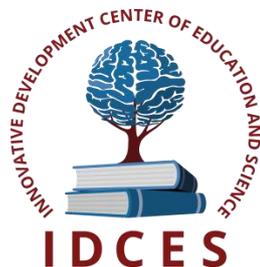


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



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

Выпуск III

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

**г. Волгоград
2016 г.**

Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г. **Волгоград**, 2016. 125 с.

Редакционная коллегия:

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

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г. **Волгоград** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ НА ПОКАЗАТЕЛИ ИХ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ВЫПОЛНЕНИЯ ИМИ ИСПЫТАНИЙ КОМПЛЕКСА ГТО Большев А.С., Сидоров Д.Г., Овчинников С.А., Клибус Е.Д.	7
ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ Цэнд Эрдэнэтуяа.....	12
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	18
РОЛЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИЛЛЮСТРАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В РАЗВИТИИ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Бращина Е.А.....	18
МЕТОД «ОТКРЫТОЙ ПРОГРАММЫ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «АЛГОРИТМИЗАЦИЯ» ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДЫ «КОНСТРУКТОР АЛГОРИТМОВ» Зонова С.А., Чурегина Ю.В.	22
КРУЖОК «СРЕДА ОБИТАНИЯ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПЯТИКЛАССНИКОВ Поспелов И.Г., Куликовская М.А.	28
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	31
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Даниловская Г.Ф., Семкина Е.С.....	31
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ Селиванова А.С.....	40
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	44
РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Грибанова О.В., Сиротина А.М.	44

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ФИГУРНОМ КАТАНИИ: ОСОБЕННОСТИ И СЛОЖНОСТИ Меркулов В. А.	48
ВЛИЯНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ Морозова О.В. Блохина О.Ю. Петина Э.Ш.	52
КОРРЕЛЯЦИЯ ИЗМЕНЕНИЙ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ И ПАТОЛОГИИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА Нуржанова З.М., Блохина О.Ю., Токарчук Н.Ю.	57
ИНФОРМАТИВНОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ Светличкина А.А. Доронцев А.В.	59
ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ РЕЖИМОВ НА ФИЗИЧЕСКУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ Семёнова М.А., Щербакова Е.Е.	63
СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....	72
СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....	72
РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Кропачева Соболевская М.В.	72
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	76
ВЛИЯНИЕ ТИПА ЛИЧНОСТИ И МЫШЛЕНИЯ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ) Малышева А.Д.	76
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	79
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	79
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	79
ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ Гутман Ю.Э.	79

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА Кудинова Ю.А., Бадрединова Э.Р., Войцишевская М.В., Вишнякова Е.М., Капля Л.А.	82
РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кудинов С.Н., Костенко В.А., Борисов А.Н., Рябинин А.И., Безуглов С.В.	86
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ Швабауэр Н.В.	89
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	93
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	93
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	93
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	93
ИНТЕЛЛЕКТ И ВОЛЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ Комарова О.Н.	93
ЭТАПЫ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ СМЕРТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КНИГИ Э. ШМИТА «ОСКАР И РОЗОВАЯ ДАМА» Храпач Н.А.	100
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	102
СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	102
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	102
МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Чернышков Д.В., Андриянов С.В., Камбурова И.Н., Юрова И.Ю.	102
ВЗАИМОСВЯЗЬ СОТРУДНИЧЕСТВА И КОНФЛИКТА В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СОТРУДНИКОВ КАФЕДР Шаров А.А.	108
СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	113
СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	113
СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ Столярова Н.В., Здыбель Е.Н.	113

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Шамина Н. В.	115
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10).....	119
ЭКСПРЕСС АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Брагина Е.А., Павлова Т.В.	119
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	122
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	122
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД.....	123

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)**

**ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ НА ПОКАЗАТЕЛИ
ИХ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ВЫПОЛНЕНИЯ ИМИ ИСПЫТАНИЙ
КОМПЛЕКСА ГТО**

Большев А.С., Сидоров Д.Г., Овчинников С.А., Клибус Е.Д.

(Большев А.С., Сидоров Д.Г., Овчинников С.А. - Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород;
Клибус Е.Д. - Нижегородское речное училище, г. Н. Новгород)

**INFLUENCE OF MEANS AND QUALITY OF THE LIFE OF STUDENTS ON THE
INDICES OF THEIR PHYSICAL DEVELOPMENT AND FULFILLMENT BY THEM OF
THE TESTS OF COMPLEX GTO**

Аннотация: В статье проведен анализ корреляционных связей между показателями физического и психического компонентов качества жизни студентов, опроса-анкеты об образе жизни, вредных привычках, показателями физического развития и показателями испытаний комплекса ГТО. Выявлены основные факторы, со стороны физического развития и функционального состояния организма, качества жизни студентов, влияющие на улучшение показателей испытаний комплекса ГТО. Выполнение испытаний комплекса ГТО рассматривается как одно из важных условий для оптимизации проведения занятий по физической культуре и спорту в образовательном процессе вуза.

Abstract: In the article is carried out the analysis of the correlations between the indices of the physical and mental components of the quality of the life of students, interrogation- form about the means of life, the harmful habits, by the indices of physical development and by the indices of the tests of complex GTO. Are revealed basic factors, from the side of physical development and functional state of organism, the quality of the life of students, which influence an improvement in the indices of the tests of complex GTO. The fulfillment of the tests of complex GTO is considered as one of the important conditions for the optimization of conducting occupations on the physical culture and the sport in the educational process of VUZ (Institute of Higher Education).

Key words: the quality of life, physical development, the health of the students, качество жизни, физическое развитие, здоровье студентов

Несмотря на высокий уровень разработки в отечественной литературе проблемы формирования здорового образа жизни, реально низким остается уровень здоровья и качества жизни студентов, уровень развития физической культуры личности и мотивации на здоровый образ жизни, уровень здоровьесформирующего образовательного пространства. Современное образовательное пространство становится фактором, объективно снижающим уровень здоровья студентов. Здоровье и качество жизни студентов, во многом, напрямую зависят от формирования уровня мотивации на здоровый образ жизни, от уровня формирования культуры личности и культуры здоровья в здоровьесформирующем образовательном пространстве вуза. Выполнение испытаний комплекса ГТО, является на наш взгляд, одним из важных критериев для оптимизации проведения занятий по физической культуре и спорту в образовательном процессе вуза.

Цель исследования - выявить основные факторы со стороны физического развития и функционального состояния организма, качества жизни студентов, влияющие на улучшение показателей испытаний комплекса ГТО.

Задачи исследования. - выявить уровни взаимосвязи между показателями компонентов качества жизни студентов, их физическим развитием, функциональным состоянием организма и самооценкой собственного здоровья.

- выявить основные факторы, со стороны функционального состояния организма и качества жизни студентов, влияющие на улучшение показателей испытаний комплекса ГТО.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 84 студента 3 курса ННГАСУ, из них 48 юношей и 36 девушек. В исследование использованы данные: 1) антропо- и физиометрического обследования физического развития студентов; 2) опросника по социальным условиям жизни и вредным факторам в жизни студентов; 3) экспресс - шкалы невротизации - в качестве исследования состояния центральной нервной системы; 4) тест SF-36 по определению физического и психологического компонентов качества жизни, 5) физические качества и кондиции студентов характеризуют показатели испытаний комплексов ГТО.

Результаты исследования и обсуждение. Средний возраст обследованных студентов составил $19,66 \pm 0,06$ лет, рост $179,37 \pm 1,12$ см, вес $73,70 \pm 1,49$ кг. Средний возраст девушек составил $19,94 \pm 0,06$ лет, рост составил $164,94 \pm 0,66$ см, вес $57,44 \pm 1,43$ кг. Полученные показатели функциональных проб сердечно-сосудистой и дыхательной систем выявили достаточно низкий уровень тренированности данных систем организма.

Так показали пробы Штанге – «выше среднего» выявлены у 29,16% у юношей и 11,11% у девушек, «среднее» – 39,58% у юношей и 11,11% у девушек, «ниже среднего» – 22,91% у юношей и 33,33% у девушек. Показатели пробы Генчи – «ниже среднего» выявлено у 12,5% у юношей, «низкое» – 14,58% у юношей и 5,55% у девушек, «очень низкое» – 64,58% у юношей и 94,45% у девушек.

Адаптационный потенциал (АП) у юношей составил $2,36 \pm 0,04$ баллов, при этом у 79,16% выявлена удовлетворительная адаптация, у 20,83% - напряжение механизмов адаптации. У девушек показатель АП составил $2,25 \pm 0,03$ баллов, при этом у 97,22% выявлена удовлетворительная адаптация и у 2,77% - напряжение механизмов адаптации.

Общий уровень невротизации по экспресс шкале у юношей составил $12,75 \pm 0,94$ балла, риск невротизации выявлен у 8,33% юношей, у девушек $-13,61 \pm 1,22$ баллов, риск невротизации выявлен у 16,66% девушек студенток.

Данные социального анкетирования выявили, что из 84 обследуемых студентов только около 20% студентов проживет в общежитии. Данные социального анкетирования выявили, что проживание девушек-студенток в домашних условия дома достоверно влияет на повышение уровня sf, отражающего степень физического и эмоционального состояния ограничивающего социальную активность ($r=0,36$). И, наоборот, у девушек, живущих в общежитии уровень влияния на показатель sf достоверно ниже ($r=-0,42$).

Отличное здоровье, без всяких оговорок, отмечают 11,11% опрошенных студенток, имея при этом достоверную корреляционную связь с показателем качества жизни - vt, отражающим жизнеспособность, ощущением себя полным сил и энергии ($r=0,35$).

Здоровье отличное с оговорками отмечают у себя 83,33% студенток, достоверно связанное с показателями физического компонента здоровья ph ($r=0,36$) и sf ($r=0,38$), социальное функционирование, определяется степенью, в которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность.

Удовлетворительное здоровье отмечают у себя 5,55% девушек. Данный показатель достоверно связан с большинством показателей физического и психического компонентов качества жизни.

55,55% студенток считают, что учеба в вузе оказывает негативное влияние на их здоровье. Выявлена достоверная связь между отрицательным влиянием учебы в вузе на здоровье студенток и показателями физического и психического компонентов качества жизни: pf, отражающими степень лимитирования выполнения физических нагрузок ($r=0,49$); vt, отражающими показатели уверенности в себе, в полноте своей силы и энергии

($r=0,50$); mh, самооценку своего психического здоровья ($r=0,50$); и уровнем общей невротизации ($r=0,57$);

Около 22% девушек считают, что учеба не оказывает влияния на их здоровье, 16,66% уверены в том, что учеба в вузе способствует укреплению их здоровья.

Важнейшими факторами нарушения своего здоровья в вузе девушки считают: неправильное питание - 83,3%; учебные и психоэмоциональные перегрузки - 72,22%; нехватку свободного (личного) времени - 27,77%; гиподинамию - 16,66%; не здоровый образ жизни 16,66%; недостаточное материальное обеспечение 11,11% девушек.

Фактор неправильного питания у девушек оказывает влияние на показатели физического и психического компонентов качества жизни: gh, отражающее общее состояние здоровья, самооценку своего состояния здоровья на настоящий момент ($r=0,50$); ge, отражающее качество обучения и объем повседневной деятельности ($r=0,42$); vt, отражающим жизнеспособность, ощущением себя полным сил и энергии ($r=0,55$); mh, самооценку своего психического здоровья ($r=0,51$); и показатель общей невротизации ($r=0,51$).

Фактор учебных и психоэмоциональных перегрузки оказывает влияние на показатели физического и психического компонентов качества жизни девушек: vt, отражающим жизнеспособность, ощущением себя полным сил и энергии ($r=0,54$); mh, самооценку своего психического здоровья ($r=0,50$).

Фактор гиподинамии у девушек оказывает влияние на показатели физического и психического компонентов качества жизни: sf, отражающего степень физического и эмоционального состояния ограничивающего социальную активность ($r=0,34$); vt, отражающим жизнеспособность, ощущением себя полным сил и энергии ($r=0,36$); mh, самооценку своего психического здоровья ($r=0,53$).

Низкое материальное обеспечение оказывает влияние на показатель sf, физического компонента качества жизни, отражающего степень физического и эмоционального состояния ограничивающего социальную активность ($r=0,37$).

В течение последних 2-3 лет не болели 5,55% девушек, среди опрошенных студенток вуза. Болеют 1-2 раз год 72,22% девушек, часто болеющими себя признают 66,66%, хронические заболевания у себя признают 5,55%. Выявлены значимые корреляционные связи между показателями опроса по частоте заболеваемости выявлены и большинством показателей качества жизни (r от 0,34 до 0,61).

Удовлетворительный уровень здоровья у студентов- девушек выявленные 5,55% девушек связан с низкими показателями адаптационного потенциала АП ($r=0,35$); низкими показателями пробы Генчи ($r=0,35$).

Фактор психоэмоционального переутомления во время учебы у девушек оказывает сильное влияние на показатели жизненной емкости легких ($r=0,39$) и показатели динамометрии кисти ($r=0,41$);

Фактор гиподинамии оказывает достоверное влияние на показатели ДАД ($r=0,44$). Такой фактор вредных привычек, как курение 1-2 сигарет в день оказывает влияние на уменьшение показателей пробы Генчи ($r=0,39$); снижение показателей динамометрии кисти ($r=0,35$) и ухудшение показателей адаптационного потенциала (АП) $r=0,50$.

У часто болеющих студентов и студентов с хроническими заболеваниями выявлены достоверные корреляционные связи и выявлена тенденция ухудшения уровня показателей артериального давления ($r=0,59$; $r=0,61$); показателей пробы Штанге ($r=0,41$) и ЖЕЛ ($r=0,38$), показателей адаптационного потенциала (АП) $r=0,43$.

Фактор питания оказывает достоверное влияние на показатели испытаний у девушек: бега на 100 м ($r=0,76$), бега на 2 км ($r=0,45$), прыжка в длину с места ($r=0,51$) и отжимания из упора лежа ($r=0,48$).

Отрицательное влияние учебы на здоровье признают 25% юношей студентов, при этом выявлена значимая корреляционная связь ($r=0,31$) показателем физического функционирования (pf), отражающим степень, в которой здоровье студента лимитирует выполнение им физических нагрузок.

Общая невротизация у юношей связана с фактором нездорового, нерегулярного питания ($r=0,29$)

Фактором ведения студентами нездорового образа жизни оказывает влияние на самооценку психического здоровья (mh), характеризующую настроение студентов (наличие депрессии, тревоги, низкий уровень положительных эмоций) ($r=0,33$).

Психофизиологическое переутомление, обусловленное, по мнению студентов юношей, обучением в вузе, связано: с физическим функционированием (pf), отражающим степень, в которой здоровье лимитирует выполнение физических нагрузок ($r=0,41$); с влиянием физического состояния студентов на их обучение и качество будничной деятельности (gr) $r=0,43$; с социальной деятельностью (sf) студентов, определяющейся степенью, при которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность ($r=-0,41$).

Низкий уровень финансового обеспечения влияет: на общее состоянием здоровья, с оценкой студентами своего состояния здоровья в настоящий момент (gh) $r=0,38$; на физическое состояние студентов, на их обучение и качество будничной деятельности (gr) $r=0,34$; на эмоциональное состояния студентов (re), которое снижает качество обучения и мешает выполнению и объему повседневной деятельности $r=0,40$; на

жизнеспособность студентов (снижает уровень ощущение себя полным сил и энергии) (vt) $r=0,53$; на повышение общего уровня невротизации студентов ($r=0,37$).

Адаптационный потенциал (AP) более высокий у студентов, которые живут в хороших условиях (не в общежитии), с качественным и регулярным питанием ($r=0,44$). Чем больше вес у студентов, тем выше фактор психофизиологического переутомления на занятиях ($r= 0,38$), чем выше вес у студентов, тем чаще они считают, что учеба в институте вредит их здоровью ($r=0,46$).

Результаты пробы Генчи значительно хуже у студентов юношей ведущих неправильный образ жизни ($r=0,33$), часто болеющих ($r=0,32$) и с хроническими заболеваниями ($r=0,3$). Восстановление пульса к 3 минуте, а не на 1-2 минуте, связано с психофизиологическим переутомлением ($r=0,37$) студентов.

Результат испытания – бег на 3 км лучше у тех студентов, которые в анкете указывают, что у них отличное здоровье ($r=-0,44$). Результат испытания бега на 100 метров лучше у студентов которые в течение года ни разу не болели ($r=-0,58$), хуже бегут те студенты, которые отмечают, что ведут не здоровый образ жизни ($r=0,44$), отмечают высокий уровень психофизиологической перегрузки от учебы в вузе ($r=0,47$). На подтягивание отрицательное влияние оказывает фактор неправильного питания у студентов у юношей ($r=-0,58$).

Таким образом, анализ корреляционных связей между исследуемыми показателями позволил выявить основные факторы со стороны физического развития и функционального состояния организма и качества жизни студентов, достоверно влияющие на показатели испытаний комплекса ГТО.

ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ

Цэнд Эрдэнэтуяа

Московский педагогический государственный университет, аспирант, г. Москва;

Преподаватель Монгольского Государственного Университета Образования

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме современное музыкальное образование Монголии. История музыкального образования Монголии началась после народной революции в 1921 года. За эти годы на основе монгольской традиционной культуре развивалось современное музыкальное образование. Специалисты, которые получили образования в России основываясь на советских программах, разработали 4

музыкальную программу. После общественно-политические изменения 1990 года взгляды специалисты изменились. Они считали, что программа музыкального материала построена полностью из одной модели одного государства. С начала нового столетия в Монголии начались нововведения в общеобразовательную программу по Кембрижской системе. Особенностью, разработанной с 2006 по 2012 годы, программы образования является 12 летнее обучение. Хотя реформы образования решают много актуальных проблем, всё-таки остаются нерешенными проблемы

Ключевые слова: Музыкальное образование Монголия, этапы развития, программа образования, реформы образования

TRENDS IN MODERN MUSIC EDUCATION MONGOLIA

Tsend Erdenetuya

Mongolian State University Of Education

Abstract: This article deals with the problem of modern musical education of Mongolia. The history of music education of Mongolia began after the people's revolution in 1921. Over the years, based on Mongolian traditional culture evolved contemporary music education. Specialists, who received education in Russia based on the Soviet programs, developed 4 music program. After the political change of 1990, the views of the experts changed. They believed that the program of the musical material is built entirely of one model of one state. Since the beginning of the new century, Mongolia has started the innovations in the General education program at Cambridge system. Feature, developed from 2006 to 2012 education programme is 12 year education. Although the reform of education to solve many relevant problems still remain unsolved problems

Key words: Music education Mongolia, stages of development, education program, education reform

Фундаментом современной монгольской системы музыкального образования является традиционный национальный фольклор.

Монгольский национальный фольклор развивался и становился на протяжении многих веков и неразрывно связан с бытом монголов как кочевого народа, который глубоко чтит традиции предков, сохраняя свою религию и культуру и дошёл до наших дней.

Традиционный быт скотоводческого народа развил с детских лет у монголов любовь к природе и животному миру, уважение к родителям и старшим, трудолюбие и честность

и это отражается в их песнях, сказаниях и национальных играх, которые передаются из поколения в поколение.

1921-1970 годы. После победы народной революции в 1921 году начались изменения в сознании людей, взгляды на мир и окружающую среду. С начала 1950-ых годов начали развиваться сельское хозяйство и промышленность, что привело к изменению образа жизни монголов. Строились дома и посёлки городского типа, шёл постепенный переход от кочевого к городскому образу жизни.

В 1926 году министерство образования впервые ввело в официальную программу общего образования музыкальный предмет под названием “Песня и музыка” для детей нового поколения [1, с. 32].

Нехватка профессиональных учителей музыки пополнялись народными талантами и людьми, любящими музыку. Вышедшая в 1933 году новая программа содержательных перемен к сожалению не внесла.

Выпускник Московской консерватории С. Жадамба, основываясь на советских программах, разработал музыкальную программу, которую использовали между 1963-1973 годами в Монголии. Исследователи согласны во мнении, что он обновил содержание музыкального образования, охватив широкий спектр тем. Считают, что новая программа стала фундаментом формирования основ музыкальной культуры детей и развития способности [1, с. 41].

Несмотря на то, что данная программа имела существенные преимущества были некоторые недостатки, связанные с образом жизни, традицией и уровнем образования монголов из-за чего не так успешно реализовалась:

- отсутствие профессиональных специалистов;
- отсутствие условий обучения (нехватка учебников, материалов для слушания, проигрывателей и т.д.);
- нет опыта слушать классическую музыку;
- недостаточное изучение психофизиологических особенностей монгольских детей и их среды проживания и т.д.

Однако исследователи пришли к выводу, что значение этой программы является в том что, автор поднял монгольское музыкальное образование на новый уровень.

1970-1990 годы. В 1971 году вышел указ правительства МНР о необходимости улучшения в общеобразовательной программе предмета “Музыка и пение”. В конце 1970 года Ч.Батсух, П.Отгонбаатар выпускники Иркутского педагогического института и Д.Чагнаа выпускник МПГИ по специальности учителя музыки на профессиональном уровне разработали учебные программы.

Исследовательская работа группы С. Жадамба, П. Отгонбаатар, Д. Даш, Д. Чагнаа и Д. Пүрэвсүрэн продолжалась с 1983 по 1988 годы и была отредактирована П.Отгонбаатаром. Так была утверждена 4-ая музыкальная общеобразовательная программа. [1, с. 46].

Преимущества данной программы:

- ✓ Цель и задачи стали более конкретные;
- ✓ Смогли напечатать и тиражировать в большом количестве;
- ✓ Смогли объединить и систематизировать содержание программы;
- ✓ Составили программу внеклассных занятий;
- ✓ Внедрили систему оценок способностей и знаний учеников;
- ✓ Выпустив руководство и рекомендации для преподавателей разработали

первую общую программу обучения.

С 1990 по сегодняшний день: Общественно-политические изменения 1990 года также коснулась и области образования. В 1995 году был принят новый «Закон об образовании». Тому послужили многие причины. Перечислим некоторые из них касающиеся музыкального образования:

- В программе музыкального образования доминировали идеологические темы, такие как, партия, Ленин, пионер, народное общество и т.д.п.
- Программа музыкального материала построена полностью из одной модели одного государства;
- Методы обучения отдалены от практического использования, мало внимания уделяется на развитие детского творческого мышления и самостоятельности;
- в музыкальной программе отведено мало уроков для народного фольклора.

Таким образом, исследователь Д. Пүрэвсүрэн утверждает, что подрастающее поколение отдаляется от национальных традиций и это негативно влияет на их воспитание. Он знакомит со своей системой музыкального образования, на основе которой должно воспитываться музыка наше поколение [1, с. 42].



Таблица 1.

Вышеописанная идея основной программы была разработана ещё в 1998 году и была утверждена как базовый стандарт программы для начальных и средних классов. В этой программе сказано, что дети должны после обучения владеть: умением слушать народную и классическую музыку, вокально-хоровыми навыками и знать народные традиции, которые связаны с музыкой.

В 1992 году в рамках международного сотрудничества был внедрён монголо-датский проект “Данида”, целью которого являлась стандартизация программы обучения. Благодаря этому реализованному проекту был обновлён и утверждён новый стандарт педагогики музыкального образования согласно мировым стандартам[1, с. 51].

С начала нового столетия в Монголии начались нововведения в общеобразовательную программу по Кембрижской системе. Особенностью, разработанной с 2006 по 2012 годы, программы образования является 12 летнее обучение и начало с 6-ти лет. Уроки музыки и пения преподают раз в неделю с первого по девятый класс.

2013-2016 годы можно называть реализацию общеобразовательной реформы законченной. В эти годы министерство образования закончило национальную программу "Правильные монгольские дети", где одними из её частей были “Талант” и “Книга”.

Благодаря этой программе дети начинали учиться играть на пианике и на блокфлейте, танцевать, петь, заниматься спортом, ходить в разные кружки, связанные с техническим проектированием и т.д. Все школьные библиотеки были переполнены детьми, где дети сочиняли, рисовали. Родители начали тоже активно участвовать в учебно-воспитательной процессе своих детей. Министерство образования помогает решать финансовые проблемы, связанные с реализацией разных идей и проектов в школах и детских садах.

Цель национальной программы: формирование личности. Каждый монгольский ребёнок должен уметь творчески мыслить, самостоятельно принимать решения, стать полноценным членом общества, не терять желания учиться, хорошо знать свой язык, уважать национальную культуру и традиции, для что требуется создание благоприятной семейной, образовательной и общественной среды.

Последние годы реформ образования идёт по следующим этапам:

- ✓ 2012-2014 годы. Подготовка, разработка программы, эксперименты, переработка отдельных пунктов программы;
- ✓ Младшее образование I-Vклассы. В 2014-2015 годы осуществление на национальном уровне. Разработка и тесты учебных материалов;

- ✓ Базовое образование. VI-IX классы. 2015-2016 годы осуществление на национальном уровне. Разработка и тесты учебных материалов;

2016-2018 году разработка программы для старшего образования, X-XII классы эксперименты, осуществление на национальном уровне [2].

Ниже приводится краткое описание основных содержания программ :

- ✓ Младшие и средние образовательные стандарт и реформа организации обучения;
- ✓ Реформа методы обучения и технологии, и учебного оборудования;
- ✓ Реформа критерии оценок младшего и среднего образования;
- ✓ Интегрированная информационная система управления образованием;
- ✓ Реформа образовательных программой для подготовки учителей и повышения квалификации;
- ✓ Реформа учебной среды и содержания учебника[2].

Таким образом, благодаря реформа в результате: открываются и развиваются таланты и способности дошкольников и школьников; учителя учитывая индивидуальные особенности детей организуют учебные процессы; управление поддерживает учителей для повышения квалификации и решают финансовые проблемы, в связи с улучшением среды обучения; отношения родителей изменились, вместе с учителями они активно начали участвовать в учебно-воспитательной деятельности своих детей.

Хотя реформы образования решают много актуальных проблем, всё-таки остаются нерешенными такие проблемы как: изучение психо-физиологических особенностей монгольских детей; разработатка новых методов обучения; сохранение идей монгольского традиционного обучения; улучшение среды обучения; строительство новых детских садов и школ; определение детей на одного учителя и воспитателя (*количество детей повышает нормы стандарта, иногда в действительности из-за нехватки детских садов около с 50-ю детей работают две воспитателя*) и др.

Список литературы

1. Пүрэвсүрэн Д. Традиции и новая технология монгольского музыкального образования, Улан-Батор. – 2007. – 140с.
2. Качество политики реформ образования 2012-2016,
<http://www.meds.gov.mn/data/1501/primary.pdf>

© Эрдэнэтуяа Цэнд, 2016

СЕКЦИЯ №2.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

**РОЛЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИЛЛЮСТРАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕМ
ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В РАЗВИТИИ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА
УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Бращина Е.А.

ГАОУ ВО МГПУ ИКИ

Благодаря правильно и методически грамотно организованному процессу работы над иллюстрацией в школе учащиеся могут достичь определенных успехов в развитии творческих способностей. У них развивается творческое мышление, воображение, прививается любовь к литературным произведениям. «Любовь к прекрасному окрыляет человека, одухотворяет его жизнь, наполняет ее глубиной, смыслом и содержанием» [2, с. 6].

Роль книги в жизни человека неопределима. Первое знакомство начинается в детстве, когда родители читают ребенку сказки и стихи. Даже в таком юном возрасте малыши тянутся к книге, благодаря ее яркой обложке. Взяв книгу в руки, мы первым делом ищем в ней картинки, так как видеть мир мы учимся гораздо раньше, чем читать. Эти картинки называются иллюстрациями. Иллюстрация (от лат. illustratio - освещение, наглядное изображение) – это изображение, которое сопровождает, дополняет и разъясняет текст. По ним юный читатель понимает, о чём же пойдёт речь в книге. Чем интереснее и привлекательнее иллюстрация, тем больше шансов, что книга будет прочитана.

Взрослее подрастающее поколение переносится в мир своих новых интересов стремление к захватывающим, глубоким сюжетам, литературным произведениям, приключениям или путешествиям. Психически познавательные процессы, а именно восприятие с возрастом приобретает более сложные очертания. Знания, полученные в различных социальных институтах, таких как семья и школа, информация о разнообразных явлениях и предметах, значительно расширяют их понятия об окружающем мире. Поэтому искусно выполненная иллюстрация может принести подростку огромную пользу в расширении его кругозора, в получении остаточного ясного и глубокого представления о прочитанном, сыграть определённую роль в становлении личности. «Становление мы рассматриваем как приобретение новых

признаков и форм в процессе развития и воспитания» [2, с. 65]. Пубертатный период, как этап в процессе развития, психологически очень сложен для подростка, мир начинает восприниматься как неоднозначная вечно изменяющаяся реальность и ребенку приходится постоянно к ней приспосабливаться. Ведущая деятельность в период отрочества - общение. Благодаря чему, между детьми одного возраста происходит взаимодействие, основанное конкретными нравственными нормами, которые определяют поступки и поведение подростков в социуме. Следовательно, автору и иллюстратору книги, нужно затрагивать морально – эстетические и психологические проблемы.

«Процесс художественного образования и эстетического воспитания невозможен без развития художественно-творческих способностей» [6, с. 24]. В силу своей специфики занятия изобразительным искусством, основывается на особом подходе и специальной организации. Изучив и рассмотрев психологические особенности личности ребенка среднего школьного возраста можно добиться успеха и положительных результатов в постижении искусства иллюстрации.

Так же нужно не забывать о межпредметных связях, активизирующих познавательную деятельность и мыслительную активность подростка при переносе, синтезе и обобщении знаний из разных предметов. Например, иллюстрировать произведения, которые ученики проходят на уроках литературы. Они изучают состояние и обстановку произведения, рассматривают отношение художника - иллюстратора к данному рассказу. Делая практические задания, ученики приобретают творческий опыт в построении композиции, вырабатывают свою оригинальную позицию.

В среднем школьном возрасте, уже хорошо сформированы волевые качества, поэтому ученики усидчивые, могут поддерживать внимание, не прилагая больших усилий. Но чтобы не утомлять учеников на уроках используются такие методы, которые могут поддержать интерес к искусству оформления книги: словесный, наглядный и практический. Благодаря словесному методу учитель коснется и разберет необходимые темы. Расскажет об оформлении книги, проведет беседу о творчестве художника иллюстратора и его иллюстрациях. Даст наставления о том, как и чем лучше передать характер героя, поведает об этапах работы и персонально изложит указания по ходу работы. В любом возрасте более эффективным действием будет наглядный метод, нежели словесный. Следовательно, рассказ лучше сопровождать презентацией, где будут показаны произведения художника-иллюстратора, о котором пойдет речь. «Художественный вкус должен развиваться и формироваться на образцах высокого искусства» [5]. Необходимо записать важнейшие слова урока на доске, для большего закрепления. Помимо ключевых слов, на доске следует разместить наглядные пособия по

выполнению иллюстрации «именно анализ и изучение творчества мастеров изобразительного искусства помогают нам в вопросе формирования художественного вкуса» [5].

Методически продуманные этапы выполнения работы над иллюстрацией, показ работ учеников прошлых лет, это всё поможет ребятам анализировать свои иллюстрации и избегать ошибок. Активатором мышления и воображения, также может стать звуковой ряд. Применение практического метода поможет совершенствовать навыки и умения среднего школьника в выполнении задания. «Использование музыки в качестве музыкального фона...создает определенное настроение, помогает восприятию» [2, с. 63].

Воспользовавшись приобретенными знаниями о работе с текстом на уроках литературы, ученик может дать сравнительную характеристику героям. Прежде чем приступить к рисунку, нужно несколько раз прочесть тот отрывок, который решили проиллюстрировать, во время чтения необходимо заострить внимание на эмоциональной окраске сюжета.

Одним из важнейших моментов в процессе обучения является оценивание проделанной работы учеников, он играет важную роль в смысле разъяснения учащимся тех целей задач, которые ставит перед ними учитель. Чтобы безошибочно оценить рисунки учащихся нужно установить критерии, по которым будет определено качество работы, а так же необходимо обращать внимание на достижение поставленных целей и задач в начале урока. В зависимости от их успешной или не успешной реализации ставится оценка. Также в рисунке просто необходимо брать в расчет ранее полученные знания. «В процессе обучения педагогу необходимо продумать систему заданий, с тем чтобы она была приспособлена к возможностям развития каждого ученика, учитывала его способности» [6, с. 25]. Основные задачи, установленные на уроке – это учет перспективного, пропорционального, тонального и композиционного построения в рисунке и передача содержания отрывка. Если работа ведется в цвете, то необходимо оценить и цветовое решение. «Значимую роль в развитии художественно-творческих способностей играет адекватная оценка собственных работ. Этот процесс не должен носить стихийный характер, им следует управлять. Преподаватель может помочь учащимся объективно оценить свои работы, похвалить их, так как для детей чрезвычайно важен положительный результат» [6, с. 25]. Оценка также может зависеть и от композиционного расположения на листе, от того насколько подробно раскрыта тема учителем, тем лучше будут иллюстрации учащихся, но объяснить такой обширный материал за один урок очень сложно. Поэтому нужно организовать учебный процесс в форме единой системы.

При оценивании учитель должен взять во внимание индивидуальные особенности ребенка (Кому-то приходится прилагать больше усилий, но его работа всё равно не достаточно выразительная, такого ребенка нужно поощрять, благодаря этому он сможет творчески расти и развиваться). «При осуществлении индивидуального подхода большое значение имеет знание свойств нервной системы (силы – слабости, лабильности, инертности), что помогает в профессиональном становлении обучаемых» [4]. А также необходимо обратить внимание на общее эстетическое впечатление от работы.

Методика обучения школьников созданию иллюстрации к художественным произведениям требует от учителя живого, эмоционального и творческого подхода к делу. Даже при удачно найденном педагогическом приеме, его все равно нужно разнообразить. На наш взгляд, важен индивидуальный подход к каждому учащемуся «Система заданий должна быть приспособлена к возможностям развития способностей каждого» [4].

Методическое искусство преподавания заключается в том, чтобы вовремя помочь ученику, объяснить материал на доступном ему языке, а также наладить психологический контакт. «Важным педагогическим условием профессиональной подготовки будущих педагогов изобразительного искусства на занятиях ... является создание творческой среды» [3]. Погружение в творческую среду поможет учащемуся в работе над иллюстрацией. Даже если у ребенка в голове сформировался образ героя, и он четко и ясно видит сюжет, он все равно не сможет запечатлеть его на бумаге, так как не имеет навыков рисования натуры, не знает законов перспективы, правил построения фигуры человека и многого другого. Изучение методики выполнения иллюстрации на уроках изобразительного искусства поможет учащимся применять полученные знания и навыки на практике, например, самостоятельно иллюстрировать литературное произведение, а также выражать свои мысли и чувства в графических и живописных композициях.

Список литературы

1. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев. - М.: Агар, 2000. - 251 с.
2. Семенова, М.А. Акварель. Эстетико - педагогический аспект: монография / М.А. Семенова – М.: Ювента, 2013.-176 с.
3. Семенова М.А. Эстетика акварельной живописи в процессе формирования художественно-образного мышления педагогов-художников / М.А. Семенова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Апрель 2012, ART 1781– URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1781.htm> (0,5 п.л.)

4. Семенова, М.А. Об индивидуально-творческом содействии становлению педагога-художника / М.А. Семенова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июль 2012, ART 1826. – СПб., 2012 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1826.htm> . – (0,5 п.л.)
5. Семенова, М.А. Искусство акварельной живописи в формировании профессионализма педагогов изобразительного искусства / М.А. Семенова // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2010. – № 4. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2010.htm> (0,6 п.л.)
6. Семенова, М.А. Развитие творческих способностей на занятиях акварельной живописью / М.А. Семенова // Начальная школа плюс До и После: ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал № 9/09 – М.: ООО «Баласс», 2009. – С. 24-28. (0,6 п.л.)

МЕТОД «ОТКРЫТОЙ ПРОГРАММЫ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА
«АЛГОРИТМИЗАЦИЯ» ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДЫ «КОНСТРУКТОР АЛГОРИТМОВ»

Зонова С.А., Чурегина Ю.В.

(Зонова С.А, ст. преподаватель каф. теории и методики обучения математике и ИКТ в образовании, Чурегина Ю.В., выпускница каф. теории и методики обучения математике и ИКТ в образовании)

Петрозаводский государственный университет,
Институт математики и информационных технологий, г. Петрозаводск

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования, предъявляемых к предметным результатам освоения программы предметной области «Математика и информатика», заявлено «развитие алгоритмического мышления, необходимого для профессиональной деятельности в современном обществе; развитие умений составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; формирование знаний об алгоритмических конструкциях, логических значениях и операциях; знакомство с одним из языков программирования и основными алгоритмическими структурами — линейной, условной и циклической» [7]. Кроме того, ФГОС определяет активную учебно-познавательную деятельность учащихся, как одну из составляющих системно-деятельностного подхода в обучении.

Для реализации поставленных задач целесообразно использовать при изучении раздела «Алгоритмизация» различные программные среды, имитирующие исполнителей. Так, авторский коллектив под руководством Семакина И.Г. предлагает инструментальную среду «Конструктор алгоритмов» [5], предназначенную для проектирования и разработки блок-схем алгоритмов и рассчитанную на активное взаимодействие с пользователем.

К достоинствам данной среды можно отнести: реализацию всех базовых структур алгоритма; возможность использования величин целого и вещественного типа, а также табличных величин; реализацию двух режимов исполнения алгоритма – пошаговый (возможность наблюдать динамику процесса решения) и исполнение алгоритма до конца. Недостатками среды являются: невозможность в цикле «для» использовать шаг в сторону уменьшения; не реализована возможность использования цикла «до».

Одним из возможных вариантов реализации идеи обучения через активную познавательную деятельность учащихся является использование метода «открытой программы» (метода демонстрационных примеров) при обучении алгоритмизации. «Под «открытой программой» понимается программа-модель, представляющая некоторый класс программ либо задач. Она предназначена:

- для передачи обучаемым знаний об устройстве и возможностях программ своего класса;
- для приобретения обучаемым опыта творческой деятельности разработки программ – решения задач этого класса» [4].

На основании понятия «открытая программа» и требований к ее оформлению можно выделить следующие типы заданий с использованием среды «Конструктор алгоритмов»:

1. Анализ готового алгоритма по условию задачи.
2. Анализ готового алгоритма и восстановление условия задачи.
3. Анализ готового алгоритма по условию задачи и поиск ошибок в нем.
4. Анализ готового алгоритма по условию задачи и восстановление пропущенных команд в алгоритме.
5. Написание алгоритма по условию задачи.

Первый тип заданий можно использовать для формирования умений и навыков анализировать алгоритм; понимания того, что происходит на каждом его шаге; овладения логикой алгоритма; предсказания результата выполнения алгоритма.

Второй тип заданий можно использовать для контроля знаний; обучения учащихся «переводить» задачу с формального языка на естественный.

Третий тип заданий можно использовать для применения учащимися полученных знаний на практике; формирования умения осуществлять анализ алгоритма и поиск ошибок, т.е. овладевать логикой алгоритма.

Четвертый тип заданий можно использовать для контроля знаний, формирования умений осуществлять анализ задачи, восстановление алгоритма, т.е. овладевать логикой алгоритма.

Пятый тип заданий может быть использован для применения учащимися полученных знаний на практике; контроля знаний.

Задания предлагается выполнять в виде лабораторной работы, в которой определены:

1. Формулировка задачи;
2. Алгоритм выполнения заданий в среде;
3. Вопросы в конце работы и вывод учащихся по работе.

Приведем пример системы заданий при изучении темы «Организация линейных алгоритмов в среде «Конструктор алгоритмов»».

1. Изучаемые элементы: блок «Ввод данных», блок «Вывод данных», блок «Присваивание».

2. Требования к знаниям и умениям учеников: уметь анализировать готовый алгоритм, знать и уметь использовать команды присваивания, ввода, вывода информации, уметь составлять линейные алгоритмы, знать и уметь определять тип данных.

3. Деятельность учеников: анализ условия задачи, пошаговое выполнение готового алгоритма, анализ выполняемых действий исполнителя с помощью трассировочной таблицы, анализ полученного результата, исправление ошибок в готовом алгоритме, составление алгоритма, восстановление условия задачи.

4. Для изучения данной темы выбраны следующие типы заданий:

- анализ готового алгоритма и восстановление условия задачи,
- анализ готового алгоритма по условию задачи,
- написание алгоритма по условию задачи.

Задание №1 (Анализ готового алгоритма и восстановление условия задачи)

Задания:

1. Запустите «Конструктор алгоритмов»
2. В главном меню окна выберите: *Блок-схема/Блок-схема из файла*, далее выберите папку *Блок-схемы/Линейные алгоритмы* и файл *1.prg* (Рис. 1).



Рис. 1 – Линейный алгоритм

3. Выполните алгоритм в режиме пошагового исполнения (Рис. 2).



Рис. 2 – Режим пошагового исполнения

4. Сколько раз выполняется каждая команда?

5. Измените в операторе $A:=10$ числовое значение на 17. Запустите пошаговое исполнение. Что изменилось?

6. Измените в операторе $A:=10$ числовое значение на 34,6. Запустите пошаговое исполнение. Что произошло? Сделайте вывод.

Вопросы:

1. Сформулируйте возможное условие задачи.
2. Можно ли назвать данный алгоритм линейным. Ответ обоснуйте.
3. Какие выводы можете сделать по выполненным заданиям?

Задание №2 (Анализ готового алгоритма по условию задачи)

Задача: Даны величины X, Y целого типа. Проанализировать готовую блок-схему алгоритма для обмена значений двух величин, с использованием вспомогательной величины $T [2]$.

Задания:

1. Запустите «Конструктор алгоритмов»
2. В главном меню окна выберите: *Блок-схема/Блок-схема из файла*, выберите папку *Блок-схемы/Линейные алгоритмы* и файл *2.prg* (Рис. 3).

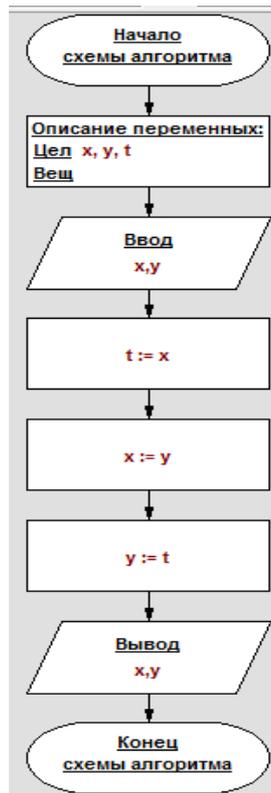


Рис. 3 – Алгоритма обмена значений двух переменных

3. Протестируйте алгоритм для X=5 и Y=-11.
4. Протестируйте алгоритм для X=5.5 и Y=18. Что произошло?
5. Измените алгоритм: удалите команду t:=x, измените команду y:=t на y:=x.

Протестируйте алгоритм для X=5 и Y=-11. Сделайте вывод.

Вопросы:

1. Что хранит переменная t. Можно ли обойтись без нее?
2. Что произойдет, если в первом блоке присваивания мы заменим операцию t:=x на t:=y? Как исправить ошибку?

Задание №3 (Написание алгоритма по условию задачи)

Задача: Даны две простые дроби; получить дробь, являющуюся результатом их деления (Рис. 4) [1].

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a \cdot d}{b \cdot c} = \frac{m}{n}$$

Рис. 4 – Деление дробей

Задания:

1. Разработайте собственную блок-схему алгоритма по условию задачи.
2. Протестируйте созданную блок-схему для следующих наборов данных: 1) a=2, b=3, c=-2, d=7; 2) a=2, b=3, c=0, d=7; 3) a=2, b=3, c=-2, d=0; При всех ли наборах алгоритм работает корректно? Сделайте вывод.

Данный набор заданий предназначен для изучения линейных алгоритмов. Первое и второе задание направлены на анализ готовых блок-схем алгоритмов, на работу с блоком «Присваивание», на изучение особенностей работы с типами данных (целого и вещественного типа). Третье задание предполагает самостоятельную работу учеников по созданию блок-схемы алгоритма по условию задачи, при тестировании возникает проблема – алгоритм работает корректно не при всех данных. Возникает вопрос: что надо сделать, чтобы исправить ошибку (проблемная ситуация, подведение учеников к изучению конструкции «Ветвление»).

Все ответы ученики сохраняют в текстовом документе (тетради). После выполнения заданий учитель производит фронтальный опрос по выполненным заданиям, либо опрос в «тройках», либо индивидуально проверяет у каждого учащегося (пары).

Таким образом можно сделать вывод о том, что использование среды «Конструктор алгоритмов» и метода «открытой программы» при изучении раздела «Алгоритмизация» позволяет:

- развивать навыки самостоятельной работы по анализу готовых алгоритмов и созданию собственных алгоритмов;
- индивидуализировать процесс усвоения знаний;
- стимулировать познавательный интерес учащихся.

Список литературы

1. Демонстрация линейного алгоритма «Деление дробей» в среде «Конструктор алгоритмов». [Электронный ресурс]. Режим доступа. <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/a30a9550-6a62-11da-8cd6-0800200c9a66/63396/?interface=pupil&class=51&subject=19>. 26.09.2016.
2. Демонстрация линейного алгоритма «Обмен значениями двух переменных» в среде «Конструктор алгоритмов». [Электронный ресурс]. Режим доступа. <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/a30a9550-6a62-11da-8cd6-0800200c9a66/63396/?interface=pupil&class=51&subject=19>. 26.09.2016.
3. Малев В.В. Общая методика преподавания информатики. Учебное пособие. [Текст] / В.В. Малев. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 271 с.
4. Понятие открытой программы. [Электронный ресурс]. Режим доступа. <http://neudoff.net/info/informatika/otkrytaya-programma-ponyatie-otkrytoj-programmy/>. 12.06.2016.

5. Программа «Конструктор алгоритмов» [Электронный ресурс]. Режим доступа. <http://school-collection.edu.ru/catalog/res/fff3a9b4-5a73-445a-a617-624b63d4b8a6>. 26.09.2016.
6. Семакин И.Г. Информатика и ИКТ: Учебник для 9 класса [Текст] / И.Г. Семакин, Л.А. Залогова, С.В. Русаков и др. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012 – 341с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа. <http://минобрнауки.рф/документы/938>. 27.09.2016.

КРУЖОК «СРЕДА ОБИТАНИЯ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПЯТИКЛАССНИКОВ

Поспелов И.Г., Куликовская М.А.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова, г. Абакан

Процесс развития подрастающего поколения всегда был связан с образованием. В процессе обучения в сознание личности закладываются схемы, модели поведения, принципы мышления и восприятия, тем самым, предопределяя грамотное использование индивидом информационного, психологического, правового и силового «оружия», а также умение использовать методы защиты от него. Важным предметом в области формирования умений безопасного поведения в школе, конечно, же, будет предмет ОБЖ, он направлен на развитие и формирование у индивида, умений адекватного реагирования на возникновение ситуаций разного рода. Это в свою очередь предусматривает формирование основ знаний и умений по сохранению жизни и здоровья по защите жизни, а так же по оказанию само и взаимопомощи в условиях опасных ситуаций. Таким образом, в связи с изменением педагогических целей развивающего обучения в сторону концепции формирования компетенций и универсальных учебных действий возрастает актуальность исследования дидактических возможностей компетентностно-ориентированного обучения обучающихся, в том числе и основам безопасности жизнедеятельности. Умения безопасного поведения обучающихся в рамках деятельностного подхода должны подчиняться следующим функциям: методологической, познавательно-оценочной, побудительной, активизирующей. Данные функции можно реализовать на внеурочной деятельности по ОБЖ [1, с. 27]

Мы предлагаем разработку кружка по ОБЖ «Среда обитания», который будет направлен на развитие умений безопасного поведения в среде обитания у обучающихся.

Целью данного кружка будет являться: сформировать у обучающихся представление о сложной и многогранной структуре современного мира, способствовать развитию личности безопасного типа, а так же создание у обучающихся умений безопасной жизнедеятельности в различных условиях: бытовых условиях, во время отдыха и т.д..

Кружок рассчитан на 1 учебный год (35 часов). Занятия будут проходить 1 раз в неделю. Ожидаемыми результатами будет сформированность умений безопасного поведения в возможных непредвиденных ситуациях в повседневной жизни; развитие навыков аналитического мышления, умений предвидеть возможную опасную ситуацию; активизация интереса у обучающихся к вопросам собственной безопасности; развитие бдительности, осмотрительности, разумной осторожности и ориентированности на выявление и принятие во внимание различных негативных факторов и условий при оценке угроз и опасностей при их преодолении.

Основными видами деятельности на занятиях кружка «Среда обитания», будут игровая, творческая, интеллектуальная (практическая). Все эти виды деятельности адекватны психолого-физиологическим особенностям данного возраста обучающихся. Занятия будут состоять из 4-составляющих это мотивационная (будет уделяться время на то чтобы заинтересовать обучающихся в изучении данной темы, развить познавательный интерес), вводная (в ходе ее реализации будут освещаться практическая значимость при изучении данной темы и вопросы, подлежащие изучению). Основная часть (здесь будут организована интеллектуальная, практическая, творческая деятельность обучающихся по решению ситуационных задач, оформлению памяток безопасности, уголков безопасности и т.д) и заключительная часть (обсуждение важности изучения данной темы ее надобности для успешного существования в среде обитания).

Программа кружка будет содержать 3 блока: мотивационный 5 часов. Данный блок включает в себя диагностику сформированности предметных умений по ОБЖ у пятиклассников, изучение интересных фактов, способствующих развитию любознательности, использования ярких художественных произведений, фильмов. Все это будет способствовать к подведению к формулировке учебных задач кружка. Деятельностный блок, рассчитан на 20 часов. В данном блоке предусмотрены практические виды деятельности, в ходе реализации которых обучающие не только приобретают знания, но и формируют умения по их применению на практике (игра «Безопасный быт», конкурс «Осторожно - огонь!!!», экскурсия в пожарную часть города, ролевая игра «Суд над мусором», соревнование «Опасная вода», викторина «Дорожная безопасность», конкурс «Безопасность в лесу», практическая работа «Опасности в города», конкурс «Зоны повышенной опасности в среде обитания», проблемно-

ценностная дискуссия «Планета здоровья!», экологическая игра «Мы в ответе за нашу планету», игра-викторина «Знатоки предмета ОБЖ»), Решают различного рода ситуационные задачи, рисуют модели ситуаций, разрабатывают алгоритмы безопасного поведения в опасных ситуациях, составляют схемы, классификации, таблицы. Основным задачами данного блока будет формирование умений безопасного поведения в условиях среды обитания, а так же активизация интереса к вопросам собственной безопасности. Творческий блок (10 часов). Данный блок направлен на развитие конвергентного мышления (логическое, последовательное, однонаправленное). Данный вид мышления проявляется в задачах, имеющих единственный правильный ответ, причем этот ответ, как правило, содержащегося в самом условии задачи. Задачи такого рода имеют жесткую структуру, их решение достигается путем использования определенных правил, алгоритмов (оформление уголка здоровья, выставка рисунков, акция «Чистый город», оформление памяток «Правила безопасности», оформление стенгазет). Использование заданий такого рода приводит к овладению обучающимися таких умений, как: анализ, синтез, умение делать обобщения, классифицировать, давать определения понятиям и т.д. Например: вербальные задачи, занимательные задания (ребусы, филворды, сканворды). Развитие образного мышления (оформление памяток, газет), развитие наблюдательности, усидчивости, фантазии и т.д., все это будет являться успешным залогом гармонично развитой личности, именно такая личность сможет успешно адаптироваться к современной среде обитания.

Таким образом, в процессе реализации программы кружка «Среда обитания» для усвоения знаний, предусматривается групповая форма обучения, обсуждения, беседы, рассказы, практические занятия, диспуты, проведение экскурсий. Практическое выполнение программы кружка предполагает выполнение учащимися конкретных видов учебных действий: творческих работ, разработка алгоритмов, решение теоретических и практических задач.

Исходя из принципов современного образования, реализация программы кружка «Среда обитания» ориентирована на новые подходы к организации общения, сотрудничества во внеурочной деятельности по ОБЖ, где используются активные и интерактивные формы учебного сотрудничества: «учитель-ученик», парная и групповая работа, что в свою очередь так же влияет на формирование универсальных учебных действий, а так же выработки у обучающихся умений сознательного и ответственного отношения к личной безопасности, безопасности окружающих, способности сохранять жизнь и здоровье в неблагоприятных либо угрожающих жизни условиях и умения

адекватно реагировать на различные опасные ситуации с учётом своих возрастных возможностей.

Таким образом, организация внеурочной деятельности по ОБЖ будет способствовать не только формированию умений безопасного поведения, но и умений оценки и предвидения возникновения опасных ситуаций. Внеурочная деятельность по ОБЖ разнообразна, имеет яркий спектр задач, грамотно организованная внеурочная деятельность будет способствовать качественному усвоению материала, формированию предметных умений и повышению учебной мотивации к предмету ОБЖ.

Список литературы

1. Михайленко Д. А. Развитие умений и навыков безопасного поведения в городской среде при изучении курса основ безопасности жизнедеятельности [Текст] // Молодой ученый. — 2015. — №6.4. — 38 с.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Даниловская Г.Ф., Семкина Е.С.

(Даниловская Г.Ф. - учитель-логопед, КОУ «АШДС №301», г. Омск;

Семкина Е.С., учитель-дефектолог - КОУ «АШДС №301», г. Омск)

В настоящее время актуальным становится инклюзивная практика, которая дает возможность обучать ребенка с РАС в условиях учреждения общего типа и тем самым расширяет его социальные контакты, способствует его социальной адаптации. А также удовлетворяет особые образовательные потребности такого ребенка и способствует полноценному его развитию.

В соответствии с федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых

образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [8]. Правильно организованная инклюзия создает необходимые предпосылки для успешности всех без исключения детей, а также способствует удовлетворению особых образовательных потребностей детей с РАС.

Современные отечественные исследователи Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, разработавшие концепцию интегрированного обучения, предлагают несколько моделей: постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная и эпизодическая [2; 6]. Модель постоянной полной интеграции, по мнению авторов, является моделью инклюзивного образования. Следовательно, по мнению Т.Ю. Четвериковой, инклюзия становится частным случаем интегрированного обучения [5].

Параллельно с предоставлением права на совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием ученые настаивают на обязательном проведении коррекционной работы с нуждающимися дошкольниками [2; 3; 4]. В связи с этим, повышается значимость психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС учитывая их проблемы в развитии и особые образовательные потребности.

Особенностью психолого-педагогического сопровождения в нашем учреждении является комплексная поддержка в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации ребенка с РАС [1]. Целью такого сопровождения в инклюзивном образовании становится непрерывная поддержка дошкольников с РАС силами всех специалистов через организацию диагностики, разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории развития таких детей. Данный подход позволяет реализовать идеи междисциплинарной команды, а также своевременно оказать необходимую психолого-медико-педагогическую помощь в дошкольном возрасте, обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка и, таким образом, подготовить его к обучению в общеобразовательной школе.

В исследованиях М.М. Семаго указывается на то, что междисциплинарная команда должна систематически организовывать коррекционную работу [3]. Примером такой команды в нашем детском саду является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Приоритетным направлением деятельности ПМПк становится выявление недостатков в развитии детей с РАС и организация коррекционной работы на максимально раннем этапе. Такая форма работы проводится постоянно в течение учебного года и предполагает объединение педагогических работников общими целями, направленными на разработку и реализацию стратегии психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в условиях инклюзии.

С каждым годом количество детей имеющие РАС увеличивается, причем у всех детей наблюдаются разные формы расстройства, в последнее время наблюдается тенденция сочетанных нарушений. Так например, у Вани Б, по классификации О.С. Никольской была первая группа, а у Никита и Коли С. - третья группа.

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

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

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

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

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

Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом аутизма в детском саду осуществляется комплексно, в тесной взаимосвязи между всеми специалистами в трёх направлениях:

1. психолого-педагогическая диагностика;
2. коррекционная работа с ребёнком;

3. поддержка семьи аутичного ребёнка.

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

На каждом этапе совместной работы специалисты, обследуя ребенка, оценивают динамику его развития в процессе коррекции. Диагностика развития, таким образом, не является одномоментным срезом, а проходит через всю коррекционную работу. По полученным данным на базе нашего учреждения создаем индивидуальную программу развития (СИПР), в этой программе ведущую роль играет расписание, а так же технология тьютерского сопровождения, что включает: традицию приветствия, традицию следования расписанию, традицию тактильных ощущений (обнимание, прижимания, поглаживания).

Целью специальной индивидуальной программы развития состоит в преодолении негативизма при общении и установлении контакта с ребенком и развитии познавательных процессов в соответствии с индивидуальными возможностями. В соответствии с поставленной целью, решались следующие задачи:

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

Важным в работе с аутичным ребенком становится специфика построения коррекционной работы. Важна гибкость педагога, который может по ходу перестраивать занятие с учетом пристрастий и настроений ребенка. Можно заранее составить план занятия, но действовать придется в зависимости от ситуации и желания ребенка. Надо быть чутким к ребенку и можно увидеть, что он сам подсказывает форму взаимодействия с педагогом.

На начальных этапах обучения важно подкреплять желаемое поведение ребенка, а также использовать его интересы для удержания его внимания. В начале следует подбирать доступные ребенку задания, создавая ситуацию успеха. Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появилась установка на

выполнение задания, причем взрослый на первых порах действует за ребенка, управляя его руками. Важна совместная деятельность: педагог и ребенок.

В нашем детском саду коррекция нарушений при РАС, осуществляется в три этапа.

На первом этапе работы основной задачей является установление контакта для достижения возможности эмоционально тонизировать ребенка. С этой целью важно создать особую развивающую среду. Занятие многократно повторялись с использованием одних и тех же учебных пособий (числовая лесенка, карточки «кит-петух-слова»). Каждый специалист на одном учебном материале отрабатывал свои задачи, инструктор по лечебной физкультуре, отрабатывал движение, логопед – речь и т.д. На первых этапах работы с ребенком важно соблюдать правила речевого развития с учетом специфики нарушения. Одним из важных условий является то, чтобы ребенок заметил вас прежде, чем вы с ним заговорите. Заинтересуйте его, пробудите его любопытство, убедитесь, что он осознал факт вашего присутствия, прежде чем попытаетесь инициировать диалог. Не нужно притворяться ребенком. Дети чувствуют фальшь за километр. Даже если они аутисты. Им не нужно, чтобы их собеседник разговаривал, как маленький ребенок. Важно говорить, только если вам есть, что сказать. «Мальчик, как тебя зовут?» - в общем-то ненужный вопрос. Как и «какого цвета твоя рубашка?». В то же время «Здравствуй, меня зовут Коля» - полностью уместно. Очень часто мы начинаем разговор с вопроса, в данном случае этого делать ненужно. Скажите что-нибудь утвердительное, расскажите что-нибудь, сообщите о чем-нибудь. Дайте время осознать ваши слова. Если вам не ответили, не делайте из этого вывод, что вас не поняли. Бывает так, что ребенок вас понял, но ответ требует от него слишком больших усилий. Не задавайте открытых вопросов. «Как было в детском саду?» - это вопрос открытый и бесполезный. В лучшем случае вам ответят «хорошо». А вот на вопрос «Во что ты играл во дворе?» шанс получить ответ выше. Дети говорят то, что думают, чувствуют, видят. У детей-аутистов зачастую отсутствует понимание, что, кому и когда следует говорить. Даже эта тенденция в последующем сохраняется в школьном возрасте. Способность к манипуляции и безобидной лжи - это наши, взрослые навыки. Не говорите, глядя поверх головы ребенка. Вы разговариваете с ним, сделайте движение по направлению к нему, наклонитесь. Сядьте на стул, присядьте. Проявите к ребенку причитающееся ему уважение. Хотя он еще ребенок, к тому же аутист, у него есть свои чувства, мысли. Отнеситесь к нему так, как вы бы хотели, чтобы он отнесся к вам. Не делайте предположений, скорее всего они окажутся ошибочными. Попробуйте понять, кто перед вами. Не меряйте ребенка по себе. Постарайтесь увидеть мир его глазами. Не пугайтесь движений и звуков, которые производит ребенок. Зачастую не имеющие отношения к происходящему звуки, странные или повторяющиеся движения

с вами не связаны. Они появляются, когда возбуждение, вызванное окружающей средой, становится слишком сильным для ребенка, или в силу необходимости стимуляции, обусловленной его физиологическим состоянием. Не заставляйте его смотреть вам в глаза. Зрительный контакт может потребовать от ребенка сосредоточенности и усилий. Если вам важен сам факт коммуникации, откажитесь от зрительного контакта на всем протяжении беседы. Удовлетворитесь периодическими непродолжительными контактами. Не будьте однообразны. Меняйте интонацию, громкость голоса, выражение лица. Играйте, как одаренный актер в знаменитом театре. Никогда не обсуждайте ребенка в его присутствии. Исходите из предположения, что он все понимает. Даже если на самом деле он не понимает.

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

Третий этап работы предполагает развитие смыслового стереотипа занятия. Возникновение активной избирательности и развитие положительно окрашенной индивидуальной картины мира позволяет детям стать более приспособленными и благополучными в привычных, прежде всего в домашних условиях жизни. Это, в свою очередь, открывает возможность для более сложного эмоционального осмысления детьми происходящего. В созданной учебной ситуации ребенок на занятие повторяет у доски, правильно показывает предметы.

Полноценное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с аутизмом не может осуществляться без тесного взаимодействия с его близким семейным окружением. Работа с родителями проводится в рамках консультативного пункта. Основными задачами, которого является:

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

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

-Формирование у родителей адекватного отношения к состоянию ребёнка.

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

Одной из ведущих особенностей коррекционной работы является, то, что наша командная форма работы помогает подбирать для ребенка такие занятия, которые не требуют больших усилий, точных движений, речевого взаимодействия и в то же время быстро дающие эмоционально яркий эффект. А также незаметно для ребенка облегчает осуществление даже простых заданий. Мы опираемся на удовольствие, которое ребенок получает от результата своей работы, мы стараемся подвести ребенка перед необходимостью совершать все новые необходимые для достижения результата подготовительные действия. Усвоение в ходе совместной игры новых навыков предметного действия позволяет нам все более усложнять взаимодействие.

В решении задач речевого развития мы так же выбрали технологию коррекционной работы исходя из следствия нарушения общения, в основе нашей работы лежит преодоление затруднения контакта с окружающими. Из нашего опыта мы видим, что работа по развитию речи независимо от вариантов речевых расстройств необходимо выполнять исходя из определенных условий. В первую очередь нужно много разговаривать с ребенком, объяснять происходящее вокруг, говорить новые слова, не требуя немедленного их повторения, при этом обязательно это нужно закреплять родителям в домашней обстановке. Ребенка имеющего РАС обязательно нужно активно включать в разные деятельности, его нужно вовлекать в обсуждение планов на предстоящий день, обговаривать их в процессе исполнения, затем оценивать прошедший день. С течением времени ребенок начинает вникать в знакомые ситуации, что говорит о подключении следующего этапа, это постепенный переход к составлению планов на более длительные сроки. Обязательно нужно давать возможность детям регулировать свои действия с помощью речевого планирования.

Следующий этап развития ребенка является обучение бытовым навыкам. Эмоциональное освоение происходящего вокруг, формирование активного отношения, заинтересованности в окружающем необходимы для адекватного приспособления

аутичного ребенка к жизни семьи, преодоления его негативизма, капризов, обучения самым простым навыкам бытового поведения, самообслуживания, следования распорядку дня. Освоение таким ребенком необходимых бытовых навыков происходит в длительном взаимодействии с близкими и требует от них большого терпения.

После того как научили элементарным бытовым навыкам, переходим на обретение окружающего мира аутичного ребенка. Обязательно здесь важным моментом является смягчение тревоги, страхов аутичных детей, формирование эмоционально положительного отношения к окружающему, возможности взаимодействия со взрослыми позволяют обогатить знания ребенка об окружающем мире, умение активно ориентироваться в нем. Необходимо организовать совместное активное обследование привычных предметов обихода, любимых игрушек. При этом задачей является не столько обогащение сенсорного опыта, сколько соединение внутренних впечатлений с функциями реального предмета исследования, его значением в жизни ребенка, закрепление этих связей в речи. Необходима постоянная работа, обеспечивающая развитие у ребенка навыка ориентировки в окружающем. Игры, занятия с ребенком должны отражать смену природных условий. Наблюдая за жизнью птиц, животных, растений, ухаживая за ними, ребенок подходит к осознанию и выделению "живого", сопереживанию живому, ответственности за него. Необходимо, хотя это, вероятно, труднее всего, знакомить аутичного ребенка с жизнью других детей. Для того чтобы обогатить эмоциональный опыт аутичного ребенка, целесообразно приобщение его к детским праздникам, походам в зоопарк, цирк, на просмотр мультфильма. Все эти мероприятия, помогают аутичному ребенку лучше ориентироваться в окружающем мире, эмоционально тонизируют его, формируют разнообразные связи, социальные интересы, помогают постепенно преодолевать его аутистическую изоляцию, позволяют включить его в процесс дальнейшего школьного обучения.

В целом эффективность психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС в условиях инклюзивного образования устанавливалась посредством разработанных критериев. В соответствии с рекомендациями ученых (М.М.Семаго, Н.Д.Шматко, С.Н. Сорокоумова, Л.М. Шипицына) были получены положительные результаты, реализации индивидуального коррекционного маршрута. Мы наблюдали положительный эмоциональный настрой всех детей к детскому саду, у некоторых дошкольников с РАС появились предпосылки к речевому развитию. Зафиксированы положительные изменения в межличностном взаимодействии всех детей, появился интерес к занятиям познавательного характера, повысился уровень развития произвольности психических

процессов (памяти, восприятия, внимания, мышления, воображения). В настоящее время дети с РАС могут правильно выполнять инструкции.

Таким образом, результатом психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования становится полноценное и гармоничное развитие личности, а также адаптация этой личности в современном мире. Из нашего опыта видно, что родители которые создают ребенку эмоционально-психологический комфорт, чувство уверенности в себе и защищенности, в последующем постепенно переходят к обучению новым навыкам и формам поведения. Важно понять, что ребенку очень сложно жить в этом мире, а значит нужно научиться за малышом наблюдать, интерпретируя вслух каждое его слово и каждый жест. Это поможет расширить внутренний мир маленького человечка и подтолкнет его к необходимости выражать свои чувства и эмоции словами. Как показывает практика, даже неговорящие аутичные дети охотно выполняют невербальные задания, то есть такие, в которых не нужно использовать речь. Необходимо учить ребенка с помощью лото, головоломок, пазлов, мозаики налаживать контакт, вовлекать его в индивидуальную и совместную деятельность. Если ребенок подходит к какому-либо предмету, называйте его, дайте малышу подержаться за него руками, ведь таким образом подключаются все анализаторы — зрение, слух, осязание. Такие дети нуждаются в многократном повторении названий предметов, им надо говорить, для чего они предназначены, пока ребята не привыкнут к ним, не „включат“ в поле своего внимания. Когда аутичный ребенок всецело чем-то занят (например, разглядывает предмет), можно осторожно подключать речевое сопровождение, „забывая“ называть предметы, которых касается ребенок. Это провоцирует неговорящего кроху преодолеть психологический барьер и сказать нужное слово. Если ребенок погружен в игры-манипуляции с предметами, нужно стремиться к тому, чтобы они имели какой-то смысл: выкладывание рядов из кубиков — „строим поезд“, разбрасывание кусочков бумаги „устроим салют“. Проблемы аутичного ребенка нужно решать постепенно, ставя перед собой ближайшие цели: помочь избавиться от страхов; научиться реагировать на вспышки агрессии и самоагрессии; подключить ребенка к общим занятиям. В минуты погружения малыша в себя старайтесь отвлекать его, играйте в настроения, но ваша мимика должна быть выразительной, чтобы он угадал ваше настроение. Приобщайте малыша к театральным представлениям. Конечно, поначалу ребенок будет оказывать бурное сопротивление попыткам вовлечь его в эти занятия. Однако если проявить настойчивость, задействовав при этом поощрение, аутист не только подчинится, но и будет испытывать огромную радость. Важно не переусердствовать: каждый ребенок имеет право побыть один. Не перегружайте его своим присутствием, давайте ему отдохнуть.

Список литературы

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман; ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О. Зверев. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.
2. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3-10.
3. Семаго, М.М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход. // Известия РАО. – 2006. – № 2. – С. 81-90.
4. Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 3. – С. 214-218.
5. Четверикова, Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. – №11.7 (47). – С. 326 – 331.
6. Шматко, Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12-19.
7. Шипицына, Л.М. Психолого-медико-педагогическая консультация / Л.М. Шипицына, М.А. Жданова. – СПб.: Детство-пресс. – 2002. – 528 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Интернет-портал «Российской Газеты» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.09.2014).

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Селиванова А.С.

Магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи, тяжелые нарушения речи, акалькулия, дискалькулия, дисграфия, корреляционная зависимость, сукцессивные функции.

Современные требования, которые предъявляет ребёнку социум, как к личности всесторонне и динамично развивающейся, определяют необходимость знакомить детей с

логикой счетной деятельности еще в дошкольном возрасте, поскольку эта деятельность имеет огромное значение для развития когнитивных процессов ребенка.

Счетная деятельность представляется весьма сложным психологическим процессом. Овладение самыми простыми счетными операциями возможно при условии достаточно высокого уровня развития мышления, восприятия, памяти, представлений. Для успешного усвоения математических знаний необходима сформированность многих психических процессов. По достоверному утверждению многих авторов, одной из важнейших предпосылок овладения счетной деятельностью является речь. [3,6,8]

Наиболее часто встречающимся речевым нарушением среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи. В современных исследованиях общего недоразвития речи изучаются нарушения различных компонентов речевой функциональной системы и отмечается, что эти нарушения, как следствие, приводят к трудностям усвоения не только навыков чтения, письма, но и счета [6,9]. Причём, нарушения счёта (дискалькулия), согласно статистическим данным, отмечается у большинства детей с общим недоразвитием речи. Таким образом, между тяжёлыми нарушениями речи и нарушением счётной деятельности определёнno существует корреляционная зависимость.

Среди нарушений процесса овладения математическими понятиями ученые выделяют *дискалькулию* как специфическое нарушение счетных навыков, которые обнаруживаются на начальной стадии обучения детей счету [5]. Дискалькулия является распространенным видом нарушений овладения счетной деятельностью. По мнению Л.Б. Баряевой, дискалькулия является следствием недостаточной сформированности познавательных и речевых предпосылок, обеспечивающих становление данного навыка [1]. Дискалькулия представляет собой нарушение счетной деятельности у детей, которое негативно сказывается на дальнейшем развитии ребенка, его социализации. Овладение счетными операциями и знание математики необходимо в повседневной жизни. Математика является базой для формирования многих представлений не только в точных науках, но и в области естествознания, способствует адекватному погружению ребенка в область товарно-денежных отношений. Предрасположенность дошкольников с общим недоразвитием речи к возникновению дискалькулии объясняется действием различных факторов, определяющих характер дефицитарности вербальных и невербальных психологических функций, значимых для овладения счетом. Необходимо отметить, что представления ученых о дискалькулии у детей неравнозначны. Некоторые исследователи, такие как С.Л. Шапиро, А. Гермаковска, Р. И. Лалаева, отмечают, что дискалькулия не является изолированным расстройством, а весьма часто сопровождается нарушениями

овладения письменной речью. Это, как правило, проявляется у учащихся с тяжелыми нарушениями речи [3,7,9]. Дискалькулия рассматривается здесь во взаимосвязи с дисграфией, когда дети допускают ошибки в написании чисел, смешивают позиции цифр при проведении письменных счетных операций. В качестве механизма дискалькулии здесь следует выделить гностико-праксические нарушения, как предпосылки возникновения данного нарушения. Имеет место и другой подход к дискалькулии, основанный на выделении трудностей обучения счетной деятельности. Исходя из этого, были определены отдельные, немногочисленные случаи «чистой» дискалькулии. (E. Guttman) [7]. Здесь основные трудности наблюдаются в умственных операциях счета: детям сложно сравнивать количество ударов, считать количество ударов в заданном ритме, и подобные действия, связанные с работой ряда анализаторов (в частности слухового) при восприятии звуковых сигналов. Такой подход основан на психологической концепции дискалькулии. Данное нарушение связано с несформированностью мыслительных операций, восприятия, памяти, внимания, мышления. При исследовании детей с нарушениями чтения, письма и счета, подтверждается факт выявления у них расстройства рядообразования и воспроизведения автоматизированных рядов (нарушение порядкового счета, называния дней недели, месяцев и т. д.), которое определяется как расстройство сукцессивных функций [5]. При этом отмечается несформированность сложных действий, которые состоят из ряда последовательных операций, неполноценность развития пространственных функций: пространственной ориентировки, пространственного восприятия. У данных детей существенно нарушены процессы логического, математического мышления, наблюдается неуспеваемость по математике. И что весьма важно, возникают затруднения при анализе, синтезе, классификации, обобщения и др. Наблюдаются нарушения внимания, зрительной и слуховой памяти. С точки зрения эмоционально-волевой сферы, у учащихся с дискалькулией отмечается психическая истощаемость, низкая работоспособность, инертность психических процессов.

Исходя из нейропсихологических концепций, А. Гермаковска, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и другие, выделяют связи дискалькулии с несформированностью целого ряда речевых и неречевых психических функций [3,5,6]. Это третий подход, который строится на основе нейропсихологических концепций. Исследователи считают, что системные нарушения речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, расстройства чтения и письма, оказывают негативное влияние на процесс овладения счетными операциями. Это приводит к

трудностям овладения математическими понятиями, математическим словарем, нарушениям в восприятии текста задачи, к неправильной записи примеров и задач.

Выделение тех или иных видов дискалькулии является относительным, так как в большинстве случаев ее механизмы и симптоматика носят сложный характер и обусловлены не одним, а несколькими факторами. У детей чаще всего проявляются проявления различных видов дискалькулии.

Исходя из рассмотрения современных подходов к формированию счетных навыков у дошкольников, возникает необходимость выявления факторов риска возникновения дискалькулии в дошкольном возрасте и проведение логопедической работы по ее профилактике. Профилактика дискалькулии – это предупреждение возможных отклонений в формировании счетной деятельности, нарушений в овладении лексико-грамматическим строем речи на основе математической терминологии, нарушений в овладении и понимании математической символики и т. п., что обуславливает необходимость совершенствования логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи. Необходимость предупреждения специфических нарушений овладения школьными навыками детьми с общим недоразвитием речи и недостаточная теоретическая разработанность вопросов профилактического воздействия в этой области позволяет утверждать об актуальности вопроса к современному пониманию в педагогике и логопедической практике такого явления, как дискалькулия у детей с тяжёлыми нарушениями речи.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Между общим недоразвитием речи и дискалькулией у детей существует корреляционная зависимость, учёт которой позволяет обосновать принципы, методы и приёмы профилактики дискалькулии, начиная с дошкольного возраста у детей с общим недоразвитием речи.
2. Развивая когнитивную, сенсомоторную сферу детей с общим недоразвитием речи, необходимо проводить систематическую работу по развитию сукцессивных функций как в учебной, так и в игровой деятельности детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. "Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью.": МЦНИП; Киров; 2013.— 180 с.

2. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). СПб.: Изд-во им. А.И. Герцена, СОЮЗ, 2002. - 479 с.
3. Гермаковска А. Коррекция дискалькулий у школьников с тяжелыми нарушениями речи. Автореф. дис. канд. пед. наук. СПб., 1992. 21с.
4. Кондратьева С.Ю. Профилактика дискалькулии у дошкольников с задержкой психического развития. Автореф. Дис. канд. пед. наук. — СПб., 2006. 20 с.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
6. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: Учебно-методическое пособие /Р. И. Лалаева, А. Гермаковска – СПб. : Издательство «Союз», 2005. – 176 с.
7. Лалаева Р.И. Дискалькулии у детей / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №2. – С. 7–9
8. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974. -368 с.
9. Чиркина Г.В. Проблемы обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием детей с нарушениями речи //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития — 2007 № 5, 1219. с
9. Шапиро С.Л. К истории вопроса о дискалькулиях у школьников /Опыт изучения аномальных детей. Л.: Л И ПИ им. А.И.Герцена, 1978. - 64-66 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Грибанова О.В., Сиротина А.М.

г. Волгоград

Дисциплина «Физиология физической культуры и спорта» занимает одно из центральных мест при подготовке студентов бакалавров – будущих учителей физической

культуры (направление «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура»). Дисциплина относится к вариативной части профессионального цикла. Изучение дисциплины «Физиология физической культуры и спорта» позволяет будущему учителю овладеть новыми знаниями о функциональных изменениях в организме под влиянием мышечной деятельности, освоить современные методы физиологического исследования, приобрести навыки экспериментальной работы. Глубокое изучение основных закономерностей деятельности организма человека дает возможность применить их в практической деятельности при организации учебно-тренировочного процесса [Седокова, 2009].

Дисциплина готовит будущих учителей физической культуры к решению следующих задач профессиональной деятельности: 1) изучение возможностей, потребностей, достижений учащихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития; 2) организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям учащихся, и отражающих специфику предметной области; 3) организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности; 4) осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Для освоения дисциплины «Физиология физического воспитания и спорта» студенты используют знания, умения и навыки, полученные при изучении дисциплин «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Анатомия», «Биохимия», «Здоровье сберегающие технологии физической культуры».

Изучение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин: «Педагогика», «Психология», «Теория и методика физической культуры и спорта», «Основы биотехнологии хранения и переработки продуктов», «Методика обучения физической культуре», «Базовые и новые физкультурно-спортивные виды», «Психология физической культуры и спорта», «Психодиагностика в физическом воспитании и спорте», «Биомеханика», «Лечебная физкультура и массаж».

Цель освоения дисциплины: формирование у будущих учителей физической культуры системы знаний в области физиологии физического воспитания и спорта.

Задачи освоения дисциплины: 1. Изучить возрастные физиологические особенности лиц, занимающихся физической культурой и спортом. 2. Овладеть знаниями

о физиологических изменениях в организме, возникающих в процессе занятий физической культурой и спортом. 3. Выявить физиологические особенности отдельных видов спорта. 4. Изучить физиологические основы распределения нагрузки в период тренировок и соревнований. 5. Овладеть системой диагностики физиологических показателей при занятиях физической культурой и спортом.

В результате изучения дисциплины студент будет знать: основные функции органов, систем и целостного организма с механизмами их регуляции в покое и при мышечной деятельности разного характера и интенсивности (мощности) у людей разного возраста и пола; физиологические закономерности жизнедеятельности организма человека в процессе его мышечной деятельности и, в частности, в условиях напряженных спортивных нагрузок; факторы риска, нормы и правила безопасной организации и проведения занятий физической культуры и спортивных тренировок.

В результате изучения дисциплины студент должен уметь: оценивать эффективность занятий физической культурой, анализировать технику двигательных действий, определять причины ошибок, находить и корректно применять средства, методы и методические приемы их устранения; выполнять основные физиологические методики исследований функций органов и систем человека и интерпретировать результаты измерений для правильного построения занятий физической культурой; подбирать и применять адекватные поставленным задачам современные научно обоснованные средства и методы обучения и организационные приемы работы с занимающимися [Гайворонский, 2007].

В результате изучения дисциплины студент должен владеть: методами адекватного планирования нагрузки в тренировочном процессе; способами планирования и проведения мероприятий по профилактике несчастных случаев на занятиях, оказывать первую доврачебную помощь пострадавшим.

Основные разделы дисциплины: 1) Введение в предмет «Физиология физической культуры и спорта». Общий обзор организма человека. 2) Физиология возбудимых тканей. 3) Физиология мышечной деятельности. 4) Вегетативные системы обеспечения мышечной деятельности. 5) Обмен веществ, энергообеспечение и гуморальная регуляция мышечной работы. 6) Физиология спортивной тренировки. 7) Физиологические основы занятий физической культурой и спортом детьми и подростками.

Программой дисциплины предусмотрено чтение лекций и проведение лабораторных занятий.

Лекционные занятия направлены на формирование глубоких, систематизированных знаний в области физиологии физической культуры и спорта по разделам дисциплины.

Лекционный курс основывается на сочетании классических образовательных технологий с элементами проблемного обучения, дискуссии. Часть лекционных занятий проводится с использованием информационных технологий. Тематика лекционных занятий: Физиология физической культуры и спорта как наука (лекция №1); Общий обзор организма человека (лекция №2); Физиология возбудимых тканей (лекция №3); Физико-химические механизмы процесса возбуждения (лекция №4); Механизмы проведения возбуждения по нервным волокнам (лекция №5); Мышечная система и ее функции (лекция №6); Механизм энергообеспечения мышц (лекция №7); Физиология спортивной тренировки (лекция №8); Физиологические основы занятий физической культурой и спортом детьми и подростками (лекция №9).

Лабораторные занятия направлены на углубление и расширение знаний о физиологических основах занятий физической культурой и спортом, физиологических особенностях различных видов спорта, возрастных особенностей построения тренировочного процесса, на формирование у студентов интегративного подхода к пониманию спортивной деятельности как частного случая мышечной деятельности, а также на закрепление навыков физиологических исследований организма спортсмена. На каждом лабораторном занятии проводится «входной контроль» (в баллах): опрос студентов по теоретическому материалу предстоящего занятия; выясняется подготовленность по самостоятельному выполнению лабораторной работы; оценивается знание цели, задач, приёмов использования оборудования, хода работы. Затем оценивается в баллах активность и правильность выполнения студентом работы, его способность аргументировать выводы и формулировать предложения. Каждую выполненную работу студенты оформляют в тетради и представляют преподавателю. Для этого в тетради указывают дату проведения работы, название работы, формулируют её цель, перечисляют оборудование, необходимое для проведения работы, фиксируют результаты (рисунки, схемы, таблицы), делают выводы и отвечают на контрольные вопросы.

Тематика лабораторных занятий: Физиологическое обоснование отбора детей и подростков к занятиям определенным видом спорта (занятие №1-2); Физиологическая характеристика функционального состояния организма при мышечной деятельности (занятие № 3-4); Физиологическая характеристика энергообеспечения и процессов организма регуляции при мышечной деятельности (занятие № 5-6); Адаптивные процессы при тренировке. Тренировка как факторы физического и эмоционального стресса (занятие №7); Влияние спортивной тренировки на работоспособность и здоровье человека (занятие № 8-9).

Особое место при изучении дисциплины отводится самостоятельной работе студентов, которая предполагает подготовку к лабораторным занятиям, отчетам по разделам дисциплины, рубежным срезам, разработку вопросов, тестовых заданий, составление конспектов, выполнение реферативной работы, составление глоссария, разработку проекта (с последующей защитой).

В целом, изучение дисциплины «Физиология физической культуры и спорта» обеспечивает формирование у будущих учителей физической культуры следующих профессиональных компетенций. Общекультурные компетенции: способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования. Профессиональные компетенции в области педагогической деятельности: готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности; способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности.

Список литературы

1. Гайворонский И. В., Ничипорук Г. И., Гайворонский А. И. Анатомия и физиология человека. М. Академия 2007.
2. Седокова, М. Л. Возрастная анатомия и физиология: учебное пособие для вузов/М. Л. Седокова, Л. Ф. Казионова, Т. А. Томова; под ред. С. В. Низкодубовой; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО ТГПУ. – Изд. 2-е перераб., доп.-Томск: Издательство ТГПУ, 2009. – 331 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ФИГУРНОМ КАТАНИИ: ОСОБЕННОСТИ И СЛОЖНОСТИ

Меркулов В. А.

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

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности методики обучения детей разных возрастных групп. Представлены результаты собственных исследований автора по выявлению основных проблемных зон методики обучения в фигурном катании.

Ключевые слова: фигурное катание; анкетирование; младшая группа; основная группа; тренеры.

Нами в период с октября по декабрь 2015 года было проведено анкетирование (n=100), в котором приняли участие спортсмены-фигуристы из двух городов: Ачинска и Красноярска. Анкеты были разбиты на три типа (рис.1).

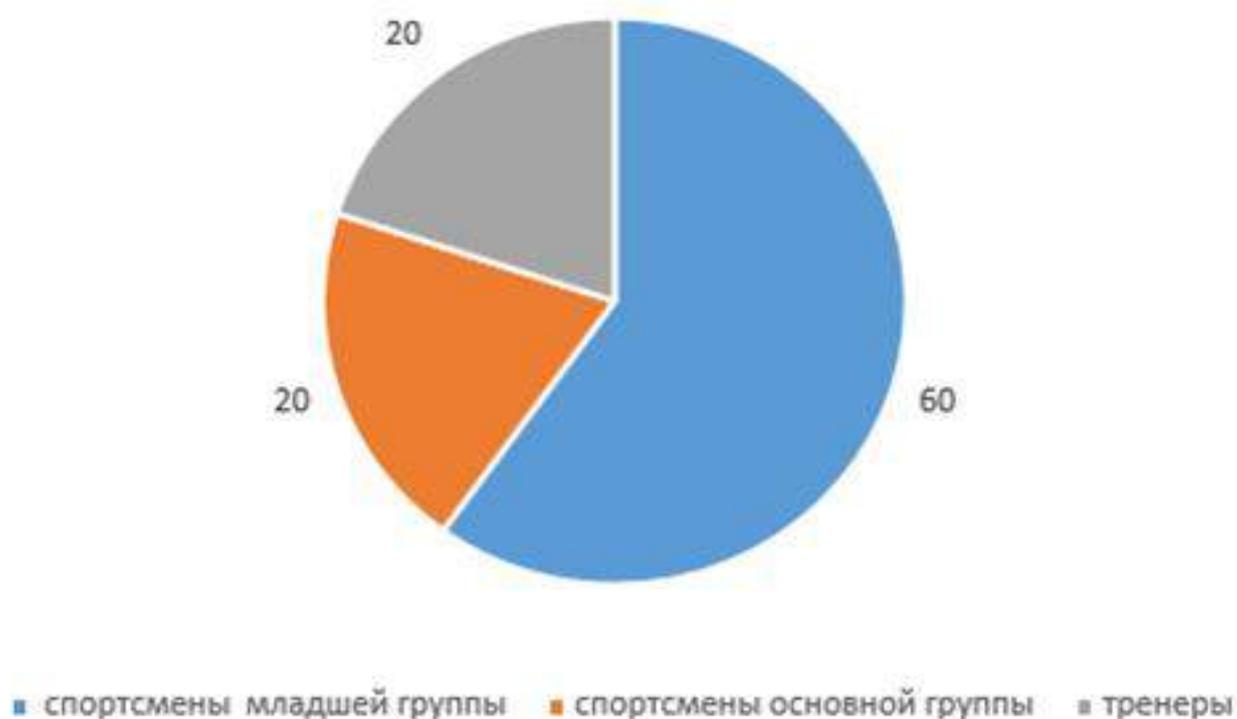


Рис. 1. Распределение анкет на типы.

Младшая группа. Анкеты для тестирования данной группы представляли собой перечень из 6 вопросов, направленных на изучение особенностей пространственного ориентирования и знания обучаемыми ребер коньков.

В анкетировании этой группы приняло участие 20 спортсменов в возрасте от 5 до 7 лет и имеющих стаж занятий от года до двух с половиной лет. Спортивная квалификация детей: юный фигурист. Из 20 опрошенных 16 девочек и 4 мальчика. Анализ ответов распределен по следующему принципу: 1 и 5 вопрос вместе, так как они касаются знания обучаемыми левой и правой стороны (пространственной ориентации); 2 и 6 вопрос вместе, так как они касаются знаний левой и правой стороны, а также ребер конька (вопрос изложен в письменной форме); 3 и 4 вопрос касаются знания ребер конька обучаемыми (вопрос заключается в выборе одной из картинок).

Анкеты, предназначенные для заполнения спортсменами основной группы, представляли собой перечень из 10 вопросов, направленных на определение основных

проблемных зон в обучении, а также на основной предмет сложности, понимание техники выполнения элементов.

В анкетировании основной группы приняли участие 60 человек в возрасте от 7 до 20 лет и имеющие стаж занятий от 3-х до 14-ти лет (48 девочек и 12 мальчиков). Спортивная квалификация респондентов различна: от III юношеского разряда до звания «Мастер спорта России».

Анкеты, предназначенные для заполнения тренерами, представляли собой перечень из 6 вопросов, связанных с методикой обучения детей. В анкетировании приняли участие не только действующие тренеры, но и те, кто уже завершил тренерскую деятельность.

Со стороны тренеров в анкетировании приняли участие 20 человек, из которых 8 мужчин и 12 женщин. Спортивная квалификация тренеров варьируется: от отсутствия спортивной квалификации по данному виду спорта до звания «Мастер спорта России» со спортивным стажем до 19 лет. Стаж работы тренером у респондентов-тренеров находится в диапазоне от 1 года до 40 лет.

В процессе проведения анкетирования мы столкнулись с двумя основными сложностями: первая связана с неспособностью многих спортсменов из младшей группы самостоятельно заполнять анкеты; вторая – нежелание многих тренеров принимать участие в анкетировании.

Наиболее интересным оказался анализ вопросов анкет, касающихся контроля самочувствия спортсменов, так как в ответах респондентов, в данном случае спортсменов и тренеров, отмечаются расхождения. По мнению опрошенных спортсменов лишь в 7% случаев тренером используется измерение частоты сердечных сокращений как метода педагогического контроля (рис. 2). В то же время значительно большее количество тренеров – 30% – отметили наличие измерения частоты сердечных сокращений в качестве метода контроля (рис. 3). 52% опрошенных спортсменов указывают, что тренер интересуется их самочувствием на период тренировки (рис. 2.), со стороны тренеров этот вариант ответа выбрали 65% (рис. 3).

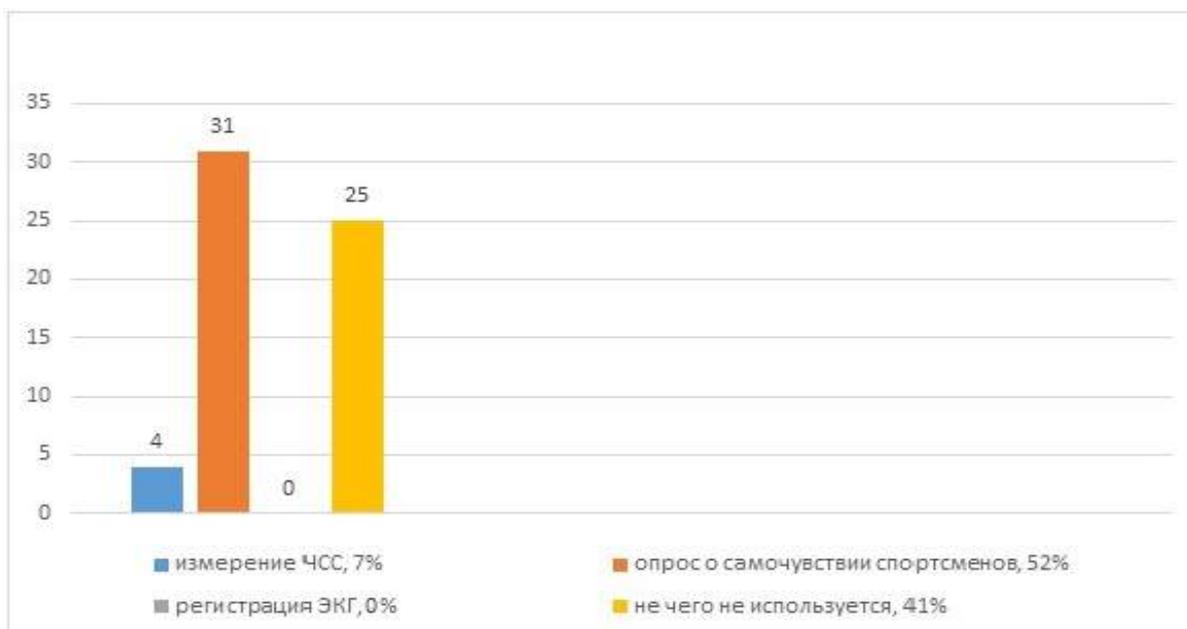


Рис. 2. Контроль самочувствия спортсменов тренером (ответы спортсменов)

Ни один из опрошенных как спортсменов, так и тренеров, не отметил факт использования такого эффективного, информативного метода педагогического контроля как метод электрокардиографии (рис. 2, 3).

41% фигуристов ответили, что тренер ничего не использует для контроля их самочувствия (рис. 2.), и лишь один тренер ничего не использует для контроля состояния воспитанников (рис. 3).

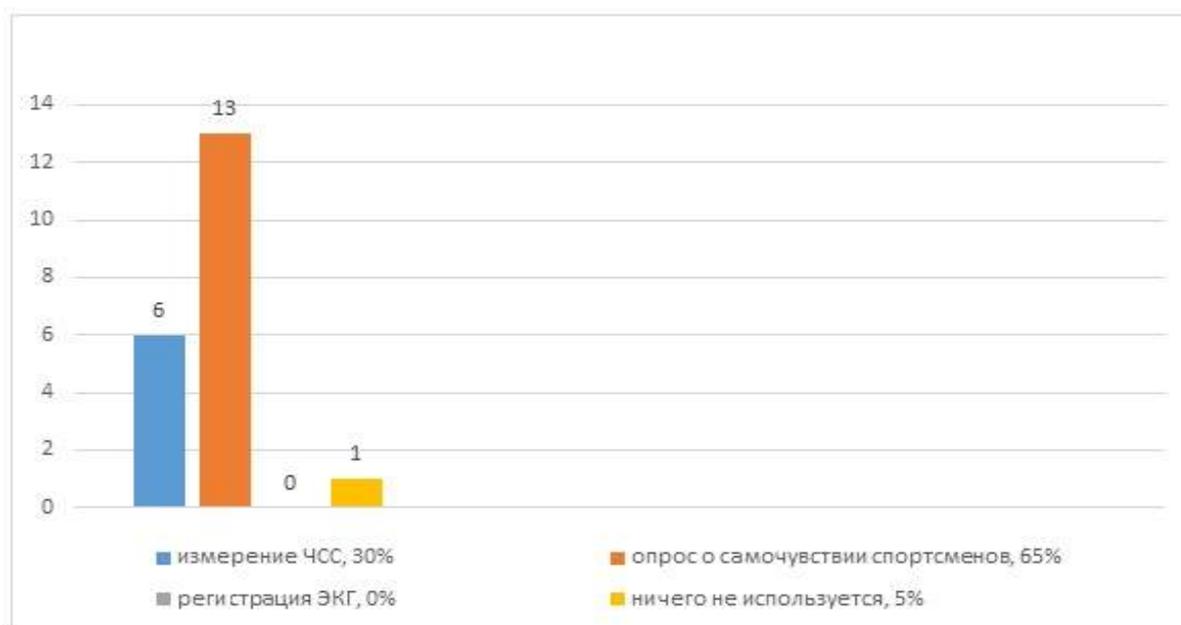


Рис. 3. Контроль тренером самочувствия спортсменов (ответы тренеров)

Таким образом, спортсмены младшей группы показали достойный уровень знаний ребер конька и пространственного ориентирования, – более 65% показали хорошие знания.

Спортсмены основной группы указали на проблемные зоны в процессе обучения, наиболее сложно поддающиеся освоению элементы. К сожалению, из методов педагогического контроля используется лишь измерение ЧСС (7%) либо опрос (визуальный контроль) со стороны тренера о самочувствии спортсменов (50%).

Группа тренеров в качестве наиболее сложного для обучения возраста спортсменов отметили диапазон 5-7 лет. Сложность обучения, связанная с данным возрастом: не включенность детей, недостаточная осознанность в процессе тренировочных занятий и баловство.

ВЛИЯНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

Морозова О.В. Блохина О.Ю. Петина Э.Ш.

Астраханский государственный медицинский университет

Анализ литературных источников о совершенствовании организации и содержания учебного процесса по физической культуре с учащимися специальных медицинских групп показал, что в последнее время наблюдается рост количества учащихся, отнесенных к специальной медицинской группе А. [1], ежегодные медицинские осмотры фиксируют возрастание количества кардио - респираторных заболеваний [3], происходит снижение функциональных показателей [6].

Ряд специалистов подтверждают, что дыхательные упражнения эффективно воздействуют на дыхательную и сердечно сосудистую системы, активно способствуют профилактике заболеваний, повышают работоспособность, снимают психоэмоциональное напряжение [2, 4, 5, 7, 8,], Однако в практике физического воспитания СУЗов недостаточно разработанным остается вопрос выборе методики и построении занятий специальных медицинских групп на основе оздоровительной дыхательной гимнастики.

Цель исследования - совершенствование процесса физического воспитания учащихся специальных медицинских групп Астраханского базового медицинского колледжа на основе использования дыхательной гимнастики.

Объект исследования - процесс физического воспитания учащихся специальных медицинских групп Астраханского базового медицинского колледжа, основанный на использовании дыхательной методики.

Предмет исследования - методика дыхательных упражнений оксисайз в процессе физического воспитания учащихся специальной медицинской группы.

Оксисайз – это новая авторская методика, которая была придумана на основе бодифлекса, ее автор - американка Джил Джонсон. Система основана на совмещении непрерывного диафрагмального дыхания с физическими упражнениями. Самое **главное отличие** оксисайза– **отсутствие задержек дыхания**.

С сентября 2015 по май 2016 г. проводился педагогический эксперимент, основной задачей которого было экспериментальное обоснование методики занятий оксисайз для учащихся специальных медицинских групп АБМК. Были сформированы две относительно однородные по типам и видам заболеваемости группы, состоящие из 12 девушек каждая. Занятия по физическому воспитанию в контрольной и экспериментальной группах проводились на основе примерной государственной программы по дисциплине «Физическая культура».

Эффективность внедрения предложенной методики оксисайз оценивалась по динамике показателей физического развития и функционального состояния организма.

Комплектование групп испытуемых было проведено таким образом, что на начало педагогического эксперимента достоверных различий по исследуемым показателям между ними не было выявлено.

Практические занятия по дисциплине «Физическая культура» включали общедоступные упражнения легкой атлетики и спортивных игр. На занятиях по гимнастике в контрольной группе (КГ, n=12) применялись традиционные общеразвивающие упражнения с гимнастическими палками, скакалками, обручами; с использованием гимнастических стенок и скамеек; использовались также упражнения на растягивание и расслабление мышц и связок.

Отличительной особенностью проведения занятий по физической культуре в экспериментальной группе явилась замена упражнений основной гимнастики дыхательной гимнастикой оксисайз, основными средствами которой были специальные дыхательные упражнения. Экспериментальной группе были предложены занятия оксисайзом не по американской версии, а по методике Марины Корпан, которую она разработала сама. Во время занятий за счет особой техники дыхания и выполнения упражнений клетки тела получают повышенное количество кислорода.

Основной принцип оксисайза — диафрагмальное дыхание: оно полностью задействует и легкие, и брюшную полость, и диафрагму. Поскольку ткани лучше питаются кислородом и тело получает щадящие физические нагрузки, за которые так ратуют медики, оксисайз улучшает состояние организма в целом: активизирует кровообращение, налаживает работу органов пищеварительной, тонизирует мышцы всего тела, развивает гибкость, помогает контролировать аппетит и противостоять стрессам [6].

В таблице 1 показаны изменения роста-весовых показателей и кистевой динамометрии учащихся за время эксперимента.

Таблица 1 Изменение показателей физического развития студенток специальной медицинской группы

	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	до	после	P	до	после	P
Рост, см	162	162,8	>0,05	161	161,5	>0,05
Вес, кг	53	53,5	>0,05	52,8	52,7	>0,05
Индекс Кетле	20,2	20,3	>0,05	20,4	20,3	>0,05
Сила кисти пр	23	23,8	>0,05	22	27,1	< 0,05*
Сила кисти лев	20	20,6	>0,05	21	24,6	< 0,05*

*-достоверно значимые изменения

Величина индекса массы тела хорошо отражает запасы жира в организме, и может своевременно сигнализировать о его излишке, о риске развития ожирения и связанных с ним заболеваний. У учащихся АБМК показатель индекса массы тела в норме и за время эксперимента достоверных изменений в длине, массе тела и их соотношение не произошло.

А вот динамика показателей кистевой динамометрии различается в контрольной и экспериментальной группах. За время эксперимента прирост в экспериментальной группе составил 5,1кг правой кисти и 3,6кг левой, что является достоверно значимым. В контрольной группе этот показатель изменился не значительно, что доказывает преимущество выбранной нами методики.

При анализе состояния ЧСС у девушек экспериментальной группы с применением дыхательных упражнений в конце эксперимента по сравнению с начальным этапом исследования выявлено достоверное снижение частоты сердечных сокращений с покое. Показатели ЧСС в экспериментальной группе снизились на 1,3%, в то время как в контрольной - на 0,6%, что не является достоверным (таблица 2).

Показатель индекса Руфье при регулярных занятиях физической культурой снижается как в экспериментальной, так и в контрольной группах, что свидетельствует о повышении функциональных возможностей системы кровообращения к концу эксперимента. Внедрение методики оксисайз в экспериментальной группе позволило

снизить показатели индекса Руфье в среднем на 11,6%, в контрольной группе изменение составило 2,9% .

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей функционального состояния учащихся контрольной и экспериментальной группы

	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	До	После	%	До	После	%
ЧСС уд/мин,	75,4	74,5*	1,3	76,3	75,8	0,6
Индекс Руфье	10,3	9,1*	11,6	10,1	9,8	2,9
Ортостатическая проба ,уд/мин	14,1	11,2*	20,5	14,15	12,95	8,4

*-достоверно значимые изменения

В ходе экспериментального исследования у девушек ЭГ показатель ортостатической пробы уменьшился на 2,9 уд/мин. (20,5%), а у девушек КГ на 1,2 уд/мин. (8,4%), что в 2,4 раза меньше по сравнению со среднегрупповым результатом девушек экспериментальной группы.

На рисунке представлена динамика показателей пробы Штанге и Генче, свидетельствующих о состоянии системы внешнего дыхания.

Показатель пробы Штанге в течение эксперимента у девушек экспериментальной группы возрос на 7,85с. (17,7%), достигнув 51,7 с; у девушек контрольной группы время задержки дыхания на вдохе увеличилось на 7,7% с 44,1 до 47,5с.

Повышение результатов в пробе Генче (задержка дыхания на выдохе) в экспериментальной группе составило 7,1 с, в контрольной группе – 3,9 с. Темпы прироста в пробе Генчи у девушек контрольной группы составили 12,9%, а в экспериментальной - 23,8%.

Средне групповые оценки дыхательных проб, отражают эффективность процесса обучения дыхательным упражнениям испытуемых экспериментальной группы, так как прирост данных показателей в 2 раза превосходит контрольную группу.

Подводя итоги педагогического эксперимента, мы пришли к выводу, что положительное повышение показателей физического развития и функционального состояния девушек экспериментальной группы в конце исследования свидетельствует об эффективности методики оксисайз для учащихся специальных медицинских групп специальных учебных заведений.

Список литературы

1. Батырев Э.М., Доронцев А.В. Оценка сформированности навыков профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта у студентов медицинского Вуза. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2009 г. №12. - С.13 - 17.
2. Доронцев А.В. Формирование у будущих врачей навыка профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (Волгоградская академия физической культуры 2006 г.).
3. Доронцев А.В., Козлятников О.А. Характеристика и структура заболеваемости различного контингента школьников Астраханской области. // Научно – теоретический журнал. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта №11 (117) - С. 46 - 49. С.П. 2014.
- 4.Имнаев Ш. Обучение рациональному дыханию студентов специальной медицинской группы: Метод. рекомендации для преподавателей кафедр физической культуры. Пятигорск, ПГЛУ, 2001. - С.12-15
5. Копейкина Е. Н. Построение процесса физического воспитания студенток с нарушениями в состоянии дыхательной системы : монография / Е. Н. Копейкина, О. Г. Румба, А. А. Горелов ; ГОУ ВПО "Белгородский гос. ун-т", Нац. гос. ун-т физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Балтийская педагогическая акад. - Белгород : Политерра, 2010. - 132 с.
6. Светличкина А.А., Доронцев А.В., Обухова Е.В. Нарушение процессов реполяризации миокарда сердца у студентов Астраханского ГМУ, занимающихся в спортивных секциях. III международная научно - практическая конференция. Тенденции развития психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам конференции. г. Казань 2016 г. - С. 48 - 50.
- 7.Салазникова Л. В. Влияние дыхательных упражнений на функциональное состояние студенток специальной медицинской группы: диссертация ... кандидата биологических наук / Л. В. Салазникова. - Волгоград, 2000. - 141 с
8. И.Е. Янкевич, Н.А. Зинчук, А.В. Доронцев // Астраханский педагогический журнал 213 т. 8 №1. - С. 326 - 329. Психофизиологическая адаптация к спортивной деятельности слабослышащих футболистов.

КОРРЕЛЯЦИЯ ИЗМЕНЕНИЙ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ И ПАТОЛОГИИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Нуржанова З.М., Блохина О.Ю., Токарчук Н.Ю.

Астраханский государственный медицинский университет
Минздрава России

Характерным признаком современной эпохи является снижение физической активности молодого поколения вследствие массового развития компьютерных технологий, большой физической и умственной нагрузки в учебных заведениях, а также отсутствием престижа здорового образа жизни. На ежегодных медицинских осмотрах в учебных заведениях выявляются различные патологии кардиореспираторной системы [5], опорно-двигательного аппарата [3]. Многие специалисты фиксируют рост количества студентов, отнесенных по результатам медицинского осмотра к специальным медицинским группам «А» и «Б» [2,4,5].

Гипокинезия и отсутствие интереса к физическим нагрузкам предрасполагают к недостаточному развитию опорно-двигательного аппарата, слабости мышечно-связочного аппарата, и, как следствие, развитию патологических состояний и заболеваний.

По данным Федеральной службы государственной статистики «Здравоохранение в России» распространенность заболеваний костно-мышечной системы в Российской Федерации в 2000 году составила 650,3 случаев на 100000 лиц в возрасте до 17 лет, а к 2012 году – 10160,4. Таким образом, за указанный период произошел рост на 55% [1].

Такое изменение в костно-мышечной системе как нарушение осанки диагностируется более чем у половины обследуемых. Нарушение осанки не является конкретным заболеванием. Однако, это состояние, если не предпринимать мер по его коррекции, может перейти в сколиотическую деформацию позвоночного столба, нарушить рессорную функцию позвоночника, привести к снижению подвижности грудной клетки и основной дыхательной мышцы человеческого организма – диафрагмы, что, в свою очередь, приводит к изменению в работе кардиореспираторной системы.

Работа с такими устройствами, как нетбуки, планшеты, сотовые телефоны подразумевает неправильное положение тела в пространстве, то есть человек сидит, кифозируя спину, у него отмечается асимметрия надплечий, деформация грудной клетки, гипотония мышц спины и брюшного пресса. Описанная выше поза, в конечном итоге, если человек находится в ней длительное время, приводит уже к качественным изменениям в позвоночнике, грудной клетке, что в свою очередь дискоординирует

нормальную работу многих систем организма, в первую очередь, сердечно-сосудистой и дыхательной. Так, происходит изменение механики дыхания, в результате чего нарушается функция внешнего дыхания, уменьшается насыщение артериальной крови кислородом, что приводит к патологии тканевого дыхания, повышению давления в малом круге кровообращения.

За последние 15 лет, по нашим наблюдениям, количество студентов Астраханского государственного медицинского университета, отнесенных на основании данных медицинского осмотра к специальной медицинской группе А, увеличилось с 6% до 22,54%. В последние пять лет указанная цифра колеблется в диапазоне 22-23%. Кроме того, отмечается наличие у одного учащегося не одного, а целого комплекса различных заболеваний. Также, при проведении тестирования, определяющего физическое развитие и физическую подготовленность, наблюдается следующее:

- снижение параметров силовой выносливости мышц конечностей, брюшного пресса;
- снижение показателей координационных способностей;
- снижение показателей функции внешнего дыхания;
- увеличивается время восстановления сердечно - сосудистой системы после физической нагрузки.

В целом, по структурному анализу заболеваемости, у каждого третьего студента специальной медицинской группы на первом году обучения в вузе диагностируется сколиоз. При проведении медицинских обследований в последующие годы обучения, сколиотическая деформация позвоночника обнаруживается у каждого второго студента. Также у указанной категории студентов при обследовании часто выявляются малые anomalies развития сердца (МАРС), частая заболеваемость острыми респираторными заболеваниями, снижена толерантность к физической и умственной нагрузкам.

Таким образом, выявленная зависимость заболеваний ОДА и малых anomalies развития сердца, позволяют преподавателям кафедры физической культуры корректировать акценты физических упражнений на академических и самостоятельных занятиях двигательной активностью в режиме дня.

Список литературы

1. Дудин М.Г. Новые подходы к старым проблемам // Мир медицины – 1998 - №8 – с. 4-5.

2. Блохина О.Ю., Нуржанова З.М. Некоторые аспекты применения оздоровительных систем физических упражнений для студентов специальной медицинской группы //Материалы III международной научно - практической конференция «Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях» / Сборник научных трудов по итогам конференции - Санкт – Петербург, 2016 г.- с. 76 - 78.
3. Доронцев А.В. Формирование у будущих врачей навыка профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта/ Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (Волгоградская академия физической культуры 2006 г.)
4. Петина Э.Ш., Морозова О.В., Козлятников О.А. Мониторинг развития физических качеств у студентов Астраханского государственного медицинского университета // III международная научно - практическая конференция «Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования» / Сборник научных трудов по итогам конференции – Самара, 2016 - с. 84 - 86.
5. Светличкина А.А., Доронцев А.В., Обухова Е.В. Нарушение процессов реполяризации миокарда сердца у студентов Астраханского ГМУ, занимающихся в спортивных секциях // III международная научно - практическая конференция «Тенденции развития психологии, педагогики и образования» / Сборник научных трудов по итогам конференции – Казань, 2016 - с. 48 - 50.

ИНФОРМАТИВНОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Светличкина А.А. Доронцев А.В.

Астраханского ГМУ различных типов телосложения;
Астраханский государственный медицинский университет

Результативность физической подготовленности студентов в различных тестовых заданиях определяется уровнем физической подготовки и конституциональными особенностями [3]. Данные характеристики наравне с результатами медицинского осмотра позволяют планировать интенсивность физических нагрузок на занятиях по физической культуре и в спортивных секциях по видам спорта [2, 4]. Специалисты [1] отмечают достоверные корреляционные взаимосвязи показателей физической подготовленности и типов телосложения.

В тоже время необходимо установить параметры зависимости различных конституциональных типов при реализации двигательных заданий, определить потенциальные двигательные возможности студентов на учебных занятиях по физической культуре. В период с 2011 г. по 2015 г. нами изучались особенности взаимосвязи показателей физической подготовленности у студентов Астраханского ГМУ I - V курсов в исследовании приняло участие 368 человек из них 228 девушек и 140 юношей основной медицинской группы, с целью оптимизации уровня развития их физической подготовленности. Для каждого студента был определен тип конституции и уровень физического развития.

У юношей студентов торакального типа телосложения результативность в беге на 100 м. обусловлена комплексом показателей развития физических качеств, особенно скоростных ($r = 0,676$) и скоростно - силовых ($r = 0,511$) имели стабильно высокие результаты в беге на протяжении 5 лет обучения в университете.

У студентов мышечного типа телосложения определены показатели физической подготовленности в беге на короткие дистанции 60 м ($r = 0,536$), прыжки в длину с места ($r = 0,637$), челночный бег ($r = 0,592$), метание набивного мяча ($r = - 0,571$), 6 - ти минутный бег ($r = 0,537$). В течение 5 лет показатели физической подготовленности по исследуемым тестам сохранили небольшую положительную динамику, кроме 6 - ти минутного бега, результаты которого стали снижаться на 4 – 5 курсах обучения в Университете.

У студентов с явно выраженным астеноидным типом телосложения значимость физической подготовленности в беге на короткие дистанции снижаются и в течении 5 лет наблюдения не выявило достоверного роста результатов.

Доминирование в 6 - ти минутном беге ($r = 0,706$) было характерно для данного континента испытуемых.

Юноши дигестивного типа в основном имеют явно выраженные низкие показатели по скоростных и скоростно - силовых способностей.

У студентов данного типа телосложения нами не выявлены достоверные коррекционные взаимосвязи результатов бега на 100 м и показателей физической подготовленности.

Студенты с явно выраженным типом торакального телосложения имеющие I – II спортивные разряды по академической гребле на первых годах обучения показывали высокие скоростные показатели ($r = 0,670$), скоростно - силовые ($r = 0,710$), доминирующими показателями является 6 - ти минутный бег.

Однако, на протяжении 4 и 5 курсов обучения роста показателей физической подготовленности по тестовым заданиям не наблюдалось.

Исследование студентов занимающимися плаванием (II - III спортивные разряды) в основном астеноидного типа телосложения значимость специальной физической подготовки и результатов в беге на 100 м значимых изменений на всех годах обучения в Университете не имела. Высокие показатели фиксировались в 6 - ти минутном беге ($r = 0,544$)

У студенток торакального типа телосложения результативность бега на 100 м. обусловлена уровнем развития скоростных ($r = 0,577$) и скоростно – силовых способностей ($r = 0,532$).

У девушек с явно выраженным мышечным типом телосложения достоверно определено повышение влияния показателей физической подготовленности на их скоростные возможности:

- бег - 30 м. ($r = 0,665$), челночный бег 3x10 м. ($r = 0,569$) корректируют с результатами бега на 100 м.

У студенток астеноидного типа телосложения наблюдалось доминирование скоростных ($r = 0,545$) и координационных ($r = 0,570$) способностей характерных для данной категории испытуемых. Девушки дигестивного типа в основном имеют низкие показатели скоростных способностей. У занимающихся данного типа телосложения нами выявлены две достоверные коррекционные взаимосвязи результатов бега на короткие дистанции и показателей физической подготовленности.

В группе спортивного совершенства по плаванию у девушек с явно выраженным типом торакального телосложения наблюдалась корреляция только по показателям скоростно - силовых способностей ($r = 0,675$) и гибкости ($r = 0,474$).

Педагогические наблюдения и контроль, позволили определить ряд особенностей, которые касаются выбора двигательной активности среди студентов разного типа телосложения.

Так, студенты астеноидного и торакального типов телосложения предпочитают медленный и продолжительный бег, прыжковые упражнения, упражнения на координацию. Силовой блок упражнений, они стараются выполнять только в рамках учебной программы. В спортивных играх данный континент охотно играет в нападении.

Студенты мышечного типа телосложения предпочитают скоростно - силовую работу, силовая подготовка имеет у них хорошую результативность.

В спортивных играх, они, как правило, играют в нападении, реже в защите.

Представители дигестивного типа телосложения без особого интереса относятся к легкоатлетическим и гимнастическим упражнениям. Особый интерес у юношей вызывают упражнения с отягощениями, на силовых тренажерах и со свободными весами, девушки данного типа телосложения, очень часто выбирают плавание и аэробику. В спортивных играх чаще всего играют в защите.

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что направленность занятий по физической культуре в ВУЗе должна учитывать различие конституциональных типов телосложения, потенциальные возможности и уровни физической подготовленности студентов.

Список литературы

1. Гречухин И.В. Оценка основных показателей травматизма населения г. Астрахани и вопросы его профилактики Астраханский медицинский журнал – 2012. – Т.7. № 3.-С. 129 – 134.
2. Блохина О.Ю., Конаплева Е.Г., Морозова О.В. Анализ физической подготовленности иностранных студентов Астраханского государственного медицинского университета. III международная научно - практическая конференция. Тенденции развития психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам конференции. г. Казань 2016 г. - С. 44- 46.
3. Батырев Э.М., Доронцев А.В. Оценка сформированности навыков профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта у студентов медицинского Вуза. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2009 г
4. Светличкина А.А., Доронцев А.В., Обухова Е.В. Нарушение процессов реполяризации миокарда сердца у студентов Астраханского ГМУ, занимающихся в спортивных секциях. III международная научно – практическая конференция. Тенденции развития психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам конференции. г. Казань 2016 г. - С. 48 - 50.

**ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ РЕЖИМОВ
НА ФИЗИЧЕСКУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ
МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ**

Семёнова М.А., Щербакова Е.Е.

Московский политехнический университет, г. Москва

Работоспособность является одним из наиболее важных и объективных показателей «динамического здоровья», для определения которого необходимо не только исследовать состояния отдельных органов и систем организма, но и проследить за изменением его функционирования под воздействием мышечных нагрузок.

В таблице 1, представлена динамика приростов физической работоспособности в экспериментальных подгруппах студентов специальной медицинской группы (далее СМГ) разных типов телосложения.

Двигательным режимом, в наибольшей степени способствующим увеличению физической работоспособности студентов СМГ с астено-торакальным типом телосложения, является режим, направленный на развитие выносливости. Об этом свидетельствует значительный прирост абсолютного и относительного показателя PWC_{170} , и высокий позитивный сдвиг в величине ИНПД. На втором месте по эффективности влияния режим, направленный на комплексное развитие физических качеств.

Динамика показателей физической работоспособности в экспериментальных группах студентов СМГ разных типов телосложения

Таблица 1

Показатели физической работоспособности	Типы телосложения	Направления воздействия					
		Выносливость		Скоростно-силовое		Равномерно-пропорциональное	
		Сдвиг	Ранг	Сдвиг	Ранг	Сдвиг	Ранг
Абсолютная PWC_{170} , кгм/мин	АТТ	10,3 *	1	4,9	3	10,2 *	2
	МТ	10,9*	1	9,3 *	2	8,81 *	3
	ДТ	3,11	2	11,7 *	1	2,54	3
Относительная PWC_{170} , кгм/мин/кг	АТТ	10,9 *	1	9,8	3	10,16 *	2
	МТ	10,8 *	1	10 *	2	8,8 *	3
	ДТ	1	3	11,9 *	1	4,8	2
ИНПД, усл. ед	АТТ	-26,8*	1	-21,7	3	-25,7	2
	МТ	-19,5	2	-28 *	1	-11,5	3
	ДТ	-15,9*	3	-36,7 *	1	-20,4*	2
Сумма	АТТ		3		9		6

ранговых мест	МТ		4		5		8
	ДТ		8		3		7

Примечание: * приросты показателей достоверны при $p < 0,05$.

Самым продуктивным в развитии аэробных возможностей студентов СМГ мышечного типа телосложения является двигательный режим, направленный на развитие выносливости, а самый высокий позитивный сдвиг показателя ИНПД происходит при преимущественном развитии скоростно-силовых качеств. На втором месте по эффективности изменения показателей теста PWC₁₇₀ оказался двигательный режим, направленный на преимущественное использование средств развития скоростно-силовых качеств, а по эффективности улучшения показателей ИНПД режим с преимущественным развитием выносливости.

Программа двигательной активности, в основе которой лежало равномерно-пропорциональное развитие физических качеств, оказалась наименее эффективной для повышения физической работоспособности данной категории студентов по всем исследуемым показателям.

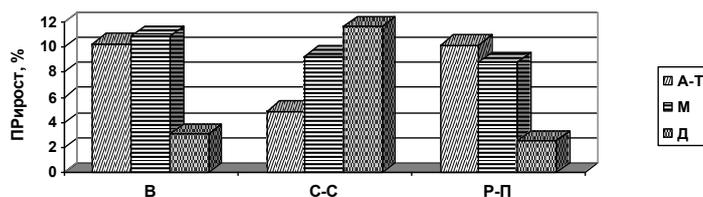


Рис. 1. Динамика абсолютной величины PWC₁₇₀ у студентов СМГ разных типов телосложения под влиянием нагрузок различной направленности, %.

По оси абсцисс - % прироста.

По оси ординат – направления воздействия.

Условные обозначения: В - выносливость, С-С - скоростно-силовое, Р-П – равномерно-пропорциональное.

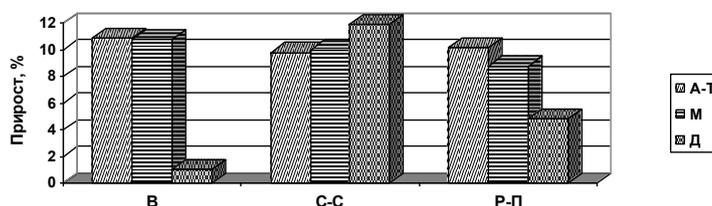


Рис. 2. Динамика относительной величины PWC₁₇₀ у студентов СМГ разных типов телосложения под влиянием нагрузок различной направленности, %.

По оси абсцисс – % прироста.

По оси ординат – направления воздействия.

Условные обозначения: В - выносливость, С-С - скоростно-силовое, Р-П – равномерно-пропорциональное.

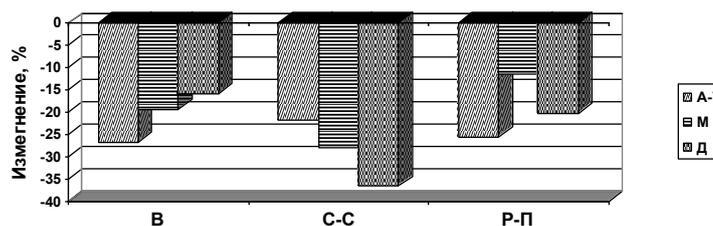


Рис. 3. Динамика величины ИИПД у студентов СМГ разных типов телосложения под влиянием нагрузок различной направленности, %.

По оси абсцисс - % прироста.

По оси ординат – направления воздействия.

Условные обозначения: В - выносливость, С-С - скоростно-силовое, Р-П – равномерно-пропорциональное.

Анализ приростов показателей физической работоспособности студентов дигестивного типа телосложения показал, что наибольший прирост по всем исследуемым показателям произошел в группе «дигестивные – скоростно-силовое».

Наименьший прирост относительной величины PWC_{170} и показателя ИИПД наблюдался в группе «дигестивные – выносливость», а абсолютной величины PWC_{170} – в группе «дигестивные – равномерно-пропорциональное».

Изучение динамики приростов физической работоспособности в экспериментальных подгруппах позволило сделать вывод, что для студентов СМГ астено-торакального типа телосложения наиболее эффективным для развития аэробных возможностей является режим, направленный на преимущественное развитие ведущего для них качества выносливости. Для развития аэробных возможностей у представительниц мышечного типа телосложения примерно в равной степени эффективны режимы, направленные на развитие выносливости и скоростно-силовых качеств. Группе студентов дигестивного типа телосложения для повышения физической работоспособности предпочтителен режим с преимущественным развитием скоростно-силовых качеств.

Эффективность воздействия различных двигательных режимов на состояние сердечно-сосудистой системы студентов СМГ

Изменение регуляции сердечного ритма у студентов СМГ под воздействием двигательных нагрузок различной направленности

Для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов СМГ немаловажное значение имеют данные об особенностях регуляции ритма сердца.

Исследование регуляции сердечной деятельности осуществлялось с использованием метода кардиоинтервалографии, при помощи автоматизированного комплекса, реализованного на базе персонального компьютера. В основе трактовки и анализа показателей сердечного ритма (далее СР) была принята концепция Р.М. Баевского (1984) о двухконтурной системе регуляции СР.

Данный метод отражает состояние регуляторных систем, в отличие от большинства используемых в физиологии кровообращения показателей (ЧСС, ударного объема крови, минутного объема крови, АД), характеризующих уровень функционирования систем, сложившихся в результате деятельности управляемых механизмов.

В проведенном исследовании, направленном на изучение влияния нагрузок различной направленности на состояние системы регуляции сердечной деятельности студентов СМГ, нами использовался метод кардиоинтервалографии или пульсометрии. Динамика изменения показателей, характеризующих состояние системы регуляции сердца, представлены в таблице 2 и на рисунках 4-5.

Прирост показателей кардиоинтервалографии в экспериментальных группах студентов СМГ разных типов телосложения

Таблица 2

Типы телосложения	Показатели кардиоинтервалографии	Направления воздействия								
		Выносливость			Скоростно-силовое			Равномерно-пропорциональное		
		Начало эксперим-та	Окончание эксперим-та	Прирост, %	Начало эксперим-та	Окончание эксперим-та	Прирост, %	Начало эксперим-та	Окончание эксперим-та	Прирост, %
АТТ	Мо, с	0,821 ±0,05	0,843±0,04	2,6	0,800±0,06	0,806±0,05	0,74	0,819±0,03	0,850 ±0,04	3,78
	АМо, %	51,7±3,11	50,7±2,99	-1,93	45,1±5,46	40,3±4,11	-10,6	47,8±4,1	44,3±7,18	-7,3
	ΔХ, усл.ед.	0,162 ±0,01	0,202±0,02	24,5 *	0,231±0,03	0,272±0,03	17,7	0,232±0,04	0,359 ±0,06	54,7 *
	АМо/Х у.ед	319,1 ±40,8	251±29,1	-21,3 *	195,2±64,9	148,2±37,9	-24,1 *	223±47,8	134,5 ±19	-40,1 *
	ИН, усл.ед	197,4 ±29,1	146,7±21,6	-25,7	128,7±27,8	98,5±30,4	-23,5	127,3±30,5	79,7±11,6	-37,4 *
МТ	Мо, с	0,85±0,03	0,852±0,02	0,24	0,875±0,05	0,879±0,03	0,46	0,850±0,01	0,869 ±0,04	2,24
	АМо, %	40±6,5	33,4±2,3	-16,5 *	41,3±3,78	34,8±2,11	-15,7 *	49,8±2,7	44,6±3,36	-10,4 *

	ΔX , усл.ед	0,316 ±0,05	0,414±0,06	31 *	0,261±0,04	0,356±0,06	36,4	0,210±0,05	0,321 ±0,06	52,9 *
	АМо/ Х.усл.ед	126,6 ±25,1	80,7±14,2	-36,3 *	158,2±38,5	97,8±13,8	-38,2 *	237,1±73,9	138,9 ±27,8	-41,4 *
	ИН, усл.ед.	73,5±9,1	57,6±6,23	-21,6 *	94,6±20,7	65,2±8,32	-31,1 *	141,4±30,1	87,8±17,0	-37,9 *
ДТ	Мо,с	0,817 ±0,03	0,856±0,02	4,77	0,823±0,04	0,842±0,04	2,31	0,793±0,03	0,807 ±0,01	1,77
	АМо,/%	45,3±3,44	44±1,94	-2,87	43,3±4,17	41,5±4,73	-4,34	45±2,22	39,7±3,23	-11,8
	ΔX , усл.ед.	0,218 ±0,04	0,255±0,05	17	0,293±0,06	0,328±0,10	11,9	0,227±0,04	0,303 ±0,05	33,5 *
	АМо/Х, усл.ед.	207,8 ±39,0	172,5±20,6	-17 *	147,8±34,9	126,5±22,2	-14,4	198,2±29,6	131±23,4	-33,9 *
	ИН, усл.ед.	139,2 ±23,8	103,8±13,1	-28,7 *	99,7±14,4	78,2±11,2	-21,6 *	120,7±21	88,9±19,4	-29,3 *

Примечания: *- приросты показателей достоверны при $p < 0,0$

Изучение влияния физических нагрузок различной направленности на состояние систем регуляции сердечного ритма показало наличие выраженного повышения тонуса парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС), роли гуморального канала в регуляции хронотропной функции сердца при одновременном снижении тонуса симпатической нервной системы, напряженности регуляторных механизмов сердца, централизации управления сердечным ритмом (СР).

Об этом свидетельствуют позитивные изменения показателей кардиоинтервалографии во всех без исключения экспериментальных подгруппах: Мода (Мо) увеличивается в пределах от 0,24 до 4,77%; ΔX повышается от 11,9 до 54,7%; индекс напряжения (ИН) снижается в пределах от 21,6 до 37,9%; Амплитуда моды (АМо) и индекс вегетативного равновесия (АМо/ ΔX) снижаются соответственно в пределах от 1,93 до 16,5 и от 14,4 до 41,4 условных единиц.

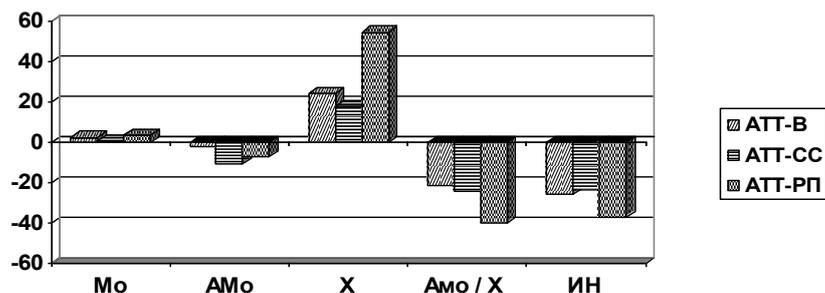


Рис. 4. Сравнительные данные прироста показателей кардиоинтервалографии студентов СМГ астено-торакального типа телосложения различных экспериментальных групп.

По оси абсцисс – показатели кардиоинтервалографии Мо – мода, АМо – амплитуда моды, ΔX - вариационный размах, АМо/ ΔX – индекс вегетативного равновесия, ИН – индекс напряжения.

По оси ординат – изменения, %

Условные обозначения: АТТ – В – «астено-торакальный-выносливость», АТТ - СС – «астено-торакальный-скоростно-силовые», АТТ - РП – «астено-торакальный-равномерно-пропорциональное».

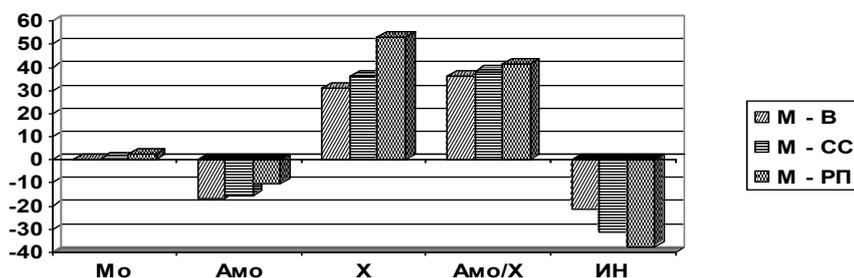


Рис.5. Сравнительные данные прироста показателей кардиоинтервалографии студентов СМГ мышечного типа телосложения различных экспериментальных групп.

По оси абсцисс – показатели кардиоинтервалографии Мо – мода, АМо – амплитуда моды, ΔX - вариационный размах, АМо/ ΔX – индекс вегетативного равновесия, ИН – индекс напряжения.

По оси ординат – изменения, %

Условные обозначения: МТ-В – «мышечный-выносливость», МТ - СС – «мышечный-скоростно-силовые», МТ-РП – «мышечный-равномерно - пропорциональное».

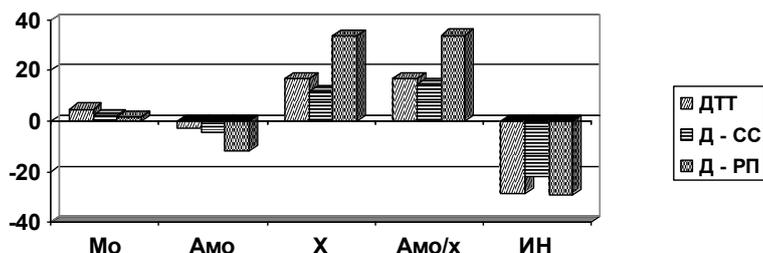


Рис. 6. Сравнительные данные прироста показателей кардиоинтервалографии студентов СМГ дигестивного типа телосложения различных экспериментальных групп.

По оси абсцисс – показатели кардиоинтервалографии Мо – мода, АМо – амплитуда моды, ΔX - вариационный размах, АМо/ ΔX – индекс вегетативного равновесия, ИН – индекс напряжения.

По оси ординат – изменения, %

Условные обозначения: ДТ-В – «дигестивный-выносливость», ДТ-СС – «дигестивный-скоростно-силовые», ДТ-РП – «дигестивный-равномерно-пропорциональное».

Сопоставляя темпы изменений показателей математического анализа сердечного ритма среди всех экспериментальных подгрупп, мы обнаружили, что у студентов СМГ, независимо от типа телосложения, наибольший позитивный прирост почти всех исследуемых показателей наблюдается в группах с равномерно-пропорциональным развитием. Как видно из таблицы, по сумме ранговых мест менее заметные позитивные изменения выявлены у представительниц астено-торакального типа телосложения в группах с преимущественным развитием выносливости и скоростно-силовых качеств. У студентов мышечного типа телосложения минимальный прирост исследуемых показателей при преимущественном развитии выносливости, у дигестивного в группах – с преимущественным развитием скоростно-силовых качеств.

Изучение динамики показателей кардиоинтервалографии в экспериментальных подгруппах позволило сделать вывод о том, что вне зависимости от особенностей телосложения студентов СМГ наиболее эффективным для улучшения состояния регуляторных систем организма является режим, направленный на равномерно-пропорциональное развитие двигательных качеств.

Изменение отдельных гемодинамических показателей студентов под воздействием физических нагрузок различной направленности

Сердечно-сосудистая система является одной из важнейших систем организма, обеспечивающей транспорт кислорода, питательных веществ, удаления углекислого газа и других продуктов обмена, а также осуществляющая процессы

иммунологической защиты и гуморальной регуляции физиологических функций. Чаще всего используются при исследованиях сердечно-сосудистой системы такие гемодинамические показатели, как величина АД и ЧСС.

Результаты изменений данных гемодинамических показателей в процессе проведения педагогического эксперимента представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы, у студентов астено-торакального типа телосложения АДС повышается, АДД снижается в большей степени при тренировке с преимущественным использованием средств развития выносливости, ЧСС снижается при равномерно-пропорциональном развитии двигательных качеств.

Снижение показателей АДД у представительниц мышечного типа телосложения наиболее заметно при режиме с преимущественным использованием средств развития выносливости, ЧСС в большей степени снижается под воздействием средств скоростно-силового характера. Анализ изменения гемодинамических показателей студентов СМГ, участвующих в нашем исследовании, показал, что среди всех экспериментальных подгрупп большинство исследуемых показателей изменяется незначительно и недостоверно. По-видимому, это связано с тем, что в начале и в конце эксперимента все гемодинамические показатели оставались в пределах возрастной нормы.

Изменения гемодинамических показателей студенток СМГ разных типов телосложения (M±m, t, P, АТТ- n =37, МТ - n =33, ДТ - n = 32)

Таблица 3

Тип телосложения	Показатели гемодинамики	Направления воздействия								
		Выносливость			Скоростно-силовое			Равномерно-пропорциональное		
		Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Изменение, %	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Изменение, %	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Изменение, %
АТТ	АДС, мм рт. ст.	107,82,35	109,2+1,99	1,30	108,3+1,95	109,2+2,15	0,83	108,3+3,38	109,5+2,11	1,11
	АДД, мм рт. ст.	68,8+2,43	64,9+1,48	-5,67 *	65,21,46	64,71,63	-0,77	68,8+1,88	66,7+1,33	-3,05
	ЧСС, уд/мин.	73±7,74	73,4±4,13	-1,9	75,8±4	74,8±4,27	-1,3	75,2±2,03	71,6±1,51	-4,8 *
МТ	АДС, мм рт. ст.	110,6+2,09	110,2+0,51	-0,36	109,3+2,13	110,2+1,99	0,83	111,8+3,01	110,6+2,60	-1,07
	АДД,	67,4+1,8	65,1+2,3	-3,42	68,5+2,1	66,2+1,60	-3,36	66,5+2,86	64,8+2,4	-2,56

	мм рт. ст.	1	9		7				7	
	ЧСС, уд/мин.	70,4±1,0 9	70,0±2,8 3	-0,57	72,1 +2,86	68,3±1,9	-5,3*	71,5±3,5	69,4±2,4 5	-2,9
ДТ	АДС, мм рт. ст.	118,6±2,30	116,3±2,17	-1,94	119,6±3,37	117,7±2,20	-1,59	119,5±1,38	115,7±2,01	-3,18*
	АДД, мм рт. ст.	74,7±2,22	71,3±1,93	-4,55	75,9±1,82	72,8±1,51	-4,08*	67,9±4,06	66,1±3,09	-2,65
	ЧСС, уд/мин.	73,2±2,09	70,4±1,54	-4 *	72,9±2,47	71,2±1,66	-2,3	75,4±2,31	73,3±2,57	-2,86

Примечание: * - приросты показателей достоверны при $p < 0,05$.

Список литературы

1. Бондарь С.Б. Оздоровительная физическая культура в специальных медицинских группах. Организация и программа занятий. Учебно-методическое пособие. – Ульяновск, 2007. – 156 с.
2. Жуков О. Ф. Технология реализации индивидуально-типологического подхода в физическом воспитании школьников 14-17 лет / О. Ф. Жуков, С. П. Лёвушкин. – Ульяновск: УлГУ, 2004. – 154 с.
3. Зайцева В.В. Методология индивидуального подхода в оздоровительной физической культуре на основе современных информационных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. Наук / В.В.Зайцева – М., 1995. – 47 с.
4. Левушкин С.П. Физиологическое обоснование физической подготовки школьников 7-17 лет с разными типами телосложения. – автореф. дис. ... д-ра биологических наук / С.П.Левушкин. – М., 2005. – 48 с.
5. Левушкин С.П. Физическая подготовка школьников 7-17 лет, имеющих разные типы телосложения. Монография.–Ульяновск, 2006. –232 с.
6. Лукьянченко Н.И., Сонькин В.Д., Зайцева В.В. Учет индивидуальных особенностей при дозировании скоростно-силовой нагрузки в занятиях с юношами-старшеклассниками // Физическая культура индивида. - М., 1994. - С. 133.
7. Семёнова М.А. Организационно-педагогические условия физкультурно-оздоровительной работы в высшей школе на современном этапе. Монография. М.:МГОПУ им.М.А.Шолохова, 2006г. – 100с.

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

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

**РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Кропачева Соболевская М.В.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Образовательный опыт, полученный студентом педагогического вуза, впоследствии напрямую влияет на формирование модели взаимодействия будущего учителя с другими субъектами профессионального коллектива.

Особенно актуальным представляется изучение влияния такого опыта на становление будущего учителя иностранного языка в системе начального образования. Учебный предмет «Иностранный язык» в настоящее время официально вводится со 2 класса начальной школы, следовательно, умение решать профессиональную задачу взаимодействия становится необходимым аспектом подготовки специалистов в высших педагогических учреждениях.

В нашем исследовании мы детально рассматриваем подготовку будущих учителей к профессиональному взаимодействию с коллегами. Под таким взаимодействием мы понимаем совместную деятельность, направленную на ценностные согласования и реализацию профессиональных позиций, обеспечивающую качество педагогического процесса и его результатов в начальной школе [4]. Профессиональное взаимодействие включает в себя социальные, психологические и педагогические аспекты. Способность эффективно взаимодействовать с коллегами позволяет учителю в равной степени реализовывать коллективный и личностный потенциалы.

Мы предполагаем, что взаимодействие студента педагогического вуза с преподавателями, сокурсниками и другими субъектами образовательной среды формирует

ту самую модель, которая далее становится фундаментом для построения профессиональных отношений в педагогическом коллективе школы.

Соответственно, характер такого взаимодействия, отношение к взаимодействию, степень вовлеченности в него студента — все это влияет на эффективность будущей профессиональной деятельности, важнейший компонент которой - слаженная работа педагогического коллектива.

Компетенции, направленные на становление специалиста, способного осуществлять взаимодействие с коллегами, отражены в обновленном ФГОС ВО [5]. Выпускник программы бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» должен обладать такими общекультурными компетенциями (ОК), как:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);
- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5).

Среди профессиональных компетенций (ПК) выпускника с присвоенной квалификацией «академический бакалавр» присутствует готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6).

От специфики профессионального взаимодействия, организованного в вузе, зависит уровень компетентности будущих учителей. Организаторами при этом выступают субъекты взаимодействия.

Все участники взаимодействия (их субъективные характеристики, мотивы и цели), объект (содержание) взаимодействия, цели взаимодействия моделируют различные ситуации общения (контексты взаимодействия) [3]. В исследовании проблемы подготовки студентов к профессиональному взаимодействию с коллегами мы рассматриваем педагогическое общение как форму профессионального сотрудничества, являющегося условием оптимизации учебно-воспитательного процесса и развития личности участников этого общения [1].

Е.В. Неумоева-Колчеданцева, автор рабочей программы, направленной на формирование необходимых умений и навыков управления процессом профессионального педагогического взаимодействия, выделяет следующие основные задачи данного процесса [2]:

- ознакомление студентов с сущностью, структурой, содержанием, функциями педагогического общения, структурой и содержанием социально-психологической

компетентности;

- создание условий для формирования умений и навыков интерпретации и адекватной оценки явлений, относящихся к области профессионального педагогического общения;
- создание условий для овладения технологией педагогического общения;
- создание условий для формирования ценностного отношения к педагогическому общению и его субъектам, для становления позиции педагога в профессиональном общении, адекватной объективному содержанию и назначению педагогической деятельности.

Вуз является экспериментальной площадкой для построения модели многоуровневого профессионального взаимодействия через общение между субъектами образовательного процесса — студентами, преподавателями, администрацией, представителями учреждений, на базе которых проводятся учебно-производственные практики.

Многоуровневость профессионального взаимодействия в вузе отличается открытой, динамичной системой организации данного взаимодействия между всеми его субъектами.

На уровне взаимодействия «преподаватель-преподаватель» примером может послужить совместная разработка программ различных учебных дисциплин. Такая деятельность подразумевает планирование содержания обучения, его методических и технологических составляющих, интегративный характер обучения в целом. Полученные программы способствуют большей вовлеченности студентов в процесс взаимодействия как с преподавателями, так и друг с другом. Если при этом создаются условия для совместной учебной деятельности, студенты помимо содержания учебных дисциплин познают новые формы учебного и профессионального взаимодействия, осваивают умения педагогического общения, выполняя совместные задания и осуществляя совместные исследования. В результате возникает потребность согласовывать совместную деятельность, приходит осознание значимости данного процесса.

Формирование субъекта профессионального взаимодействия имеет длительный и стадийный характер [6]. Анализ современного опыта осуществления профессионального взаимодействия в педагогических вузах показывает, что в большинстве случаев студенты осознают значимость этого явления, но испытывают трудности с реализацией такого взаимодействия. Осознанность, в основном, приходит вместе с теоретическими знаниями, полученными при изучении профильных педагогических дисциплин. При этом стадию получения практического опыта профессионального взаимодействия, ответственного за

закрепление позитивного отношения к совместной деятельности, будущие учителя проходят далеко не всегда.

На этапе обучения в вузе необходимо обогащение практического опыта студентов разнообразными способами и формами взаимодействия, способствующими «обмену» общепрофессиональными знаниями, умениями и навыками, ценностными ориентациями. Междисциплинарные различия в этом случае лишь обогащают данный процесс, настраивают субъектов взаимодействия на поиск единых педагогических ориентиров.

Именно осуществление активного межсубъектного взаимодействия в образовательной среде вуза, демонстрация такого взаимодействия и включение в него студентов играет ключевую роль в становлении будущего учителя иностранного языка как перспективного субъекта профессионального взаимодействия с коллегами в начальной школе.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов–на–Дону, 1997. - 480 с.
2. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Основы педагогического взаимодействия с тренингом социально-психологической компетентности. Учебно-методический комплекс. Рабочая программа для студентов направления 050100.68 Педагогическое образование, магистерской программы «Педагогика высшей школы», очной формы обучения. - Тюмень, 2011. - 20 с.
3. Погосян В.А. Студент в новых контекстах социально-образовательного взаимодействия / В.А. Погосян // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. - СПб., 2012. - № 3 - С. 28-35
4. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. д.пед.н. - Ленинград, 1991. — 470 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 27.09.2016).
6. Чикова И.В. Формирование взаимодействия как профессионального навыка совместной деятельности будущего педагога с субъектами образования / И.В. Чикова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск, 2008. – № 11 (18). – С. 107-115.

**СЕКЦИЯ №7.
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**ВЛИЯНИЕ ТИПА ЛИЧНОСТИ И МЫШЛЕНИЯ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)**

Малышева А.Д.

Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск

Как известно, на процесс обучения и его результаты оказывает большое влияние склад ума, тип мышления и психологический тип личности. В данной статье анализируется их влияние на учебную деятельность студентов вуза.

Склад ума играет решающую роль при выборе профессии или рода деятельности человека. Если склонности человека и выбранная профессия будут совпадать, то выполнять трудовые обязанности будет проще, эффективнее, а работа будет приносить радость. Ильин Е.П. выделяет четыре типа склада ума: практический, художественный, гуманитарный, математический. Каждому типу соответствует свой тип мышления. Люди с практическим складом ума предпочитают предметное мышление, для которого характерны неразрывная связь с предметом в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью предметных действий, последовательное выполнение операций. Результатом такого типа мышления становится мысль, воплощенная *в новой конструкции* [1].

Субъекты с художественным складом ума предпочитают образный тип мышления. Это отделение от предмета в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью действий с образами. Операции могут осуществляться как последовательно, так и одновременно. Результатом служит мысль, воплощенная *в новом образе*. Что касается людей с гуманитарным складом, то принято считать, что они предпочитают знаковое мышление, то есть преобразованием информации с помощью умозаключений. Затем знаки объединяются в более крупные единицы. Результатом такого процесса является мысль *в форме понятия или высказывания*, фиксирующего существенные отношения между обозначаемыми предметами. Поэтому людям с гуманитарным складом ума легче высказывать свои мысли, рассуждать на различные темы, вести дискуссию с собеседниками.

Напротив, люди с математическим складом ума отдают предпочтение символическому мышлению, когда происходит преобразование информации с помощью правил вывода (например, алгебраических правил). Результат — мысль, выраженная *в виде структур и*

формул, фиксирующих существенные отношения между символами [1]. Таким студентам сложно объяснить тему с помощью знаковых элементов, воображения, абстракции, им необходимо дать какую-либо математическую основу, в виде формулы для запоминания правил.

Данные виды имеют разное содержание и свои особенности функционирования. Математический (аналитический) склад ума позволяет студентам анализировать и рассматривать подробно ситуации, выстраивая их в виде четкого целостного образа. Как правило, мыслительные процессы таких студентов происходят непрерывно, успешно выявляя существенные отношения и связи между разнообразными элементами в любой информации. Данные аналитические способности являются близкими к математическим или техническим.

Гуманитарный склад ума обрабатывает информацию несколько иначе. Студенту необходимо сначала все прочувствовать и представить. Данный метод опирается на эмоциональный способ познания окружающего мира. Помимо этого, часто встречается синтетический склад ума. Таким людям достаточно сложно определить четко, кто они в большей степени, техники или гуманитарии. В учебе у них одинаковые успехи как в математических дисциплинах, так и в гуманитарных. Можно сказать, что обладателям универсального склада ума повезло, поскольку способности распределяются приблизительно поровну, но обычно с перевесом в ту или иную сторону. Таким людям для того, чтобы определить преобладающие свои склонности, рекомендуется пройти процедуру профессионального тестирования [3]. Проведенный анализ психологической литературы позволил нам сделать выводы, что решающим фактором существования личности можно считать ее самореализацию в обществе и разных сферах жизни, важную роль при этом играет коммуникация, общение с людьми. Психологи пытались выявить закономерности в поведении и мироощущении человека, чтобы сделать взаимоотношения между людьми более понятными и зрелыми. Исследования З. Фрейда о структуре психики и швейцарского психиатра К.Г. Юнга, о психологических типах личности легли в основу многих современных социально-психологических теорий.

Возьмем за основу теорию психологических типов К.Г. Юнга. Он связывал типологию личности с двумя факторами: преобладанием определенной установки сознания в психической деятельности индивида и доминированием одной из психологических функций. К.Г. Юнг выделяет две установки сознания: интроверсия и экстраверсия. Термины «экстраверт» и «интроверт» существовали уже с 1755 г. Но в научный обиход понятие «экстраверсия – интроверсия» было введено К. Юнгом в начале XX в. для обозначения двух противоположных типов личности, отличающихся своей своеобразной

установкой по отношению к объекту: положительной – у экстраверта и отрицательной – у интроверта [2]. При этом К. Юнг подчеркивал, что у каждого человека имеются черты как экстравертированного, так и интровертированного типа. Различие же между людьми состоит в соотношении этих черт: у экстраверта преобладают одни, а у интроверта – другие. Деление людей на типы экстравертов и интровертов осуществляется с учетом таких качеств, как коммуникабельность, разговорчивость, честолюбие, напористость, активность и ряд других.

Интроверты скромны, застенчивы, склонны к уединению, предпочитают книги общению с людьми. Они сдержанны, сближаются только с немногими, поэтому имеют мало друзей, но преданы им. Экстраверты, наоборот, открыты, обходительны, приветливы, общительны, находчивы в разговоре, имеют много друзей, склонны к вербальному общению, не любят уединенное чтение или учебу. Они коммуникабельны, разговорчивы, честолюбивы, напористы и активны. Даже если экстраверты спорят, они допускают влияние на себя. Экстраверты внушаемы, доступны влиянию других лиц, часто жертвуют собой ради других.

Интроверты медленно устанавливают связи и трудно входят в чуждый им мир эмоций других людей. Они с трудом усваивают адекватные поведенческие формы и поэтому часто кажутся «неловкими». Их субъективная точка зрения может оказаться сильнее объективной ситуации.

Если определять психологический тип личности студентов неязыковых профилей по классификации К.Юнга, то можно сказать, что подавляющее большинство студентов неязыковых специальностей относится к интровертам. Хотя интроверты и более замкнуты, это не означает, что у них не развиты коммуникативные навыки. В отличие от экстравертов, они могут работать и в группе, и в одиночку. У них хорошо развиты аналитические, исследовательские качества, творческие способности, воображение. Им присуща неконфликтность, они могут спокойно выслушать человека, его мнения, не вступать в словесную перепалку, отстаивая свое личное мнение. А аналитические и творческие способности помогают им в выполнении различных творческих заданий, проектов, хорошее воображение помогает вживаться в роль при моделировании профессиональных ситуаций. Все эти качества необходимо учитывать при составлении заданий, обучении и оценивании результатов работы. Считаем целесообразным подчеркнуть, что все эти качества не присутствуют с самого начала обучения, их необходимо формировать, развивать в определенных педагогических условиях для достижения наилучшего результата.

Список литературы

1. Ильин Е. П.. Психология индивидуальных различий. Учебник. СПб.: Питер, 2004. С. 322.
2. К.Г. Юнг. Человек и его символы. М.: Изд-во «Серебряные нити», 2013. С. 352
3. Склад ума: виды и способ определения. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://fb.ru/article/52273/sklad-uma-vidyi-i-sposob-opredeleniya>

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Гутман Ю.Э

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Коммуникативная компетентность – одно из самых значимых профессиональных качеств педагога-психолога [3].

Одним из первых ученых в России, который использовал данное понятие в области социальной психологии, стал А.А. Бодалев. Он рассматривал этот термин как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии знаний, умений и навыков [1].

Анализ современной научной литературы показал, что термин «коммуникативная компетенция» имеет множество трактовок, что затрудняет возможность теоретических обобщений и выделения универсального определения данного понятия.

Все трактовки понятия «коммуникативная компетентность» можно классифицировать на четыре группы.

В первую группу классификации входят определения авторов, которые считают коммуникативную компетентность отдельной характеристикой личности. Например, М.Н. Вятютнев предложил понимать коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации [1]. Л.А. Петровская считает, что «коммуникативная компетентность» – это, прежде всего, умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения [7]. Более простое и понятное определение дал Л.Д. Столяренко; он говорил, что коммуникативная компетентность представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми [1].

Во вторую группу классификации входят определения ученых, которые считают коммуникативную компетентность частью более широкого понятия. Так, О.М. Казарцева утверждает, что коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения [1]. В.Н. Куницына определяет коммуникативную компетентность как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, воспитанность [5]. Е.В. Арцишевская характеризует коммуникативную компетентность как определенный уровень приобретенного личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе [7]. Е. Ю. Гениева понимает под коммуникативной компетентностью определенные навыки, обуславливающие эффективность коммуникации. При этом, коммуникативная компетентность характеризуется способностью ориентироваться в ситуации, прогнозировать ее развитие, умениями преодолевать психологические барьеры и использовать специальные системы символов или принципы коммуникативного воздействия [5].

В третью группу классификации можно отнести исследования, в которых коммуникативная компетентность рассматривается как часть других видов компетенций и как отдельная характеристика личности одновременно. Например, Ю.М. Жуков дает

следующее определение: «Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми» [2, с.226]. Ученый соотносит данную способность с системой внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия. Л.М. Митина выделяет коммуникативную компетентность как отдельную подструктуру профессиональной и деятельностной компетентности [5]. По мнению Е.А. Климова, коммуникативная компетентность является компонентом психологической культуры человека, предполагающей освоение им системы знаний в области научной психологии, понимание особенностей психики (своей и окружающих людей) и их использование в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности [6].

К четвертой группе относятся определения, в которых коммуникативная компетенция рассматривается как индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей. Так, Ю.Н. Емельянов под коммуникативной компетентностью понимает «уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе» [1, с.82]. По мнению Г.А. Ковалева, «коммуникативная компетентность – это такие индивидуальные качества, внутриличностные психологические детерминанты, которые отвечают за успешность процесса социального познания, проявляющегося в эффективной избирательности и оптимальной самонастроенности аффективных и когнитивных его характеристик для целей адекватного отражения социальных объектов [4, с.61]. М.А. Хазанова считает, что коммуникативная компетентность – владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели его поведения, эмпатию, личностные характеристики самого субъекта общения [7]. Э.Ф. Зеер, И.Г. Климкович, А.В. Хуторской, Н.В. Яковлева раскрывают содержание понятия компетентность через призму деятельности. Возможно в связи с этим понятия «компетентность», «коммуникативная компетентность», «профессиональная компетентность» употребляются в научных работах как синонимичные.

Таким образом, понятие «коммуникативная компетентность», как важное профессиональное качество педагога-психолога, имеет множество трактовок.

Одни авторы рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную характеристику личности (Л.А. Петровская, М.Н. Вятютнев); другие – как часть более широкого понятия (Казарцева Е.Ю. Гениева, Арцишевская Е.В); третьи – как часть других видов компетенций, и как отдельную характеристику личности одновременно (Ю.М.

Жуков, Е.А. Климов); четвертые – как индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей (Ю.Н. Емельянов, Хазанова, Г.А. Ковалева).

Выделенные подходы раскрывают разные стороны понятия «коммуникативная компетенция». Каждый из авторов представил свое видение данного качества личности.

Список литературы

1. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 81–85.
2. Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности// Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» Таганрог: 2006. №13. С.225-227.
3. Зотова Н. Н., Родина О. Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов//Вестник Московского университета. 2003. №. 3. С. 69-78.
4. Королева, М. А. Коммуникативная компетентность студентов педвуза как одно из профессионально значимых качеств личности педагога. 2013. 115 с.
5. Менькина С. М. Коммуникативная компетентность: от теории к практике формирования //Среднее профессиональное образование. 2011. №. 12. С. 12-18.
6. Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В. Сущность и структура социальной и коммуникативной компетентностей личности//Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2010. №. 2. С. 50-54.
7. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретические и прикладные аспекты. Ижевск: УдГУ, 2012. 116 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

**Кудинова Ю.А., Бадрединова Э.Р., Войцишевская М.В.,
Вишнякова Е.М., Капля Л.А.**

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Разуменская средняя общеобразовательная школа №3 Белгородского района Белгородской области»

Педагогическое наблюдение и анализ урока (а также и самоанализ) – важнейший фактор совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе внедрения в практику современной теории обучения и воспитания учащихся. Анализом учебно-воспитательной деятельности учителя занимаются многие, включая студентов и учащихся

педагогических учебных заведений. Посещение и анализ урока является и средством систематического всестороннего контроля за учебным процессом, и средством внедрения выводов и рекомендаций педагогической науки в массовую практику, и средством обучения будущих кадров.

Как правило, каждый, кто посещает урок, стремится высказать учителю свои впечатления, замечания, предложения. Естественно, анализирующие имеют разную педагогическую подготовку, наконец, у каждого своя личная установка. Анализ одного и того же урока, сделанный случайным человеком, рядовым работником, обязательно отличается от анализа, проведенного педагогом. Более того, отличается анализ урока, проведенный директором школы, от анализа, данного инспектором отдела народного образования. Так же как нет и не может быть двух абсолютно одинаковых уроков, нет и одинаково проведенного их анализа. Вероятно, потому, что наблюдение и анализ урока не менее творческий процесс, нежели подготовка и проведение самого урока.

Не секрет, что в работе по наблюдению и анализу урока проявляется наибольший субъективизм. Не случайно к посещению уроков, особенно с целью инспектирования, учителя относятся настороженно, нередко тревожно. Многие из них с большим волнением ждут анализа, объективной оценки их деятельности и принимают замечания только после серьезной их аргументации.

Многолетние целенаправленные наблюдения за посещением и анализом урока, а также теоретический анализ литературы по этому вопросу позволил вскрыть следующие причины серьезных недостатков, а также субъективного подхода к наблюдению и анализу уроков: а) в педагогической и психологической теории вопросы анализа урока недостаточно разработаны; вот почему в современных учебниках и учебно-методических пособиях по педагогике они отражены весьма слабо или вовсе отсутствуют; б) нет единой терминологии, характеризующей анализ урока как объективное явление, не вычленены типы, виды анализа уроков, слабо разработана методика наблюдения учебного процесса и т. д.; в) еще недостаточно выявлены закономерности, правила, методы организации педагогических наблюдений на уроке.

Представляется, что именно в силу этих недостатков значительная часть учителей систематически не проводит самоанализа своих уроков. В результате взаимопосещение уроков, посещение открытых уроков, проводимых в системе методической работы, не дают должных результатов. В ходе коллективного анализа таких уроков ограничиваются общими замечаниями: «мне урок понравился», «цель урока достигнута», «учащиеся и учитель на уроке работали активно» и т. д. При этом учителя затрудняются раскрыть целесообразность выбора тех или иных методов обучения, обусловленность их

содержанием учебного материала, целевыми установками урока, уровнем обученности учащихся конкретного класса, не могут дать обоснование избранных методов и структуры урока. Нередко в наблюдении и анализе урока имеется шаблон, сложившийся под влиянием педагогической практики в студенческие годы, когда учебный анализ осуществлялся поэтапно от первых до последних минут урока: организационная работа в начале урока, опрос учащихся по ранее изученному материалу, объяснение нового материала, закрепление знаний, формирование навыков, домашнее задание, подведение итогов урока и т. д. – и все это на основе почти фотографически точных записей, проведенных на уроке.

Известно, что наблюдение и анализ урока составляют наиболее значимую и вместе с тем наиболее трудную часть должностных обязанностей руководителей школы, работников отделов народного образования и их методических служб. Нередко директор школы, хорошо выполняя свои организаторские обязанности, являясь добросовестным работником, не справляется с главным – управлением учебно-воспитательным процессом. Уроки учителей посещает, но анализирует их слабо. Причины такого явления коренятся не только в недостаточной теоретической, общедидактической подготовке части директоров.

В педагогической литературе анализ урока рассматривается как разбор и оценка занятия в целом и отдельных его сторон, как один из видов методической работы, как средство обучения студентов, как метод научного исследования и т. д. Это все правильно, но не полно. Педагогическое наблюдение и анализ урока направлены на сопоставление (вычленение) выдвинутых образовательных, развивающих и воспитательных целей с достигнутыми результатами. Цель анализа и заключена в том, чтобы выявить методы и приемы организации деятельности учителя и учащихся на уроке, которые дают (или не дают) должный положительный эффект. Цели педагогического наблюдения и анализа могут быть многообразными, и в зависимости от них строится программа наблюдения. Главной же задачей является оценка выполнения учителем основных функций образования, развития, выявления изменений, происшедших в работе учителя и учащихся (группы учителей, педагогического коллектива в целом) в анализируемом периоде по сравнению с предшествующими, поиски резервов повышения эффективности их работы.

Анализ передового педагогического опыта показал, что в нем широко применяется несколько типов и видов анализа урока. Если систематизировать все их варианты на основе педагогической целесообразности, то мы можем говорить о четырех наиболее распространенных типах: 1) полный, 2) комплексный, 3) краткий, 4) аспектный. Каждый

из них может иметь виды: дидактический, психологический, воспитательный, методический, организационный.

Анализ урока – дело сложное. Разобрать урок по пунктам трудно и требует много времени. Но, как говорится, игра стоит свеч. Анализ проведенного урока – начало подготовки к следующему уроку. Поскольку совершенствованию каждого урока нет предела, хорошему учителю никогда не хватает времени на подготовку. Его качество зависит от многих факторов, и прежде всего от привычки учителя к вдумчивому разбору своих действий, от его способностей и желания стать хорошим специалистом.

Очень полезно посещение уроков и изучение опыта других учителей. Подражание образцам – одно из наиболее частых и вполне приемлемых начал самостоятельной деятельности почти в любой области. Промахи и недочеты всегда виднее со стороны, изучение их должно послужить тому, чтобы не допускать подобного в своей работе.

Немаловажную роль педагогический анализ играет в повышении мастерства каждого учителя. Грамотный анализ деятельности коллектива дает возможность каждому учителю увидеть связь между методами, которые он применял в течение прошедшего года, и достигнутыми результатами.

Педагогический анализ развивает общую культуру учителя, дает ему возможность глубоко изучить ученика, влияет на рост творческой активности учителя и, как совершенно справедливо считал В. А. Сухомлинский, коренным образом меняет его взгляд на свой труд и является важнейшим побудительным средством процесса самовоспитания и самообразования педагога. Лишь кропотливый анализ собственного и чужого опыта, изучение необходимой литературы могут привести учителя к высокому профессиональному уровню мастерства.

Важно обретение учителем уверенности в своих силах – в своей возможности научить, объяснить, показать, внимательно выслушать, помочь, посоветовать. Вместе с тем уверенность должна сочетаться с внимательным анализом своих поступков, необходимой самокритичностью, готовностью правильно реагировать на критические замечания руководителей и коллег, так как их советы помогают повышать квалификацию. Более опытный педагог подтягивает менее опытных. Неопытный на чужих ошибках учится сам.

Список литературы

1. Батракова С. Н. Динамика профессиональных функций педагога как представителя культуры // Ярославский психологический вестник. – Вып. 2. – М., 2004.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001
3. Дружилов С. А. Критерии эффективности профессионалов в условиях совместной деятельности // Объединенный научный журнал. – М., 2001. – № 22.
4. Зотов Ю. Б. Организация современного урока. – М.: Просвещение, 1984.
5. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М.: Педагогика, 1986.
6. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. – М., 2002.

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кудинов С.Н., Костенко В.А., Борисов А.Н.,
Рябинин А.И., Безуглов С.В.**

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр технологического обучения Белгородского района Белгородской области»

Качественное современное образование дает возможность человеку самосовершенствоваться, саморазвиваться.

Самообразование только тогда считается законченным, когда человек становится способным к дальнейшему саморазвитию. Различные формы образовательной деятельности (курсы, семинары, педсоветы и т.д.) лишь тогда можно считать эффективными, когда они нацеливают педагога на творческое переосмысление содержания, которое реализуется через различные формы методической деятельности и может стать хорошей основой для его дальнейшей самостоятельной работы.

Только собственный, а не передовой педагогический опыт открывает дорогу к успеху и удовлетворенности своей работой. Опыт в чистом виде не внедряется, внедряется идея. Только тот учитель, который понимает значимость самообразования в своей профессиональной деятельности и владеет необходимыми навыками, сможет осуществить переход от парадигмы педагогического воздействия к парадигме педагогического обучения, то есть, организовать образовательное пространство с субъект-субъектными отношениями (К.Д.Ушинский).

На практике не все педагоги способны самостоятельно проявлять инициативу с целью переосмысления и перестройки своей деятельности. Они нуждаются в помощи по вопросу формулирования темы, составления плана, определения перспективности своей

деятельности. Педагогам ищут пути к обеспечению успеха своей деятельности, положительного результата, пути перевода педагогических идей, задач на практический уровень.

Перечисленные трудности свидетельствуют о том, что в учреждении образования необходимо создать благоприятные условия для развития самообразования педагогов с целью формирования высокого профессионального мышления, организационной культуры, устойчивой потребности в самосовершенствовании, непрерывного стремления к изучению опыта самостоятельного приобретения знаний.

Ведущая роль в организации самообразования принадлежит методической службе.

Системная работа по организации самообразования начинается с аналитической работы, то есть с диагностики. Это позволяет выявить как слабые, так и сильные стороны психолого-педагогической и общекультурной готовности педагогов к самообразованию.

Роль методической службы на первом этапе заключается в том, чтобы на основе материалов диагностики помочь учителям сформулировать, откорректировать темы по самообразованию, грамотно спланировать работу. После выбора тем составляется реестр. Самообразование каждого будет значимым в том случае, если оно определяется проблемным полем учреждения образования. Педагогу дополнительного образования предоставляется возможность самому выбрать направление деятельности, которое определяется уровнем его профессионального мышления и мастерства. С целью повышения эффективности самообразования в ходе работы различных формирований необходимо знакомить педагогов с такими видами работы, как прогнозирование, проектирование, конструирование, программирование. Немаловажно учитывать такие факторы, как интеллект, трудолюбие, наличие цели, высокий уровень мотивации и другое.

Способствовать успеху будет дифференцированный подход в работе с педагогами, умело выстроенные этапы процесса самообразования (ситуативное, ситуативно-инициативное, инициативное).

Плановый характер этого процесса придаст деятельности педагога ясность. Сам план может состоять из четырех разделов:

1. Основные вопросы для изучения
2. Этапы работы над материалом по определенным вопросам
3. Практический выход (доклад, урок, методическая разработка)
4. Где, когда и как реализуется

Завершается самообразовательный процесс по определенной проблеме анализом, самооценкой эффективности выполненной работы, а в случае необходимости – корректировкой педагогической деятельности.

Алгоритм работы педагога по самообразованию может быть следующим:

1. Выбор темы, определение целей, постановка задач согласно профессиональным потребностям
2. Разработка плана по самообразованию
3. Определение источников информации
4. Изучение теоретических источников
5. Организация и управление процессом обучения на основе наработанных материалов (подготовка и проведение открытых занятий, мероприятий)
6. Систематизация наработанных материалов и их оформление, коррекция деятельности и объективная оценка ее результатов
7. Подготовка отчета по теме самообразования
8. Определение эффективности и перспективности дальнейшей деятельности

Методическая служба учреждения образования может придерживаться следующего алгоритма работы:

1. Содержание деятельности
2. Субъект выполнения
3. Сроки выполнения

Методическим советам необходимо коллегиально разработать критерии эффективности самообразования. В них может быть учтено следующее:

1. Тема соответствует потребностям педагога и носит проблемный характер
2. Качественно составлен план (правильно определена цель, поставлены задачи, присутствует процессуально-содержательный компонент)
3. Имеет место научная обоснованность плана
4. Определена результативность педагогической деятельности в данном направлении
5. Прослеживается значимость и перспективность педагогического труда
6. Наблюдается положительная динамика результатов деятельности учащихся
7. Очевиден интерес учителя к продолжению самообразования
8. Проявлена заинтересованность в данной теме со стороны педагогического совета
9. Видна способность к творческой деятельности в решении поставленных задач
10. Формируется социальная (способность брать на себя ответственность за деятельность других), психологическая (понимание роли самообразования) компетентности

11. Развивается способность использования в своей работе информационных технологий

Коллегиальный принцип может быть учтен и при разработке алгоритма стимулирования (морального и материального) самообразования.

В рамках деятельности методической службы возможна разработка системного подхода к организации самообразования педагогов на основе принципов добровольности, преемственности.

С целью совершенствования методической работы по организации самообразования педагогов предлагается ознакомиться со следующими материалами.

Список литературы

1. Зверева, В.И. Как сделать управление школой успешным/ В.И.Зверева.-М.: Центр “Педагогический поиск”.-2004.-160с.
2. Лизинский, В.М.// Центр “Педагогический поиск”.-С.126
- 3.Мартина, Н. Формирование готовности к профессиональному самоопределению/ Н.Мартина// Директор школы .- 2006.- №3.- С.65
4. Самигуллин, Г.Х. Педагогические требования к открытым урокам/ Г.Х.Самигуллин// Методист.-2007.-№6.-С.52
5. Сам себе инспектор: самооценка качества // Библиотека журнала “Директор школы”.- 2005.-№7
6. Селевко, Г.К. Научи себя учиться/ Г.К.Селевко //Центр “Педагогический поиск”.-2006.- С. 20
7. Побережная, О.Е. Самоанализ деятельности методического объединения учителей// О.Е.Побережная.-2007.-№8.-С.66

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Швабауэр Н.В.

Аспирант ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

В условиях стремительного развития общества, в частности системы образования, актуальность проблемы педагогической компетентности становится очевидной. В рамках

реформирования сферы образования, педагогу необходимо постоянно подстраиваться под изменяющиеся условия своей профессиональной деятельности. В подобной ситуации уместно говорить о профессионализме, мастерстве, компетентности педагога в решении значимых задач. Современный педагог, способный обеспечить формирование у учащихся компетенций, необходимых для их успешной социализации (в том числе профессиональной), готовый развивать их креативные способности, сам должен владеть принципиально иными, по сравнению с традиционными, компетенциями и общим уровнем подготовки.

Понятие «компетентность» имеет латинские корни и происходит от «*competo*» - «добиваюсь, соответствую, подхожу». А «компетенция» в переводе с латыни «*competentia*» имеет два значения:

1. Круг вопросов, полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;
2. Знания, опыт в той или иной области.

Следовательно, «компетенция» позволяет обозначить определённую область (сферу) деятельности, в которой человек должен обладать компетентностью (быть компетентным).

Словарь иностранных слов раскрывает понятие «компетентный» («*competents*» (лат.) – надлежащий, способный) - как знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать, или решать что-либо, судить о чем-либо. Компетенция – это способность человека применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определённой области.

Несмотря на активное использование в педагогической и психологической литературе данных понятий, среди учёных нет их однозначного толкования.

И. А. Зимняя, под «компетентностью» понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). «Компетентность» – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях. Понятие «компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире», – пишет И.А. Зимняя. – «Оно включает наряду с когнитивно-знаниевым, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, регулятивный компоненты»[1]. Рассматривая соотношение понятий «компетентность» и «компетенции» можно установить взаимоподчиненность этих понятий. Компетентность оценивается на основе, сформированной у личности совокупности умений и их поведенческих реакций, проявляющихся в разных ситуациях.

М. А. Чошанов представляет «формулу компетентности» следующим образом: компетентность – мобильность знания, плюс гибкость метода, плюс критичность мышления. По мнению автора, компетентность, отражающая значение триады «знания, умения, навыки», наиболее целесообразна для описания реального уровня подготовки специалиста – выпускника вуза. Компетентный специалист обладает критическим мышлением, то есть способностью среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, а его компетентность предполагает способность к умению применять тот или иной метод решения проблемы, наиболее подходящий к определенным условиям. Также компетентность предполагает постоянное обновление знаний для успешного решения профессиональных задач.

Обоснования различий компетентности и компетенций дает в своих работах А.В. Хуторской. Компетентность – это характеристика личности, которая предполагает владение человеком определенной компетенцией. Компетенция же – это совокупность компонентов профессиональной деятельности (знания, умения, способы деятельности), необходимых для её эффективного осуществления.[5] Компетентный педагог должен не только знать, но и грамотно применять знания, проявлять знания на практике в повседневной профессиональной деятельности, уметь действовать. Таким образом, компетенция - это уровень знаний, а компетентность – деятельность.

Изучая вопрос компетентности и компетенций, стоит отметить, что далеко не всегда наличие тех или иных компетенций преобразуется в компетентность. Компетентность – это реализация отдельных компетенций в действиях.

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. Педагогическая деятельность относится к разряду управленческих, поскольку ориентирована на стимулирование, организацию, коррекцию работы всех участников образовательного процесса (детей, их родителей, коллег и др.). Любое воздействие педагога должно быть целенаправленным, вызывающим ту или иную деятельность (мыслительную, практическую), придающим ей позитивный характер. Для эффективного управления воспитательно – образовательным процессом, педагогу необходимо обладать определенной профессиональной компетентностью.

Существует несколько подходов к определению профессиональной компетентности. Одним из них является **функционально – деятельностный** подход (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Р.К.Шакуров и др). В рамках данного подхода профессиональная компетентность – это взаимосвязь теоретической и практической готовности к реализации педагогической деятельности, профессиональных функций.

Представители личноно – деятельностного подхода (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Н. Лобанова и др.) **профессиональную компетентность видят в** неразрывности педагогической деятельности и личности педагога. Особенность личности педагога проявляется через особенности педагогической деятельности, предполагающей взаимодействие с другими людьми и воздействие на них.

В литературе по профессиональной подготовке одним из ключевых понятий выступает термин «готовность». В теории педагогики профессиональная готовность это:

- 1) Цель подготовки специалиста (Г.К. Воеводская);
- 2) Результат обучения в профессиональной школе, представленный системой показателей подготовки (В.А. Сластенин);
- 3) Комплекс личноно-профессиональных качеств специалиста (Т.Н. Таранова);

В психолого-педагогической литературе существует два подхода к определению понятия «готовность». В рамках первого подхода готовность –это оценка функционального состояния аналогичного понятию «предстартовое состояние». Данный подход рассматривает готовность субъекта к восприятию будущих событий и действий.

Второй подход рассматривает готовность как подготовленность субъекта. Это комплексная характеристика, включающая мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный компоненты.

Сопоставив понятия «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность» наблюдается определённое сходство. Кроме того, компетентность часто определяется через готовность:

- 1) Компетентность – «готовность специалиста включится в определённую деятельность» (А.М. Аронов);
- 2) Компетентность включает в себя готовность и способность субъекта к решению разных профессиональных задач (А.К. Маркова) [3].

Как видно из вышесказанного, понятие «профессиональная компетентность» взаимосвязана с категорией «профессиональные задачи». Основной профессиональной задачей педагога является обеспечение качества образования. Таким образом, для повышения качества образования, необходимо постоянно повышать и качество педагога, то есть его профессиональную компетентность.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.:

- Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
2. Лобанова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога/ Лобанова Н. Н., Косарев В. В., Крючатов А. П. ; Рос.акад. образования, Санкт-Петерб. ин-т образования взрослых РАО, Самар. экон. лицей
 3. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. – 192 с.
 4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – с. 59 – 60.
 5. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

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)

ИНТЕЛЛЕКТ И ВОЛЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Комарова О.Н.

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Проблема связи интеллекта и воли, как и проблема личности в целом, находится на стыке философии и психологии. Эта проблема не только сложна, но и масштабна: признаки воли имплицитно входят в структуру ряда психологических понятий (познавательные и эмоциональные процессы, мотивация, цель, действие, характер, способности и др.). Цель нашего исследования экспериментально подтвердить и найти психологический механизм этой взаимосвязи.

Нами были подобраны и модифицированы методики, направленные на диагностику интеллекта, а также волевых и личностных параметров. Отметим сложность задач получения непосредственных волевых характеристик. Здесь использовались косвенные методы, которые диагностируют мотивацию к достижениям, уровень субъективного контроля, а также личностные волевые качества человека (обоснование такого исследования дано в работах В.К. Калина, А.Ц. Пуни, А.И. Высоцкого, В.И. Селиванова и других).

Методика “Исследование уровня субъективного контроля” (УСК) Дж. Роттером позволяет изучать важную интегральную характеристику самосознания, связывающую чувство ответственности, готовность к активности и переживание “Я” – локус субъективного контроля. Локус контроля характеризует степень самоконтроля личности, способность активно управлять своим поведением и отвечать за свои действия, т.е. близок со многими волевыми качествами, хотя и не тождественен им. Обзоры работ по этой проблематике констатируют, что интерналы проявляют большую ответственность и социальную активность, они, в отличие от экстерналов, более последовательны в своем поведении. Интерналы более последовательны и продуктивны в ситуациях принятия решения и ситуациях, связанных с риском, проявляют большую готовность отсрочить сиюминутное легкодоступное удовольствие ради достижения удаленного, но более ценного блага. Они имеют более высокие, чем экстерналы баллы по степени ответственности, самоконтролю и самопринятию.

Тест измерения мотивации достижений А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова был использован нами для обследования студентов с целью выявления выраженности двух противоположных групп мотивов: стремления к успеху и избегания неудач. Людям с мотивом достижения свойственны следующие особенности: их привлекает ситуация достижения; они уверены в успешном исходе; им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, готовность принять ответственность, решительность в неопределенных ситуациях, большая настойчивость при стремлении к цели; они хотят выполнить более или менее сложную, но реально выполнимую работу; характеризуются стремлением к разумному риску; показывают большое упорство при столкновении с препятствиями.

За основу деления на подгруппы мы решили взять интеллектуальный коэффициент и показатель интеллектуальной эффективности (Миннесотский многофакторный личностный опросник). Шкала Iq указывает на реальный интеллектуальный уровень человека, его способность логически мыслить и использовать свое умение в нужный момент. Показатель Ie определяет быстроту и эффективность мыслительных операций,

способность человека выходить из затруднительных ситуаций, умение вовремя собраться, организовать. Мы предположили, что в это так называемое умение должен входить волевой компонент, который становится необходим при определенных условиях.

В результате получены три подгруппы: в первую вошло 59 человек с показателями от 31 до 42,5 Т-баллов. Во второй подгруппе 183 человека с показателями от 42,5 до 52,5 Т-баллов. И в третьей группе – 47 человек с показателями от 52,5 до 64 Т-баллов.

Для доказательства существенности (неслучайности) экспериментально обнаруженных различий между группами испытуемых применялся критерий Манна-Уитни (критические точки $U_{0,01}=223$, $U_{0,05}=264$ – для первой и второй групп; $U_{0,01}=271$, $U_{0,05}=318$ для второй и третьей групп).

Наибольшие различия были получены по следующим тестам и категориям: тест мотивации достижений, направленность на взаимодействие в ОА, интернальность в области межличностных взаимодействий, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношениях в УСК. Значимыми, но меньшими по абсолютному значению, являются различия по подгруппам в области общей интернальности, интернальности в области достижений, интернальности в производственных отношениях в УСК, направленности на себя и на задачу в ОА.

Полученные различия подтверждают взаимосвязь, которая существует между интеллектом и волей, но результаты показывают, что связь неоднозначна: группы различаются между собой по разным категориям.

Ярко выраженным и значимым различием между группами студентов с условно низким и средним интеллектом является показатель теста измерения мотивации достижений. У группы студентов со средним Iq средний показатель – 144,814 баллов, а у студентов с низким уровнем интеллекта – 124,455 (критерий Манна-Уитни $U=164$, уровень значимости различий $p=0,01$). Это различие указывает на устойчивое стремление к успеху в группе испытуемых с высоким и средним интеллектом и их готовность брать на себя сложные задачи, умение вернуться опять к нерешенным проблемам, желание выполнить свою деятельность как можно лучше, применять для этого все свои знания и мастерство. Конечно, это требует определенных волевых качеств, и они есть у большинства испытуемых этих групп – это и дисциплинированность, и организованность, и готовность встретить трудности, и способность к сознательной саморегуляции.

Поведение группы студентов с низким интеллектом определяется, прежде всего, стремлением избежать неуспеха, ошибок. А это значит, что они побоятся взяться за сложное дело, будут стремиться снять с себя ответственность, даже не попытаются приложить какие-либо усилия для разрешения своих трудностей или применить

имеющиеся знания для нового дела, они пойдут по заведомо проторенному пути. Кроме того, даже успешное избегание неприятностей оставляет человека в том положении, в котором он был ранее, в то время как люди, стремящиеся к достижению успеха, движутся вперед. Поэтому при взаимном сравнении оказывается, что дистанция между данными людьми увеличивается, что часто воспринимается “избегающими” лицами как неудача и формирует ощущение бессилия и безнадежности. И конечно, у них не в достаточной степени сформированы такие качества как настойчивость, решительность, готовность преодолевать возникающие трудности и сознательная саморегуляция.

Между второй и третьей подгруппами по этому тесту значимых различий нет (средние значения – 144,814 и 147,813 соответственно; $U=459$), что может указывать на то, что студенты со средним и высоким интеллектом по мотивации к достижению особо между собой не различаются, и в обеих этих подгруппах студенты имеют примерно одинаковую стратегию в своей деятельности при достижении цели.

В качестве методики, направленной на выявление волевых аспектов деятельности, мы использовали шкалу “уровня субъективного контроля” Дж. Роттера. Если личность большей частью принимает ответственность за события, происходящие в ее жизни на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у нее внутреннего (интернального) контроля, который традиционно приписывается человеку с “сильной волей”. Результаты экспериментального исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Средние значения по методике УСК по подгруппам, непараметрический двусторонний критерий Манна-Уитни

№ гр.		1о	2д	3н	4с	5п	6л	7з
1	М	26,00	6,63	6,54	5,27	4,18	2,45	3,18
	б	12,36	4,75	3,17	2,84	3,03	2,01	2,38
2	М	30,52	8,17	8,17	6,64	5,41	3,41	2,70
	б	7,51	3,03	3,40	2,88	2,95	2,27	1,51
3	М	31,03	8,21	7,81	6,31	5,78	3,00	2,90
	б	8,61	2,98	2,34	1,98	2,53	1,31	1,75
U 1-2 гр.		102	147	223	258,5	224,5	262	381,5
P		0,01	0,01	0,01	0,05	0,05	0,05	*
U 2-3 гр.		495	485,5	596	514	553	524	508,5
P		*	*	*	*	*	*	*

- 1_о – общая интернальность;
- 2_д – интернальность в области достижений;
- 3_н – интернальность в области неудач;
- 4_с – интернальность в семейных отношениях;
- 5_п – интернальность в производственных отношениях;
- 6_л – интернальность в области межличностных отношений;
- 7_з – интернальность в области здоровья;
- М – средняя арифметическая;
- σ – среднее квадратическое отклонение;
- U – критерий Манна-Уитни, отражающий достоверность различий между двумя группами;
- p – уровень значимых различий;
- *- значимых различий не выявлено.

При межгрупповом сравнительном анализе показателей различных шкал методики видно, что в целом атрибуции ответственности в конкретных категориях аналогичны друг другу и результирующей оценке теста.

Показатели интернальности локуса контроля в группах студентов со средним и высоким интеллектуальным коэффициентом превышают таковые в группе с низким Iq. Это свидетельствует о том, что люди, имеющие более высокий интеллект, берут ответственность на себя за все проявления в жизни: и в семье, и на работе, и во взаимоотношениях с другими людьми, тогда как студенты с низким уровнем интеллектуального развития склонны приписывать вину за случающиеся с ними внешним силам и обстоятельствам. Студенты с более высоким уровнем интеллекта считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Экстернальный локус контроля говорит о том, что чем меньше человек верит в возможность собственного влияния на свою жизнь, тем в меньшей степени он может найти в жизни смысл и цели. Такие испытуемые не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действия других людей. Кроме того, низкая прогнозируемость и управляемость ситуации, связанная с внешним локусом контроля, приводит человека к чувству собственного бессилия и неспособности справиться с трудностями, возникающими в жизни. Таким образом, УСК

связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

Целью “Ориентационной анкеты” является определение основной жизненной ориентации испытуемого как показатель направленности личности. Выделяются три вида направленности: на себя, на взаимодействие, на задачу.

Таблица 2. Средние значения по методике ОА по подгруппам, непараметрический двусторонний критерий Манна-Уитни

№ гр.		НС	НВ	НЗ
1	М	36,09	26,73	27,18
	σ	5,75	7,72	7,53
2	М	32,00	25,18	32,85
	σ	10,23	11,05	7,55
3	М	28,78	28,88	32,34
	σ	11,51	7,53	10,33
U 1-2 гр.		212	524	187
P		0,01	*	0,01
U 2-3 гр.		475	312	553
P		*	0,05	*

НС – направленность личности на себя;

НВ – направленность личности на взаимодействие;

НЗ – направленность личности на задачу;

М – средняя арифметическая;

σ – среднее квадратическое отклонение;

U – критерий Манна-Уитни, отражающий достоверность различий между двумя группами;

p – уровень значимых различий;

*- значимых различий не выявлено.

Как видно из таблицы 2, значимых различий достигли результаты по шкалам направленности на себя и на задачу. Студенты с низким показателем по Iq имеют более высокий показатель направленности на себя за счет уменьшения деловой направленности. Величина заинтересованности в сфере межличностного взаимодействия в первой и второй группах не различалась. Полученные данные свидетельствуют о том, что испытуемые с низким уровнем интеллектуального развития не только берут на себя ответственность за

возникающие проблемы и не стремятся к позитивному результату, но вообще стараются избегать заниматься их решением. Вместо этого они могут перекладывать ответственность за результат на окружающих, заниматься только тем, что не создает проблем и дает быстрый результат без особых усилий. В результате подобная позиция формирует пассивный тип реагирования на окружающие воздействия. Представители этой группы чаще всего бывают заняты самим собой, своими чувствами и переживаниями, мало реагируют на потребности людей вокруг себя. В учебной деятельности они видят, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от других студентов, т.е. здесь мы наблюдаем значимое возрастание мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству и престижу.

Испытуемые второй и третьей групп ориентированы в жизни на свои силы и возможности, они ответственны перед собой и другими и их усилия направлены на решение поставленной задачи. Ведущими мотивами являются мотивы, порождаемые самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. При этом данные группы испытуемых не самонадеянны, они имеют также хорошую коллективистическую направленность, но ответственность за результат с себя не снимают и не перекладывают свою вину на других.

Сравнительный анализ групп студентов выявил определенную достоверность гипотезы о том, что воля – это не самостоятельное психическое образование, а интегративный паттерн свойств и качеств личности, возникающий в нужный момент времени и являющийся “двигателем”, своеобразным акцептором действия, которое мы можем назвать волевым. Оно направлено на достижение результата в условиях определенной иерархии мотивов деятельности.

Список литературы

1. Комарова, О.Н. Развитие интеллекта и воли студентов в процессе обучения / О.Н. Комарова // Народное образование в XXI веке: Международная юбилейная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию МПУ. – Москва, 2001.– С. 13-14.
2. Комарова, О.Н. Сравнительный анализ интеллектуально-волевых особенностей студентов / О.Н. Комарова // Научное обозрение. Серия 2: гуманитарные науки. – Москва, 2015. – № 2. – С. 44-51.

ЭТАПЫ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ СМЕРТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КНИГИ
Э. ШМИТА «ОСКАР И РОЗОВАЯ ДАМА»

Храпач Н.А.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск

В статье мы рассмотрим этапы психологического консультирования по проблеме смерти используя для примера книгу Э. Шмита «Оскар и Розовая дама».

Психологическое консультирование, смерть, страх, анализ, допроживание, ресурс, эмоция.

«Помощь людям в оказании помощи самим себе»

М. Херберт

Проблема смерти является экзистенциальной проблемой и базовой для психологического консультирования. В разных подходах рассматриваются этапы работы и психологические средства работы с данной проблемой. Мы предлагаем методический подход, названный нами «допроживание», основанный на анализе работы Э. Шмита «Оскар и Розовая дама». Автор рассказывает вопрос реального и нереального в жизни, обозначает существенную роль нереального в реальности. Для выделения этапов данного метода консультирования мы рассмотрим путь главного героя – Оскара.

Путь от знакомства со смертью до её принятия у всех людей протекает по-разному, знакомство неизбежно. Главный герой - книги маленький мальчик Оскар, который болен раком узнает о своей приближающейся смерти [1].

1 этап: узнавание

Первая эмоция, которая нас посещает это страх. Страх смерти. Оскар целый день провел в шкафу после этой новости, никого не хотая видеть. Зачастую страхом заражаются, общий страх не дает сконцентрироваться на себе.

2 этап: анализ

Мальчик анализировал, и оказалось, что страх его близких был сильнее чем у него. Ему стало стыдно за своих родителей. И он перешёл на другой уровень, страх ушел.

3 этап: смирение

Смирение — это то что нам так тяжело дается, но в данной ситуации именно это и нужно сделать. Если задуматься, то мы все когда-нибудь умрем, это нормальный биологический процесс. Разница лишь в том, что мы успеем сделать за то время, которое нам дано. Проанализировав это человек, задумывается о том, что он еще может сделать и вот этот момент является ключевым.

4 этап: допроживание

Что я еще могу сделать? В памяти человека рисуется картинка то что у него есть и то что он бы хотел. Если хорошо разобраться, то найдутся вещи, которые реально сделать сейчас, чтоб продвинуться в направлении реализации себя.

Главный герой книги - Оскар успел прожить целую жизнь за несколько дней. Как это сделать ему рассказала Розовая дама - сиделка в больнице. С помощью легенды она смогла заинтересовать мальчика и у него получилось прожить до 80 лет за неделю. Причем эти годы были насыщены реальными моментами, и Оскар успел все прочувствовать и реализовать насколько мог. Оценив свою жизнь, мы находим новые горизонты. С помощью горизонта мы строим план реализации его за определённый срок. Этот план должен реализовываться и в него должны добавляться новые задачи.

Бабушка Роза предложила Оскару просить у Бога каждый день по одной не материальной вещи, и ребенок находил в себе силы — это получить и продолжал двигаться дальше. С каждым днем он двигался и становился лучше. Перестает бояться, начинает думать о других, заботиться. Он оценивает себя, видит плюсы и минусы и работает над собой. Меняя мир вокруг себя и меняешься ты сам.

5 завершение и готовность

Удовлетворены ли мы своей жизнью? Хороший вопрос, который может задать себе каждый. Ответ «да» может прийти в 7 лет и в 80, а может и вовсе не быть положительным. Оскар считал, что он все успел и прожил полную жизнь, он был готов уйти из жизни и ждал встречи с Богом.

Бог это высшее существо, у каждого он свой. Религия дает нам ответы, что будет после смерти и как нужно жить. Ответы есть, а вот хотим ли мы это принять решать нам.

Результатами метода «допроживания» в психологическом консультировании является:

1. Глубокое понимание, что жизнь и смерть взаимосвязаны. Нет нужды довериться случаю, когда слышит человек о смерти.
2. Принятие смерти нужны
3. Принятие решения что «я сейчас живу» и следующей шаг «что я могу сделать ещё живя сейчас»

4. Активность в жизни. В этот момент запускается механизм пересмотра жизни. Решив для себя то, что ты хочешь и можешь улучшить в собственной жизни. Желание и действие заряжает человека энергией, которые дает ему позитивные эмоции. Проживая изменения, получая энергию, человек укрепляется в правильности своего выбора. Выбор – жить сейчас, это важный компонент в принятии ухода. Что дает знание об уходе? Ресурс сделать свою жизнь лучше и этим надо воспользоваться.

Список литературы

1. Эрик-Эммануэль Шмитт - Оскар и Розовая дама. – Издательство: «Азбука-классика» 2005. – 24с.

СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Чернышков Д.В., Андриянов С.В., Камбурова И.Н., Юрова И.Ю.

Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского Минздрава России, г. Саратов

Профессиональная социализация представляет собой категорию, достаточно широко освещенную в современных отечественных и зарубежных исследованиях в рамках социогуманитарных наук. Под профессиональной социализацией чаще всего понимается процесс накопления профессионального опыта в ходе учебной и трудовой деятельности, развитие личности в роли специалиста, ее включение в профессиональную среду.

Профессиональная социализация, таким образом, является одним из аспектов профессионализации.

Анализируя процесс профессиональной социализации, И.Г. Колосова выделяет следующие ее стадии: выбор профессии (с учетом способностей и возможностей обучающихся); освоение нормативной базы профессии; саморазвитие и осознание себя как профессионала; обогащение профессионального опыта в процессе образования; развитие своей личности посредством профессии. Кроме того, автором дифференцируются несколько вариантов соотношения профессиональной социализации и социализации личности в целом: 1) существование рядом, без пересечения (человек функционирует в профессиональном плане исключительно формально); 2) полное совмещение (личное включается в профессиональные рамки); 3) частичная идентификация с профессиональной ролью; 4) полное включение профессиональных ценностей в личное пространство, значительно более широкое и многомерное.

В качестве результата профессиональной социализации должна быть выработана готовность к осуществлению профессиональной деятельности на достаточно эффективном уровне, что отражается в понятии «профессионализм». Данное понятие может выступать в различных значениях: как совокупность личностных качеств человека, необходимых для получения позитивного результата (нормативный профессионализм) и как внутреннее свойство личности (реальный профессионализм). Как один из критериальных показателей профессионализма выделяется наличие внутриличностного отношения к труду, что является движущим механизмом человека в профессиональном измерении [6]. Тем самым, подчеркивается важнейшая составляющая профессионализма, его внутренняя основа – духовность труда.

Профессиональная социализация происходит в различных образовательных учреждениях, в том числе и в высших учебных заведениях, оказывающих наиболее значительное влияние на профессиональную социализацию обучающихся – студентов. В первую очередь, это обусловлено тем, что на образовательном этапе профессионально-образовательное пространство является одним из факторов развития личности. Личностный рост студентов осуществляется посредством включения в образовательную среду, представляющую собой компонент профессионально-образовательного пространства. В ходе образования у студентов расширяются представления о специальности и о себе как профессионале, проходящем становление, за счет пополнения необходимых знаний и переосмысления своей роли в выбранной профессии.

Ю.В. Каблинова верифицирует ряд социализирующих функций системы образования: функция общеобразовательной поддержки; функция поддержки

профессионального самоопределения; функция активизации личностных ресурсов; профилактически-реабилитационная функция; функция общесоциальной поддержки [4].

Вопросам влияния различных факторов на профессиональную социализацию студентов уделяется внимание в работах ряда исследователей. К примеру, некоторые ученые подчеркивают корреляцию между эффективностью профессиональной социализации и уровнем организации сотрудничества между студентами и преподавателями как участниками образовательного процесса. Профессиональная социализация студентов, таким образом, характеризуется как процесс, представляющий собой интериоризацию норм, свойственных профессиональной среде, и самоидентификацию личности с осознанием ею своей роли в этой среде [8, 12, 14, 18].

В исследовании Е.Н. Ибрагимовой для изучения профессионального саморазвития используется категориальный аппарат, предложенный Л.С. Выготским, включающий в себя понятие зон ближайшего развития. В ходе данного исследования подтверждено, что профессионализация осуществляется как последовательное прохождение таких зон, с переходами «внешнеплановых» действий во «внутреннеплановые», а также наоборот [3].

Процесс профессионализации является стихийным, неуправляемым и, возможно, поэтому неосознаваемым для человека. В большинстве случаев студент лишь предполагает присутствие положительной или отрицательной динамики – и в результате развиваются состояния, которые затрудняют активацию психофизиологических процессов. В лучшем случае такие состояния могут приводить к неоправданным затратам сил. Несмотря на стихийный характер, различные аспекты профессионализации и профессиональной социализации успешно подвергаются анализу.

Заслуживают особого внимания исследования, посвященные процессу профессиональной социализации студентов медицинских колледжей и вузов в связи с существующей спецификой обучения будущих специалистов медицинского профиля. В зарубежной психологии и некоторых трудах отечественных ученых в последнее десятилетие развивается концепция профессиональной социализации в контексте подготовки медицинских сестер. Различные проблемы обучения и становления среднего медицинского персонала анализируются через призму особенностей профессии медицинской сестры, включающихся в себя не только набор научных знаний и технических навыков, но и психологический аспект, связанный со сложностью ухода за больными, часто не имеющими возможности самообслуживания. В исследованиях, посвященных вопросам здоровьесбережения студентов медицинских вузов, подчеркивается, что обучение будущих врачей подразумевает процессы и процедуры, отличающиеся от обучения студентов других направлений и специальностей. Среди

факторов, способствующих повышению уровня стресса обучающихся выделяются следующие: бóльший объем работы в отличие от других студентов, обучающихся в университете; различные стили обучения и влияние обучающей среды; специфический характер цикловой системы обучения. Все это детерминирует препятствия к реализации студентами индивидуальных интересов помимо учебы. Кроме того, высокий уровень тревожности, вызванный дифференцированными методами проверки знаний, наличие ситуаций прямой конкуренции со своими сверстниками и друзьями, являются причинами стрессогенности [1, 2, 5, 13, 19]. Уровень стресса студенческой молодежи медицинского профиля варьирует в зависимости от курса, степени профессионализации и связан со спецификой обучения (лекции, клиническая практика). Как показало исследования проблем, возникающих у студентов-медиков при переходе на разные уровни профессионализации, проведенное К. Рэдклифф и Х. Лестер (2003), многие из участников анкетирования убеждены, что обладают недостаточными знаниями и навыками для активной профессиональной деятельности; испытывают чувство бесполезности, т.к. не в состоянии внести свой вклад в процесс лечения больных; ощущают потребность в восприятии их как компетентных врачей со стороны старших коллег и пациентов. Еще одной особенностью обучения в медицинском вузе является наличие этических конфликтов, восприятие смерти и человеческих страданий, необходимость быстрого принятия решений. В чрезвычайных ситуациях многие студенты чувствуют себя неготовыми к общению с умирающими пациентами и родственниками, так как испытывают страх, беспокойство и нерешительность в процессе подобных взаимодействий [20].

Клиническая практика студентов медицинских специальностей обладает рядом характеристик идентичных рабочей среде, в которой находятся их более квалифицированные коллеги. Определено, что такие факторы, как продолжительность рабочего дня, образовательная среда и взаимодействие с коллегами, связанное с выполнением профессиональных обязанностей, негативно влияют на физическое и психическое самочувствие молодых врачей. Однако, чаще всего, некорректное поведение со стороны врачей по отношению к студентам и интернам нивелируется на завершающих этапах обучения, когда они начинают восприниматься как коллеги в медицинской профессии [21].

Нельзя не отметить, что студенты испытывают сильнейшие психологические и физические нагрузки во время перехода от одного этапа профессиональной социализации к другому. Наиболее напряженным считается период адаптации к условиям обучения в медицинском университете после зачисления, что отчасти может быть связано с

изменением учебных стилей и необходимостью конкурировать со сверстниками, обладающими равными или более высокими интеллектуальными способностями. К тому же, многие студенты вынуждены адаптироваться к изменениям в своей жизни, связанным с переездом в другой город, знакомством с новыми людьми, свободой от родительской опеки. Ряд физически и психологически неблагоприятных ситуаций (болезни, травмы, тяжелые утраты, беременность или рождение детей, финансовые затруднения) может негативно влиять на здоровье и психологическое состояние студентов-медиков [9, 11, 15-17].

Н.А. Маслюк был выявлен мотивационный базис социального мышления на этапе инициации. Отмечается, что современными студентами гораздо чаще ставятся жизненно-бытовые, нежели социально-общественные проблемы. Одновременно, мотивация и способности к постановке проблем оказываются более высокими у студентов вузов, при сравнении с колледжами. Исследование изменения личностных ценностей студентов вуза показало, что развитие сопровождается изменениями в ценностях гуманистической и прагматической направленности. В основном изменения происходят в направлении увеличения уровня значимости гуманистических ценностей [7].

Как уже отмечалось, для человека профессионализация уже сама по себе является инклюзией в социальные процессы общества. Одной из форм такого включения является включение в социально-экономические процессы. В этом смысле профессионализация рассматривается в роли средства развития, самореализации, а также самоактуализации [10]. Сущность ее заключается в превращении человека в профессионала, который в идеале не только создает товары потребления, но и активно влияет на развитие своей профессиональной деятельности и на профессиональную общность. Профессиональная социализация в определенном смысле отражает рост личности. Лишь с адекватной адаптацией, с включенностью в образовательный процесс с учетом специфики подготовки профессионалов, возможно создать из личности студента квалифицированного специалиста, в особенности это касается специалистов помогающих профессий, в том числе и медицинского профиля.

Список литературы

1. Андриянова Е.А., Чернышкова Е.В. Роль мотивационной составляющей профессиональной социализации в процессе подготовки медицинских кадров // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: сборник научных трудов по итогам

международной научно-практической конференции. Омск: Изд-во «Инновационный центр развития образования и науки», 2015. С. 176-179.

2. Веретельникова Ю.Я., Чернышкова Е.В., Беляков А.Е. Личностные детерминанты стратегий преодоления трудных ситуаций у студентов медицинского вуза // Саратовский научно-медицинский журнал. 2013. Т. 9. № 1. С. 132-136.

3. Ибрагимова Е.Н. Способность субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию: автореф. дис ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 21 с.

4. Каблинова Ю.В. Профессиональная социализация студенческой молодежи: мотивационная структура процесса: автореф. дис ... канд. соц. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.

5. Клоктунова Н.А. Социальные факторы формирования стратегий профессионализации студентов медицинского вуза: автореф. дисс. канд. социол. наук. Волгоград, 2013. 24 с.

6. Колосова И.Г. Влияние ценностных ориентаций на профессиональную социализацию студентов: автореф. дис ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 26 с.

7. Маслюк Н.А. Особенности социального мышления студентов высших и средних специальных учебных заведений: автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 2006. 21 с.

8. Мурзагалина Л.В. Первичная профессиональная социализация будущих врачей на этапе обучения в вузе: автореф. дис ... канд. пед. наук. Уфа, 2010. 26 с.

9. Павлов В.И. Профилированные учебные модули по физической культуре в условиях медицинского образования // Саратовский научно-медицинский журнал. 2011. Т. 7. № 4. С. 984-988.

10. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 200 с.

11. Чернышков Д.В. Компаративный анализ особенностей здоровьесбережения будущих специалистов медицинского профиля (Обзор) // Саратовский научно-медицинский журнал. 2016. № 12 (2). С. 202-206.

12. Чернышков Д.В., Андриянов С.В. Личностный рост специалиста в контексте профессиональной социализации // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во «Инновационный центр развития образования и науки», 2015. С. 97-100.

13. Чернышков Д.В., Андриянов С.В., Ширшова Т.А. Основные детерминанты профессиональной социализации современной молодежи // Актуальные вопросы и перспективы развития общественных наук: сборник научных трудов по итогам

международной научно-практической конференции. Омск: Изд-во «Инновационный центр развития образования и науки», 2015. С. 46-48.

14. Чернышков Д.В., Андриянова Е.А. Специфика профессиональной социализации в медицине: теоретические обоснования // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке». 2016. Т. 18. № 2. С. 394-397.

15. Ярошенко Л.П. Социализация студенчества современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2002. 19 с.

16. Andriyanova E.A., Chernyshkov D.V., Kuznetsova M.N., Gorshenina V.I. Contemporary foundations of professional socialization of the college students // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 7-1 (49). С. 84-86.

17. Donika A.D., Chernyshkova E.V., Andriyanova E.A. Bioethical content of current studies on profессиogenesis problems in medicine // Биоэтика. 2016. № 1(17). С. 34-38.

18. Pei Kuan Lai, Pek Hong Lim. Concept of Professional Socialization in Nursing. 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http // web.imu.edu. my / ejournal / approved / 7.Research_Lai_p31-35.pdf](http://web.imu.edu.my/ejournal/approved/7.Research_Lai_p31-35.pdf)

19. Professional Socialization: Students Becoming Nurses / G.T. Shinyashiki, I.A.C. Mendes, M.A. Trevizan. 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http // www. scielo. br / scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000400019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000400019)

20. Radcliffe C, Lester H. Perceived stress during undergraduate medical training: a qualitative study // Medical Education. 2003. № 37(1). P. 32-38.

21. Tyssen R. Health problems and the use of health services among physicians: a review article with particular emphasis on Norwegian studies // Individual Health. 2007. № 45(5). P. 599-610.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОТРУДНИЧЕСТВА И КОНФЛИКТА В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СОТРУДНИКОВ КАФЕДР

Шаров А.А.

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

Статья посвящена краткому рассмотрению таких социально-психологических феноменов, как конфликт и сотрудничество через призму их взаимосвязи в коллективе вузовской кафедры.

Ключевые слова: взаимодействие, кафедра, конфликт, сотрудничество.

Жизнедеятельность современного российского вуза невозможно представить без кафедрального звена. К его задачам относятся:

- Качественная подача материала и контроль усвоения студентами необходимых компетенций, что способствует формированию профессионального мировоззрения.
- Развитие навыков командной и индивидуальной работы.
- Активное вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую работу (круглые столы, конференции различных уровней, проекты, гранты) [7].

Эффективное решение вышеперечисленных задач зависит от конструктивного взаимодействия профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала.

Под термином «взаимодействие» следует понимать широкий диапазон социально-психологических явлений [1]. В настоящей статье мы употребляем обозначенную категорию в узком смысле, подразумевая под ней сотрудничество и конфликт.

С позиции социогуманитарного подхода кооперация (сотрудничество) – это совместная деятельность людей, которая направлена на достижение обоюдной выгоды. Другими словами, это форма межличностных связей, которые поддерживаются посредством эффективной коммуникации [2].

Отметим, что сотрудничество позитивно оценивается обществом, представляя собой элемент просоциального поведения [6]. Основным условием продуктивной кооперации является наличие взаимных и устойчивых интересов в области научной деятельности, обучения и образования. Необходимо учитывать, что сотрудники кафедры по самым различным характеристикам (возраст, пол, квалификационный уровень, наличие ученой степени, звания и т.д.) могут быть объективно разобщены. Это может явиться этиологией конфликтов и представлять собой объективную сторону конфликтогенеза процесса взаимодействия. Сотрудничество развивается и существует на базе различных противоречий. Оно включает в себя как объективные, так и субъективные стороны. Объективными можно назвать связи, контролирующие и опосредующие характер и содержание взаимодействия, но не зависящие от отдельных людей. Субъективная сторона передает сознательное отношение личностей друг к другу, базисом которого является взаимное ожидание соответствующего поведения. Сотрудничающие субъекты могут иметь различные политические, религиозные, морально-этические убеждения. Взаимосвязь этих противоречий может обуславливать возникновение конфликтов. В самом механизме сотрудничества, который включает в себя людей, их поступки, изменения внешнего мира, а также влияние этих изменений, заложен элемент конфликта. Основная особенность взаимодействия состоит в том, что оно направлено на поиск

обоюдно выгодного решения проблемы, полного удовлетворения интересов сторон. Достижение такого решения требует больших психологических затрат. Трудоемкость стратегии сотрудничества выражается в необходимости выявления скрытых мотивов и нужд сторон. Для эффективной кооперации необходим плавный переход от жесткого отстаивания своих позиций к глубокому уровню взаимодействия. Именно на нем обнаруживается общность и совместимость интересов партнеров. Конфликтогенез сотрудничества вытекает из того, что существует много целей, как общих, так и частных. Ситуация взаимодействия возможна лишь на основе согласования обозначенных выше целей. Этот процесс почти всегда носит конфликтный характер. Взаимодействие индивидов может быть объединено общей целью, но иметь различные мотивы. В процессе изменения ситуации могут изменяться не только индивидуальные мотивы, но и подвергаться распаду совместная деятельность. Роль психологических барьеров в ситуации сотрудничества имеет важное значение. Их наличие не позволяет партнерам достичь желаемых успехов. Под данными барьерами понимают негативное восприятие партнера, переоценку мелочей, вмешательство в личную жизнь и т.д. Это может создавать серьезные препятствия в сотрудничестве. Таким образом, сотрудничество как социально-психологический феномен включает в себя и элементы конфликта [3]. Следствием кооперации также может быть конфликт. С.Д. Резник выделяет три категории внутрикафедрального противоборства:

- Конфликты между профессорско-преподавательским составом и заведующим (начальником) кафедры. В этом случае обе стороны по-разному воспринимают и проецируют на свою деятельность цели вуза и пути к их достижению.

- Конфликты между учебно-вспомогательным персоналом и заведующим. Примером в этом случае может служить как чрезмерная нагрузка УВП, так и применение в отношении него дисциплинарных мер, которые могут стать причиной обострения отношений и намеренного снижения производительности труда.

- Конфликты между группами преподавателей или отдельными преподавателями. Неформальные группы, считающие, что заведующий несправедливо к ним относится, могут предпринять попытку отомстить, тем самым снижая показатели по всем направлениям работы. Помимо этого, преподаватели могут иметь разноаспектные взгляды, убеждения, не позволяющие ладить между собой [5].

Таким образом, внутрикафедральный конфликт может быть обусловлен ситуацией сотрудничества.

По мнению Е.В. Буртовой, политика сотрудничества в плане предупреждения конфликта является универсальной. Ее реализация идет как на психологическом, так и

социальном уровнях. Основополагающие социально-психологические средства в данном аспекте следующие:

1.Доброжелательность, эмпатия к своему коллеге, готовность оказать ему практическую помощь.

2.Согласие. Вовлечение сотрудников в мероприятия, в ходе которых у них появится общность интересов. Таким образом, они будут сотрудничать и совместно решать поставленные задачи.

3.Сохранение репутации коллеги. Признавая авторитет и достоинство коллеги, мы стимулируем такую же позицию по отношению к нам.

4.Взаимное дополнение. В данном случае предполагается, что в выполнении важнейших задач нужно опираться на такие способности и возможности партнера, которыми мы не обладаем.

5.Недопущение дискриминации.

6.Поощрение за высокие результаты работы [4].

Активное применение описанных выше мероприятий должно способствовать взаимной симпатии, снимать или минимизировать психоэмоциональное напряжение. В результате этого на кафедре создается положительная нравственно-психологическая атмосфера, которая должна не допускать или, по крайней мере, сводить к минимуму возникновение различного рода столкновений и противоречий.

Уничтожение сил, полезных для кафедральной общности, – есть отрицание кооперации и прогресса. По крайней мере, в определенных условиях кооперация и конфликт неразрывны как противоположности. Структура кафедрального взаимодействия такова, что интересы сторон находятся в обратной зависимости. Интерес равен отношению удовлетворяемых потребностей к затрачиваемым на их удовлетворение силам. По структуре общественного отношения затрачиваемые силы одного соответствуют удовлетворяемым потребностям другого и наоборот. Поэтому, если показатель осуществляемого в данном отношении интереса одного растёт, то показатель такого интереса другого снижается. Такая обратная зависимость очевидна и по поводу распределения получаемого в кооперации прироста сил и результатов проявления этого прироста: при объединении свободных субъектов чем большую часть этого прироста получает один, тем меньшую получает другой. Это может породить конфликты и фактически порождает их. Тем более, если во взаимодействиях субъекты теряют осознание того, что они располагают некоторой силой не сами по себе, а благодаря кооперации с другими, в частности, с теми, с кем вступают в конфликт. Помимо этого, во взаимном дополнении недостающих составляющих социальных сил субъектов

существенно то, кто управляет, чьим желаниям и воле и в какой степени подвластны объединенные силы [2].

Таким образом, сотрудничество представляет собой сложный социально-психологический феномен, частью которого является конфликт. Сочетание взаимодействия и конфликта имеет разнообразный характер. Кооперация может быть источником и конструктивным исходом конфликта. Стратегия сотрудничества может являться эффективной превентивной конфликту мерой. Конструктивное функционирование кафедры как малой группы невозможно представить без сотрудничества. Сложность и многогранность этого феномена обуславливает актуальность изучения его социально-психологической стороны.

Список литературы

1. Григорьева М. В. Взаимодействие как категория современной психологии // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2009. – № 3–4. – С. 3–12.
2. Жалдак Н.Н., Баландина Г.Ю. Категории «конфликт» и «кооперация» в познании социальных взаимодействий // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Сер. «Философия. Культурология. Политология. Социология». Том 24 (65). – 2012. – № 4. – С. 283–288.
3. Калашникова С.М. Конфликтное измерение сотрудничества // Вестник ВГУ. 2007. – № 1. – С. 31–40.
4. Конфликтология [Электронный ресурс]: учебное пособие / сост. Е. В. Буртовая. – Электрон. текстовые дан. (3,93 Mb). – [Б. м.: б. и.], 2002. – pdf. – Ресурс сайта «Русского гуманитарного интернет-университета».
5. Резник, С. Д. Управление кафедрой : учебник / С. Д. Резник. – 2-е изд, перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 635 с.
6. [Шамионов Р.М.](#) Психология социального поведения личности. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 186 с.
7. Шаров А.А. Роль университетского образования в построении профессиональной карьеры // Современная педагогика. – 2016. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5301> (дата обращения: 17.09.2016).

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ

Столярова Н.В., Здыбель Е.Н.

педагоги-психологи ГБОУ школы №1363 г. Москвы

Изучением проблемы агрессивного поведения человека занимаются психологи всего мира. Очень часто в газетах, журналах, по радио или в программах телевизионных новостей сообщают об очередном акте агрессии или насилия. Рост детской преступности и асоциального поведения является основной проблемой современного общества. Педагоги отмечают, что агрессивных детей с каждым годом становится все больше, с ними трудно работать, и воспитатели и учителя не знают, как справиться с их поведением. Наказание или выговор – это порой единственный метод воздействия педагогов на воспитанников. На какое-то время дети становятся сдержаннее и их поведение начинает соответствовать требованиям взрослого. Но такое педагогическое воздействие скорее усиливает детскую агрессию и ни в коей мере не способствует стойкому изменению поведения к лучшему.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что научиться сдерживать свои эмоции, управлять своими чувствами позволяют сказка и игра. Сказка – это универсальное психологическое средство воздействия на внутренний мир ребенка. На сегодняшний день сказка рассматривается как уникальный источник нравственного и личностного развития. Сказки помогают приобщить ребенка к общечеловеческому культурному опыту, развивать творческий потенциал личности, формировать языковую культуру. В сказке доступными словами и в увлекательной форме мы можем рассказать об окружающей жизни, о людях, их поступках, показать к чему приводит тот или иной поступок героя. Сказка дает возможность примерить на себя и пережить судьбу персонажа, его чувства, радости и горести. Сказочные события учат контролировать свои желания, ставить цели и достигать их.

В работе с агрессивными детьми используются психотерапевтические сказки, они помогают мягко влиять на поведение ребенка. Алгоритм создания психотерапевтической сказки довольно прост. Сначала нужно подобрать героя сказки, близкого по полу и

возрасту ребенку. Жизнь героя описывается таким образом, чтобы ребенок нашел сходство со своей ситуацией. Далее герой попадает в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка и наделяется всеми его переживаниями. После чего герой начинает искать выход, может встречать персонажей, оказавшихся в таком же положении. Опираясь на опыт героя сказки может найти выход для себя. С сказке может появиться мудрый наставник, который объяснит ребенку смысл происходящего и подтолкнет его к принятию верного решения данной проблемы. Сказкотерапия помогает развивать инициативу в общении, учит сопереживать и сочувствовать, высказывать свое мнение, находить адекватные способы выхода из разнообразных ситуаций. С помощью взрослого образуется определенный набор способов разрешения сложных ситуаций, альтернативные модели поведения.

В создании психотерапевтических сказок помогает жизненный опыт педагога. Сказки метафоричны и, следовательно, их понимает каждый ребенок, но каждый находит что-то свое; в них нет прямых поучений и нравучений; в сказках всегда есть место для тайны и волшебства, героизма и отваги. Сказочные события учат контролировать свои желания, ставить цели и достигать их. Сказкотерапия является эффективным средством воспитания и позволяет решать ряд проблем и трудностей, которые возникают у детей. Анализируя сказку, происходит осознание и понимание того, что собственно стоит за каждой конкретной сказочной ситуацией.

Агрессивные дети чаще других осуждаются и отвергаются взрослыми. Важно понимать причины агрессивного поведения ребенка, зачастую агрессивные дети вызывают у взрослых неприязнь и ответные агрессивные действия. Агрессивные дети нуждаются в понимании и принятии их, доверии и конструктивном диалоге, уважении и любви.

Сказкотерапия – это живой, творческий процесс, который обогащается детскими находками и озарениями. Этот процесс является синтезом психологии, педагогики, психотерапии, культуры. В сказке через восприятие сказочного мира создаются все необходимые условия не только для решения конкретных педагогических задач, но и для эмоционального и личностного развития ребенка.

Список литературы

1. Здыбель Е.Н. Сказка в работе с детьми дошкольного возраста. Проблемы воспитания детей от рождения до школы. Наука и практика. Вып. II, часть 1: Сб. статей. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии.- СПб, 2002.

3. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Шамина Н. В.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, г. Саранск

Язык является важнейшим инструментом социализации индивида. Именно полноценное владение языком, в том числе, и иностранным, обеспечивает включенность индивида в тот или иной пласт социокультурного пространства.

Говоря о креативности, следует отметить, что степень изученности её различных аспектов весьма неравномерна. Как отмечает Н. А. Алексеева, наряду с наиболее интенсивно исследуемыми перцептивно-когнитивной и личностной сферами, единичны исследования поведенческих, эмоциональных и коммуникативных проявлений.

Анализ литературы позволил выделить ряд основных подходов к изучению креативности в отечественной и зарубежной психологии [подробнее см.: 2] :

1) когнитивный, определяющий креативность через процессы решения задач: Дж. Гилфорда, П. Торранс, Р. Мэй, А. Ротенберг, Н. Ю. Хрящева;

2) психоаналитический или динамический, описывающий креативность в терминах взаимоотношений Оно, Я и Сверх-Я: Э. Крис, Л. Куби, Л. Беллак, З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Кречмер;

3) бихевиористский, рассматривающий креативность в терминах поведения по схеме «стимул-реакция»: Б. Ф. Скиннер, Л. Торндайк;

4) гуманистический или личностный, делающий упор на самовыражение творческой личности: К. Роджерс, А. Маслоу, А. Гольдшейн, Г. Олпорт;

5) синтетический, рассматривающий креативность как синтез когнитивных, личностных и социальных факторов: С. Каплан, Д. Н. Перкинс, Ф. Дж. Раштон, Дж. Рензулли, Д. Сикс, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Ф. Е. Удуадиа, Дж. Фельдхьюзен, К. Хеллер; Я. А. Пономарев;

6) инновационный, ориентированный на оценку креативности по новизне конечного продукта: Д. Фельдман, Ф. Барон, Д. Харрингтон.

Каждый из подходов рассматривает лишь одну из сторон и проявлений креативности, что приводит к одностороннему её пониманию. Следует предположить, что креативность – это интегративное личностное качество, субъективная детерминанта

творческих проявлений. Творческая личность может быть талантлива одновременно в нескольких сферах деятельности, и талантливый человек создает вокруг себя климат открытости, доброжелательности, выявления спонтанных и свободных склонностей и порывов.

Вместе с тем, данные экспериментальных исследований В. Н. Дружинина [3], В. Н. Козленко [5] и теоретические работы А. Маслоу [6] содержат сведения о конфликтности и противоречии социального поведения креативов, когда истощение психических ресурсов при созидании приводит их к крайним эмоциональным состояниям. Творческий человек с трудом входит в жизнь социальной группы, принимает общепринятые ценности, только если они совпадают с его собственными. Это свидетельствует о качественном своеобразии коммуникативной креативности, сложности и непрямолинейности взаимосвязи ее с иными аспектами творческих способностей.

Коммуникативное творчество и креативность в общении следует рассматривать с точки зрения специфичности коммуникативного процесса; особенностей коммуникативно-креативной личности; продуктов коммуникативного творчества и характера креативной среды общения. Представляется возможным выделить в коммуникативном процессе творческие компоненты восприятия, памяти, мышления, целостной личности, ее воображения, интуиции, оригинальные способы решения социальных ситуаций. Коммуникативно-креативный процесс представляет собой продуктивное общение, создание новых целей, оригинальных средств и способов взаимодействия в результате адекватного восприятия объекта общения, основанного на социальном воображении и интуиции.

Анализ литературы позволяет выделить несколько направлений при оценке коммуникативно-креативной личности: совокупность творческих способностей, делающая процесс более успешным; творческое отношение к общению; наличие социального интеллекта. Здесь по аналогии с когнитивной креативностью выделяют: 1) социальную обучаемость; 2) компетентность в общении; 3) коммуникативную креативность, как способность к преобразованию социальных умений и навыков для быстрой, качественной, результативной адаптации в быстро меняющихся ситуациях общения. Коммуникативно-креативные качества личности можно рассматривать как единство и своеобразие когнитивных, эмоциональных и лингвистических особенностей, формирующихся на основе социального интеллекта, представляющего собой знания о культуре, социальных отношениях, обычаях и традициях, и проявляющихся в умениях и навыках общения (коммуникативной компетентности) и в умении понимать отношения и чувства людей (эмпатии).

При исследовании продукта коммуникативного творчества отмечается эмоциональный критерий (чувство удовлетворенности процессом у его участников), деятельностный (плодотворность решения проблем партнерами), личностный критерий (наличие условий для самореализации и личностного развития участников общения), нравственный (соответствие высшим нравственным ценностям) [подробнее см.: 1]. Таким образом, продукт коммуникативной креативности отличается субъективной новизной, личностным преобразованием, является уникальным, неповторимым в общечеловеческом смысле.

В данной связи следует упомянуть об основных психологических особенностях языковой личности, составляющих ее коммуникативную креативность, а также факторах, определяющих развитие иноязычного коммуникативного творчества и коммуникативной креативности вторичной языковой личности специалиста. В качестве специфических особенностей и факторов такого рода рассматриваются: 1) коммуникативная компетентность, в том числе в ее специфическом варианте в виде иноязычной компетентности; 2) мотивация иноязычной речевой деятельности и общения; 3) эмпатия как проявление эмоционально-ценностного отношения партнеров коммуникации; 4) вербальная креативность как специфическое проявление интеллекта в творческой иноязычной речевой деятельности; 5) ценностно-смысловые характеристики языковой личности.

В результате этого анализа структура творческой языковой личности описана как взаимосвязанная совокупность следующих компонентов, каждый из которых, в свою очередь, описывается совокупностью измерений.

1. Коммуникативная компетентность как интегральный компонент в структуре творческой языковой личности объединяет свойства, способности, умения и навыки, определяющие сформированность межличностного опыта, обученность взаимодействию с окружающими, комплексную способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного межличностного взаимодействия

2. Мотивация как интегральный компонент структуры творческой языковой личности объединяет, прежде всего, систему мотивов овладения и использования иностранного языка, мотивационных установок иноязычного общения, соотношение внешней и внутренней мотивации речевой деятельности и общения, которые выражают личностную направленность субъекта в системе иностранного языка и речи [см., например: 3, 4, 6].

3. Эмпатия как интегральный компонент структуры творческой языковой личности представлена совокупностью свойств, определяющих способность эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого; распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия; выбирать адекватный эмпатийный ответ на переживания другого, используя способы взаимодействия, облегчающие жизненную ситуацию другого.

4. Вербальная креативность как центральный интегральный компонент структуры творческой языковой личности представлена совокупностью интеллектуальных, эмоциональных, речевых, мотивационных и ценностно-смысловых характеристик личности, обеспечивающих оригинальное, нестандартное решение коммуникативно-речевых ситуаций в иноязычном общении.

5. Ценностно-смысловой компонент структуры творческой языковой личности интегрирует систему нравственных понятий, ценностных ориентаций и нравственно-духовных смыслов личности, реализуемых в системе иноязычного речевого общения.

Таким образом, глобализация мировых культурных процессов, массовые миграции и расширение ареалов регулярного взаимопроникновения разных языков и культур (мультикультурализм), появление мировых компьютерных сетей – эти факторы придали особый вес исследованиям процессов и механизмов овладения чужим языком.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностный аспект проблемы общения / К. А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 218–241.
2. Алексеева, Н. А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... к. психол. н. – Нижний Новгород, 2008. – 24 с.
3. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
4. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – Воронеж, 2001. – 400 с.
5. Козленко, В. Н. Проблемы креативности личности // Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная. Под ред. Я. А. Пономарёва. – М., 1990. – С. 131–148.
6. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ЭКСПРЕСС АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Брагина Е.А., Павлова Т.В.

Ульяновский государственный педагогический университет, г. Ульяновск

Инклюзивное образование, активно развивающееся в современной России и являющееся одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования, все еще носит экспериментальный характер, что отражается в значительном росте исследований и научных публикаций. Инклюзия основывается на принципе доступности образования для всех детей и предполагает оказание особому ребенку дополнительных поддерживающих услуг с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, в том числе – адаптированных образовательных программ, в рамках массового класса общеобразовательной школы [1].

В научной литературе широко обсуждаются проблемы инклюзивного образования и варианты его организации, анализируются его преимущества как для детей с ОВЗ, так и для их нормально развивающихся сверстников, обсуждаются ценности, на которых базируется идея инклюзии, принципы, обеспечивающие её эффективность, требования к организациям, её осуществляющим [напр.2,3,4,6].

Среди факторов успешности реализации инклюзии существенное место занимают вопросы, связанные с психолого-педагогической подготовкой педагогического коллектива образовательного учреждения, включающие не только овладение современными технологиями воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями, но и формирование комплексной инклюзивной компетентности и инклюзивной готовности [напр.2,8]. Одновременно реализация инклюзивного подхода предполагает процесс непрерывного, системного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, нацеленного на создание условий для успешного обучения, личностного развития и социализации не только детей с ОВЗ, но и всего класса (группы детского сада) в целом и требующего координации усилий всего педагогического коллектива, включая педагогов, педагогов-психологов, дефектологов и тьюторов [напр. 5,7]. Если формирование инклюзивной компетентности и инклюзивной готовности педагогического коллектива – задача, в принципе решаемая в ходе направленного

обучения в вузе и при повышении квалификации педагогов, психологов и дефектологов, то организация психолого-педагогического сопровождения требует продуманной стратегии, объединения усилий команды специалистов и, что важно, понимания тех психологических проблем, которые возникают у всех субъектов инклюзивного процесса – педагогов, детей с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников, родителей.

Для того чтобы сориентироваться в возникающих психологических проблемах участников инклюзивного процесса в начальной школе, нами было проведено пилотажное анкетирование педагогов, детей с ОВЗ и их родителей. В исследовании приняли участие шестеро учеников 2 класса с диагнозом ЗПР, их родители и педагоги. Отметим, что в классе обучается всего 18 детей, в школе есть логопед и психолог, при этом инклюзивное обучение детей с ОВЗ осуществляется с 2012 года.

Анкетирование детей было проведено в виде беседы на основе опросника Н.Г. Лускановой «Школьная мотивация и учебная активность». Для учителей и родителей мы использовали анкеты, разработанные для целей исследования. Опрос родителей был направлен на то, чтобы понять, насколько они осознают специфику состояния здоровья и школьные трудности своего ребенка, как ему помогают и как оценивают те условия, в которых он обучается в школе. Анкетирование учителей мы предприняли для того, чтобы выяснить их оценку собственной подготовленности для работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательном классе, трудности, с которыми они сталкиваются, то, как организовано их взаимодействие со специалистами – логопедом и психологом, и в целом – их отношение к инклюзивной организации обучения детей в начальной школе.

Отметим наиболее важные, на наш взгляд, результаты.

Все учителя, работающие с классом, прошли соответствующее повышение квалификации, ориентируются в существующих формах обучения детей с ОВЗ, один из четырех уже имеет опыт инклюзивного обучения младших школьников. Все учителя отметили, что в их школе есть и междисциплинарная команда специалистов, и соответствующее материально-техническое обеспечение; и специальные учебно-методические материалы. Однако большинство из них все же считает, что качественное образование в общеобразовательной школе ребенку с ОВЗ может быть обеспечено не в массовом, а в коррекционном классе и даже в условиях домашнего индивидуального обучения (3 из 4 учителей), так как основная трудность в классной работе с ними – медленное выполнение заданий, в результате чего сложно распределять внимание между детьми с ОВЗ и их нормативно развивающимися одноклассниками. В качестве основной задачи в обучении детей с ОВЗ все учителя как важнейшую назвали коррекцию нарушений в психическом развитии (10 баллов из 10), несколько меньше баллов набрала

задача социализации ребенка (8,75), и как наименее важная была определена задача освоения ребенком образовательной программы (4, 75 балла). Отвечая на вопрос о том, что требует усовершенствования в реализации инклюзивного образования, педагоги как первостепенную задачу отметили необходимость психологической подготовки здоровых детей и их родителей, одновременно указав на неготовность и тех, и других к реализации инклюзии, затем (в порядке снижения рейтинга) – улучшение материально-технического обеспечения; организацию психологической поддержки особым детям, их родителям и педагогам-воспитателям, профессиональную подготовку педагога в области психологии ребенка со специальными образовательными потребностями, учебно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса.

Родители детей с ОВЗ в целом позитивно оценивают эмоциональное состояние своего ребенка в школе (4 из 6), так же позитивно оценивают работу учителей, хотя и отмечают «усталость от всех модернизаций и преобразований: по-старому работать не дают, по-новому – не получается». Вместе с тем они не видят особых успехов в обучении своего ребенка или появление каких-либо познавательных интересов, отмечая, тем не менее, его достижения понимания правил поведения (4 из 6 родителей) и в умении общаться со сверстниками (2 из 6). Особо хочется подчеркнуть тот факт, что только один из опрошенных родителей считает, что его ребенку необходимо образование, для остальных важнее формальная сторона обучения (окончить школу и получить аттестат). И, что важно, только двое родителей отметили, что у их ребенка в классе есть друзья.

Большинство опрошенных детей с ЗПР (4 из 6) говорили, что им нравится в школе, что у них хороший классный руководитель, что в школу они идут с хорошим настроением. Но в беседе были получены и тревожные результаты: четверо детей сказали, что они мало общаются с одноклассниками, потому что они одноклассникам не нравятся, а троим из них, в свою очередь, не нравятся одноклассники, у всех опрошенных детей с ОВЗ мало или вовсе нет в классе друзей.

Таким образом, все опрошенные нами субъекты инклюзивного образовательного процесса, и учителя, и дети с ОВЗ, и их родители, – акцентируют, прежде всего, психологические проблемы. Формирование инклюзивной компетентности и инклюзивной готовности педагогического коллектива школы выступает как необходимое, но, конечно, недостаточное условие успешности реализации инклюзии. Реализация педагогических технологий и адаптированных образовательных программ в инклюзивном образовательном процессе требует создания благоприятной инклюзивной образовательной среды. При этом первостепенной задачей в начальной школе выступает,

как показывают результаты нашего опроса, формирование классного коллектива и развитие взаимодействия ребенка с ОВЗ с одноклассниками.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – СЗ РФ, 31.12.2012, №53 (ч.1), ст.7598.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В.Алехина // Вестник Московского городского педагогического университет. Серия: Педагогика и психология.– 2012. – №4(22). – С. 117-127.
3. Андрианова Е.И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы / Е.И. Андрианова // Вестник Новгородского университета им. Ярослава Мудрого. – 2016. – №2(92). – С.14-16.
4. Дементьева А.О. Инклюзивное образование в современной России / А.О. Дементьева, И.С.Егоров, В.В.Лупандин, З.Г.Тонейн // Научный альманах. – 2016. – №3-2(17). – С. 120-123.
5. Евмененко Е.В. Психолого–педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования / Е.В. Евмененко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т.11 – №2. – с.17-26.
6. Егоров П.Р., Егорова Г.Ф. Инклюзивное образование – система ценностей, убеждений и индикаторов / Р.П. Егоров, Г.Ф. Егорова // Евразийский союз ученых. – 2015. – №10-4(19). – С.40-42.
7. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 167с.
8. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: Дисс. д-ра пед. наук. – Калининград: Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, 2015. –390с.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД

Январь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2016г.

Февраль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2016г.

Март 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2016г.

Апрель 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2016г.

Май 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2016г.

Июнь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2016г.

Июль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2016г.

Август 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2016г.

Сентябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2016г.

Октябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2016г.

Ноябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2016г.

Декабрь 2016г.

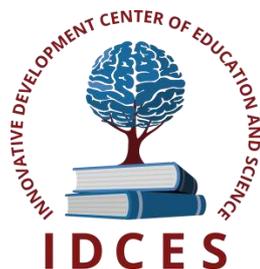
III Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2017г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

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



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

Выпуск III

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

г. Волгоград

2016 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.10.2016.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 12,3.
Тираж 250 экз. Заказ № 104.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58