в группе исчерпываются стереотипные суждения и поляризуются мнения – самое время предложить посмотреть фильм. Следующий шаг связан со способом разбора фильма, который по канонам медиагерменевтики предполагает [7-9]: а) активное продуцирование и аккумуляцию разнообразных идей, рассуждений, «предраассудков» и непониманий в общем поле; б) раскрытие основных образов и узловых сюжетных линий; в) выявление противоречий и формулировку центрального парадокса; г) попытку собрать целостную непротиворечивую трактовку авторской позиции, исходящую из того, что автор гениален и в тексте нет лишних, неудобных или ненужных деталей. Наконец, группе возвращается центральный изначальный вопрос и дается возможность творческого осмысления ответов в диалоге. Безусловно, центром напряжения в понимании фильма – был вопрос о том, что же именно увидел во сне, герой, что ему помогло совершить поступок, который позволил изменить всю жизнь, обрести ее смысл. Сила же образа была столь сильна, что подростки, пережив вместе с героем ужас превращения рая в ад, воочию увидели, что же нужно, чтобы предотвратить всеобщую трагедию и самому не оказаться в страшном искаженном месте. Они не просто поняли, а пережили как личное открытие, необходимость вверения себя Богу и предстояния перед ним.

В данной статье я изложил только самые важные узловые моменты медиагерменевтики и рефлексивно-позиционного подхода к сценированию ситуаций мировоззренческих открытий. Однако практический опыт работы с подростками показывает удивительные возможности данного метода, создающего условия для работы со способностью понимания художественного образа как условия для сотворчества и переоткрытий картины мира.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Педагогика достоинства / Внешкольник. 2015. №5(167) с. 7-18.
2. Богоявленская Д.Б. О путях познания человека / Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. Сб. научных статей Межд. научно-практ. конф. 2015. С. 12-20.
3. Данильчева С.В. Характеристика ценностных ориентаций и картины мира современных подростков / Психология XXI века. Теория и практика современной психологии. Материалы XI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С. 36-39
4. Ковалева Н.Б. Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. 2015. №11-12, с. 75-79.
5. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1994. 24 с.
6. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С.120-123.
7. Ковалева Н.Б. Проектные характеристики понимания художественного текста / Общество: социология, психология, педагогика. № 4, 2016. С. 72-75.
8. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.

9. Ковалев Ф.А. Развитие личностной позиционности средствами медиагерменевтики. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, ИЦРОН, 2016. С.213-215.
10. Наумова С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков / Психологические науки. № I (17), 2016. с.6-8.
11. Обухов А.С. Диалог с миром / Директор школы. 2013. № 8 (181). С. 82-88.
12. Kovaleva N.B. Mediagermenevтика as a resource of personality development // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. №1-2. 2016. P.68-70.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ИГРАЯ, ПРЕОДОЛЕВАЕМ! ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИЛИ КАК НЕ СТАТЬ ЖЕРТВОЙ И УМЕТЬ ПРОТИВОСТОЯТЬ НАСИЛИЮ. (ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ)

Чупракова Н.Н., магистр психологии, старший преподаватель

Московский государственный психолого-педагогический университет, г.Москва

Тема насилия в последнее время приобретает все большую актуальность в нашей жизни. Насилие в период развертывания военных действий, насилие в мирных условиях со стороны бандитских группировок, домашнее насилие, сексуальное насилие, насилие над детьми со стороны взрослых, Насилие как факт нашего бытия. И как следствие этого - насилие среди детей и подростков, тема, которая не может не волновать. Школа должна быть местом, где детям комфортно и безопасно. В реальной жизни мы все чаще сталкиваемся, когда это бывает наоборот. К сожалению, опыт свидетельствует, что место, где ребенок проводит большую часть своего времени, не застраховано от проявлений агрессии и насилия. Тем более прискорбно признавать тот факт, что ребенок в силу обстоятельств вынужден иногда длительно находится в роли жертвы и испытывать травмирующую для него ситуацию. Не всегда взрослые способны оградить ребенка от сложных жизненных обстоятельств и тогда ребенок, вынужден находится в кризисной для него ситуации один. Какой будет исход, сможет ли ребенок справиться со своими насильниками в одиночку, какой ущерб будет нанесен его физическому и психическому здоровью - непредсказуемо. И в основном, те люди (педагоги, психологи, администрация, правоохранительные органы и т.д.) которые призваны по - долгу своей деятельности защитить ребенка от насилия, предупредить его, сталкиваются с последствиями ситуаций насилия, когда очень трудно бывает оказать помощь, защиту и поддержку. И очень много времени требуется на восстановление, на реабилитацию, на полноценное возвращение к жизни.

Можно ли в условиях образовательного учреждения предупредить насилие и избежать его пагубные последствия на развитие личности ребенка? Делать это, безусловно, можно и нужно! Посильный вклад в профилактику насилия в образовательной среде должен и может вносить каждый участник образовательного пространства и в первую очередь это касается психологов, педагогов, социальных работников.

Тренинги общения, тренинги личностного роста, тренинги уверенного поведения, тренинги по профилактике зависимого поведения, а также организация досуга детей и вовлечение их в клубы по интересам, тот не полный перечень профилактических мероприятий, которые, безусловно, должны изменить среду, в которой находятся дети, и сформировать модель поведения, где не будет места насилию и агрессии.

Особое место в профилактической работе занимают дети, у которых, по тем или иным причинам (воспитание, длительная травмирующая ситуация, хронические заболевания, ситуации домашнего и сексуального насилия и т.д.), уже сформирована модель поведения «жертвы». Именно такой ребенок, как правило, и попадает в ситуацию насилия, которую принимает как знакомую и привычную, а значит терпимую и «нормальную» для него. Нужно ли вмешиваться в таких случаях педагогам и психологам, когда нет запроса ни от родителей, ни от ребенка, ни от окружающих его детей и взрослых, и менять ситуацию? Это не обсуждаемый вопрос! Может ли быть полноценным и демократичным общество, состоящее из потенциальных жертв и насильников, модель поведения которых формировалась еще в детстве в условиях образовательных учреждений, которые, по сути, были соучастниками этого формирования, если открыто не противостояли этим фактам? Соответствующие выводы, вероятно, вы сделаете сами.

Наконец, мы подошли к самому риторическому вопросу в нашем обществе «Что же делать?».

Ответ, на первый взгляд, покажется очень простым, а технологии, очень привычными и общеизвестными. Это использование в работе с детьми игровых методов и приемов.

Чем больше я занимаюсь исследованиями в этом направлении, тем больше убеждаюсь в эффективности данного метода и не только в работе с детьми, но и со взрослыми. Причем при разрешении самых разных проблем: коррекция детско-родительских отношений, межличностных, страхи, фобии, невротические расстройства, школьная неуспешность, коррекция ВПФ, повышение уверенности, дезадаптивное поведение и т.д.

Также успешно данный метод работает на профилактические цели и задачи, и в частности на профилактику насилия среди детей и подростков.

Обучая детей, в условно созданной или заданной игровой ситуации, преодолевать какие-то, пусть выдуманные, кризисные ситуации или препятствия, мы тем самым формируем у детей модель уверенного поведения, модель успешного человека, лидера, победителя - не жертвы. А ведь только уверенный человек, с лидерскими личностными качествами может противостоять насилию и сказать нет насильнику. И наоборот, человек, с паттернами поведения жертвы примет ситуацию насилия, будет терпеливо ее переносить, и более того, будет считать себя виноватым в случившемся. Ребенку, да и взрослому, бывает очень сложно увидеть в себе, принять личностные характеристики потенциальной жертвы и попробовать измениться задолго до того, как с ним что-либо случится.

В игровой ситуации изменения в поведении, в личностных характеристиках ребенка или взрослого, происходят непроизвольно, незаметно, как бы сами собой, без необходимости саморефлексии. Что особенно важно для самосохранения личности подростка, так как в пубертатный период они могут остро реагировать на критику в свой адрес и воспринимать не всегда адекватно любые характеристики своей личности. Игровая ситуация раскрепощает, снимает напряжение, ненавязчиво обучает и формирует новые паттерны поведения. Безусловно, если мы ставим перед собой такую задачу, то игра не должна проходить спонтанно. Ведущий должен управлять игровой ситуацией и рефлексировать ее.

Например, если мы рассмотрим игру на преодоление «Соковыжималка», то для безопасности играющих детей, для формирования уверенного поведения, ведущий - взрослый обязательно должен контролировать силу агрессивных действий, проявляющихся у участников в игровой ситуации. Для этого необходимо взрослому ведущему или нескольким взрослым находиться в круге и держаться за руки вместе с детьми. Таким образом, при сжатии участника, находящегося в центре круга, регулируется сила сжатия. И, наоборот, при очень активном сопротивлении участника, который находится в центре круга, важно успеть во время это отследить, и отстраниться вместе с детьми от участника, который находится в центре круга. Необходимо также отслеживать, чтобы в центре круга побывали все участники по очереди. После нескольких проигрываний у детей можно наблюдать более уверенное поведение, а после цикла игровых занятий на преодоление, у детей будут формироваться лидерские качества и психологическая устойчивость для противостояния насилию.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства, М,2008.
2. Баева И.А. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии. С-П., 2008.
3. Бондырева С.К. Колесов Д.В. Выживание (факторы и механизмы) М-В,2005
4. Громов В.И., Васильев Г.А. "Энциклопедия безопасности-2". Москва, 2000.
5. Комаров К.Э Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска, М,2002
6. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов, М,2009

СТРАХИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Дементьева Е.В., Поняйкина Е.Н.

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

На сегодняшний день в современном обществе наиболее актуальной становится проблема страхов у детей, особенно дошкольного возраста. По данным исследователей, ежегодно увеличивается количество детей со страхами, появляются новые страхи, меняется их характер. Наряду с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка появлению детских страхов дошкольников все больше способствуют современная культура, ситуация в стране, средства массовой информации.

Анализ научной литературы показывает, что для психологической теории проблема страхов не нова. Данный феномен активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Так, работы А.Л. Венгер, А.И. Захарова, К.Э. Изарда, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковской посвящены изучению природы страха [2; 6; 9; 14; 15]; Г.М. Бреслав, В.И. Гарбузов, В.А. Горбунова, А.И. Захаров, А. Н. Иванова, Н.В. ИONOVA исследовали возрастную специфику и причины детских страхов [1; 4; 6; 8; 9]; А.И. Захаров, Н.Е. Осипов разработали классификации страха, описали его основные виды и формы [6]; содержание детских страхов раскрыто в трудах И.А. Бурлаковой, А.Л. Венгер, Л.А. Ибахаджиевой, Ю.А. Кочетовой и др. [2; 7; 11].

Несмотря на многочисленные исследования феномена страха, в настоящее время нет единого мнения, относительно механизмов и причин его возникновения. Во многих исследованиях страх рассматривается как одна из основных эмоций [по 3]. По мнению А.Н. Ивановой, страх – это «реакция на конкретную, определенную, реальную опасность» [цит. по 8, с. 519]. Согласно позиции А.М. Прихожан, страх переживается «при угрозе витальной, когда что-то угрожает целостности человека как живому существу, человеческому организму» [цит. по 14, с. 178]. С точки зрения А.И. Захарова, страх – это «аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека» [цит. по 6, с. 8]. Тем не менее, все исследователи сходятся во мнении, что страх – это отрицательно окрашенная негативная эмоция, которая имеет много причин как субъективного (мотивация, эмоционально-волевая устойчивость и др.), так и объективного порядка (особенности ситуации, сложность задач, помехи и т. д.).

В современных исследованиях в качестве причин страхов у детей начала XXI века называются военные действия, террористические акты, техногенные катастрофы, стихийные бедствия и их отражение в средствах массовой информации [2; 11].

Ю. А. Кочетова отмечает, что причиной возникновения страхов у современных детей могут стать также новые стандарты образования, трудности вхождения детей в школьную жизнь, социальное неравенство в школе, вызывающее раздражение родителей и обеспокоенность будущим своих детей, отсюда их сверхтребовательность к собственному ребенку [11].

Существует мнение, что возникновению страхов у детей способствует характер детско-родительских отношений, возникающих в семье, который во многом определяет формирование личности и эмоциональное благополучие ребенка. Для душевного состояния детей чрезвычайно важно, чувствуют ли они в семье, что их любят, значимы они для родителей или нет, как они сами относятся к родителям [5].

Важным фактором психосоциального развития ребенка являются отношения родителей к детям. Ребенок усваивает нравственные позиции родителей, их отношения к другим людям, суждения и оценки, удовлетворяет свою потребность в положительных эмоциях, более предрасположен к внушению близких ему людей. Особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в поведении последних и становятся моделью или образцом построения отношений с окружающими людьми. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения ребенка, который не зависел бы от их семейных условий и взаимоотношений [12; 13].

С целью выявления взаимосвязи детско-родительских отношений и страхов современных дошкольников нами организовано и проведено эмпирическое исследование на базе МБДОУ «Атяшевский детский сад № 2» п. Атяшево, в котором приняли участие 20 дошкольников в возрасте – 6–7 лет, а также их родители (преимущественно матери) в количестве 20 человек. В ходе исследования проверялось предположение о том, что страхи современных дошкольников обусловлены изменениями в социокультурной среде и связаны с особенностями детско-родительских отношений. Для проведения исследования был подобран следующий диагностический инструментарий: тест «Страхи в домиках» (М.А. Панфилова, А.И. Захаров), рисуночный тест «Мои страхи» (А.И. Захаров), тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), тест

«Диагностика эмоциональных отношений в семье» (Е. Бене, Д. Антони). Обратимся к анализу полученных данных.

С помощью тестов «Страхи в домиках» и «Мои страхи» мы определили уровень выраженности страхов, а также изучили их содержательные характеристики. Было выявлено, что для 40 % дошкольников характерен высокий уровень выраженности страхов, для 35 % – средний уровень и для 25 % – низкий уровень выраженности. Кроме того были выделены следующие типы и виды страхов: «архаические страхи» (огня, животных, темноты, воды, стихии и др.), «пространственные страхи» (открытых площадей, замкнутых пространств, глубины, высоты и др.), «социальные страхи» (нападения, войны, уколов, врачей, заболеть и др.), «витальные страхи» (боли, крови, неожиданных звуков, смерти, смерти родителей и др.), «школьные страхи» (опоздания в школу или детский сад, наказания, получить плохую оценку, страх не выполнить задание), «магические страхи» (одиночества (в том числе психологического), чужих людей, сказочных персонажей, страх перед засыпанием, страшных снов и др.).

Согласно результатам нашего исследования, для большинства современных дошкольников с повышенным уровнем выраженности страха характерны «школьные страхи» (25 %) и «социальные страхи» (20 %), которые не являются типичными для детей дошкольного возраста и в большей мере распространены среди детей школьного возраста (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская и др.). Полученные данные совпадают с результатами исследований Ю.А. Кочетовой [11]. Далее на третьем и четвертом месте по частоте встречаемости находятся «витальные страхи» (15 %) и «магические страхи» (10 %), характерные для данного возрастного периода (А.И. Захаров).

Далее, в ходе изучения типа родительского отношения к детям с помощью тест-опросника ОРО было выявлено, что доминирующим в группе опрошенных родителей является тип «принятие – отвержение» (40 %), который характеризуется положительным отношением к ребенку, принятием его таким, какой он есть, уважением и признанием его индивидуальности, одобрением его интересов, частным совместным времяпрепровождением. Далее по мере убывания следуют такие типы родительского отношения, как: «кооперация» (25 %), при которой родители проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть с ним на равных; «авторитарная гиперсоциализация» (20 %) – неблагоприятный тип родительского отношения, при котором родители ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. У 10 % родителей выявлен такой тип отношения как «маленький неудачник», при котором ребенок воспринимается маленьким неудачником, его интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся взрослому человеку несерьезными.

Изучение эмоциональных отношений в семье показало, что большинство детей (45 %) воспринимают эмоциональную ситуацию в семье как благополучную. Количество положительных ответов этих детей в отношении родителей позволяет констатировать тесную эмоциональную связь и близость с родителями. 30 % дошкольников, напротив, оценивают отношения с родителями как эмоционально неблагоприятные, отстраненные и холодные. Отрицательные ответы свидетельствуют об отсутствии эмоциональной близости между родителями и детьми, низком уровне принятия родителями своего ребенка.

Далее для выявления взаимосвязи между страхами современных дошкольников и типом детско-родительских отношений мы сопоставили данные, полученные в ходе исследования. Результаты анализа, а также метод ранговой корреляции Спирмена, доказали наличие прямой достоверной корреляционной связи между следующими изучаемыми компонентами: высоким уровнем выраженности страха и такими типами детско-родительских отношений, как «маленький неудачник» ($p \leq 0,05$) и «авторитарная гиперсоциализация» ($p \leq 0,01$); низким уровнем страха и такими типами детско-родительских отношений, как «принятие-отвержение» ($p \leq 0,01$) и «кооперация» ($p \leq 0,05$). Обратная корреляционная связь выявлена между высоким уровнем выраженности страха и низким уровнем эмоционального принятия ребенка в семье ($p \leq 0,01$).

Таким образом, на основании данных, полученных в нашем исследовании, можно констатировать следующее:

1. Содержания типичных страхов современных старших дошкольников, обусловлено новой социокультурной средой российского общества: ведущее положение начинают занимать «школьные страхи» (страх наказания, страх не соответствовать требованиям родителей, страх опоздания) и «социальные страхи» (войны, террористических актов, нападения). При этом сохраняют свою актуальность «витальные страхи» (страх смерти) и «магические страхи» (сказочных персонажей, чудовищ и др.).

2. Типы семейного воспитания, связанные с возникновением страхов у детей старшего дошкольного возраста, характеризуются: низким уровнем эмоциональной близости, высоким уровнем тревожности в детско-родительских отношениях, недостаточной способностью родителей воспринимать и понимать причины эмоционального состояния ребенка, низким уровнем безусловного принятия, неумением оказывать

эмоциональную поддержку ребенку.

Список литературы

1. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Венгер, А. Л. Психологическая помощь детям и подросткам после Бесланской трагедии / А. Л. Венгер, Е. И. Морозова. – В.: Транзит-ИКС, 2009. – 150 с.
3. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1984. – 152 с.
4. Гарбузов, В. И. Нервные и трудные дети / В. Гарбузов. – М.: АСТ; СПб: Астрель, 2006. – 351 с.
5. Долгова, В. И. Влияние детско-родительских отношений на страхи средних дошкольников / В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец, Н. Б. Погорелова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – С. 71-75.
6. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб: Изд-во «Союз», 2005. – 448 с.
7. Ибахаджиева, Л. А. Эмоциональные образы страха у дошкольников / Л. А. Ибахаджиева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8. – С. 80–85.
8. Иванова, А. Н. Особенность страха у дошкольников // А. Н. Иванова, М. К. Иванова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5(4). – С. 519-520.
9. Изард, К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – М.: МГУ, 1980. – 439 с.
10. Ионова, Н. В. Особенности проявления страхов у дошкольников 6–7 лет / Н. В. Ионова, В. А. Горбунова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1391–1395. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54542.htm>.
11. Кочетова, Ю. А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений / Ю. А. Кочетова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 77–87.
12. Лебедева, И. Г. Детско-родительские отношения как основа эмоционального благополучия дошкольников / И. Г. Лебедева // Комплексная психологическая помощь в образовании. – 2013. – С. 34–37.
13. Малявко, Н. Л. Влияние детско-родительских отношений на развитие личности ребенка-дошкольника / Н. Л. Малявко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 30. – С. 36-40.
14. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2007. – 192 с.
15. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 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



**Основные вопросы теории и практики педагогики и
психологии**

Выпуск III

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

**г. Омск
2016 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.05.2016.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 19,7.
Тираж 250 экз. Заказ № 45.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58