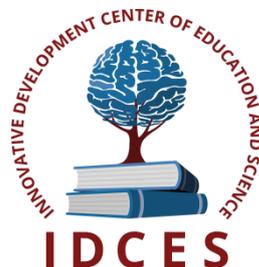


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Вопросы современной педагогики и психологии:
свежий взгляд и новые решения**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 марта 2018 г.)**

г. Екатеринбург

2018 г.

**Издатель Инновационный центр развития образования и науки
(ИЦРОН), г. Нижний Новгород**

ISSN: 2587-7887

УДК 37(06)

ББК 74я43

Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 5. г. Екатеринбург, 2018. 66 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 Пастюк 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 Семина 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 V Международной научно-практической конференции **«Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения»**, г. Екатеринбург 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.

Статьи, принятые к публикации, размещаются в полнотекстовом формате на сайте eLIBRARY.RU.

© ИЦРОН, 2018 г.

© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	6
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	6
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Богданова Н.А.	6
ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО (ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ США, КАНАДЫ, АВСТРАЛИИ И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ Семина В.В.	8
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	11
ФЕНОМЕН ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ Щаднева К.В.	11
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	13
ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ БЕЗРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ РЕЧИ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ Бобкова С.Ю., Зубова Н.Ю.	13
НЕТРАДИЦИОННАЯ ТЕХНИКА РАБОТЫ С НИТКАМИ, КАК СРЕДСТВО АРТ-ТЕРАПИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ Киреева О.Г.	16
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ АФФЕКТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ Пронина А.Н.	18
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	21
ПОДЪЕМ ПЛЕЧ В ТРОСОВОМ ТРЕНАЖЕРЕ, КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ОСТЕОХОНДРОЗЕ ШЕЙНОГО ОТДЕЛА ПОЗВОНОЧНИКА Голубев А.А., Бурмистров Д.А.	21
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ЕДИНОБОРЦЕВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЧУВСТВА СТРАХА Гречушкин А.А.	23
FORMATION OF UNIFORM PREPAREDNESS FOR COMPETITIVE ACTIVITY BASED ON OVERCOMING FEELING FEAR Grechushkin A.A.	23

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО РЕГУЛИРОВАНИЮ СТАРТОВЫХ СОСТОЯНИЙ ФЕХТОВАЛЬЩИКА Камалов Н.К., Тагирова Н.П.	25
ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ Коченков В.Б., Шестаков М.М.	27
СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....	29
СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....	29
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ВНЕДРЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ» Блинова Т.Г., Овсиевская И.Н., Стукалова И.Н.	29
ПРИМЕНЕНИЕ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВОМ МЕДИАПРОДУКТА НА БАЗЕ ШКОЛЬНОГО ТВ Касьянова Е.В.	34
СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ, КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ Степурко А.А., Гусев А.Н.	37
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	38
К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА) Петренко Т.В., Дмитриева Е.И.	38
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	40
ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ КОЛЛЕДЖА Кедяркина Н.В, Алаева С.Б.	40
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	47
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ Ильина С.П.	47
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	49
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ Смагулова Б.С.	49

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГА – ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ Чуб Е.В., Созыкина Т.К.	52
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	55
ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ГРУППЫ – АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Лагутина Ю.В.	55
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	57
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	57
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	57
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	57
СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	57
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	57
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ РАССМОТРЕНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ Шаров А.А.	58
СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	60
СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	60
ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА Исаева О.Е., Камакина О.Ю.	60
СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	63
СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	63
СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	63
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД	64

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богданова Н.А.

Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск

Приоритетная цель образования и развития современной конкурентоспособной, успешной личности определяется ростом общего и профессионального потенциала человека. При этом концепция непрерывного образования становится неотъемлемым компонентом на разных этапах жизнедеятельности и профессиональной подготовки. Постоянно растущие требования к личности педагога и его роли в учебно-воспитательном процессе порождают необходимость в прогнозах, которые ориентированы на разную временную перспективу и цели педагогической деятельности. Ряд исследований выявил снижение значимости непрерывного образования, как престижной ценности современного учителя. Вопрос о прогнозировании педагогической деятельности в условиях концепции непрерывного педагогического образования обстоятельно представлен в психолого-педагогической и методической литературе, различных дискуссиях и нормативно-правовых документах. Однако на практике приходится сталкиваться с тем, что не учитываются его особенности, не ведется целенаправленная работа по преодолению неизбежно появляющихся трудностей на пути реализации. Так, доля экономически активного населения, участвующего в непрерывном образовании в Австрии – 89, 2 %, в Дании – 79, 9 %, Финляндии – 77, 3 %, Швеции – 71 %, Швейцарии – 68 %. В России этот показатель составляет около 10 % (И.С. Батракова) [1]

Разработка концепции непрерывного образования активизировалась в середине 1980-х годов и продолжается по настоящее время. Современная версия непрерывного образования предполагает переход учащихся и преподавателей в рефлексирующее состояние, отражающее способность поддержания контактов и коммуникаций. Система непрерывного образования обеспечивает развитие социальных, адаптивных и креативных возможностей человека на протяжении всей жизни посредством освоения новых профессиональных компетенций, что позволяет успешно адаптироваться к быстро меняющимся запросам рынка труда. Как отмечал А. Гидденс: «Несмотря на то, что учеба и приобретение конкретных навыков могут быть существенны для многих востребуемых сегодня профессий ... развитие познавательной и эмоциональной компетентности – все-таки наиболее важно». (А. Giddens) [4]. Задачей профессиональных учебных учреждений становится формирование необходимых ключевых профессиональных умений и гибких практических навыков – компетентностей будущего универсального работника. В контексте модернизации современного педагогического образования необходимо достижение компромисса между направленностью на фундаментальность и ориентацией на компетентностный подход, поиск определенного баланса в реализации концепции непрерывного образования педагогических кадров в реальной практике.

Базовые компетентности напрямую связаны с инновационным циклом обучения: информационная состоит в умении искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем; коммуникативная - в умении эффективно сотрудничать с другими людьми; самоорганизация - в умении ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы; самообразование - в готовности конструировать и осуществлять собственный образовательный путь на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность.

Чем выше мотивация образования, тем глубже осознание его ценности и тем быстрее перестраивается вся система целей и средств деятельности человека. Именно благодаря непрерывному образованию, человек остается в постоянном непосредственном взаимодействии с личностной и общественной культурой. Создаются условия для ценностного самоопределения, творческой самореализации, активности и самостоятельности выбора.

Мы изучили особенности мотивации педагогической деятельности студентов педагогических факультетов, личностные смыслы получаемой профессии учителя, прогнозирование их профессиональной деятельности в условиях непрерывного образования. В исследовании приняли участие 100 студентов (с 1 по 4 курс) Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ), которые получают профессию учителя иностранных языков, учителя биологии и географии, учителя начальных классов. В основу исследования легла методика Сильченковой Т.Н. «Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности» [3]

Данные исследования ориентации на продолжение педагогического образования показали, что большинство опрошенных студентов не рассматривают его как приоритетную жизненную ценность. На вопрос о продолжении педагогического образования или повышения квалификации, общая динамика ответов свидетельствует об отказе от такой возможности. Так, 39 человек заявили, что продолжение педагогического образования или повышения квалификации не входит в их планы (с преобладающим количеством студентов на четвертом курсе). Тем не менее, ряд студентов рассматривает возможность поступления в магистратуру по специальности (19 человек). Количество студентов, желающих стать учителем и повышать свою квалификацию на КПК составило 21. Некоторые из опрашиваемых указали, что им было бы интересно принимать участие в семинарах, конференциях по разным направлениям педагогического образования (11 человек).

При изучении познавательных запросов студентов, лидирующие позиции занимает сфера иностранных языков (рис.1). Тем не менее, большинство студентов полагают, что образование не может ограничиваться лишь одной конкретной областью знаний и потому, наиболее частыми вариантами ответов относительно других познавательных интересов были: художественно-эстетическая деятельность (28 человек); компьютерная грамотность (19 человек); национальная культура (17 человек) и гражданское образование (14 человек). Такие результаты позволяют прогнозировать необходимость внедрения интегрированной системы непрерывного педагогического образования, которая бы максимально охватывала различные сферы деятельности педагога, расширяя, тем самым, его кругозор, развивая творческий потенциал и конкурентоспособность.

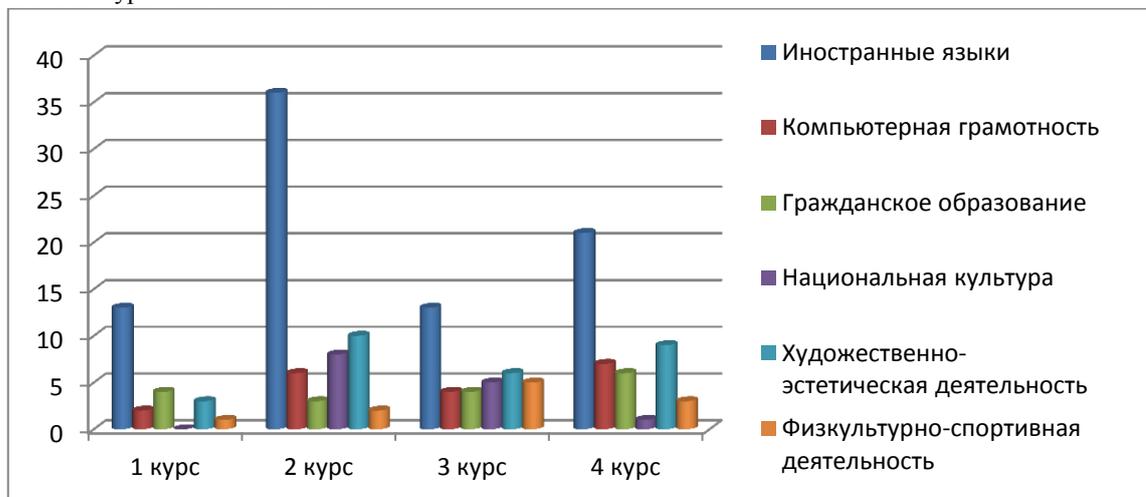


Рис.1 Чему бы вы хотели научиться? (Ваши познавательные запросы)

Отмечается желание получить дополнительную профессию помимо педагогической по ряду причин: для большей гибкости на рынке труда и компетентности в разных областях; общество требует мобильности; для дополнительного заработка; не устраивает зарплата учителя; интересуется другая сфера деятельности: журналистика, юриспруденция, туризм, переводчик, гостиничный бизнес, частное предпринимательство, международные отношения; самосовершенствование личности и познание «неизвестного». Однако несколько человек заявляют, что их устраивает выбранный путь получения профессии учителя, обосновывая это своим сознательным, добровольным выбором, желанием и стремлением быть полезным обществу (рис.2)

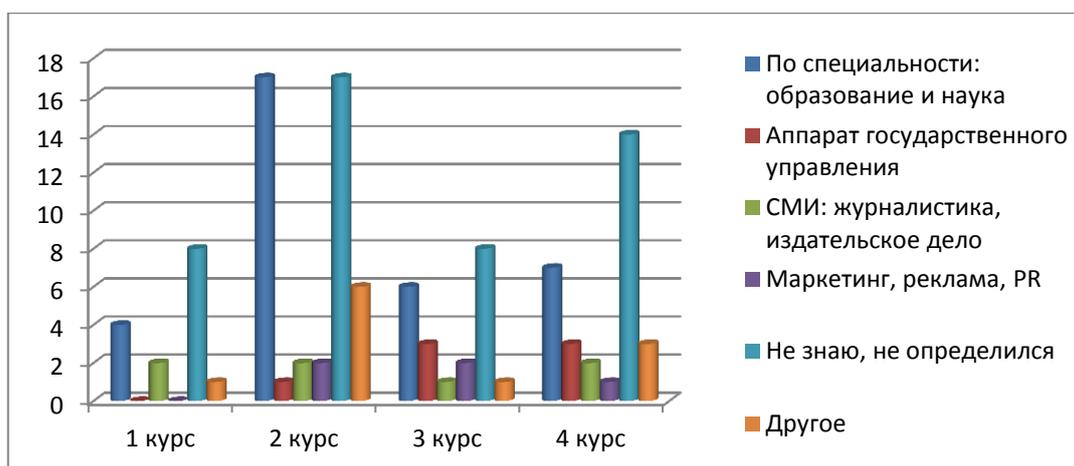


Рис.2. В какой отрасли Вы собираетесь работать после окончания обучения?

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о мотивации будущих учителей к образованию в течение всей жизни. По мнению респондентов необходимо создание такой системы непрерывного педагогического образования, которая бы расширяла кругозор, творческий потенциал, побуждала к активности и энергичности, самообразованию, учила быстро приспосабливаться к инновационным процессам в образовании, включала бы знания из других областей (юриспруденция, экономика, международные отношения, журналистика, туризм и т.п.), тем самым, делая выпускника более компетентным и трудоспособным; обладала практической значимостью и обеспечивала расширение границ трудоустройства. Система современного непрерывного педагогического образования должна отвечать требованиям интегрированности, максимального учёта традиций и тенденций развития российского образования как системы личностно-ориентированной, реализующей компетентностный подход.

Список литературы

1. Батракова И.С. Становление ценностного отношения студентов к непрерывному образованию. / И.С. Батракова // Ценности и смыслы современного образования. – СПб., 2014. – С. 247-251.
2. Горшков М.К. Непрерывное образование в контексте модернизации. / Горшков М.К., Ключарев Г.А. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
3. Сильченкова Т.Н. Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Т.Н. Сильченкова; Электрон.ст. - Образовательный сайт Сильченковой Т.Н.: сайт. – URL: http://www.silchenkova.ru/motivi_vibira_ped_deat/index.html -, свободный. – Яз.рус. – (Дата обращения: 19.02.2018)
4. Anthony Giddens, *The Third Way: The renewal of social democracy.* (Cambridge: Polity Press, 1998). – pp. 166.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО (ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ США, КАНАДЫ, АВСТРАЛИИ И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ

Семина В.В.

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

В настоящее время образование – это неотъемлемая часть не только подготовки высококвалифицированного сотрудника, но и формирования всесторонне развитой личности. В связи с этим можно отметить, что эффективность и качество системы образования страны, в которой проходит обучение будущего специалиста, способствуют становлению и поддержанию статуса страны в мировом пространстве, кроме того престиж многих стран заметно возрастает с увеличением потока иностранных студентов и учащихся, которые стремятся продолжить свое образование в данной стране. Страны стараются укрепить свои позиции в образовательном пространстве путем совершенствования своих образовательных технологий во многом благодаря использованию опыта наиболее успешных образовательных систем.

Похожая ситуация складывалась с образованием США, Канады, Австралии и Новой Зеландии, системы образования которых в целом имеют много общего с образовательной системой Соединенного Королевства Великобритании. Это связано с тем, что система образования Великобритании являлась в прошлом и является в настоящее время одной из самых успешных в мировом образовательном пространстве за счет таких качеств, как преемственность традиций, многоуровневость, системность. Изучение системы образования Великобритании, которым в разное время занимались такие исследователи, как В.С. Аранский, Н.И. Давыдов, А.Н. Джуринский, Г.Д. Томахин, С. Лоундс и другие, и ее влияние на образовательные системы других стран позволяет выявить наиболее важные элементы британского образования, усвоение и переработка которых в соответствии с традициями англоязычных стран дали возможность включить их в системы образования таких стран, как США, Канады, Австралии и Новой Зеландии.

Изучение мирового опыта в вопросах организации и содержания образования имеет большое значение для совершенствования подготовки современного специалиста. Усвоение позитивного опыта зарубежных образовательных систем и технологий в области иноязычной коммуникации позволит переработать и отобрать наиболее важные и эффективные элементы, что в дальнейшем будет способствовать их включению в образовательные системы других стран и повышению качества образования во всем мире. Исследование систем образования стран изучаемого языка дает возможность глубже и точнее познать страноведческие основы и выявить наиболее важные элементы образовательных систем данных стран.

Рассмотрим уровень профессионального образования в данных странах. Уровень так называемого «первого профессионального образования» в Великобритании не выделяется, так как рабочих готовят к работе путем ученичества непосредственно на производстве. Низшее профессиональное обучение организуется в основном коммерческими и промышленными предприятиями, готовящими кадры для своих организаций.

К системе «среднего профессионального образования» можно отнести всевозможные колледжи, институты, специализированные учебные заведения (от профессионально-технических до высших).

Система дальнейшего образования (further education) представляет собой большое количество разнообразных колледжей, образовательных центров, институтов, в которых осуществляется подготовка на различных уровнях – от профессионально-технического до высшего. В общей сложности насчитывается около 700 специализированных учебных заведений:

- колледжи, в которых можно получить обучение в возрасте 16-18 лет без отрыва от работы,
- курсы, где работа чередуется с учебой ("sandwiches") [2],
- политехнические, комплексные учебные заведения, в которых осуществляется подготовка на различных этапах включая высший.

Кроме того в системе дальнейшего образования работает более 7 тысяч вечерних институтов и центров по обучению взрослых. Эти учебные заведения ведут подготовку по различным специальностям или обеспечивают повышение образовательного и культурного уровня взрослого населения.

Все заведения системы дальнейшего образования находятся под контролем местных органов управления. Исключение составляют учебные заведения, имеющие королевские хартии.

С 60-х гг. учебным заведениям системы дальнейшего образования было разрешено присуждать академические степени, то есть появилась возможность получить высшее образование не только в университетах, но и в политехнических учебных заведениях (политехники), открытых на базе крупнейших технических и коммерческих колледжей [1].

В настоящее время политехнические колледжи являются основными заведениями системы дальнейшего образования, в которых осуществляется подготовка специалистов с высшим образованием.

Отсутствие единых учебных планов и программ (обучение ведется по программам, одобренным местными органами образования и профессиональными обществами) приводит к значительному различию в уровне подготовки выпускников учебных заведений системы дальнейшего образования.

Перейдем к сопоставлению дальнейшего (профессионального) образования Великобритании и США, Канады, Австралии, Новой Зеландии.

Уровень так называемого «первого профессионального образования» в Великобритании не выделяется, так как рабочие готовятся путем ученичества непосредственно на производстве, аналогичным образом складывается ситуация и в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии. Система «среднего профессионального образования» представлена разнообразными колледжами, институтами и специальными

учебными заведениями. В США средний профессиональный уровень в системе образования не выделяют, этот уровень интегрирован в систему высшего образования, однако к нему можно отнести сеть двухгодичных колледжей, которая получила значительное развитие еще в 1960-1970-х годах. Несмотря на это, можно сказать, что система *дальнейшего образования* (further education) в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии в основном представлена так же техническими институтами, колледжами, курсами, как государственными (в Австралии они считаются наиболее престижными), так и частными, обучение в которых в зависимости от выбранной специальности продолжается от 1 года до 3-4 лет. В Великобритании существуют так называемые «слоеные курсы» (sandwiches) [1], где работа и учеба чередуется, также и обучение в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии возможно с отрывом и без отрыва от производства. Большая часть учебного времени в канадских колледжах проходит не в аудиториях, а лабораториях и мастерских. По окончании колледжа студенты получают сертификаты и профессиональные дипломы. Особенность австралийских колледжей заключается в том, что их студенты имеют возможность без экзаменов переходить с одной программы на другую. Например, вы можете поступить на языковые курсы колледжа, затем перевестись на профессиональную программу.

В США во многих случаях студенты, успешно закончившие программы профессионального обучения, получают удостоверение или диплом о начальном высшем образовании. В Новой Зеландии программа построена таким образом, что студенты, отучившись год в колледже профессионального обучения, могут перейти сразу на второй курс университета, имеющего партнерские отношения с институтом.

Системы дальнейшего (профессионального) образования США, Канады, Австралии и Новой Зеландии абсолютно аналогичны системе образования Великобритании, которая представлена специальными учреждениями, где обучение возможно с отрывом или без отрыва от производства.

В ходе анализа литературы, освещающей вопросы образования Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии, был сделан вывод, что системы образования этих англоязычных стран были созданы по подобию британской многоуровневой системы и соответственно унаследовали многие черты, присущие британской системе образования, такие как системность и многоуровневость. Кроме того, британское правительство оказывало существенную поддержку своим колониям: финансировало образование в Австралии, способствовало формированию светских школ в Канаде, что не могло не сказаться на системах образования данных стран. Внешняя политика Великобритании тоже оставила след в истории США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, которые в свою очередь, являясь колониями, перенимали опыт господствующей страны в различных областях, в том числе и в системе образования.

Но в то же время нами отмечены специфические особенности всех систем образования, которые сформировались под влиянием особенностей географического положения (значительная отдаленность от Великобритании, близость к другим странам), исторического развития и ряда других факторов, таких как менталитет жителей, социальная политика страны, политическое устройство государства и т.д.

Кроме того, можно сделать выводы, что влияние британской системы образования на системы образования других стран в большей степени имеет положительный характер, так как вышеназванные страны перенимали только избранные черты британского образования, необходимые именно им (некоторые типы школ для детей с различными способностями, многоуровневую систему степеней в высших учебных заведениях). Кроме того, в настоящее время все эти страны входят в число лидеров на мировом образовательном рынке, что в свою очередь, еще раз подтверждает правомерность наших выводов.

Список литературы

1. Давыдов Н.И. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) / Под ред. Ю.Г. Круглова. М.: Изд-во МГОПИ, 1996. 280 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия. М., 2011. С. 11-12, 130-135, 351-355, 413-415.
3. Семина В.В. Сопоставление педагогической терминологии в пяти англоязычных странах // [Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии](#) сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2016. С. 6-15.

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

ФЕНОМЕН ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Щаднева К.В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

В дошкольном возрасте у ребенка закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки умственного, физического, нравственного развития. Путь познания, который проходит ребенок в этот жизненный период, огромен. За все это время ребенок очень многое узнает об окружающем мире. Сознание ребенка не просто заполнено отдельными образами, представлениями, но характеризуется некоторым целостным восприятием и осмыслением окружающей его действительности [7].

В период дошкольного детства мышление ребенка опирается на представления. Ребенок может думать о том, что в данный момент он не воспринимает, но что он знает по своему прошлому опыту. Оперирование образами и представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации, и значительно расширяет границы познания.

Развитие мышления детей происходит не само собой, не стихийно. Им руководят взрослые, воспитывая и обучая ребенка. Опираясь на опыт, имеющийся у ребенка, взрослые передают ему знания, сообщают ему понятия, до которых он не смог бы додуматься самостоятельно и которые сложились в результате трудового опыта и научных исследований многих поколений. При организации соответствующей воспитательной работы область познания дошкольником окружающего значительно расширяется. Он приобретает ряд элементарных понятий о широком круге явлений природы и общественной жизни. Знания дошкольника становятся не только более обширными, но и более глубокими. Дошкольник начинает интересоваться внутренними свойствами вещей, скрытыми причинами тех или иных явлений [4].

В отечественных психолого-педагогических исследованиях (А.В. Запорожец) отмечается, что «целью дошкольного обучения должна быть амплификация, то есть обогащение, максимальное развертывание тех ценных качеств, по отношению к которым этот возраст наиболее восприимчив».

Достижение этой цели возможно при развитии у детей дошкольного возраста логического мышления. Так вот, мышление — процесс познавательной деятельности, отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках, связях и отношениях. Мышление — это социально обусловленный, психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и выходит за его пределы.[2]

Понятие «мышление» включает в себя понятие «логическое мышление», и они относятся друг к другу как род к виду.

В кратком словаре системы психологических понятий логическое мышление определяется как «вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики».

Проблема развития логического мышления получила широкое отражение в психолого-педагогической литературе. Опубликованы научные исследования, освещающие данную проблему, теоретически обоснована возможность и необходимость развития логического мышления ребенка, намечены пути решения задачи. Однако возрастные рамки начала формирования логического мышления четко не обозначены.

Мышление как процесс познавательной деятельности характеризуется обобщенным и опосредованным отражением действительности. Адекватность психического отражения реальности достигается при гармоничном сочетании и единстве конкретно-чувственного и логического мышления. Каждый психический акт отражения включает в себя два момента: объект и понимание, а так же отношение к объекту.

Осмысление, понимание происходящего вокруг, вскрытие существенных сторон, связей и явлений окружающего мира – результат логического мышления[5].

Логическое мышление включает в себя ряд компонентов:

- умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений;
- умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени;
- умение подчиняться законам логики, обнаруживать на этой основе закономерности и тенденции развития, строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок;
- умение производить логические операции, осознанно их аргументируя[1].

Развитие логического мышления ребенка представляет процесс формирования приемов логического мышления на эмпирическом уровне познания (наглядно-действенное мышление) и совершенствование до научно-теоретического уровня познания (логическое мышление), происходящее в деятельности.

В современной действительности наиболее актуальной становится проблема человека мыслящего, творчески думающего, ищущего, умеющего решать нетрадиционные задачи, основываясь на логике мысли. Процесс развития логического мышления является центральной задачей воспитания детей посредством решения различного рода классических логических загадок и неординарных головоломок. Логическое мышление у детей должно развиваться одновременно с интеллектуальным формированием и развитием фантазии. Развитие логики у детей должно начинаться с дошкольного возраста. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью. Логическое мышление определяется как «вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики»[6].

Предпосылками развития логического мышления в дошкольном возрасте являются овладение мыслительными операциями и усвоение действий со словами, числами как со знаками, замещающими реальные предметы и ситуации, закладываемые в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время закладывается фундамент интеллекта. Мыслительный процесс начинается с осознания проблемной ситуации, с постановки вопроса.

В дошкольном возрасте у детей происходит интенсивное развитие мышления. Ребенок приобретает ряд новых знаний об окружающей действительности и вместе с тем научается анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать свои наблюдения, т.е. производить простейшие умственные операции. Таким образом, мышление — основа обучения, потому и развитие различных видов мышления и мыслительных операций традиционно рассматривается как подготовка фундамента учебной деятельности.

Работа над развитием мышления ребенка, начиная с раннего детства, будет эффективной тогда, когда педагог включит ее в любой вид деятельности, в занятия и труд, в игры и наблюдения природы, в обсуждении поступка и в рисовании с натуры или по представлению[3].

Ребенку, не овладевшему приемами логического мышления в дошкольном детстве, труднее будет даваться учеба – решение задач, выполнение упражнений потребуют больших затрат времени и сил.

Таким образом, феномен логического мышления ребенка дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе описан достаточно широко. Исходя из всего вышесказанного, развитие логического мышления ребенка мы определяем как процесс перехода мышления с эмпирического уровня познания (наглядно-действенное мышление) на научно-теоретический уровень (логическое мышление), с последующим оформлением структуры взаимосвязанных компонентов, где компонентами выступают приемы логического мышления (логические умения), которые обеспечивают целостное функционирование логического мышления. Овладев логическими операциями, ребенок становится более внимательным, научается мыслить ясно и четко, сможет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы.

Список литературы

1. Блонский, П.П. Память и мышление. // Избр. пед. и псих. соч.: в 2 т. Т.1. /Под ред. А.В. Петровского. М.: Психология и педагогика, 1979. - с.9-85.
2. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. — 392 с.
3. Буслаева, М.Ю. Психологически безопасная образовательная среда дошкольного

образовательного учреждения как возможность реализации инновационных психолого-педагогических технологий / М.Ю.Буслаева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 31 октября 2014 г.: в 3 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть III. – 212 с. 115-119 с.

4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство «Лабиринт», М., 1999. — 352 с.

5. Запорожец, А.В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М.—Л., 1958. — 91 с.

6. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1969. — 372 с.

7. Прудникова, Н.К. Условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста /Н.К. Прудникова// Молодой ученый. — 2017г. — №13. — с.590-592.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ БЕЗРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ РЕЧИ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Бобкова С.Ю., Зубова Н.Ю.

(Бобкова С.Ю. - учитель-дефектолог; Зубова Н.Ю. - воспитатель высшей категории)

Государственное казенное образовательное учреждение Владимирской области «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат, г. Ковров»

Современная наука говорит о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения, которые призван реализовать Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В Стандарте представлена совокупность требований по обучению и воспитанию не только детей с лёгкой умственной отсталостью, но и детей с тяжёлой, глубокой умственной отсталостью и с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Альтернативная (дополнительная) коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие активную экспрессивную речь людям, не способным общаться с помощью речи. Обусловлена тем, что в настоящее время растет количество детей, имеющих такие нарушения развития, при которых речь либо отсутствует, либо представлена отдельными вокализациями. В таких случаях работа с данной категорией детей затруднена, так как возникают сложности взаимопонимания ребенка и взрослого. Мы говорим о таких нарушениях развития, как расстройства аутистического спектра, органические поражения речевых зон коры головного мозга нарушения опорно-двигательного аппарата, особенности развития эмоционально-волевой сферы, нарушения слуха и/или зрения, комплексные нарушения. В таких случаях педагог, работающий с перечисленными категориями детей, должен обладать знаниями по установке контакта с ними, должен знать как вступить в диалог с « безречевым » ребенком. Основной целью на начальном этапе обучения таких детей является поиск альтернативных средств общения, с помощью которых ребенок смог бы вступать во взаимодействие с педагогами; понимая, что от него требуют; что необходимо сделать.[Магутина, 2015, 188-190.]

Далее перечисляются альтернативные средства общения, которые используются в коррекционной работе с «неговорящими» детьми, имеющими особые образовательные потребности:

1.Жестовая коммуникация.

2.Ноафическая коммуникация (картинки, пиктограммы, альбомы, система PECS, Блисс).

3. Визуальное расписание.
4. Глобальное чтение.
5. Низко- и высокотехнологичные вспомогательные средства.
6. Планшетные коммуникаторы.

Как мы видим, существует большое количество средств альтернативного общения. Поэтому к выбору системы альтернативной коммуникации для каждого отдельного ребенка надо подходить с учетом многих аспектов. Выбранная система должна облегчать повседневную жизнь, средства альтернативной коммуникации, как и другие формы языка и коммуникации, должны быть орудием, используем во всех жизненных ситуациях.

Рассмотрим некоторые альтернативные средства общения на примере работы с детьми, обучающимися во 2 классе. В классе обучаются дети с ментальными нарушениями (тяжелые множественные нарушения развития, синдром Дауна, Ранний Детский Аутизм). Все обучающиеся имеют недоразвитие языковых и речевых функций, имея в речи набор лепетных слов и звукокомплексов. Основной задачей при выборе системы альтернативной коммуникации в данном случае является освоение детьми доступных средств невербальной коммуникации: взгляда, мимики, жеста, предмета, знаковой системы, составление коммуникативных таблиц и тетрадей для общения в школьной жизнедеятельности.

Жестовая система коммуникации.

Жест является уникальным инструментом, позволяющим визуализировать образ того или иного слова, действия. Здесь следует понимать, что жесты стимулируют развитие речи, когда используются совместно со словом, которое проговаривается вслух. В течение учебного дня, педагоги постоянно используют речевые инструкции, сопровождающиеся жестами. Данный метод значительно помогает при работе на занятии (жесты «бери», «рисуй», «достань», «клади», «садимся», «встаем» и т.п.), а также при выполнении режимных моментов: «мой руки», «вытирай», «разувайся», «обувайся» и т.п.).

Для «безречевых» детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо создавать ситуации, стимулирующие их речь. Желательно поощрять любую речь, в том числе и лепетную. В работе с «безречевыми» детьми стремимся добиться подражания в повторение звукоподражаний, обиходных слов, простых фраз. Очень важно, чтобы ребенок с интеллектуальными нарушениями, речевой и «безречевой», умел подражать. Это относится и к речи и к движениям. Подражая, ребенок учится произносить звуки, которые мы используем в нашей речи, а со временем-повторять слова и предложения. Для развития подражательной речи, вызывания эмоционального отклика, непосредственного интереса к звучащей речи можно использовать логоритмические, фоноритмические упражнения, способствующие развитию общих движений, памяти, внимания, чувства ритма. Развитию мелкой моторики, речевого дыхания, силы голоса и т.д. В работе мы используем на всех этапах урока систематически повторяющиеся кинезиологические упражнения.

Упражнение "Зеркальное рисование"

Положить на стол чистый лист бумаги. Взять в обе руки по карандашу или фломастеру. Начать рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы, цифры. При выполнении этого упражнения расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий мозга синхронизируется, заметно увеличивается эффективность работы всего мозга. Такие упражнения можно использовать на любом занятии, не ограничиваясь непосредственно предметом «речь и альтернативная коммуникация».

Визуальные подсказки для ребенка с ранним детским аутизмом

В нашем классе обучаются дети с ранним детским аутизмом (РДА): Карина, Даша. В силу своих особенностей развития девочки очень часто не понимают словесных инструкций, а на жестовые инструкции не реагирует. Чтобы помочь им вступать в коммуникацию с окружающими и понимать инструкции взрослых, созданы специальные визуальные подсказки, используемые в процессе учебного дня.

Система «сначала» и «потом». В первые дни присутствовала дезорганизация поведения, девочки боялись, не понимали, что от них требуют взрослые, кричали и часто плакали. Для того, чтобы объяснить понятие «урок-перемена», использовалась система «сначала-потом». Например, «сначала» - работаем за партой, «потом»- играем, «сначала»-столовая, «потом»- домой и т.п. Как известно, у детей с аутизмом очень деформировано понимание времени, поэтому данная визуальная подсказка способствовала возможности почувствовать, что после урока наступает перемена, или понять ребенку, как скоро он пойдет домой.

Социальная история -дети с аутизмом испытывают трудности в социальном взаимодействии. Адекватное социальное поведение объясняется ребенку в форме истории. Этот метод был разработан Кэрл

Грей, и его цель-предоставить аутичному человеку ответы на вопросы о том, как взаимодействовать с другими людьми подобающим образом (например, ответы на вопросы «кто?», «что?», «когда?», «где?» и «почему?») социальных ситуаций). Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка.

Современное общество говорит о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения, которые призван реализовывать Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В стандарте представлена совокупность требования по обучению и воспитанию детей с множественными нарушениями развития.

Как мы видим, существует большое количество средств альтернативного общения. Но к выбору системы альтернативной коммуникации для каждого отдельного ребенка надо подходить с учетом многих аспектов. Во-первых, выбранная система должна облегчать повседневную жизнь, позволять ребенку в меньшей степени чувствовать себя инвалидом и больше управлять собственной жизнью. Во-вторых, введение альтернативной системы общения должно быть скоординировано со всеми остальными услугами, такими, как образование, медицина, социальное сопровождение и т. д. В-третьих, обучение языку и коммуникации не должны быть отделены от других форм терапии и поддержки. Средства альтернативной коммуникации, как и другие формы языка и коммуникации, должны быть орудием, используемым во всех жизненных ситуациях. Следовательно, обучение неговорящего ребенка использованию альтернативных средств коммуникации является сложным процессом, который должен охватывать специалистов из разных областей (педагогов, психологов, логопедов, медицинских работников). Всех тех, кто работает с конкретным ребенком. Основным звеном в такой работе является постоянное взаимодействие с родителями, т. к. именно с ними ребенок проводит большую часть времени.

Таким образом, родителям нужны знания о коммуникативных возможностях их ребенка и о том, как они могут использовать эти возможности в своей коммуникации с ним. Они должны освоить, выработать и использовать стратегии, которые дадут им возможность брать на себя коммуникативную инициативу и участвовать в диалогах с реальным содержанием. Если семья не получит достаточных знаний, недостаток понимая с ее стороны может негативно сказаться на шансах ребенка.

Список литературы

1. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014.
2. Магугина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.).
3. Программы обучения учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л.Б.Баряева, Д.И.Бойков, В.И.Липакова и др.; Подред. Л.Б.Баряевой, Н.Н.Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б.Баряевой, 2011
4. Худенко, Е.Д., Дедюхина, Г.В., Кириллова, Е.В. Как организовать общение с неговорящим ребенком: Метод, пособие. Сб. № 1. М., 2007
5. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник. Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012

НЕТРАДИЦИОННАЯ ТЕХНИКА РАБОТЫ С НИТКАМИ, КАК СРЕДСТВО АРТ-ТЕРАПИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Киреева О.Г.

учитель-дефектолог

ГКОУ ВО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат, г. Ковров»

Мудрая пословица гласит:
«Рука научит голову».

Существует тесная связь между координацией движений и речью. Тонкие движения пальцев рук появляются раньше артикуляции слогов; последующее совершенствование речевых реакций прямо зависит от степени натренированности движений пальцев. Поэтому необходима тренировка не только артикуляционного аппарата, но и движений пальцев рук. [Большакова,2008,208.]

Тем самым мы и стали использовать арт–терапию - вид ниткографии, ниткописи и изонити, как средство коррекции у детей с нарушением речи.

Арт-терапия имеет древнее происхождение. В определенном смысле ее прототипом являются различные виды сакрального искусства, нередко используемого с лечебной целью и включающего в себя суггестивно-магический, дидактический, эстетический и иные компоненты терапевтического воздействия.

Термин арт-терапия ввел в употребление в 1938 г. английский врач и художник Адриан Хилл (1895 г. – 1977 г.)

Арт-терапия – невербальная форма искусства, которая применяется в индивидуальной и групповой работе. Используется как средство психической гармонизации и развития человека. В современных условиях проблема актуальна, так как в настоящее время значительно возрастает количество детей с проблемами в речевом развитии и коррекционная работа с ними требует поиска в применении новых эффективных способов решения этой проблемы.

Именно поэтому арт-терапия так необходима и, как показывает опыт, так эффективна в работе с детьми и является важным элементом его полноценного развития.

Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Отсюда вытекает важнейший принцип арт-терапии – одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы и качества. [Киселева, 2006,346]

Преимущества метода арт-терапии А. И. Копытин выделяет следующие:

- Арт-терапия не имеет возрастных ограничений в использовании. Нет противопоказаний к участию тех или иных людей в арт-терапевтическом процессе.
- Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения.
- Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания.
- Арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает положительные эмоции, помогает сформировать более активную жизненную позицию.

Арт-терапевтические направления разнообразны. [Копытина,2006, 336]

В их числе:

- изотерапия — лечебное воздействие средствами изобразительного искусства.
- имаготерапия — воздействие через образ, театрализацию, драматизацию;
- музыкотерапия—воздействие через восприятие музыки;
- сказкотерапия—воздействие посредством сказки, притчи, легенды;
- игровая терапия—метод коррекции посредством игры;
- песочная терапия – сочетание невербальной формы психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка.
- ароматерапия – это применение эфирных масел и масляных суспензий с целью укрепления здоровья человека.
- смехотерапия—это вид психотерапии, помогающий снять блоки, расслабиться, избавиться от стеснительности

- цветотерапия – способствует восстановлению индивидуального биологического ритма с помощью специально подобранного цвета.

- «ниткография», «ниткопись», «изонить» позволяет решать сразу несколько дидактических задач.

Увеличение количества детей, имеющих речевые патологии, вызывает необходимость пересмотра методов и технологий коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением речи.

Детально изучив все вышеизложенные виды арт-терапии, мы выбрали три её направления, которые, на наш взгляд, являются более эффективными в коррекционной работе.

Это: «ниткография», «ниткопись», «изонить».

Блок: «Ниткография».

Цель - развитие мелкой моторики рук, совершенствование ручной моторики способствующей активизации моторных речевых зон головного мозга и, вследствие этого – развитие моторной функции речи.

Ниткография — выкладывание с помощью шнура или толстой нити контур. Этот приём можно считать одним из методов развития не только познавательной, но и речевой активности.

Блок: «Ниткопись».

Цель - способствует развитию художественного вкуса, умению подбирать цвета, способствует умению сравнивать, наблюдать, сопоставлять, обсуждать готовые работы, укрепляется мелкая мускулатура пальцев рук, совершенствуется зрительно-двигательная координация и ориентировка в микропространстве, развивается произвольное внимание, зрительная память. Аналитическое восприятие, речь.

Ниткопись – это изобразительная деятельность, произведения которой создаются с помощью уложенных на поверхность шероховатого или ворсистого материала ниток, выкладывание контуров предметов, букв, цифр из нити или рисование окрашенной нитью.

Блок: «Изонить».

Цель - способствует развитию мелкой моторики пальцев рук, развитию сенсорного восприятия, глазомера, логического мышления, воображения, волевых качеств (усидчивости, терпения, умения доводить работу до конца и т.п.), а также художественных способностей и эстетического вкуса.

Изонить – это создание картин из нитей без использования клея. Нити выкладываются при помощи переплетения, закрепления гвоздиками или протягиванием в дырочки. Оказывается, можно выполнить рисунок, владея нитью и иглой. Один из видов рукоделия, который дает широкую возможность проявить творческую индивидуальность исполнения, фантазию. Эта техника заключается художественного образа путем пересечения цветных нитей на картоне. [Гульман, 1993, 265]

Так как мы знаем, что дети с нарушениями речевого развития — это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух и интеллект, но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон психики.

Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследованиями Института физиологии детей и подростков АПН РФ. М.И. Кольцова, Е.И. Исенина установили, что если движения пальцев соответствуют возрасту, то и речь соответствует возрасту, а если развитие движений отстаёт, то и речь не соответствует возрастным нормам. У значительного большинства детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи пальцы малоподвижны, движения их отличаются неточностью или несогласованностью.

В наших группах для детей с ФФНР обучаются дети с дислалией и со стертой дизартрией. У детей с дислалией не отмечается серьезных нарушений общей моторики. Недостаточно сформированными являются мелкая и артикуляционная моторика, слухоречевой ритм. У детей со стертой дизартрией общая моторика сформирована недостаточно: мышечный тонус повышен, нарушена статическая и динамическая координация движений, переключаемость движений, темп и ритм. Эти особенности характерны для всей моторной сферы - общей моторики, мимической, мелкой и артикуляционной.

Таким образом, дети с нарушениями речи – это особая категория детей с проблемами в развитии, имеющих следующие особенности:

- невротическая симптоматика;
- есть сопутствующие диагнозы;
- поведенческие проблемы;
- речевой негативизм;
- не используют речь для коммуникации;
- нарушены способности к приёму и переработке информации, вследствие чего отстают в развитии.

[Глухова, 2014, 473]

Все эти особенности, характеризующие нарушения развития детей данной группы, требуют целенаправленной коррекционной работы, средствами искусства, то есть применение арт-терапевтических занятий, видами нетрадиционной техники работы с нитками. («ниткография», «ниткопись», «изонить»).

Данные техники заключают в себе большие возможности: это средство умственного, моторного, эмоционально – эстетического и волевого развития детей, совершенствование психических функций: зрительного восприятия, воображения, памяти, мыслительных операций, а так же эти упражнения могут быть использованы в качестве развития связной речи, лексической стороны речи.

Выполняя под руководством педагога игровые задания, ребёнок знакомится с геометрическими фигурами, со способами схематичного изображения предметов, форм и учится их различать не только на глаз, но и через моторную память рук.

Мы, занимаясь этими техниками, видим, что дети учатся внимательно вглядываться в предметы, видеть конструктивные части, сохранять целостность восприятия. Работая с этими техниками, ребёнок приобретает уверенность и усидчивость, у него формируются настойчивость, аккуратность, умение доводить начатое до конца, развиваются глазомер, воображение, фантазия, математические способности.

Играя пальцами рук, дети развиваются в речевом отношении быстрее и лучше, чем дети, чьи руки мало знают пальчиковые игры. Тренируя мелкие движения кисти, виды техник способствуют положительной динамике развития речи, так как речевые области в коре больших полушарий головного мозга формируются под влиянием импульсов, которые интенсивно идут из пальцев рук.

Работа над этими проблемами способствовала у нас поиску нетрадиционных технологий в работе с детьми с нарушением речи.

Использование мною, таких технологий, несущей особые коррекционные и развивающие возможности, и является арт-терапевтическая работа по нарушению речи. Проведение интегрированных коррекционно-развивающих занятий, основанных на арт-терапии, наиболее эффективно, так как у ребенка появляется возможность реализовать свои творческие способности и фантазию, обогащается словарь детей, и развиваются коммуникативные умения.

Список литературы

- 1.Большакова С.Е.«Формирование мелкой моторики рук».-/ М.,ТЦ Сфера,2008- 208с.
- 2.ГлуховаА.Е.«Арт-терапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями»//Молодойученый.-2014.-№17.-467-473с.
- 3.Гульман Р.А. . Иголлка и нитка в умелых руках.- М.Легпромбытиздат,1993.- 265 с.
- 4.Копытина А.И. Арт-терапия – новые горизонты //– М.:Когито-Центр,2006. - 336с.
5. Киселева М. В. Арттерапия в работе с детьми. – СПб: Речь, 2006.346с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ АФФЕКТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Пронина А.Н.

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

По данным психолого-медико-педагогических комиссий и результатам логопедического обследования, примерно 50% детей дошкольного возраста имеют различные виды речевой патологии и нарушения психического развития. Среди речевой патологии наибольшее распространение имеют диагноз ОНР разной степени тяжести: различные виды дислалии, дизартрии, алалии. Нарушения психического развития включают в себя ЗПР, умственную отсталость и т.д. Вместе с тем симптоматика тяжёлых типов речевых дефектов сопровождаются психическими нарушениями развития.

Одной из наиболее часто встречающейся речевой патологии детей дошкольного возраста (у 5-6%) является дизартрия, которая в последние годы имеет тенденцию к росту.

При дизартрии у дошкольников вследствие недостаточной иннервации речевой мускулатуры проявляются в основном нарушения речевого дыхания, мелодико-интонационных расстройств,

нарастание мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре, нарушения силы и тембра голоса (Г.В. Гуруец [1], Р.И. Мартынова [7], О.В. Правдина [9], О.А. Токарева [14], Л. В. Лопатина [5] и т.д.).

В процессе коммуникации у детей с дизартрией возникают сложности в использовании паралингвистических, интонационных, лексических средств, что затрудняют эффективное общение детей. Вместе с тем речевые нарушения при дизартрии сопровождаются нарушениями мимической мускулатуры при проявлении эмоциональных реакций, бедностью эмоциональной выразительности речи, эмоциональной лексики. Осознание детьми старшего дошкольного возраста собственного дефекта, боязнь непонимания их другими людьми усиливают проявления таких аффектов как тревожности и агрессивности.

В нашем понимании аффективно-коммуникативная сфера детей дошкольного возраста с дизартрией представляет собой проявление различной степени эмоциональных реакций (от лёгких эмоций до сильных аффектов) в процессе разнообразных ситуаций общения с другими людьми. Нарушения аффективно-коммуникативной сферы детей дошкольного возраста с дизартрией представляют собой совокупность нарушений паралингвистических, интонационных, лексических средств и мимической мускулатуры при проявлении эмоциональных реакций, которые сопровождаются проблемами эмоциональной выразительности речи, эмоциональной лексики.

Для выявления состояния и уровня сформированности структурных компонентов аффективно-коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией нами были отобраны следующие методики диагностики:

- тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца – на выявление состояния произвольной мимической моторики;
- методика Е.Ф. Архиповой - для выявления восприятия и воспроизведения интонации у детей с дизартрией;
- заданий из методик И. Ю. Кондратенко, И. Д. Коненковой, В. П. Глухова – на выявление сформированности эмоциональной лексики;
- методика (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) – на выявление тревожности;
- методика «Ребенок глазами взрослого» (А. Романов) – на выявление проявления агрессии.

Обследование 30 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом дизартрия позволили установить следующие нарушения аффективно-коммуникативной сферы: симптомы двигательной гиперактивности лица, быстрый темп лицевых движений, большое количество лишних движений при выполнении произвольных и непроизвольных двигательных лицевых актов, нарушения кинестетического орального и символического праксиса, трудности распознавания вопросительной, восклицательной интонации, бедность импрессивной эмоциональной лексики, сложности в использовании междометий как средства выражения эмоций, преобладание физической, вербальной агрессии и агрессии, направленная на сверстников (1 и 2 уровень агрессивности), наличие высокого и среднего уровня тревожности.

Коррекционная работа с дошкольниками с диагнозом дизартрией включает в себя различные технологии, формы, методы, направленные на смягчение, устранение симптомов дизартрии (Л.В. Лопатина [4], Н.А. Лукина [7], И.А. Смирнова [13], М.В. Рогожникова [10], Н.В. Рыжова [11] и др.). Среди наиболее эффективных технологий коррекции речевых и эмоциональных нарушений многие исследователи, логопеды и психологи выделяют арт-терапию (А.И. Копытин [2], А.В. Кудрина [3], В.Н. Никитин [8], Е.Е. Свистовская [12] и др.).

Для коррекции аффективно-коммуникативной сферы детей дошкольного возраста с дизартрией мы применяли различные техники арт-терапии: изотерапию (художественно-изобразительную деятельность), имаготерапию (театрально-исполнительскую деятельность), кинезитерапию и музыкотерапию (музыкально-двигательную деятельность), игротерапию, сказкотерапию.

Изотерапия нами применялась для коррекции агрессивности, тревожности и обогащения эмоциональной лексики детей в процессе общения.

Изотерапия включала работу по созданию личного рисунка и работу с готовыми художественными произведениями и их анализ.

При применении изотерапии для коррекции агрессивности и тревожности мы предлагали детям нарисовать рисунок, например, на обобщённые темы «Нарисуй добро (счастье)», «Нарисуй то, что тебе нравится, (от чего тебе радостно, от чего ты улыбаешься, что заставляет тебя быть сердитым)», «Нарисуй спокойное море», «Нарисуй яркий солнечный день», либо задания на превращения одного изображения в другое, например, «Преврати чёрную, злую кляксу (точку) в весёлую, добрую, светлую», «Дорисуй тёмные линии (круги) светлыми красками».

Для формирования у детей с дизартрией употреблять в речи эмоционально-оценочные лексемы, а также синонимы и антонимы, характеризующие эмоциональные чувства, нами использовалось рассматривание картин (как направление изотерапии) известных художников, в которых изображены разнообразные чувства героев, состояние природы (К.Е. Маковский «Дети, бегущие от грозы», И.Н. Крамской «Неутешное горе», О.Б. Богаевская «День рождения», И.Е. Репин «Не ждали», П. Клодт «Опять двойка», В.М. Васнецов «Царь Иван Васильевич Грозный», Б.М. Кустодиев «Масленица», И. Э. Грабарь «Февральская лазурь»).

Посредством имаготерапии мы корректировали способы передачи эмоций и чувств посредством мимики, пантомимики, интонационной и эмоциональной выразительности, звукоподражания. Использовались игры-драматизации и игры-инсценировки небольших сказок и стихотворений, посредством которых дети учились употреблять в речи междометия, умения вести диалог, использовать пантомимические средства, звукоподражания, характеризующие положительную и отрицательную оценку явлений действительности (сопряжено, отражённо, самостоятельно).

Кинезитерапия (музыкально-двигательная деятельность) в форме мимической гимнастики под музыку включала использование комплекса упражнений: поднимать брови, прищуривать глаза, плотно смыкать веки, сжимать губы, растягивают губы в улыбке, вытягивать губы вперёд, как для игры на дудочке, надувать щёки, оскалывать зубы, вытягивать губы как для свиста. Для коррекции интонационной выразительности речи нами применялись разные хороводные танцы с пением и движением, для коррекции просодических компонентов речи - ритмичности, мелодики, интонационной выразительности использовались речевые игры и ролевые стихи с движениями под музыку.

Сказкотерапия в форме пересказа сказки по ролям, диалогам между персонажами сказки решала задачи коррекции интонации высоты, длительности звуков, силы голоса, звучания, интонационной выразительности.

Как средство коррекции аффективно-коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией различные техники арт-терапии применялись самостоятельно для решения конкретных задач, интегрировались с другими техниками арт-терапии, выступали дополнительным методом общей логопедической работы.

Список литературы

1. Гуровец, Г.В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии [Текст]/ Г.В. Гуровец, С.И. Маевская //Вопросы логопедии.- М., 1982.- С. 75.
2. Копытин, А. И. Практикум по арт-терапии [Текст]/ А.И. Копытин. - СПб.: Питер, 2000. - 443 с.
3. Кудрина, А.В. Методы арт-терапии в практике психологического консультирования [Текст]/ А.В. Кудрина// Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна».- 2009. - № 3.- С.12-18.
4. Лопатина, Л.В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]/Л.В. Лопатина//Дефектология. - 2003. - №4.-С.68-91.
5. *Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: учеб. пособие/ Л.В. Лопатина. — СПб.: Издательство «Союз», 2004. — 192 с.*
6. Лукина, Н.А. Использование игровых приемов в коррекционной работе с детьми с ОНР [Текст]/ Н.А. Лукина//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.- 2012.- №4. – С.38-43.
7. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст]/ Р. И. Мартынова// Хрестоматия по логопедии: В 2 т. Т1./ Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 1997. - 656 с.
8. Никитин, В.Н. Арт-терапия [Текст]: учебное пособие. / В.Н. Никитин. - М.: Когито-Центр, 2014. - 328 с.
9. Правдина, О. В. Логопедия [Текст]: учеб. пособие/ О. В. Правдина. - М.: Просвещение, 1973. - 272 с.
10. Рогожникова, М.В. Артикуляционные и пальчиковые игры-сказки [Текст]/ М.В. Рогожникова // Логопед.- 2008.- № 2. – С. 66-73.
11. Рыжова, Н.В. Артикуляционная гимнастика как эффективное средство формирования правильного звукопроизношения у детей [Текст]/ Н.В. Рыжова// Дошкольная педагогика.-

2010.- №4.- С.10-12.

12. Свистовская, Е.Е. Арт-терапия детей и подростков [Текст]/ А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская Е.Е.- Когито-Центр, 2007.- 125 с.
13. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР [Текст]/ И.А. Смирнова. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 320 с.
14. Токарева, О. А. Дизартрия [Текст]/ О. А. Токарева//Расстройства речи у детей и подростков/ Под ред. С. С. Ляпидевского.- М., 1969. – С.68-95.

СЕКЦИЯ №4.

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

ПОДЪЕМ ПЛЕЧ В ТРОСОВОМ ТРЕНАЖЕРЕ, КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ОСТЕОХОНДРОЗЕ ШЕЙНОГО ОТДЕЛА ПОЗВОНОЧНИКА

Голубев А.А., Бурмистров Д.А.

Спортивный клуб «Олимп», г. Санкт-Петербург
Санкт-петербургский институт биорегуляции и геронтологии, г. Санкт-Петербург

Дегенеративно-дистрофические процессы в позвоночнике лежат в основе развития такого распространенного заболевания как остеохондроз. От данного заболевания страдает до 80% трудоспособного населения планеты. С остеохондрозом позвоночника связано возникновение боли в спине. Заболевание поражает все отделы позвоночника [Яковлев Н.А., 1997; Путьрский И.Н. и др., 2007; Sandler D., 2003 и др.].

Значительное снижение качества жизни при остеохондрозе шейного отдела позвоночника определяется не только негативными ощущениями и болью в области шеи. Нередко наблюдаются головокружения, мигрени, нервозность, бессонница, повышенное артериальное давление, нарушение зрения, невралгия, нарушение слуха и т.д.

При остеохондрозе позвоночника традиционно используются следующие методы консервативного лечения: постельный режим, физиотерапия, мануальная терапия, тракционная терапия, массаж, лечебная гимнастика и др. [Боренштейн Д.Г. и др., 2005; Епифанов В.А., 2005].

Одним из наиболее действенных способов двигательной реабилитации при данном заболевании является силовая тренировка, применение которой допустимо лишь вне острого периода и при наличии врачебного допуска.

В основе реабилитационной программы при шейном остеохондрозе лежит восстановление трофики шейного и верхней части грудного отдела позвоночника, для чего необходимо обеспечить тренировочное воздействие на трапециевидную мышцу, которая вместе с мышцей, поднимающей лопатку, ременной мышцей головы, мышцей, выпрямляющей позвоночник и ременной мышцей шеи, вовлекается в работу при выполнении атлетического упражнения подъем плеч [Бурмистров Д.А., 2017].

При описании разных вариантов выполнения данного упражнения большинство авторов рекомендует использовать исходное положение стоя [Schwarzenegger A., Dobbins B., 1999; Weider B., 2002; Delavier F., 2005]. С. Мак Роберт [1999] считает, что данное упражнение может выполняться под разными углами, стоя, сидя или лёжа. Все авторы рассматривают подъем плеч, как упражнение, нацеленное на развитие верхней части трапециевидной мышцы.

С целью использования подъема плеч в программах двигательной реабилитации при остеохондрозе шейного отдела позвоночника нами было разработано и внедрено в тренировочную практику атлетическое упражнение **подъем плечевого пояса в тросовом тренажере**. Предложенный вариант выполнения подъема плечевого пояса отличается направлением вектора усилия по отношению к участвующим в работе мышцам.

Упражнение выполняется при нахождении блоков в нижней позиции. Расстояние между блоками задано конструкцией тросового тренажера (3 – 4 метра). В исходном положении стоя, пользователь находится на линии блоков и удерживает руками рукояти тренажера. Плечи опущены. На выдохе поднять плечи максимально вверх. Движение совершается во фронтальной плоскости. На вдохе принять исходное положение.

Такая техника позволяет со направить вектор усилия анатомическому расположению волокон, участвующих в работе мышц, что позволит осуществлять их тренировку, не препятствуя иннервации и усиливая кровообращение в бассейне сосудов основания головного мозга, а увеличение выносливости и силы тренируемых мышц позволит увеличить работоспособность и улучшить общее самочувствие.

Нахождение исполнителя спереди или сзади линии блоков позволяет перераспределять нагрузку между участвующими в работе мышцами. Так, положение впереди линии блоков в большей степени задействует верхнюю часть трапециевидной мышцы, а нахождение сзади линии блоков позволяет дополнительно активизировать ромбовидные мышцы.

В зависимости от тренировочных задач упражнение может выполняться как в положении стоя, так и сидя, на коленях или на скамье с вертикальной или наклонной спинкой.

Анализ литературы и публикаций в интернете выявил отсутствие описания данного атлетического упражнения, что указывает на его новизну.

С целью определения возможности применения подъема плечевого пояса в тросовом тренажере в процессе двигательной реабилитации лиц, страдающих остеохондрозом шейного отдела позвоночника провели исследование с участием 8 человек, имеющих вышеназванный диагноз.

Участники исследования в течение 1 месяца использовали подъем плечевого пояса в тросовом тренажере в рамках программы двигательной реабилитации 1 раз в 3 – 4 суток. Выполняли 3 тренировочных подхода по 10 повторений. Вес отягощения увеличивался от подхода к подходу и подбирался таким образом, чтобы к финальному подходу выполнение требовало значительных усилий, но без нарушения техники движения.

До и после проведения серии тренировочных занятий провели персональную оценку результатов применения упражнения. Занимающимся было предложено заполнить анкету:

Негативные ощущения, постоянно или периодически возникающие в течении суток:

- головная боль
- головокружение
- тошнота
- боль в шейном отделе
- ухудшение слуха
- ухудшение зрения
- онемение верхних конечностей
- прочие возможные (добавить недостающие).

Для оценки интенсивности того или иного симптома использовали визуально-аналоговую шкалу, представляющую собой сто миллиметровую шкалу, где 1 мм был равен 1 баллу. 0 баллов (мм) означало отсутствие ощущений, а 100 баллов (мм) значило максимальную выраженность.

В результате анкетирования было выявлено:

6 случаев - уменьшение головной боли от 80 до 50 баллов;

5 случаев - уменьшение тошноты и головокружения от 50 до 20 баллов;

6 случаев - уменьшение периодических болей в шейном отделе от 90 до 10 баллов.

Также отмечалось улучшение в состоянии иннервации пояса верхних конечностей; наблюдаемые онемение и дискомфорт значительно снизились.

Ухудшений наблюдаемых параметров не выявили.

Выводы: подъем плеч в тросовом тренажере может быть использован как специальное атлетическое упражнение для реабилитации шейного отдела позвоночника при остеохондрозе, с целью снижения болевого синдрома и сопутствующих негативных ощущений.

Упражнение может быть включено в разные тренировочные программы.

Список литературы

1. Боренштейн, Д.Г. Боли в шейном отделе позвоночника. Диагностика и комплексное лечение: пер. с англ. / Д.Г. Боренштейн, С.В. Визель, С.Д. Боден. – М.: Медицина, 2005. – 792 с.
2. Бурмистров, Д.А. Реабилитация при болях в спине средствами силовой тренировки: Монография. - 2-е изд., стер. / Д.А. Бурмистров. - СПб.: Изд-во "Лань", 2017. - 304с. - (Учебники для вузов. Специальная литература).
3. Здоровая спина, или как избавиться от остеохондроза / сост. И.Н. Путырский, В.Н. Прохоров, В.В. Голубков, П.А. Родионов. – 2-е изд., стереотип. – Минск: Кн. Дом, 2007. – 384 с.
4. Мак Роберт, С. Всестороннее руководство по технике выполнения упражнений с отягощениями / С. Мак Роберт. – М.: Уайдер Спорт, 1999. – 298с.
5. Медицинская реабилитация: Руководство для врачей / под ред. В.А. Епифанова. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 328 с.
6. Яковлев, Н.А. Шейный остеохондроз / Н.А. Яковлев. – М.: Полиграфия, 1997. – 416 с.
7. Delavier, F. Strength training anatomy / F. Delavier. – S.l.: Human Kinetics Publishers, 2005. – 144 p.
8. Sandler, D. Weight training fundamentals / D. Sandler – S.l.: Human Kinetics Publishers, 2003. – 152 p.
9. Schwarzenegger, A. The new encyclopedia of modern bodybuilding: the bible of bodybuilding / A. Schwarzenegger, B. Dobbins. – N.-Y.: Simon & Schuster, 1999. – 832 p.
10. Weider, B. The edge: The Weider guide to ultimate strength, speed, and stamina / B. Weider, J. Weider, D. Gastelu. – N.-Y.: Avery, 2002. – 385 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ЕДИНОБОРЦЕВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЧУВСТВА СТРАХА

Гречушкин А.А.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

FORMATION OF UNIFORM PREPAREDNESS FOR COMPETITIVE ACTIVITY BASED ON OVERCOMING FEELING FEAR

Grechushkin A.A.

Moscow State Pedagogical University, Moscow

Аннотация: В статье анализируются особенности формирования готовности единоборцев к соревновательной деятельности на основе преодоления чувства страха.

Ключевые слова: восточные единоборства, страх, спорт.

Annotation: The article analyzes the peculiarities of formation of readiness of martial artists for competitive activity on the basis of overcoming the sense of fear.

Keywords: martial arts, fear, sport .

Введение.

Важнейшую роль в психологии соревновательной деятельности спортсменов-единоборцев занимает исследование таких состояний, как психологическое перенапряжение, эмоциональное перевозбуждение, стресс и тревога. Такие состояния характеризуются как предрабочие и не являются благоприятными, так как могут очень сильно повлиять на дальнейший исход соревновательной деятельности и на здоровье спортсменов. Именно поэтому, существуют определенные методы подготовки спортсменов к соревнованиям, которые позволяют не только профессионально качественно подготовить борца к достижению высокого спортивного результата, но и эффективно помогают преодолеть чувство страха у спортсмена.

Для того чтобы устранить страх, необходимо полагаться на два принципа:

1. «Устранение причины страха» - заключается в том, чтобы выявить причину появления страха и нейтрализовать ее.

2. «Управление страхом» - используя специальные упражнения нужно развить у спортсмена способность переводить страх в иное эмоциональное состояние, таким образом, повышая свою физическую активность и эмоциональную устойчивость.

Методы преодоления чувства страха единоборцев.

Метод душевного спокойствия. В настоящее время очень популярен, впервые опробован последователями Будды. Продолжительные занятия, результатом которых является полная непоколебимость и уравновешенность сознания, дают бойцу возможность сохранять спокойствие даже в самых напряженных ситуациях.

Психологический тренинг, разработанный западными специалистами, включает рекомендации, в соответствии с которыми, во время выполнения физических упражнений человеку следует напевать мотив любимой песни или любую другую, приятную для спортсмена мелодию. Можно также включать музыку, в частности классику. Целительная сила пения и прослушивания музыки известна с древних времен. Музыка всегда помогает снять эмоциональное напряжение, справиться с волнением и обрести душевное равновесие.

Метод - «игра». Еще одним эффективным методом преодоления страха является игра. Другими словами, во время поединка боец мысленно играет роль. Это может быть кумир кино или тренер, главное, чтобы метод работал и помогал достичь положительного результата.

Особенность обучающей игры состоит в том, что таким боец имеет дело не с настоящим поединком, а всего лишь с его имитацией. Участники такой игры могут решить свои проблемы во время дружеской «схватки». Стоит ли говорить, что при других обстоятельствах, у бойца возникнет соответствующая ассоциация, и он подсознательно будет чувствовать себя менее напряженно?

Организовать такую игру-тренинг можно самостоятельно. Это можно сделать в абсолютно любое время, договорившись с товарищами о ролях. В качестве завязки игры следует импровизировать ситуацию, которая провоцирует незначительный психологический стресс.

Метод разработки специальных упражнений. Упражнения могут быть самые различные, но их основной смысл заключается в том, чтобы достичь высокого спортивного результата обучающихся, и при этом, научить спортсмена контролировать свое психологическое состояние.

К примеру, «упражнение на чувства соперника» в современных единоборствах, на высоком уровне мастерства победа чаще всего достигается за счет антиципаций (предположений о возможных действиях соперника). В традиционных восточных единоборствах этому также уделялось огромное внимание. Считалось, что способность «сливаться» с соперником - это необходимый компонент подготовки бойца. Неслучайно в единоборствах так популярна цитата из средневекового военного трактата Сунь Дзы: "Знаешь себя, знаешь противника - всегда победишь".

Для развития и понимания чувства "соперника" в основном используется принцип "зеркала" - один партнер повторяет действия второго, стараясь уменьшить период "запаздывания", а в идеале - синхронизироваться с ним.

Зачастую используется такая последовательность: сигнал передается через визуальный канал, затем - одновременно через визуальный и тактильный, и в последнюю очередь - только через тактильный. В каждом упражнении сначала лидирует один спортсмен, затем - другой, затем достигается обоюдное лидерство.

«Упражнение на дыхание». Даже несмотря на то, что дыхание является вспомогательным элементом, ему уделяется огромное внимание во всех видах единоборств. Например, в Тэкмон-До по сочетанию силы и продолжительности вдоха-выдоха различают и, соответственно, используют 13 типов дыхания. Поскольку характер дыхания непосредственно связан с психическим состоянием, то, осваивая новые для себя способы дыхания, спортсмены расширяют свой круг психических состояний, а также учатся изменять состояние по собственной воле.

Результаты исследования.

Несомненно, каждый метод преодоления чувства страха у единоборцев имеет свои определенные достоинства. Плюсами «метода душевного спокойствия» является то, что подготовленный боец реагирует быстро и правильно, без сомнений и паники. Его подсознание контролируется сознанием, поэтому эмоциональный фон остается неизменным даже при нападении. В процессе применения «Метод - игра» очень важно помнить о том, что чувство страха преодолимо в любой ситуации, стоит только захотеть и взять себя в руки. В обстановке реального боя человеку все же необходим определенный объем отрицательных эмоций, чтобы одержать победу над противником, однако этот объем должен быть минимальным, а не поглощать личность целиком. Поэтому в теории всех боевых искусств большое

внимание уделяется самоконтролю. О плюсах «метода специальных упражнений» можно говорить бесконечно. Этот метод является самым популярным при подготовке к соревнованиям и при борьбе с чувством страха единоборцев. При помощи правильно подобранных методик упражнений, при регулярных практиках упражнений, - таким образом и достигаются наилучшие спортивные результаты.

Рекомендации.

И тренер, и спортсмен, должны помнить, что условия, в которых проходят соревнования, отличаются от условий тренировочных занятий. Психологическая подготовка предусматривает планомерное развитие необходимых качеств, способствующих развитию психических, и технических возможностей спортсмена, при помощи вышеперечисленных ранее методиках, упражнениях, способах. Также, психологическая подготовка к соревнованиям должна базироваться на информации о возможных соперниках, о местах проведения соревнований и другой важной информации. Изучение этих факторов и реальная оценка уровня достижений спортсменов должны служить основой для формирования стоящей перед нами задачи.

Список литературы

1. Психологическое обеспечение спортивной деятельности. / Под ред. Г.Д. Бабушкина. Омск.: СибГУФК, 2006.
2. Киселев Ю.А. Победы: Размышления и советы психолога спорта. М: Спортакадемия, 2002
3. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарик, 2000.
4. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теории и методики физического воспитания и спорта: Учебное пособие. - М.: "Академия", 2000.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО РЕГУЛИРОВАНИЮ СТАРТОВЫХ СОСТОЯНИЙ ФЕХТОВАЛЬЩИКА

Камалов Н.К., Тагирова Н.П.

Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, г. Набережные Челны

Имеется два пути для оптимизации функций организма спортсмена в условиях соревновательных ситуаций: 1) повышение потолка переносимых нагрузок – путь многолетний, длительный; 2) регулирование психического состояния на коротком отрезке – в процессе соревнования.

Зачастую в большом спорте из-за высоких тренировочных объемов поднять потолок нагрузок практически весьма сложно. В этих случаях следует снижать восприимчивость спортсмена к части раздражителей внешней среды, т.е. заниматься «профилактикой» нежелательных реакций спортсмена.

Психическое состояние спортсменов перед стартом характеризуется многими индивидуальными нюансами. Однако можно выделить некоторые типичные состояния.

1. Состояние недостаточного возбуждения. Фехтовальщик не может своевременно и полностью сосредоточиться на решении технико-тактических задач боя, соревнования. Наблюдается некоторая вялость, несвоевременность действий. Общий фон состояния положительный. Фехтовальщик не раздражен, настроен благожелательно к окружающим, к противникам. Однако не в состоянии максимально проявить физическую и технико-тактическую подготовленность. В таком состоянии фехтовальщик (при наличии равных по силе противников) не способен показать свой лучший результат.

2. Состояние оптимальной боевой готовности. Спортсмен испытывает некоторое внутреннее напряжение и приятное возбуждение. Желание фехтовать, ожидание приятных ощущений от азарта боя, от двигательной деятельности, тактической игры, красоты технических приемов, победы над противником. Это состояние – залог достижения высокого спортивного результата.

3. Состояние чрезмерного возбуждения. То, что называют стартовой лихорадкой. Спортсмен повышено раздражителен. Излишняя возбужденность приводит к плохому самообладанию, нетерпимости, вспыльчивости. Спокойный в тренировочных условиях спортсмен начинает проявлять склонность к конфликтам с товарищами по команде, с тренером.

4. В состоянии стартовой лихорадки спортсмен зачастую стремится к быстрейшему окончанию соревнований. В этом состоянии у спортсмена ослаблены тормозные процессы.

5. Состояние заторможенности. Торможение вследствие перевозбуждения – наиболее отрицательное стартовое состояние. Наступает апатия, психическая и физическая вялость. Фехтовальщик понимает ненужность навязчивость мыслей, опасений, однако отделаться от них не может. Навязчивые мысли о соревнованиях вызывают опасения за результат, заставляют излишне и зря тратить нервную энергию.

Если стартовая лихорадка наступает задолго до начала соревнований, то в результате длительного перенапряжения у спортсмена возникает охранительное торможение.

Перечисленные виды стартового состояния имеют свои разновидности, которые зависят и от индивидуальных особенностей фехтовальщика и от динамики его психического состояния. Возможны случаи, когда все уровни возбудимости проявляются у одного спортсмена в процессе одного длительного турнира. Поэтому очень важна предстартовая работа по профилактике возможных отрицательных стартовых состояний фехтовальщика. В зависимости от индивидуальных качеств на различных этапах спортивного совершенствования возможны своеобразные подходы к решению вопросов оптимизации стартового состояния.

Фехтовальщик может настраивать себя на достижение максимального результата. Он убеждает себя и окружающих, что будет первым. Так могут настраивать себя спортсмены, имеющие реальные шансы на успех, хорошо подготовленные, убежденные в правильности системы своей подготовки к данным соревнованиям. Такой системой самонастройки могут пользоваться фехтовальщики с соответствующими индивидуальными особенностями своего характера. В этой системе кроется и опасность. Если соревнования складываются неблагоприятно, то спортсмен, настроенный только на первое место, может прекратить сопротивление, видя крушение своих планов. В этих случаях необходимо продолжить борьбу до последнего, используя любой шанс для достижения возможно лучшего результата.

Другим способом управления стартовым состоянием является как бы внешнее снижение значимости предстоящего соревнования. Спортсмен пытается внушить себе, что соревнования не влияют на него отрицательно. Одновременно с этим фехтовальщик несколько занижает свой возможный результат. Представляя результат в соревнованиях с «подстраховкой», заранее обеспечивает себе спокойствие в случае неблагоприятного исхода. Если же соревнования складываются лучше, то это придает ему еще больше сил и уверенности. Иногда такой способ вызывает слишком большое спокойствие, что отрицательно сказывается на результатах боев.

Наилучший способ настройки на соревнования – абстрагирование от соревнований и противников. В таких случаях спортсмен настраивается на полное использование все своих потенциальных возможностей, на закрепление результата, достигнутого на тренировках. Такие бойцы сражаются, несмотря ни на что, до конца. Однако и здесь есть опасность. При чрезмерном и длительном самовнушении до соревнований может возникнуть состояние перевозбуждения.

Учитывая способность человека воспринимать и воспроизводить различные ритмы, а так же влияние ритмов на эмоциональное состояние, были предприняты попытки воздействовать на стартовое состояние. Для этого использовались специальные антиципационные программы специализированной настройки на универсальном электронном реакциомере.

Временные характеристики двигательных реакций являются показателями подвижности нервных процессов. Основываясь на принципе обратной связи, можно утверждать, что, действуя в определенных временных антиципационных программах, возможно влиять на динамику состояния нервной системы, а значит, и управлять степенью психической активности спортсмена.

В результате определенного стартового состояния возникают отклонения временных показателей от индивидуальной нормы состояния готовности. У одних спортсменов эти отклонения выражаются в запаздывающих реакциях, у других – в чрезмерно раннем, торопливом реагировании.

С помощью нейрхронометрической методики определяется состояние спортсмена, степень отклонения его психической активности от индивидуальной нормы. Затем предлагается определенная программа многократных антиципаций в реакции на движущий объект. Если выполнение программы правильное, фехтовальщик начинает упражняться в антиципации без зрительного контроля. Для контроля дается задание на выполнение аритмизированной антиципационной программы в реакции на движущийся объект и без зрительного контроля. Если фехтовальщик выполняет заданные ритмы в соответствии со своими индивидуальными показателями, то настройка прекращается.

Программированная настройка не только оказывает регулирующее влияние, но и отвлекает от соревновательной обстановки.

В ходе соревнований уточняется состояние спортсмена и предлагается конкретная программа специализированной настройки, которую выполняет спортсмен под наблюдением.

Приведенные примеры самонастройки на соревнования не исчерпывают многочисленных способов самоуправления стартовым состоянием. Каждый спортсмен должен изучить свои особенности, выработать свою «кухню» саморегулирования.

Список литературы

1. Алаторцев В. А. Готовность спортсмена к соревнованиям: опыт психологического исследования / В.А. Алаторцев. – М. : Физкультура и спорт, 2009. – 31 с.
2. Болгов В.Н. Компьютерная программа «Реакциомер» для исследования двигательной реакции юных фехтовальщиков / В. Н. Болгов, Н. П. Тагирова, Н.В. Дробинина и др.//Международный научно-исследовательский журнал. – № 10–3 (52). – 2016. – С.119–122.
3. Леонова А. Психологические технологии управления состоянием человека/ А. Леонова, А. Кузнецова // М.: Смысл, 2015. — 423 с.
4. Сафонов В.К. Диагностика нейродинамических особенностей/ В.К. Савронов, Г.Б. Суворов, В.Б. Чесноков// учебное пособие. – АНО "Издательство СПбГУ". – 1997. – 68 с.

ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

Коченков В.Б., Шестаков М.М.

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

В вооруженных силах Российской Федерации физическая подготовка является одним из основных разделов обеспечения боевой готовности военнослужащих. Особенно остро вопрос эффективности физической подготовки стоит относительно военнослужащих по призыву. Наличие в составе военнослужащих представителей с диаметрально противоположными тотальными размерами тела, у которых в связи с этим существенно отличаются кинематические и динамические характеристики движений, приводит к тому, что они в условиях занятий по физической подготовке демонстрируют неодинаковые количественные и качественные показатели эффективности выполняемых действий. Естественно, что эти особенности необходимо учитывать при построении процесса физической подготовки.

С этой целью представлялось целесообразным проанализировать, прежде всего, динамику показателей физической подготовленности военнослужащих по призыву в процессе службы.

Сравнительный анализ показателей уровня развития физических качеств у 200 военнослужащих по призыву, зарегистрированных в начале и в конце годичного срока службы (табл. 1) позволил установить, что без учета их габаритных размеров тела статистически достоверное улучшение отмечается по показателям количества сгибаний и разгибаний рук в висе на перекладине, времени пробегания 60 метров, 100 метров и челночного бега 10х10 метров. Показатели скоростной и общей выносливости в беге соответственно на 400 и 3000 метров у них практически не изменились за годичный срок службы.

Таблица 1

Динамика показателей ($M \pm m$) физической подготовленности военнослужащих по призыву ($n=200$)

Показатели	Сроки тестирования в годичном цикле		Достоверность различий по t-критерию Стьюдента	
	начало	окончание	t	p
Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине, кол-во	8,84±0,34	10,62±0,39	3,44	<0,001
Бег 60 м, с	8,70±0,04	8,55±0,04	2,65	<0,05
Бег 100 м, с	14,24±0,06	14,06±0,06	2,08	<0,05
Челночный бег 10х10 м, с	26,05±0,29	25,24±0,27	2,04	<0,05
Бег 400 м, с	78,99±0,66	79,85±0,61	0,96	>0,05
Бег 3000 м, с	869,18±2,95	861,60±3,24	1,73	>0,05

Подобный же анализ, но проведенный по отдельным группам соматотипов (табл. 2) выявил, что в течение годовичного срока службы ни в одной из них не произошло статистически достоверных изменений

Таблица 2

Динамика показателей ($M \pm m$) физической подготовленности военнослужащих по призыву с микросомным типом телосложения ($n=13$)

Показатели	Сроки тестирования в годовичном цикле		Достоверность различий по t-критерию Стьюдента	
	начало	окончание	t	p
Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине, кол-во	10,62±1,10	12,46±1,23	1,12	>0,05
Бег 60 м, с	8,46±0,11	8,25±0,12	1,29	>0,05
Бег 100 м, с	13,89±0,15	13,72±0,16	0,77	>0,05
Челночный бег 10x10 м, с	26,4±0,17	26,15±0,16	1,08	>0,05
Бег 400 м, с	76,57±0,72	76,65±0,83	0,07	>0,05
Бег 3000 м, с	856,62±5,22	848,23±3,65	1,32	>0,05

показателей физической подготовленности. Небольшое исключение составляют лишь военнослужащие микромезосомного и мезосомного соматических типов, у которых количество сгибаний и разгибаний рук в висе на высокой перекладине статистически достоверно возросло, а также мезомакросомного соматотипа, статистически достоверно улучшивших показатель общей выносливости в беге на 3000 метров.

Таким образом, результаты сравнительного анализа указывают на то, что учет габаритных размеров тела является перспективным направлением повышения эффективности физической подготовки военнослужащих по призыву.

Кроме того, представляется очевидным, что военнослужащим с разными продольными размерами и массой тела, как правило, будут соответствовать неодинаковые масс-инерционные характеристики, габаритные уровни варьирования и соответствующие типы конституции, что естественно должно сказываться и на кинематике движений, а отсюда и на эффективности выполняемых заданий

В связи с этим необходимо было рассмотреть уровень проявления физических качеств военнослужащими с разной степенью соответствия ГУВ длины тела и ГУВ массы тела. Думается, что для определения этого соответствия следует установить, в каких граничных зонах соматотипа они находятся. При этом, если эти величины будут находиться в зоне одного соматотипа, то можно считать, что они соответствуют друг другу, а если в зонах разных соматотипов – то не соответствуют.

Для этих целей может быть успешно использована шкала соматотипирования, которую разработал Р.Н. Дорохов. Однако, упрощение этой процедуры на практике возможно путем использования непосредственно показателей длины и массы тела, сопоставление которых с величинами специально рассчитанной шкалы позволяет установить соответствие друг другу или характер несоответствия между ГУВ длины тела и ГУВ массы тела (табл. 3).

Таблица 3

Шкала определения соответствия между ГУВ длины тела и ГУВ массы тела военнослужащих по призыву

Соматический тип	Граничные значения соответствующие ГУВ длины и ГУВ массы тела	
	длина тела, см	масса тела, кг
Наносомный	до 156,6	до 46,0
Микросомный	156,7 – 168,9	46,1 - 61,3
Микромезосомный	169,0 – 174,2	61,4 – 67,3
Мезосомный	174,3 – 180,6	67,4 – 75,8
Мезомакросомный	180,7 – 180,9	75,9 – 76,2
Макросомный	181,0 – 196,1	76,3 – 95,1
Мегалосомный	196,2 и более	95,2 и более

Сравнение показателей физической подготовленности у военнослужащих с разной степенью соответствия ГУВ длины тела и ГУВ массы тела позволило установить, что по мере снижения параметров

массы тела в составе соматотипа относительно их длинотных размеров уровень проявления физических качеств повышается (табл. 4).

Таблица 4

Показатели ($M \pm m$) физической подготовленности военнослужащих по призыву с разным уровнем соответствия ГУВ длины тела и ГУВ массы тела

Показатели	ГУВмт больше (n=61) (1)	ГУВмт соответствует ГУВдт (n=76) (2)	ГУВмт меньше (n=63) (3)	Достоверность различий по t-критерию Стьюдента		
				t (1-2)	t (1-3)	t (2-3)
Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине, кол-во	3,82±0,37	9,14±0,40	13,27±0,35	9,76**	18,55**	7,77**
Бег 60 м, с	9,35±0,07	8,61±0,04	8,18±0,04	9,18**	14,51**	7,60**
Бег 100 м, с	15,14±0,10	14,05±0,07	13,58±0,04	8,93**	14,48**	5,83**
Челночный бег 10x10 м, с	24,18±0,73	25,94±0,30	25,44±0,33	2,23	1,57	1,12
Бег 400 м, с	84,13±0,72	79,24±0,76	75,45±0,68	4,67**	8,76**	3,72**
Бег 3000 м, с	906,24±6,47	855,74±2,83	849,52±2,52	7,15**	8,17**	1,64
Кол-во военнослужащих, %	30,5	38,0	31,5	–	–	–

Очевидна закономерность, указывающая на то, что избыток массы тела по отношению к росту военнослужащих отрицательно сказывается на уровне их физической подготовленности и это, несомненно, следует учитывать при построении процесса их физической подготовки путем нормирования показателей объема и величины нагрузки используемых физических упражнений, для чего необходима разработка соответствующей методики.

Таким образом, результаты сравнительного анализа указывают на то, что не только учет габаритных размеров тела, но и степени соответствия ГУВ длины тела и ГУВ массы тела является перспективным направлением повышения эффективности физической подготовки военнослужащих по призыву.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ВНЕДРЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ»

Блинова Т.Г., Овсневская И.Н., Стукалова И.Н.

Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования, г. Барнаул

В соответствии с поручением Президента Российской Федерации (по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации 23 декабря 2015 года) в стране формируется национальная

система учительского роста (далее – НСУР), направленная на «установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации [3]. К настоящему времени утвержден и реализуется План мероприятий («дорожная карта») по формированию и введению национальной системы учительского роста[2].

Требования к профессиональной компетентности педагогов отражены в профессиональном стандарте «Педагог», в котором выделена система уровней профессиональных компетенций, описывающих развитие профессиональной деятельности педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий. При этом предполагается построение системы уровней профессиональных компетенций, описывающих развитие профессиональной деятельности педагога от выпускника педагогической программы (начальный уровень квалификации) до опытного педагога (высший уровень квалификации) [1, с.45].

На основе этой системы уровней профессиональных компетенций возможно выстраивание двух моделей карьерного роста педагога:

- горизонтальная карьера;
- вертикальная карьера.

Разработанный проект модели национальной системы учительского роста предполагает, что оценка квалификации (уровня знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы) педагогов в процессе аттестации будет осуществляться по единым федеральным оценочным материалам (ЕФОМ) по следующим направлениям (модулям)[2]:

1. Предметная компетентность;
2. Методическая компетентность;
3. Психолого-педагогическая компетентность;
4. Коммуникативная компетентность.

В связи с этим, вопросы совершенствования профессионально - педагогической компетентности педагогов должны найти отражение в плане образовательной организации по подготовке к внедрению профессионального стандарта «Педагог» (далее – ПСП).

В Алтайском крае сотрудниками КГБУ ДПО «Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования» (далее – АКПКРО) разработана процедура использования в образовательной организации ПСП для профессионального развития педагогов, которая включает:

- осуществление каждым педагогом самоанализа и самооценки профессиональной деятельности с помощью оценочных листов, разработанных на основе профессионального стандарта «Педагог». Данный шаг позволяет педагогу выделить свои профессиональные достижения и дефициты [6-9];

- разработка учителем индивидуального плана профессионального развития на основе результатов самоанализа и самооценки профессиональной деятельности, в котором педагог отражает планируемые способы демонстрации своих достижений и пути устранения своих дефицитов [4];

- составление дифференцированной программы развития профессиональной компетентности педагогических работников образовательной организации, в которой ответственный за введение профессионального стандарта «Педагог» в образовательной организации фиксирует результаты анализа индивидуальных планов педагогов [5].

Существенную помощь в процессе совершенствования профессионализма педагогов могут оказать предметные методические объединения уровня образовательной организации и муниципального уровня.

На наш взгляд, приоритетной задачей предметного методического объединения (далее - МО) любого уровня является организация работы, направленной на развитие *предметной и методической компетентности* учителя, как одного из направлений деятельности МО.

Рассмотрим подходы к организации деятельности методических объединений школьного и муниципального уровней по развитию предметной и методической компетентности членов МО.

Методические объединения уровня образовательной организации

Для определения профессиональных достижений и дефицитов членов школьного МО его руководитель анализирует информацию из индивидуальных планов профессионального развития учителей и дифференцированной программы развития профессиональной компетентности педагогических работников образовательной организации и фиксирует ее в таблице 1.

**Обобщенный перечень профессиональных достижений членов методического объединения
(название методического объединения)**

Таблица 1

Компетенции (трудовые действия), успешный опыт владения которыми, может быть предъявлен коллегам	Ф.И.О. педагогов – носителей опыта	Формы предъявления педагогами результатов успешного опыта реализации компетенции
<i>Трудовая функция «Общепедагогическая функция. Обучение»</i>		
<i>Трудовая функция «Воспитательная деятельность»</i>		
<i>Трудовая функция «Развивающая деятельность»</i>		
<i>Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»</i>		
<i>Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»</i>		
<i>Модуль «Предметное обучение. Математика»</i>		
<i>Модуль «Предметное обучение. Русский язык»</i>		

В таблице 1 приводится полный перечень трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте «Педагог». Руководитель МО для своего плана выбирает информацию по тем функциям, которые относятся к конкретной категории учителей.

Используя те же материалы, руководитель МО составляет обобщенный перечень профессиональных дефицитов педагогов. Для фиксации профессиональных дефицитов рекомендуем использовать таблицу 2, выбирая информацию по тем функциям, которые относятся к категории учителей, входящих в МО.

Обобщенный перечень профессиональных дефицитов учителей методического объединения (название методического объединения)

Таблица 2

Компетенции (трудовые действия), являющиеся для педагогов дефицитами	Ф.И.О. педагогов, имеющих дефициты	Формы работы по преодолению дефицитов
<i>Трудовая функция «Общепедагогическая функция. Обучение»</i>		
<i>Трудовая функция «Воспитательная деятельность»</i>		
<i>Трудовая функция «Развивающая деятельность»</i>		
<i>Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»</i>		
<i>Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»</i>		
<i>Модуль «Предметное обучение. Математика»</i>		
<i>Модуль «Предметное обучение. Русский язык»</i>		

Заполнение таблиц 1 и 2 позволит руководителю выявить ресурсы членов МО в оказании адресной помощи учителям, испытывающим затруднения в развитии той или иной трудовой функции.

Используя информацию дифференцированной программы развития профессиональной компетентности педагогов ОО, руководитель имеет возможность соотнести потребности членов объединения в развитии определенных компетенций с возможностями совершенствования последних за счет ресурсов членов самого МО: демонстрации достижений, представления инновационного опыта. Для фиксации результатов этой работы предлагается таблица 3:

**Совершенствование предметной и методической компетентности учителей методического объединения _____
(название методического объединения)**

Таблица 3

Компетенции (трудовые действия), являющиеся для педагогов дефицитами	Ф.И.О. педагогов, имеющих соответствующие дефициты	Формы работы по преодолению дефицитов	Сроки	Формы предъявления результатов освоения компетенции
<i>Внутриучрежденческое развитие профессиональной компетентности педагогов</i>				
<i>Развитие профессиональной компетентности педагогов в профессиональных сообществах (школьное, муниципальное МО, краевые отделения УМО)</i>				

Таким образом, при составлении плана работы школьного МО в части подготовки к внедрению профессионального стандарта «Педагог» руководитель выявляет и фиксирует следующую информацию о членах МО:

- перечень тех компетенций (профессиональных достижений) педагогов конкретного МО, которые выявлены в процессе самоанализа и самооценки профессиональной деятельности на основе профессионального стандарта «Педагог» и успешным опытом реализации которых они готовы поделиться с коллегами (таблица 1);

- перечень тех компетенций (профессиональных дефицитов) педагогов конкретного МО, которые требуют развития, совершенствования (таблица 2);

- перечень возможностей по совершенствованию компетенций, являющихся для членов МО дефицитами, силами педагогов этого МО, готовых поделиться успешным опытом реализации этих компетенций (таблица 3).

Возможно, что мероприятия, которые могут помочь в ликвидации дефицитов конкретной категории педагогов, предусмотрены в плане по введению профессиональных стандартов образовательной организации, муниципального МО, краевого УМО для данной категории учителей. В таком случае, руководитель включает их в план работы своего МО.

Методические объединения муниципального уровня.

Для составления плана работы муниципального МО в части подготовки к внедрению профессионального стандарта «Педагог» его руководитель может воспользоваться планами «Совершенствования предметной и методической компетентности учителей (название методического объединения)» соответствующих школьных МО (таблица 3). С этой целью руководитель муниципального МО осуществляет анализ планов работы МО образовательных организаций муниципалитета по данному направлению и составляет:

- перечень типичных (наиболее часто повторяющихся) затруднений конкретной категории педагогов района, банк данных о запросах педагогов;

- перечень возможностей по совершенствованию компетенций, заявленных как затруднения, дефициты через организацию мероприятий внутри МО, а также мероприятий других уровней. Например, участие в выездных мероприятиях на базе образовательной организации, в которой работает педагог-мастер; в муниципальной, региональной конференции, в вебинарах АК ИПКРО и др.

Приведем перечень вопросов методического характера, которые могут стать предметом обсуждения на заседаниях МО:

- планирование и организация образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС;
- проектирование урока системно-деятельностного типа по предмету;
- изменения в профессиональной деятельности учителя в соответствии с требованиями ФГОС;
- формирование и развитие универсальных учебных действий у обучающихся;
- переход на новую систему оценивания образовательных результатов обучающихся;
- развитие индивидуального подхода в образовательной деятельности и др.

Кроме того, в плане работы методического объединения важно предусмотреть и мероприятия, направленные на развитие психолого-педагогической (в том числе и коммуникативной) компетенции учителей.

Обозначим некоторые **проблемы**, связанные с личностным развитием учителя, которые могут быть обсуждены в рамках совершенствования психолого-педагогической компетентности учителя:

- *психологические*, например, связанные с осознанием себя как учителя «нового типа», в связи с «неприятием» идеологии ФГОС, консервативным мышлением;
- *дидактические*, например, обусловленные недостаточным уровнем подготовки в части изменений в технологии организации образовательного процесса, типологии уроков, организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся;
- *организационно-нормативные*, например, связанные с отсутствием научной организации трудовой деятельности, навыков командно-проектной работы;
- *профессиональные*, например, связанные с неготовностью учителя к реализации в деятельности экспертно-аналитических, прогностических и организационных функций.

Для развития психолого-педагогической компетенции педагогов могут быть использованы:

- методы социально - психологического тренинга профессиональной компетентности учителя с целью совершенствования профессиональной позиции учителя, развития психических процессов (педагогическое мышление, педагогическая рефлексия и другие качества личности), совершенствования педагогических умений по развитию приемов психологической разгрузки, расширение профессиональных знаний;
- анализ конкретных педагогических ситуаций с целью совместного решения общих профессиональных задач (низкая успеваемость, конфликтные ситуации в классе, в коллективе и др.);
- задания, связанные с развитием умений учителя оценивать и совершенствовать свой индивидуальный стиль, профессиональные позиции и установки с целью повышения профессионализма;
- задания, связанные с развитием профессионально важных характеристик личности (анализ и самоанализ педагогической деятельности учителя, метод «мозгового штурма», проведение дискуссий и др.).

Возможные формы, используемые с целью совершенствования педагогической компетентности учителей:

- научно-методические конференции разного уровня;
- открытые уроки;
- проектная, исследовательская деятельность педагогов;
- мастер-классы;
- взаимопосещение уроков;
- наставничество;
- семинары;
- профессиональное самообразование;
- тренинговые упражнения;
- дискуссии;
- курсы повышения квалификации и др.

Список литературы

1. Вестник образования России, №19 .- 2017, С.45
2. Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского

- роста. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26.07.2017 №703 [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71641920/>
3. Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации 23 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]: http://tcor.ucoz.ru/vospitat_rab2/proforientacz/feder_ur/poruchenie_prezidenta.pdf
 4. Проектирование индивидуального плана профессионального развития педагога на основе результатов самоанализа и самооценки профессиональной деятельности: методические рекомендации /сост. Т.Г. Блинова, Е.Н. Жаркова, И.Н. Стукалова, И.Н. Овсиевская. – Барнаул: КГБУ ДПО АК ИПКРО, 2016. -18 с.
 5. Проектирование дифференцированной программы развития профессиональной компетентности педагогических работников образовательной организации: методические рекомендации /сост. Т.Г. Блинова, И.Н. Овсиевская, И.Н. Стукалова. – Барнаул: КГБУ ДПО АК ИПКРО, 2016. -24 с.
 6. Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности учителя начальных классов на основе профессионального стандарта «Педагог»: методические рекомендации / сост. Н.Г. Калашникова, Т.Г. Блинова, И.Н. Стукалова, Е.Н. Жаркова. – Барнаул: КГБУ ДПО АК ИПКРО, 2016. -22 с.
 7. Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности учителя основного и среднего общего образования на основе профессионального стандарта «Педагог»: методические рекомендации / сост. Н.Г. Калашникова, Т.Г. Блинова, И.Н. Стукалова, Е.Н. Жаркова. – Барнаул: КГБУ ДПО АК ИПКРО, 2016. -22 с.
 8. Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности учителя математики основного и среднего общего образования на основе профессионального стандарта «Педагог»: методические рекомендации / сост. Н.Г. Калашникова, Т.Г. Блинова, И.Н. Стукалова, Е.Н. Жаркова. – Барнаул: КГБУ ДПО АК ИПКРО, 2016. -24 с.
 9. Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности учителя русского языка основного и среднего общего образования на основе профессионального стандарта «Педагог»: методические рекомендации / сост. Н.Г. Калашникова, Т.Г. Блинова, И.Н. Стукалова, Е.Н. Жаркова. – Барнаул: КГБУ ДПО АК ИПКРО, 2016. -24 с.

ПРИМЕНЕНИЕ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВОМ МЕДИАПРОДУКТА НА БАЗЕ ШКОЛЬНОГО ТВ

Касьянова Е.В.

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева,
Сибирский Федеральный университет, г. Красноярск

С конца 20 века в Российском государстве, как и во всем мире, идет информационная революция, которая кардинально меняет все сферы деятельности человека. Знания и информация становятся основными ресурсами обновленного социума, приходится решать проблемы становления и развития информационного общества, противоречивого влияния процессов информатизации на различные сферы жизни человека. Происходящие перемены влияют и на традиционную систему образования, формируя тем самым, новую образовательную стратегию. В связи с этим, по-прежнему актуальны проблемы управления образованием, но уже с учетом новых подходов к организации учебно-образовательного процесса и новых технологий обучения.

Разнообразие современной жизни ставит перед образованием задачи, не имеющие аналогов в прошлом, так что их решение требует модификации управления образовательным процессом.

Представленное автором исследование ведется в сфере дополнительного образования (точнее – в области медиаобразования), реализуемое с помощью создания школьных средств массовой информации (далее - школьные СМИ) в образовательном учреждении.

Современные подходы к дополнительному образованию детей и подростков рассматривают образовательную деятельность детского творческого объединения как системное развитие потенциальных возможностей самого ребенка: его интеллекта, способностей (общих и специальных), личностных качеств и т.д. Средства массовой информации учебного заведения можно рассматривать как детское

творческое объединение, которое нуждается в системном и эффективном управлении. Планирование стратегического замысла в системе детских СМИ целесообразно вести одновременно с регламентацией бизнес-процессов исследуемого направления. Технологии бизнес-моделирования могут помочь решить вопросы управления и производства медиапродуктов.

В дополнительном образовании, в той или иной форме присутствуют процессы формирования, передачи, накопления знаний, а так же преобразование знаний в навыки и умения. И бизнес-процессы, как ни что иное, наилучшим образом подходят для отображения всех происходящих действий, как в целом, так и любой его составляющей – организационно-управляющей, учебной, кадровой и т.д.

Реализация основной цели школьных СМИ зависит от эффективности управления, что возможно только в процессе медиатизации образовательного учреждения, создания единого медиапространства, обеспечения школы технологиями дополнительного образования, оснащения средствами производства и представления контента.

Вопросы производства информационного новостийного продукта в современных масс-медиа с точки зрения операционного менеджмента рассматриваются А.В. Вырковским. Нас же интересуют бизнес-процессы разработки телевизионного медиапродукта, созданного в рамках дополнительного образования на базе школьного телевидения.

Задача представленного исследования – провести декомпозицию медиаобразовательной деятельности (как части дополнительного образования) до уровня бизнес-процессов «как есть», и сформулировать основные аспекты деятельности школьного ТВ, в которых формируются потребности создания новых бизнес-процессов, основанных на информационных технологиях.

Создание медиаобразовательных условий для осуществления взаимодействия и общения школьного сообщества посредством школьных СМИ осуществляется в достаточно структурированных условиях, а ассортимент производимого и транслируемого контента приводит к увеличению информационных потоков, что усложняет управление качеством производства медиапродуктов и их использования в образовательном и воспитательном процессе.

Для организации системы управления качеством производства медиaproдуктов предлагается использование методологии функционального моделирования IDEF0. Алгоритм выделения бизнес-процессов, анализ состава и взаимосвязи работ, осуществляемых на телевидении школы, проведение декомпозиции управленческой деятельности до уровня бизнес-процессов, построение модели «как есть», позволяет сформулировать основные аспекты управления, в которых формулируются потребности создания новых бизнес-процессов, основанных на возможностях медиатехнологий.

Автором были исследованы бизнес-процессы деятельности школьного телевидения в рамках общешкольного проекта «Лицейский ТелеКанал» лицея № 6 г. Красноярск. Разработанные диаграммы наглядно демонстрируют бизнес-процессы работ, осуществляемых участниками медиатеатвельности.

Основной стратегической целью школьного ТВ является расширение возможностей для взаимодействия школьной общественности. Вторичными стратегическими целями являются: расширение возможностей для информирования; расширение возможностей получения знаний и профессиональных навыков.

В соответствии с построенной автором общей контекстной моделью, в нотации IDEF0 (рисунок 1), выявлена система основных потоков информации и характер деятельности школьного ТВ. На контекстной диаграмме в качестве входной информации выступают: заказ на изготовление медиапродукта, заказ на трансляцию, заказ на проведение проекта, предоставленный контент для трансляции. Это основные задачи деятельности лицейского телеканала, они позволяют руководителю анализировать состояние процессов для каждого исполнителя и определять уровень готовности подразделения к выполнению поставленных перед ним целей и задач.

Осуществление взаимодействия основывается на положениях, планах и правилах, а также на уровне «Лицейский ТелеКанал» - администрация и преподаватели, и «Лицейский ТелеКанал» - ученики школы.

Анализ информационных потоков позволяют руководителю ТВ и школьной администрации

- оценивать уровень профессиональных достижений учащихся, участвующих в работе школьных СМИ,
- анализировать укомплектованность лицея необходимыми медийным контентом, оборудованием, программным обеспечением для осуществления ТВ-деятельности,
- проводить мониторинг функционирования ТВ образовательного учреждения,

- принимать более эффективные решения в отношении производства медиапродуктов, проведения трансляций для различной аудитории, организации проектной деятельности, формирования архива медиа и правильным распределением заданий и ролей среди участников телевидения по всем направлениям.

Результатом становятся исходящие медиапродукты, как итог деятельности телевидения, а так же транслируемый контент и сформированный архив медиапродуктов и проводимых медиапроектов. Кроме того, руководство телевидения формирует отчеты о результатах работы, которые поступают администрации школы, как основание для дальнейшего развития и совершенствования школьного ТВ. Проведя декомпозицию, и рассмотрев более детально систему управления деятельности лицейского ТВ, автором было определено, что основной функционал в подразделении складывается из четырех основных работ – производство медиапродукции, трансляция контента, архивирование контента и организация школьных проектов. Все функции тесно взаимосвязаны между собой и образуют единство, приводящее к получению ожидаемых результатов деятельности.

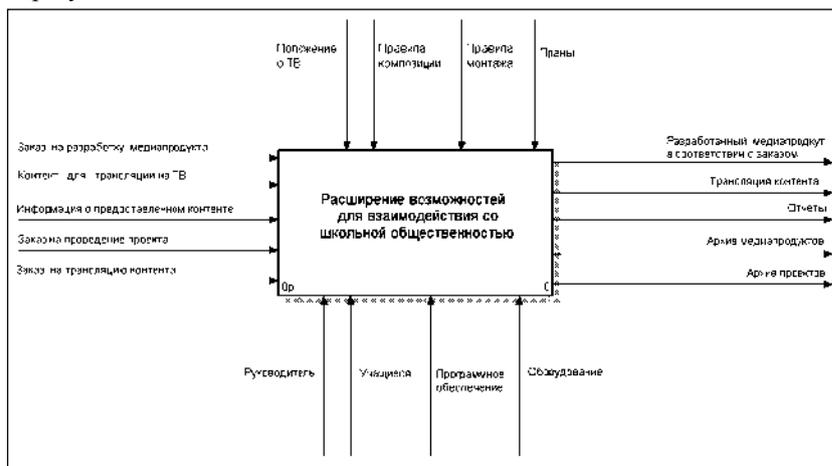


Рисунок 1 - Контекстный уровень функциональной модели (контекстная диаграмма IDEF0)

Выявленные бизнес-процессы деятельности школьного ТВ позволяют понимать взаимодействие между различными направлениями: что, кому и для каких целей школьники и учителя-кураторы проектов создают и показывают. Как следствие, процессный подход значительно упрощает адаптацию новых участников лицейского телевидения.

Список литературы

1. Касьянова Е.В., Доррер М.Г. Миссия школьного телевидения и карта стратегических целей. Информатизация и связь. 2012. № 5. С. 70-72.
2. Касьянова, Е.В., Доррер М.Г. Оптимальное управление разработкой медиапродукта с использованием корреляционного анализа. Сборник трудов XV международной ЭМ'2011 конференции. Под ред. Олега Воробьева. – Красноярск: СФУ, НИИПШ, КГТЭИ. 2011. 189 с.
3. Касьянова, Е.В., Доррер М.Г. Счетная карта и технологии бизнес-моделирования в деятельности телевидения образовательного учреждения. Хвойные бореальные зоны. 2012. Том 30. № 5-6. С. 18-24.

СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ, КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Степурко А.А., Гусев А.Н.

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, г. Княгинино

Уровень физической культуры личности определяется характером, структурой и направленностью мотиваций физической активности человека. В этом виде физкультурных ценностей отражается степень социальной зрелости и ответственности отношения человека к своему здоровью и физической подготовленности. Таким образом, именно в физической активности человека реализуется потенциал его физической культуры, отражается его способность к совершенствованию своей физической природы на основе использования и освоения накопленных всем обществом знаний, опыта, технологических и материальных возможностей и соответствующих условиям жизни установок [1; 2].

В настоящее время особенно актуальным является изменение концептуальных подходов к физическому воспитанию молодежи. Снижение интереса к двигательной активности, отсутствие мотивации к посещению занятий по физической культуре в вузах ведет к снижению работоспособности обучающихся, и как следствие, ухудшению показателей успеваемости, а также социальной активности [3]. Необходимо воплощение реальной концепции в физическом воспитании, которое будет связано с разработкой современной технологией преподавания физической культуры, обеспечивающей требуемый уровень профессиональной психофизической готовности специалистов, выпускаемых вузами.

В основе такой концепции может лежать система разносторонних силовых упражнений, направленных на развитие силы, формирование пропорциональной фигуры и укрепление здоровья является основополагающим фактором для развития физического здоровья, укрепления мышечной системы, формированию силы и эмоционального состояния молодого человека.

Упражнения с отягощениями - эффективное средство в борьбе за гармоническое физическое развитие, выдержавшее испытание временем. Сейчас нет, пожалуй, ни одного вида спорта, в котором спортсмены не прибегали бы к упражнениям с отягощениями для достижения высоких результатов. Занятия с отягощениями помогают устранить дефекты физического развития - сутулость, неправильную осанку, укрепить костно-связочный аппарат, слабо развитые мышцы и т.п. (Вайнбаум Я.С. 2002). Усиленная мышечная деятельность вынуждает работать с дополнительной нагрузкой сердце, легкие и другие органы и системы нашего тела, тем самым, повышая функциональные возможности организма, его сопротивляемость воздействиям внешней среды. А также, что немало важно, систематические занятия физкультурой способствуют воспитанию высоких моральных и волевых качеств (Селуянов В.Н..2006).

Занятия по силовой подготовке в рамках академических занятий по физической культуре в вузе могут проводиться, как в течение всего года, так и целенаправленно на занятиях по атлетической гимнастике. Приведем пример построения занятий по силовой подготовке для студентов.

Во вводную часть (до 20 мин) включаются упражнения, направленные на развитие статико-кинетической устойчивости (3-4 упражнения продолжительностью 10-12 с. каждое, интервалы отдыха между ними 35-45с.), подвижности в суставах, силы мышц брюшного пресса и т.д.

В начале основной части занятий 10-15 минут отводится на разучивание учебного материала, а в конце 15-20 мин на развитие двигательных качеств. При этом первые 9-12 мин выполняются скоростно-силовые упражнения с преимущественной скоростной направленностью. Продолжительность одноразовой нагрузки составляет 15-20 сек. Упражнение повторяется 3 раза с интервалами отдыха 70 с. Перед выполнением 2-го и 3-го упражнения отдых увеличивался до 1,5 – 2 мин. Можно использовались следующие упражнения: челночный бег 8x10 метров, бег спиной вперед, бег с поворотами кругом, бег с 2-3 набивными мячами в руках весом по 3-5 кг каждый, продвижение вперед подскоками в упоре лежа с одновременным отталкиванием руками и ногами; бег с партнером на спине, плечах: «бег» на руках с поддержкой партнером за ноги, опорные прыжки через 2-3 снаряда, кувьрки и др.

В последующие 10-15 мин выполняются упражнения с преимущественной силовой направленностью. Величина нагрузки при выполнении силовых упражнений выбирается такой, чтобы учащийся мог повторить данное упражнение в одном подходе с большим напряжением 8-10 раз. На занятии силовые упражнения подбираются для 1-2 смешанных групп мышц, разделенных на четыре основные группы: мышцы спины, рук

и плечевого пояса, брюшного пресса, ног. Цикл воздействий на основные группы мышц продолжается 2 недели (4 занятия) к концу года продолжительность одноразовых нагрузок увеличивается на 10-15 сек, за счет сокращения интервалов отдыха. Таким образом, данная методика предполагает целенаправленное педагогическое воздействие на развитие силовых способностей, при использовании метода максимальных и околопредельных усилий на всех занятиях в I полугодии.

Приведенная структура и содержание занятий силовой подготовки, направленное на оптимизацию физического состояния молодых людей может способствовать повышению мотивации к занятиям физической культурой, интересу к красоте и силе своего тела, и таким образом, социализации личности, что особенно актуальным становится в юношеском возрасте. А использование средств атлетической гимнастики в учебном процессе по физической культуре может являться одним из путей инновационных преобразований в структуре высшего профессионального образования в рамках физического воспитания студенческой молодежи.

Список литературы

1. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения//Вестник мининского университета. №4(2). 2015. С.26-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25286581> (дата обращения: 2.02.2018).
2. Стафеева А.В., Дерябина А.Л. Повышение функциональной подготовленности девушек 18-25 лет средствами степ-аэробики//Фундаментальные исследования. №2 (часть 19). 2015. С.4315-4318. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23614563> (дата обращения: 17.02.2018)
3. Стафеева А.В., Воронин Д.И. Теоретико-методические предпосылки использования восточных оздоровительных систем в решении проблем сохранения здоровья студентов//Высшее образование сегодня. 2013. №10. С. 68-74. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=20924176> (дата обращения: 17.02.2018)

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА)

Петренко Т.В., Дмитриева Е.И.

Российский университет транспорта (МИИТ)

Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе имеет профессиональную направленность, следовательно, и в плане аудирования будущих специалистов необходимо прежде всего обучать пониманию на слух профессионально направленной речи. Обучение пониманию аудиотекстов по специальности в техническом вузе, по нашему мнению, необходимо начинать на третьем этапе обучения, поскольку обучаемый имеет уже определенную базу технических знаний, а также обладает определенными навыками и умениями чтения литературы по специальности, что, на наш взгляд, может в определенной степени облегчить обучение аудированию профессионально направленной речи.

Для того чтобы целенаправленно преодолевать трудности при обучении аудированию, необходимо четко представить их виды и классификацию.

1. Трудности, связанные с особенностями аудирования как вида речевой деятельности и условиями, в которых эта деятельность осуществляется.
 - 1.1 Однократность и кратковременность предъявления информации, что требует от слушающего быстрой реакции.
 - 1.2 Темп речи говорящего, который заставляет слушающего воспринимать речь в определенном «скоростном режиме».
 - 1.3 Необходимость адаптироваться к различным голосовым характеристикам и индивидуальной манере произношения.

2. Трудности, обусловленные лингвистическими особенностями воспринимаемого на слух материала могут быть фонетическими, лексическими и грамматическими.

2.1 Фонетические трудности

- разница в фонетическом строе родного и иностранного языков
- трудности с распознаванием слова, возникающие из-за расхождения между его написанием и произношением.

2.2 Лексические трудности

- это трудности, вызванные распознаванием омофонов, омонимов, разграничением лексико-семантических вариантов многозначных слов

- наличие слов, представляющих сложности для восприятия: числительных, терминов и т.п.

- трудности, обусловленные широким использованием способов словообразования (словосочетания, конверсии, сокращения).

2.3 Грамматические трудности

- трудности, обусловленные различиями в строе изучаемого и родного языков

- трудности, связанные с многозначностью многих грамматических явлений, например, временные формы.

3. Трудности, связанные со смысловой обработкой материала.

3.1 Ассоциирование озвучивающей вербальной информации с визуальной опорой в виде схем, графиков, формул и т.д.

3.2. Понимание на слух текста без визуальных опор в виде схем, графиков, чертежей, рисунков.

3.3. Непонимание отдельных слов зачастую может привести к тому, что обучающиеся, задумываясь над значением отдельного слова, могут не слышать всей фразы и таким образом теряют нить и перестают слушать дальше.

Кроме того, следует отметить тот факт, что с одной стороны, далеко не всегда в рамках обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы большое внимание уделяется аудированию, соответственно, данный навык на этапе перехода «школа-вуз» не всегда является достаточно сформированным. С другой стороны, вероятно, в профессиональном плане он является одним из самых востребованных (восприятие на слух докладов на конференциях, подкастов и т. д.)

Общепринятая классификация видов аудирования выделяет следующие виды: аудирование с полным пониманием, с выборочным пониманием и с пониманием основного содержания. Аудирование с пониманием основного содержания — достаточно простой, в большинстве случаев, вид аудирования и предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, существенное от несущественного, закрепить в памяти наиболее важные сведения. Аудирование с выборочным пониманием направлено на то, чтобы вычленив в речевом потоке необходимую или интересующую информацию, игнорируя ненужную. Такой информацией могут быть важные аргументы, детали, ключевые слова, примеры или конкретные данные: даты, числа, имена собственные и географические названия. Аудирование с полным пониманием является самым сложным видом аудирования, т. к. предполагает точное понимание всей содержащейся в тексте информации, то есть наряду с пониманием основного содержания осуществляется понимание деталей сообщения, а также эмоций и коммуникативных намерений говорящего.

Аудирование профессиональных текстов с полным пониманием является довольно сложной формой работы, требующей значительных временных затрат, поэтому практически не применяется. В то же время, можно считать целесообразным использование данной формы работы на начальном этапе, но на материале несложных текстов социально-бытовой и общекультурной тематики. К примеру, эффективным является написание мини-диктантов, при которых текст не читается преподавателем, а воспроизводится выполненная диктором запись с аудио носителя.

Далее рассмотрим основные формы обучения аудированию профессиональных текстов — аудированию с выборочным пониманием и с пониманием основного содержания.

В рамках разработки системы обучения иностранному языку в транспортном вузе в Российском университете транспорта был разработан комплекс заданий на базе видеокурса Network Rail Engineering Education. Данный материал является аутентичным источником британского варианта английского языка. Изначально данный цикл видеолекций представляет собой профориентационную программу для учащихся старшего этапа британских школ. За счет этого обеспечивается оптимальное соотношение

общеупотребительной и профессиональной лексики, а также интересная содержательная и привлекательная визуальная составляющая, что повышает мотивацию к освоению курса.

Комплекс упражнений состоит из нескольких заданий.

На первом этапе обучающиеся знакомятся с глоссарием, содержащим новые терминологические и нетерминологические единицы. Это помогает минимизировать трудности, связанные с восприятием незнакомых слов.

Далее во время просмотра видео (рекомендуется двукратный просмотр) задача студентов состоит в определении истинности или ложности высказываний по отношению к прослушанному материалу (True/False sentences).

На следующем этапе обучающимся предлагается выполнение переводных упражнений (перевод как с русского языка на английский, так и с английского на русский). Данное упражнение является комплексным, т. к. помимо навыков аудирования, развивает также лексико-грамматические навыки.

Как показал вышеприведенный анализ практического опыта, обучение аудированию в неязыковом вузе является сложной задачей, требующей дальнейшей разработки.

Список литературы

- 1) Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. Общая методика обуч. иностр. яз.: Хрестоматия.— М.: Русский язык, 1991.— С. 99-111.
- 2) Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам -М.: АСТ: Астрель, 2008. — 238

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ КОЛЛЕДЖА

Кедрякина Н.В, Алаева С.Б

ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж» г. Нижний Новгород

Одной из задач ФГОС в дошкольном образовании является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

Происходящие в настоящее время существенные изменения в сфере образования РФ связаны с новым отношением к детям с ОВЗ. Инклюзивное образование направлено на обеспечение коррекции нарушений развития у различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы ДОУ.

Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется тем способом, который наиболее подходит этому ребенку. Система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему.

По классификации предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям детей с ОВЗ относятся:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
3. Дети с нарушением речи (логопаты);
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
5. Дети с умственной отсталостью;
6. Дети с задержкой психического развития;
7. Дети с нарушением поведения и общения;
8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

Ребенку и родителям необходим педагог, готовый работать с разными категориями детей: с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), с ограниченными возможностями здоровья и девиациями поведения.

Это значит, что педагог уже сегодня должен иметь глубокие психологические знания о специфике этих феноменов, навыки педагогической помощи и коррекции, что позволит выстроить индивидуальный маршрут развития и обучения для ребенка, скоординировать работу психологов, дефектологов и других специалистов. Для успешного введения в практику инклюзивного образования, для реализации поставленных задач педагог должен овладеть необходимым уровнем профессиональных компетенций, так как в настоящее время наблюдается потребность в подготовке новой «модели педагога».

Одним из подходов к решению данных задач является открытие инновационной (экспериментальной) площадки РАО в ГБПОУ НГК, которая направлена на проектирование системы подготовки педагогических кадров в условиях реализации профессионального стандарта (задействованы инновационные ресурсы колледжа, лаборатории ресурсного центра, организован образовательный процесс в соответствии с внесенными коррективами в образовательные программы и апробация методов и форм подготовки молодого специалиста, педагога, готового к реализации требований профессионального стандарта.

Другим из инструментариев подготовки педагогических кадров по специальной психологии (инклюзивному обучению) может стать технология М. Монтессори, заключающаяся в стимулировании ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, заложенных в нем природой. Исследования подтверждают, что детский разум обладает уникальной возможностью самообучения и способностью "впитывать" знания. М. Монтессори назвала эту способность «абсорбирующим разумом», считая, что впечатления не только проникают в сознание ребенка, но и формируют его. Свою педагогическую систему М. Монтессори назвала системой саморазвития ребенка в специально подготовленной среде. Она подчеркивала, что для получения образования достаточно создать такую развивающую среду, где дидактический материал выбирает сам ребенок, он же определяет время работы с этим материалом и сам контролирует ошибки. В подготовленную среду входят материалы, помогающие развитию ребенка, в самых разных направлениях культуры, учитывающие моторные потребности ребенка, подталкивающие его к спонтанным действиям, развивающим и совершенствующим координацию движений и концентрацию внимания.

Важнейшим условием для того, чтобы каждый ребенок построил и реализовал программу собственного обучения и развития, является организация разновозрастной группы, работающей по технологии М. Монтессори.

Поляризацию внимания М. Монтессори считала необходимым механизмом и одновременно признаком глубоких изменений, происходящих в ребенке - начало процесса нормализации его поведения, то есть превращение поведения ребенка из девиантного (отклоняющегося) в нормальное. Давая детям возможность удовлетворить свои потребности, в специально подготовленной среде решались следующие задачи:

- формирование сенсорных представлений и эталонов, а, следовательно, умственного развития.
- развитие мелкой моторики и координации движений.
- формирование умения применять правила повседневного поведения в коллективе, доводить начатую работу до конца и убирать рабочее место.
- диагностирование возможностей детей на основе наблюдения в их самостоятельной работе с Монтессори-материалами.
- Если с детьми с ОВЗ активно заниматься с самого раннего возраста по технологии М.Монтессори, то они смогут:
 - полноценно обслуживать себя;
 - реализовать свой внутренний потенциал;
 - быть полноправными членами общества;
 - помогать близким, приносить пользу.
 - контактировать с другими детьми, желание общаться;
 - развить умственные способности;
 - улучшить координацию движений и владение телом;
 - избавиться от страхов и девиантного поведения;
 - развить речь и умение озвучить свои чувства и эмоции.

В лаборатории интеллектуального развития РЦ «Педагог будущего» собраны уникальные материалы по ознакомлению, обучению технологии М. Монтессори и подготовке студентов педагогических специальностей к дальнейшему ее использованию в профессиональной деятельности, а для этого разработаны методические рекомендации по практическому использованию и проведению игровых занятий с различными категориями детей по данной технологии.

Для воспитателей, педагогов ДОО проводятся семинары, мастер-классы, областные курсы повышения квалификации по данной системе М. Монтессори, а студенты специальности Дошкольное образование самостоятельно практикуются в составлении занятий с использованием Монтессори-материала.

Пример:

**Интегрированное занятие в форме сюжетной игры
«В гости к Фее» с использованием Монтессори-материала.
В старшей возрастной группе с детьми с ОВЗ (ЗПР)**

Цель:

Развитие общей и мелкой моторики.

Задачи:

Закрепление знаний цвета

Формирование познавательных действий, становление сознания

Развивать умение детей поддержать беседу, отвечать полным ответом

Развивать обоняние

Развитие контроля и координации движений

Монтессори-материал:

Настенный модуль «Задвижки и замки», таблички с цветовыми оттенками, настенный модуль «Цветные дорожки», коричневая лестница, настенный модуль «Колеса», баночки с запахами.

Воспитатель:

- Ребята, посмотри, что у меня есть! Это волшебная палочка!

С помощью ее мы можем отправиться в волшебную страну фей! Тем более феечка Динь как раз приглашала нас в гости!

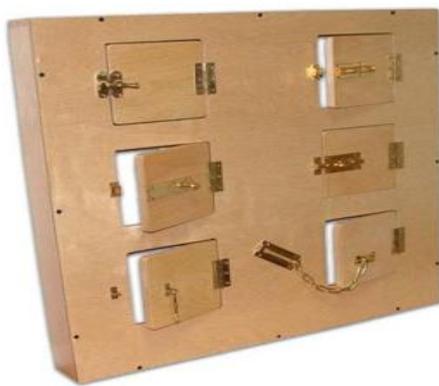
Раз, два, три! Бам! (взмах волшебной палочкой, дети кружатся). Вот мы и на месте!

Воспитатель:

Но вот беда, ворота закрыты. Чтобы попасть в волшебную страну, нужно открыть ворота!

Ребята, давайте попробуем это сделать!

Дети подходят к модулю с задвижками и замками и открывают их.



Воспитатель:

- Вот мы с вами и попали в страну фей! Как же тут красиво!

А посмотри, кто нас встречает, это же настоящая феечка!



Таблички с цветами по оттенкам

Фея:

- Здравствуйте! Я так рада вас видеть! У нас сегодня такая прекрасная погода, но только наше солнышко светит не очень ярко. Ребята, а давайте сейчас вместе сделаем солнышко ярче и краше.

На ковре таблички Монтессори. Дети давайте выложим вокруг солнца лучи от тёмного к светлому тону. Воспитатель помогает при необходимости. Дети называют цвета и оттенки.

Фея:

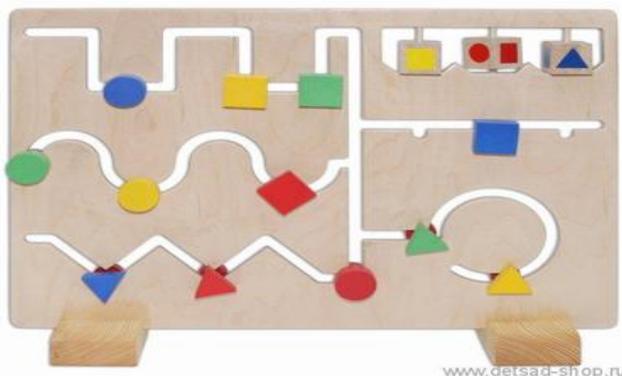
Ребята, какие вы молодцы! Спасибо за помощь! Солнышко сияет еще сильнее и больше греет!

Фея:

- Мальчики и девочки, пойдёмте ко мне в гости? Только дорога до моего домика извилистая цветная из разных форм.

Дети подходят к модулю с дорожками и двигают фигурки по дорожкам.

Называют по просьбе воспитателя цвет, форму



Дорожки

Фея:

Ну вот мы и на месте! Только вот беда, у меня нет лесенки. Ведь мне она не нужна, у меня есть крылышки и я залетаю в домик. А может быть у вас получится построить лесенку?



Коричневая лестница

Призмы лежат в беспорядке на ковре (полу). Ребенок охватывает рукой самую толстую призму, кладет ее перед собой, берет следующую, более тонкую, и кладет ее точно перед первой, так чтобы длинные стороны обеих призм соприкасались друг с другом. Так до самой тонкой призмы. Называют параметры толщины и цвет призм по просьбе воспитателя.

Фея:

Какие вы молодцы! У вас золотые руки. Вы настоящие мастера!

Фея:

Заходите. Ой! Я совсем забыла! Чтобы дверка открылась нужно прокрутить вот эти колеса три раза в одну сторону и три раза в другую и только тогда дверка откроется!

Дети крутят колеса



Колеса

Фея:

Спасибо! Вот дверка и открылась, заходите!



Фея:

- У меня есть необычная коробочка. А в этой коробочке баночки с различными запахами фруктов. Помогите мне найти пары одинаковых запахов (к баночке с зелёной крышкой найти нару с жёлтой крышкой).

Дети определяют запахи. Подходящие коробочки ставятся рядом друг с другом попарно. Называют запах фрукта.



www.opt-union.ru

Баночки с запахами

Какие вы смышленные ребята! Все вы умеете, все у вас получается!

Фея:

К сожалению, на сегодня нам нужно попрощаться. Я улетаю к своей подружке помочь починить волшебную палочку. Мне было очень приятно с вами общаться! Приходите ко мне еще в гости, я буду вам рада!

Воспитатель:

Ну что же, пора возвращаться в детский сад! А к феечке мы еще обязательно вернемся!
Раз, два, три. Бам! (взмах волшебной палочкой и дети кружатся)



Ну, вот мы и вернулись!

Ребята, вам понравилось в гостях? (ответы детей).

Другая технология подготовки специалистов – дошкольников в области инклюзивного обучения – это умение обучить ребенка определенным знаниям, навыкам, умениям, познать окружающий мир через дидактические (обучающие) игры.

Всем известно, что игра - является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, через которую ребенок познает окружающий мир, с помощью которой развиваются все психически-познавательные процессы. А для детей с ОВЗ-это практически единственное средство не только общения, но и всей жизнедеятельности.

В дидактической игре содержатся все структурные элементы, характерные для игровой деятельности детей: замысел, содержания, игровые действия, правила, результат. Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игры направленность ее содержания на развитие познавательной деятельности детей. Важное значение дидактической игры состоит в том, что она развивает самостоятельность и активность мышления и речи детей.

При использовании дидактических игр необходимо учитывать характер зрительной патологии; уровень сформированности зрительного восприятия и зрительно-моторной координации; индивидуально-психологических особенностей личности ребенка.

Практика показала, что использование занимательного игрового материала для детей с ОВЗ помогает сохранить непрерывность обучения восприятию пространства и ориентировали в нем. Таким образом, использование дидактических игр по восприятию пространства и ориентировки в нем способствует личностному становлению ребенка с ОВЗ и максимально ранней социальной адаптации.

Примерный перечень игр:

Игры на развитие памяти:

«Нарисуй фигуру»

Ребенок закрывает глаза, ему дают потрогать геометрическую фигуру, затем ее убирают. Ребенок по памяти должен нарисовать фигуру.

«Узнай предмет»

Цель: развитие тактильной памяти.

Ребенку завязывают глаза и по очереди кладут в его вытянутую руку различные предметы. При этом их названия вслух не произносятся, ребенок сам должен догадаться о том, что это вещь. После того, как ряд предметов (3-10 предметов) будет обследован, ему предлагают назвать все эти вещи, причем в той последовательности, в которой они вкладывались в руку. Сложность задания заключается в том, что ребенку требуется выполнять две мыслительные операции – узнавание и запоминание.

«Выучи стихотворение»

Ребенку зачитывается короткое стихотворение или четверостишие, которое нужно выучить через как можно меньшее количество повторений.

Игры на развитие внимания:

«Четыре стихии»

По команде педагога ребенок выполняет определенные движения руками.

«ЗЕМЛЯ» - опустить руки вниз

«ВОДА» - вытянуть руки вперед

«ВОЗДУХ» - поднять руки вверх

«ОГОНЬ» - вращать руками в локтевых и лучезапястных суставах.

«Найди слова»

На доске написаны слова, в каждом из которых нужно отыскать другое, спрятавшееся в нем слово.

Например: смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога, олень, пирожок, китель.

«Ищи безостановочно»

В течение 10-15 секунд увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, формы, материала и т.п.). По сигналу один ребенок начинает перечисление, другие его дополняют.

На развитие мышления:

«Помоги художнику»

Дидактическая задача: учить детей создавать образы на основе схематического изображения.

Педагог сообщает детям, что один художник не смог дорисовать картину до конца и попросил ребят помочь ему закончить работу. Педагог показывает детям схематического изображение человека и говорит, что сейчас они все вместе помогут художнику. Ребята будут придумывать, как эту картину можно закончить, а воспитатель нарисует все, что дети придумают. Педагог последовательно задает детям вопросы: кто здесь нарисован (мальчик или девочка)? Какого цвета глаза, волосы? Как одет, что несет в руках? И т.д. Дети по-разному отвечают, взрослый обсуждает с ними ответы и выбирает наиболее интересные. Самые интересные ответы воспитатель использует при дорисовке картины, постепенно превращая схему в рисунок.

Когда рисунок будет готов, можно предложить детям придумать историю про нарисованного человечка. Если дети затрудняются, следует помочь им наводящими вопросами.

«Составление предложений»

Даются начальные буквы (например, В-С-Е-П), каждая из которых представляет собой начало слов в предложении. Нужно образовать различные предложения, например, «Все семь ели пирог».

«Кто назовет больше признаков»

Ведущий называет предмет окружающей обстановки, и игроки по очереди должны, не повторяясь, назвать как можно больше признаков, свойственных этому предмету. Выигрывает тот, кто назовет последний признак.

Внедрение идей инклюзии в образовательное учреждение требует серьезной работы по подготовке компетентных педагогических кадров и смены форм организации воспитательно-образовательной работы в педагогическом процессе. А также необходимо менять сознание педагогов и общества в отношении нахождения рядом с ними необычных детей. И если сегодня для них будет обычным общение с детьми с ОВЗ, то в будущем мы будем воспринимать людей с проблемами в развитии, как полноценных членов общества.

Список литературы

1. Гуровец Г.В., Ленюк Я.Я. «Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике»/ Г.В. Гуровец, Я.Я. Ленюк. Ж. Дефектология, 1996. - №3. – 77 с.
2. Инклюзивное образование: решения, риски, перспективы// Бюллетень издательства «просвещение». – 2010. – вып. №28. – янв.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников»/ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Бук-Мастер, 1993. – с. 100-118
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. «Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата»/ И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Академия, 2001. – с. 102-103

5. Логинова В.И., Саморукова П.Г. «Дошкольная педагогика» / В.И. Смирнова. Санкт-Петербург «Детство-Пресс», 2003. – 62, 100, 106 с.
6. Прочухаева, М.М. Реализация инклюзивного подхода в детском саду/ М.М. Прочухаева// Управление ДОУ. – 2010. - №7. – С.13-20.
7. Таникова Е.Б. Монтессори-группы в ДОУ. – М.,2007. .

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Ильина С.П.

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

Введение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования актуализировало проблему поиска новых подходов к организации, построению и реализации внеурочной деятельности в школе. В современной российской школе внеурочная деятельность становится неотъемлемой частью образовательного процесса, которая реализуется в основной образовательной программе наряду с урочной деятельностью и позволяет достичь личностных, метапредметных и предметных результатов.

Богатыми возможностями в организации внеурочной деятельности в школе обладают современные интерактивные образовательные технологии, которые представляют собой процесс, основанный на системе взаимодействия учащихся между собой и с учителем. В рамках данного взаимодействия осуществляется активная поисковая познавательная деятельность. Учитель в данной работе не является источником знаний, а выступает в роли консультанта и модератора. Учащиеся сами строят алгоритм действий, направленный на достижение конечного результата, сами распределяют роли и зоны ответственности всех участников учебного процесса. Среди большого разнообразия интерактивных образовательных технологий в организации современного образовательного процесса особого внимания заслуживает технология образовательного веб-квеста.

Впервые термин «веб-квест» (WebQuest) был предложен профессором образовательных технологий университета Сан-Диего Берни Доджем в 1995 году. Автор разработал инновационные приложения Интернета для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. В своей статье «Размышления по поводу веб-квестов» Берни Додж рассматривает веб-квест как деятельность по поиску информации частично или полностью в Интернет-источниках, иногда дополняемую видеоконференцсвязью. Веб-квесты могут охватить как отдельную проблему, учебный предмет, тему, так и быть межпредметными. (1, с. 98)

В современной педагогической литературе веб-квест рассматривается как многоаспектное понятие: как организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности с использованием возможностей Интернета; как инновационный способ организации самостоятельной работы учащихся: как дидактическая модель осмысления, толкования рациональной работы с персональным компьютером и информационными ресурсами Интернета, служащая в качестве способа активации учебной деятельности; как веб-проект, при котором вся или часть информации, с которой работают учащиеся, находится на различных веб-сайтах; как созданный педагогом или учащимися сценарий проектной деятельности по различным актуальным (интересным для обсуждения, острым, проблемным) темам при использовании многочисленных информационных ресурсов: перечень адресов текстовых и мультимедийных Интернет-ресурсов, вопросы по каждому пункту изучаемой проблемы, аргументация собственного мнения по изучаемой проблемной задаче, итоговый вопрос. [2]

Современные исследователи выделяют различные виды образовательных веб-квестов:

1. По длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные.
2. По предметному содержанию: монопроекты и межпредметные веб-квесты.

3. По виду заданий, выполняемых учащимися: пересказ, компиляционные, загадки, журналистские, конструкторские, творческие, решение спорных проблем, убеждающие, самопознание, аналитические, оценочные, научные. [3, с.134]

Технология образовательного веб-квеста включает следующие обязательные этапы:

1. Формулировка краткого введения или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

2. Составление заданий - проектов с четко структурированным маршрутом поиска решения,.

3. Предоставление банка информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания. Этот список должен быть аннотированным.

4. Пошаговое описание этапов выполнения задания, которое предполагает: самостоятельное изучение учащимися предложенного преподавателем материала; консультация преподавателя по вопросам, связанным непосредственно с содержанием задания веб-квеста; рекомендации преподавателя по использованию электронных источников; обсуждение результатов выполнения задания веб-квеста; рекомендации преподавателя по оформлению итоговой презентации

5. Руководство по организации и систематизации материала. Оно содержит рекомендации по времени выполнения веб-квеста и пошаговое распределение сайтов.

6. Заключение, в котором суммируется полученный учениками опыт при выполнении веб-квеста в виде итоговой презентации, публикации работ в виде веб-страниц и веб-сайтов, организация круглых столов. [1, с. 115-116]

Теоретический анализ работ современных исследователей по проблеме применения технологии веб-квеста в образовательном процессе показывает, что основными условиями успешной реализации возможностей веб-квеста являются его содержание, организация деятельности учащихся по работе с веб-квестом и взаимоотношения между учителем и учащимся.

Содержащееся в веб-квесте задание должно быть интересным и увлекательным, оно должно стимулировать учащихся к поиску ответа на поставленный вопрос, включать в себя загадку или тайну, которую ученикам захотелось бы разгадать. В тоже время задание должно носить актуальный характер, вопрос, на который ученикам предлагается найти ответ, должен быть им близок и понятен, учащиеся должны видеть его связь с их повседневной жизнью. Задание должно быть не только занимательным и интересным, но и выполнимым, то есть должно соответствовать возможностям учеников. Содержание веб-квеста должно носить проблемный характер, содержать в себе значимую для учащихся проблему, решение которой приводит к открытию нового знания или способа действия. Содержащиеся в проблемной ситуации новые, неожиданные, занимательные сведения должны стимулировать учащихся к самостоятельному поиску, обнаружению ее решения.

Хорошо составленный веб-квест должен быть четко продуман и прост в прохождении. Задание должно быть построено так, чтобы учащиеся переходили от одного веб-ресурса к другому в строгой логической последовательности, без долгих поисков.

Организация деятельности по работе с веб-квестом создает богатые возможности для дифференциации и индивидуализации внеурочной деятельности учащихся в школе. Учащимся могут быть предложены различные формы выполнения задания веб-квеста задания: разработка и исследование проблемы (база данных, аудио-, видеофайлы, текстовые материалы), анализ исходного материала по уже разработанной и предложенной для обсуждения проблемы с вынесением своего вердикта, создание собственного произведения (проза, поэзия, живописное полотно с комментариями), интервью с известной (неизвестной, придуманной) личностью и другие. Учащиеся могут выбрать различные форматы взаимодействия при выполнении задания веб-квеста: индивидуально, в парах, в группах постоянного или сменного состава. Технология веб-квестов дает возможность во время работы над поставленной задачей общаться и обсуждать пути ее решения не только внутри своей группы, класса, но и с людьми из других городов, стран.

В плане педагогического взаимодействия успешному выполнению веб-квеста способствуют субъект-субъектные взаимоотношения учителя и учащихся на всех этапах прохождения веб-квеста. Учитель организует и координирует работу, дает необходимые пояснения, подталкивает учащихся к собственному анализу и систематизации полученной информации. Учитель не диктует определенный набор знаний, а помогает учащимся сориентироваться в проблеме, направляет, координирует их деятельность, но решение проблемы ученики находят самостоятельно.

Таким образом, возможности технологии веб-квеста в организации внеурочной деятельности в школе связаны с: мотивацией учащихся к самостоятельной и творческой познавательной деятельности, обогащением их опыта учебного сотрудничества, вовлечением в самоанализ и самооценку своих собственных результатов и результатов деятельности других учащихся; установлением диалогических взаимоотношений в системе «ученик-учитель».

Список литературы

1. Багузина Е.И. Разработка веб-квестов и преимущества их использования в процессе обучения [Электронный ресурс] / Е.И. Багузина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика [Электронный ресурс]. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 9-13. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15283727>
2. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов [Электронный ресурс]: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.В. Волкова; научный руководитель И.Ф. Исаев. – Белгород, 2010. – 217 с.: ил. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/01004646871>
3. Шульгина Е.М. Дидактический потенциал технологии веб-квест в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов туристского профиля [Электронный ресурс] / Е.М. Шульгина, М.А. Бовтенко // Язык и культура [Электронный ресурс]. – 2013. – № 1 (21). – С. 132-139. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18905347>

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Смагулова Б.С.

Тюменский государственный университет, г. Тюмень

Аннотация:

Статья содержит разработку проекта «Радость в дом и свет в мир», направленного на развитие профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей, на социализацию детей с ОВЗ и на поддержку их родителей. Проект включает в себя несколько этапов индивидуальной работы с детьми. Актуальность связана с развитием инклюзивного образования в России.

Ключевые слова:

Инклюзивное образование, интеграция, профессиональные компетенции, студенты педагогических направлений, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В современной практике общего образования «исключительные дети» с нарушениями в психофизическом развитии совсем не являются исключением из правил. Рост числа детей, нуждающихся в специальном подходе к обучению и воспитанию, позволяет педагогическому сообществу мобилизовать усилия в нахождении и реализации этого подхода. Инклюзивное образование в последние годы становится основным объектом изучения и развития, что подтверждается нормативными документами. Так, одним из разделов ФГОС НОО является программа коррекционной работы, которая должна обеспечивать осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей.

Вопрос инклюзивного образования и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду изучается с начала XIX века, находит отражение в идеях И.Г. Песталоцци и других прогрессивных педагогов, однако до сих пор момент организации процесса совместного обучения вызывает

затруднения. В связи с этим, возникает противоречие – с одной стороны, есть необходимость подготовки педагога к работе с детьми с ОВЗ (как на дому, так и в ситуации, когда ребенок обучается в общеобразовательной школе одновременно с другими детьми), с другой стороны, отсутствуют специальные программы, недостаточно разработаны и внедрены в практику обучения студентов педагогических направлений технологии взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Проект «Радость в дом и свет в мир», который мы планируем реализовать в стенах Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, в первую очередь направлен на развитие профессиональных и личностных компетенций студентов педагогических направлений в работе с детьми с ОВЗ.

Разработанный проект охватывает трёх субъектов целевой группы:

- детей с особыми образовательными потребностями;
- студентов направления подготовки «Педагогическое образование», профилией подготовки «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Изобразительное искусство», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование»;
- родителей детей с ОВЗ.

Цель проекта: подготовка студентов педагогических направлений к работе с детьми с ОВЗ, а также их родителями через реализацию цикла мероприятий студенческого отряда волонтеров-ассистентов.

Задачи проекта:

- формирование сплочённого коллектива волонтеров-ассистентов, интеграция знаний и опыта студентов педагогических направлений, обучающихся по разным профилям.
- создание атмосферы сотрудничества между волонтерами, родителями и детьми с ОВЗ.
- развитие профессиональных и личностных компетенций волонтеров-ассистентов.
- подготовка детей с ОВЗ к обучению в общеобразовательном учреждении.
- помощь детям в социализации, нахождения своего «места» в обществе, во взаимодействии со сверстниками.

Реализация данного проекта предусматривает два основных этапа: «Радость в дом» и «Свет в мир»:

Таблица 1 - Описание этапов проекта

Название этапа	Длительность	Содержание
Организационный	3-4 недели	формирование коллектива из студентов направления подготовки «Педагогическое образование».
Подготовительный (теоретический+ практический)	2 месяца	<ul style="list-style-type: none"> – изучение специальной литературы, поиск методик, подходов работы с детьми с ОВЗ; – посещение занятий педагогов, работающих с детьми, посещение мероприятий для людей с ОВЗ (КВН); – организация и посещение мастер-классов от преподавателей по организации работы с детьми с ОВЗ; – общие собрания (ЛИКБЕЗ).
1 этап реализации («радость в дом»)	6 месяцев	<ul style="list-style-type: none"> – выезд на дом к детям с ограниченными возможностями здоровья; – проведение мероприятий для детей и родителей согласно профилю подготовки в вузе.
2 этап реализации («свет в мир»)	6 месяцев	<ul style="list-style-type: none"> – сопровождение детей с ОВЗ на мероприятиях, конференциях, собраниях; – организация общих мероприятий (совместных «дел») воспитанниками для других детей.
Рефлексивный	На каждом этапе	<ul style="list-style-type: none"> – встречи волонтеров-ассистентов; – проведение бесед рефлексивного характера с родителями.

Первый этап реализации проекта представляет собой организацию собраний студентов, кураторов и родителей, заинтересованных в развитии своего ребёнка с ОВЗ. Данные дискуссии смогут способствовать составлению индивидуальной программы для каждого ребёнка, учитывающей его возможности, характерные качества и желания. В ходе этого каждому ребёнку осуществляется подбор определённого состава студентов некоторых педагогических направлений.

Распределение обязанностей среди студентов разных профилей:

1. Начальное образование – проведение развивающих игр, помощь в подготовке домашних заданий, подготовка к школе.
2. Дошкольное образование – проведение игр, совместное чтение детской литературы.
3. Изобразительное искусство – развитие мелкой моторики с помощью нетрадиционных методик рисования, развитие воображения посредством образов.
4. Психолого-педагогическое образование – проведение бесед на определённые темы (природа, мир, добро, дружба, семья, «Я»).
5. Специальное (дефектологическое) образование – развитие речи и мышления.

Впоследствии студентами организовывается выезд на дом к детям с ограниченными возможностями здоровья. В ходе организации образовательного процесса студенты используют игровые, иллюстрационные, диалоговые и другие методы. К показателям, способствующим эффективной интеграции, относятся: уровень психического и речевого развития, соответствующей возрастной норме или близкой к ней; возможность овладения общим образовательным стандартом, необходимой для обучения в школе; психологическая готовность ребёнка к интегрированному обучению; выявление и дальнейшая направленность на развитие талантов и способностей у ребёнка.

На втором этапе реализации проекта начинается осуществление интеграции проблемных детей во внеучебную деятельность с учётом развития каждого ребёнка, выбирая полезную и возможную для него долю интеграции. Выбирается одна из данных моделей. Комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах и классах, получая постоянную коррекционную помощь студентов-педагогов и кураторов. Частичная интеграция, при которой дети с проблемами в развитии, ещё не способны на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются в массовые группы и классы лишь на часть дня (на вторую половину, на отдельные занятия). Временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже одного-двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного уровня, например, на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях и т.п.

Далее на основе анализа поведения ребёнка в той или иной ситуации студентами и педагогом – куратором производится корректировка работы с воспитанником.

Таблица 2 - Ожидаемые результаты от реализации проекта

Субъект педагогической деятельности	Ожидаемые результаты
Ученик	<ul style="list-style-type: none"> – расширяется кругозор; – формируется уверенность в себе, целеустремлённость; – развиваются коммуникативные навыки; – ученик находит своё любимое дело из предложенных педагогами, что влияет на профориентацию.
Волонтёр-ассистент	<ul style="list-style-type: none"> – опыт работы с детьми с ОВЗ; – опыт работы в команде; – развивается эмоционально-чувственная сфера; – формируются профессиональные компетенции; – развивается гибкость в общении.
Родитель	<ul style="list-style-type: none"> – вера в своего ребёнка; – ощущение поддержки со стороны общества.

Данный проект позволяет студентам развить профессиональные компетенции в работе с детьми с ОВЗ, детям с особыми образовательными потребностями найти «свое место» в обществе, родителям –

источник мотивации в развитии себя и своего ребёнка. Проект «Радость в дом и свет в мир» также может быть использован в рамках внеучебной деятельности в условиях общеобразовательной учреждения и организаций дополнительного образования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014.
2. Дмитриев, А.А. Интегрированное (инклюзивное) обучение детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы: учеб. пособие [Текст] / А.А. Дмитриев. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2013. – 300 с.
3. Красило, А.И., Новгородцева, А.П. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации [Текст] / А.И. Красило, А.П. Новгородцева. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016. – 186 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГА – ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Чуб Е.В., Созыкина Т.К.

(Чуб Е.В. - к.п.н., доцент - Новосибирский институт дополнительного образования (филиал) ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий» им. академика М.Ф. Решетнева в городе Новосибирске; Созыкина Т.К. - директор МБОУ СОШ № 56, «Отличник народного просвещения», учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, г. Новосибирск)

Уровень требований, предъявляемых на сегодняшний день к личности, постоянно усложняется. Так, в Стратегии развития воспитания на период до 2025 года говорится о том, что приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества...

Решение этой задачи в рамках современной системы образования возлагается на педагогический корпус. Воспитать такую личность может только педагог, обладающий профессионально-значимыми личностными качествами, адекватный меняющимся социальным условиям и требованиям педагогической профессии. Единоразово приобретенные профессиональные знания и умения, уровень полученного образования не являются на сегодняшний день гарантией успешной педагогической карьеры.

Понятие «карьера» для педагогического работника предполагает движение вперед, связанное, прежде всего, с развитием его профессиональных способностей, совершенствованием педагогических навыков, повышением уровня квалификации, то есть формированием готовности к эффективной самореализации в рамках избранной профессии [3]. //Чуб Е.В. Социальное образование – ресурс профессионального самоопределения педагогических работников [Текст] / Инновации в образовании №6, 2012, С. –96//.

26 июля 2017 года министром образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильевой подписан приказ № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста», что подтверждает актуальность проблемы развития профессионального роста и саморазвития педагога как главной единицы образовательной системы.

В документе говорится о необходимости внедрения новой модели аттестации учителей (на основе единых федеральных оценочных материалов - ЕФМО), ориентированной в том числе и на дальнейшее совершенствование предметной подготовки, развитие методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций педагога; организации дополнительного профессионального образования по программам повышения квалификации учителей, на основе выявленных компетентностных дефицитов.

Обычно успешный профессиональный рост и карьера рассматриваются как признак успеха: «успешное продвижение», «путь к успехам», а также «результат достижения успеха» [1, с.332]. Современной образовательной реальностью для педагога становится возможность не только горизонтальной, но и вертикальной карьеры. Однако карьерный рост невозможен без системного и целенаправленного личностного и профессионального развития.

Именно сегодня педагогу необходимо быть творческим специалистом, способным новаторски перестраивать свой профессиональный опыт, видеть возможные перспективы своего личностного роста, ориентируясь на изменения, происходящие в современной системе образования в целом. А для этого необходимо создавать и расширять условия для его успешного саморазвития и самореализации. На разных этапах профессионального становления педагога самообразованию принадлежит важнейшая, но содержательно и методически по-разному организованная роль.

Сегодня востребован не просто учитель, а педагог-психолог, педагог-технолог. Эти качества учителя могут развиваться лишь в условиях творчески, проблемно и технологично организованного образовательного процесса. Важно подчеркнуть, что система повышения квалификации располагает значительными ресурсами совершенствования различных аспектов профессиональной деятельности педагога (И. К. Белицкий, Л. И. Боровиков, С.Г. Вершловский, В. Б. Гаргай, С. М. Годник, А. В. Даринский, Ю.Н. Кулюткин, Э. М. Никитин, А. А. Панасюк, Т. С. Панина, В. Я. Синенко, П.В. Худоминский и др.).

Особое значение для педагога-практика имеет процесс постоянного и систематического повышения квалификации, который может носить как управляемый, так и неуправляемый характер и происходить как в педагогической системе, так и за ее пределами. Однако, с нашей точки зрения, управляемый процесс повышения квалификации педагогических работников является максимально эффективным как для учителя, так и для самой образовательной организации. Именно систематическое целенаправленно организованное повышение квалификации педагогических работников сопровождается формированием готовности к постоянному профессиональному развитию, а также ростом приверженности педагогов к своему образовательному учреждению, что в свою очередь снижает текучесть кадров в организации.

Кроме того, вариант «повышения квалификации без отрыва от производства, на своем рабочем месте» является одной из наиболее результативных форм профессионального роста педагога, так как при данной форме ПК большая мера ответственности за результат профессиональной подготовки ложится на самих учителей.

В условиях гибкой педагогической парадигмы требуется учитель, отличающийся готовностью творчески применять различные педагогические технологии, мобильно решать педагогические задачи, направленные на развитие самобытности личности ученика, то есть личностно ориентированный на осуществление своей профессиональной деятельности в режиме модернизации общего среднего образования. В этой связи процесс повышения квалификации учителя посредством научно-методической работы в школе приобретает особую значимость.

Методическая работа в школе – это целостная система взаимосвязанных мер, нацеленная на обеспечение профессионального роста учителя, развитие его творческого потенциала, а, в конечном счете, на рост уровня образованности, воспитанности, развитости, социализированности и сохранение здоровья учащихся (М.М. Поташник).

Рассматривая возможности внутриорганизационного повышения квалификации педагогических работников, важно отметить, что начинать такую работу необходимо с грамотно организованной научно-методической работы в школе. В Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 56» методическая работа направлена на создание развивающей профессиональной среды учителя, на укрепление коллектива путем развития профессиональных и межличностных контактов. Сегодня научно-методическая работа школы выстраивается таким образом, чтобы каждый педагог видел насущные проблемы и был нацелен на результативное разрешение их в будущем. Такая ориентированность ставит учителя в ситуацию деятельности, побуждающей постоянно повышать свою профессиональную компетентность.

Именно целенаправленно организованный процесс «системного образования» педагогических работников является наиболее результативным с точки зрения формирования значимых профессионально-педагогических компетенций.

Вопросы повышения квалификации педагогических работников в МБОУ СОШ № 56 рассматриваются как приоритетные. Инновационно-ориентированный тип развития образовательной

организации требует от педагогического коллектива школы постоянного развития, профессионального самосовершенствования и личностного роста педагогов.

Основными формами повышения квалификации учителей школы являются прохождение курсов повышения квалификации в условиях институтов повышения квалификации; стажировки, участие в работе методических комиссий, методических семинаров, конференций различного уровня, посещение открытых уроков опытных педагогов школы с последующим их обсуждением, работа творческих групп, работа учителей над индивидуальными методическими темами; обобщение опыта и вынесение его на районный, городской и региональный уровни.

Научно-методическим советом школы определены ключевые направления методической работы с учителями по обеспечению их профессионального роста: дидактическая подготовка, воспитательная подготовка, психологическая подготовка. В школе действует сложившаяся система повышения квалификации педагогических работников.

С целью методической поддержки учителей СОШ № 56, повышения их компетентности на базе школы был разработан и внедрён в практику работы созданный педагогами-экспериментаторами проект внутриорганизационного повышения квалификации педагогов – «UP-QUAL проект». Данный проект был представлен для обсуждения педагогическому сообществу на научно-практической конференции руководителей образовательных организаций «Образовательная среда как управленческая площадка для реализации инновационных практик».

В рамках данного проекта регулярно проводились и проводятся тематические Learning-семинары. Сначала обучение проходят педагоги, включенные в экспериментальную деятельность, впоследствии участниками такого рода семинаров, краткосрочных курсов ПК, мини-конференций стала большая часть педагогического коллектива.

В условиях школы «на своем рабочем месте» учителя повышают уровень профессиональных компетенций и квалификаций, осваивая сущность технологизации процесса школьного обучения; особенности применения метода проектов в образовательном процессе; технологий деятельностного, ситуационного, критического обучения.

Педагоги школы становятся активными участниками проводимых форсайт-семинаров, заседаний Балинтовских групп, дискуссионных площадок. Особенностью проведения такого рода методических мероприятий является предварительная подготовка участников, включающая в себя как теоретический аспект, так и анализ заранее предложенных проблемных заданий и педагогических ситуаций.

При подготовке и проведении методических мероприятий на базе школы многие учителя имеют возможность выступить в роли руководителей мини-проектов, разработчиков моделей компетентностного развития обучаемых, «основоположников» новых методов организации обучения в условиях удаленного доступа. Такая форма повышения квалификации обеспечивает максимальную включенность педагогов в процесс совместной поисковой творческой деятельности, развивает коммуникативные, исследовательские компетенции, активизирует дивергентное мышление.

Администрация школы создает все необходимые условия для расширения актуальных направлений повышения квалификации учителей с применением внутриорганизационных форм ПК, приглашая к сотрудничеству научно-педагогическую общественность города.

Так, в школе в качестве научного руководителя на постоянной основе работает кандидат педагогических наук, модератор многих методических мероприятий; в текущий период силами профессорско-преподавательского состава Сибирского института практической психологии, педагогики и социальной работы был проведен на базе школы в каникулярное время актуальный курс повышения квалификации: «Современные тенденции образования детей с ОВЗ в условиях внедрения специального ФГОС». На этих курсах обучилось 67% педагогического коллектива.

Реализуемый на базе МБОУ СОШ № 56 г. Новосибирска проект внутриорганизационного повышения квалификации позволил повысить уровень мотивации учителей к самоанализу и публичному предъявлению результатов опыта своей профессиональной деятельности, возросла готовность педагогов к участию в различных профессиональных конкурсах, мастер-классах, практических семинарах, конкурсах профессионального мастерства различных уровней, что с нашей точки зрения свидетельствует об эффективности такого рода методической деятельности школы.

За последний год возросло число педагогов, аттестованных на высшую квалификационную категорию. Педагоги школы активнее стали публиковать свои методические разработки в периодических изданиях и на образовательных сайтах.

Кроме того, «UP-QUAL проект», как проект повышения квалификации педагогических работников, стал важнейшим элементом реализации требований ФГОС и внедрения инновационных педагогических образовательных технологий в образовательное пространство школы, что позволило активизировать процесс совершенствования и инновационного развития образовательного учреждения.

Список литературы

1. Аширов, Д. А. Управление персоналом [Текст] / Д. А. Аширов. М. Изд-во: Проспект, 2005. – 360с.
2. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1990. – 230с.
3. Чуб Е.В. Социальное образование – ресурс профессионального самоопределения педагогических работников [Текст] / Инновации в образовании №6, 2012, С. –95-103.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ГРУППЫ – АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лагутина Ю.В.

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

Комплексная модернизация системы образования в Российской Федерации под влиянием процессов стандартизации, демократизации и индивидуализации оказала влияние и на деятельность дошкольных образовательных учреждений. Современная система дошкольного образования развивается как открытая, вариативная, ориентированная на предоставление качественных образовательных услуг семьям, имеющим детей дошкольного возраста. Одной из основных ее характеристик также является диверсификация – разнообразие видов и форм образовательных организаций и услуг, предоставляемых в них, в целях удовлетворения запросов субъектов образовательных отношений.

Одной из актуальных вариативных форм стала семейная дошкольная группа, организованная на базе детского сада. В отличие от других форм дошкольного образования семейные группы имеют несколько особенностей и главная из них - дети получают дошкольное образование в привычной для них домашней обстановке, в разновозрастной и малочисленной группе. Семейные дошкольные группы организуются для многодетных семей, имеющей трех и более детей в возрасте от двух месяцев до семи лет, и, как правило (но не всегда), располагаются по месту проживания данных семей. Основной целью создания семейных групп в детских садах является социально-экономическая поддержка многодетных семей; укрепление семьи как общественного воспитательного института; обеспечение педагогического сопровождения и поддержки развития каждого ребенка на основе реализации образовательной программы дошкольного образования и предоставление детям в преддверии школы равного старта, отвечающего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Первоочередная задача при организации семейной дошкольной группы - поиск эффективных путей обеспечения своевременного развития воспитанников и успешного освоения ими образовательной программы. Для этого необходимо ответить на следующие вопросы: Как организовать жизнедеятельность детей и образовательный процесс внутри «жизни семьи»? Как сделать предметную и игровую среду развивающей одновременно для дошкольников и детей постарше? Как обеспечить развитие познавательной самостоятельности дошкольников, когда мама часто не имеет возможности уделить им достаточного времени, выполняя то домашние дела, то ухаживая за самыми младшими детьми в семье? Как правильно организовать взаимодействие мамы со своими детьми в тот момент, когда она - воспитатель? Решить эти задачи невозможно без проведения соответствующего научного исследования, результаты которого позволили бы избежать (полностью или частично) выявленных проблем. Поэтому в 2014 году мы начали

работу по целенаправленному изучению особенностей функционирования семейных дошкольных групп в России.

С какими же трудностями, связанными с осуществлением образовательной деятельности, можно столкнуться при организации работы семейной группы в квартире многодетной семьи? Как видим, проблем достаточно много, поэтому остановимся на рассмотрении трех из них. Первая трудность связана с организацией образовательного пространства для детей дошкольного возраста в квартире многодетной семьи. Типичными характеристиками пространства квартиры (дома) многодетной семьи являются: отсутствие у детей личного пространства; общее для всех детей, не учитывающее возрастные особенности; место для хранения игрушек и материалов для продуктивной деятельности (в связи с экономией места); локализация игрового пространства ограничивает возможности детей для проявления двигательной активности. В такой среде дошкольники не могут осуществлять все виды деятельности, характерные для их возраста. Важной задачей при организации семейной группы в квартире многодетной семьи становится превращение имеющейся пространственной среды в «развивающую», которая предполагает: комфортность и безопасность; обеспечение богатства сенсорных впечатлений; обеспечение самостоятельной индивидуальной детской деятельности; обеспечение возможности для исследования и научения; функциональность. При планировании интерьера целесообразно придерживаться нежесткого зонирования (центрирования), достичь которого возможно при использовании разнообразных «маркеров» пространства: ширм, знаков и символов, подвижных перегородок и пр. Это позволит детям, не мешая друг другу, исходя из своих интересов, свободно заниматься одновременно разными видами деятельности: двигательной, музыкальной, продуктивной, игровой, экспериментированием и др. Возможен следующий подход к организации среды семейной группы, представленный в работах М.Н. Поляковой: организация центра сюжетно-ролевой игры; центра грамотности, включающего детскую литературу и дидактические игры для развития речи; центра науки, состоящего из уголка природы и места для проведения опытов и экспериментов; центра строительно-конструктивных игр, центра математики (игротекa); центра искусства. Дополнительно в квартире (доме) следует предусмотреть возможность установки спортивного комплекса и место для уединения детей.

Другой важной проблемой семейных групп является организация режима дня. Нет сомнений в том, что в семейных группах образовательный день начинается не так, как в традиционных. Встав пораньше, мама-воспитатель сначала кормит младенцев, затем провожает старших детей в школу, а взрослых членов семьи – на работу, и лишь потом приступает к профессиональным обязанностям воспитателя, регулярно отвлекаясь на дела по дому, уходу за малышами, приготовлению пищи и др. В череде забот маме-воспитателю порой не хватает времени на организацию для дошкольников утренней гимнастики и полноценных прогулок, соблюдение режима сна и бодрствования, времени для организации образовательных ситуаций... Конечно, режим дня в семейной группе невозможно организовать так, как в традиционной, - он должен быть более гибким и вариативным, но при этом при его составлении необходимо четко руководствоваться требованиями СанПиН 2.4.1.3147-13 для дошкольных групп, действующих в жилых помещениях. Более подробно перечень законодательных и нормативно-правовых актов, в соответствии с которыми регламентируется деятельность семейных дошкольных групп в Российской Федерации, рассмотрен в нашей предыдущей публикации.

При организации семейной группы необходимо также учитывать возрастные и индивидуальные особенности всех детей (в том числе младенцев, школьников и более старших детей), проживающих в данной семье, а также особенности их взаимоотношений. В семейных группах старшие дети воспитателя могут принимать участие в реализации образовательной программы вместо мамы. Это - уникальная возможность для мамы выполнить неотложные домашние дела, а для детей – организовать межпоколенное общение и с интересом провести время. Малыши, участвуя в совместной со старшими деятельности и подражая им, быстро научаются и впоследствии сами становятся наставниками для подрастающих детей. Старшие дети исполняют роль «умелого взрослого», способного объяснить, научить и помочь. Не следует забывать, что старшие дети не обладают педагогическими компетенциями, поэтому в целях реализации образовательных задач воспитателю необходимо осуществлять педагогическое сопровождение такого взаимодействия и, при необходимости, педагогическую поддержку. Было бы правильно задуматься и о воспитательной роли отца и других взрослых членов семьи, которые могут находиться дома в ходе осуществления мамой-воспитателем образовательного процесса. Это станет задачей следующего этапа нашего исследования. Разумеется, предвидение и профессиональный поиск решения выявленных проблем является важнейшим на старте открытия семейной группы в квартире многодетной семьи.

Между тем, уклад жизни многодетной семьи имеет ряд уникальных возможностей для развития дошкольника. В семье ее члены объединены не только родственными, но и дружескими связями на основе общности интересов, взаимной симпатии, заботе, ответственности, а также семейных традициях. При организации семейной группы важно сохранить и не отказываться от традиций многодетной семьи, семейных праздников, «домашних дел» для детей, заботы старших детей о младших, организации приема пищи по принципу «семейного стола», ухода за домашними животными (при их наличии).

В современной отечественной педагогике интерес к семейным группам при детских садах растет и приобретает особое звучание в связи с ростом количества детей и родителей, недовольных качеством традиционного дошкольного образования и, в целом, ситуацией в государственных детских садах, поэтому родители все чаще стремятся обеспечить детям индивидуальный подход и творческие методы обучения. При этом организация семейных групп – крайне трудоемкий процесс, требующий от мам-воспитателей и руководителей детских садов не только управленческих решений и педагогических знаний, но и творческих нестандартных решений в интересах развития дошкольников.

Список литературы

1. Алямовская В.Г., Воробьева Н. В. Неразлучная семейка: об организации в детском саду группы детей, состоящих в родственных отношениях // Детский сад: теория и практика. – 2017. - №1.- С. 90-105
2. Вершинина Н.А., Лагутина Ю.В. Нормативно-правовые основы домашнего дошкольного обучения и воспитания в современной России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. - №1. – С. 46-56
3. Полякова М.Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ (Методические рекомендации). Учебно-методическое пособие. – М., Центр педагогического образования, 2008. – 96 с.

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)

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)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ РАССМОТРЕНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Шаров А.А.

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

Аннотация: Рассматриваются теоретическое понимание и эмпирические исследования социально-психологического феномена сотрудничества в отечественном психологическом знании. Делается вывод о немногочисленном характере исследований в данном контексте.

Ключевые слова: взаимодействие, деятельность, диалог, поведение сотрудничество.

Abstract: theoretical understanding and empirical studies of the socio-psychological phenomenon of collaboration in domestic psychological knowledge are considered. It is concluded that there are few studies in this context.

Keywords: interaction, activity, dialogue, behavior, collaboration.

Наиболее широкое распространение в психологии получило понимание сотрудничества как типа совместной деятельности [3,13]. Р.С. Немов дает следующее определение интересующего нас феномена – это «вид совместной деятельности, при котором люди распределяют между собой обязанности, координируют свои усилия и оказывают взаимопомощь» [7]. Т.В. Хуторянская отмечает, что многообразие трактовок свидетельствует, прежде всего, о сложности и многоаспектности данного явления. Между тем анализ подходов к понятию «сотрудничество» позволил выявить несколько моментов: во-первых, оно независимо от трактовки всегда рассматривается в контексте совместной деятельности; во-вторых, не всякая совместная деятельность является сотрудничеством, а только та, которая характеризуется положительным типом взаимодействия, основанном на диалоге [11]. С.А. Харченко излагает мнение о том, что рассматриваемый социально-психологический феномен, это взаимодействие нескольких субъектов в едином пространстве, которое направлено на получение результата. Другими словами, это соучастие индивидов, добивающихся положительного результата в совместной работе. В тоже время, сотрудничество может быть рассмотрено как универсальная личностная характеристика, свойственная индивиду вне зависимости от этнической и профессиональной принадлежности [10]. Л.В. Карпушкина подчеркивает, что под сотрудничеством необходимо понимать межличностные отношения, в основе которых лежат общие интересы и цели. Данные отношения обуславливаются взаимоуважением, солидарностью и доверием [5]. Н.А. Афлятунова акцентирует внимание на том, что интересующий нас термин – это особая форма взаимодействия «учитель-ученик», «ученик-ученик», «ученик - родитель», которая является основой для возникновения и развития личностных и индивидуальных способностей [1].

При обращении к каталогу диссертаций на русском языке Российской государственной библиотеки (<http://www.rsl.ru>) в ответ на запрос по ключевому термину «сотрудничество» в рубрике «Специальности ВАК – Психологические науки, за последние десять лет представлено большое количество источников. Подавляющее большинство из них ограничивается выявлением наличия или отсутствия у испытуемых разных возрастных диапазонов поведенческой стратегии сотрудничества в конфликтных, учебно-педагогических ситуациях. Этот факт говорит о том, что сотрудничество остается малоизученным в различных социальных группах.

В последнее десятилетие широко используется изучение социальных представлений в русле отечественных социально-психологических исследований [2,8,9,12]. Подвижный и пластичный характер социальных представлений, делает их, по мнению S. Moscovici, необходимыми компонентами в исследовании изменяемого социально-психологического знания [14]. Так, Е.А. Мионовым было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление представлений о сотрудничестве. Респондентам из разных сфер деятельности предлагалось назвать признаки, свойства, качества сотрудничества между людьми. В результате было выявлено два класса признаков сотрудничества: «совместные действия» (цель, распределение обязательств, координация действий и т.д.) и «отношения между участниками» (доверие, взаимопонимание, вежливость, участие и т.д.). Выяснилось, что из 64 признаков сотрудничества – 55% относились к совместной деятельности, а 45% характеризовали межличностные отношения. Если взглянуть на частоту упоминаний признаков, то 54% это признаки межличностных отношений, а 46% признаки

совместной деятельности. Позднее было проведено другое исследование. Выявленные в предыдущем исследовании признаки сотрудничества предлагалось распределить респондентам (n=178) и экспертам по трем группам: признаки, обязательно присутствующие в ситуации сотрудничества, признаки, не связанные с сотрудничеством и негативные признаки, которые препятствуют сотрудничеству. В результате выявлено, что признаками сотрудничества являются: общая цель, взаимопомощь, согласованность действий, доверие, поддержка, уважение, взаимопонимание. Причем, первые три признака характеризуют совместную деятельность, а остальные четыре – отношения между участниками. Исходя из вышеизложенного, автор формулирует нижеследующее определение сотрудничества: взаимодействие социальных субъектов (личностей, групп, организации, общностей), которое характеризуется совместной деятельностью для достижения общих целей и формированием позитивных отношений друг с другом. Принимая во внимание тот факт, что в конечном итоге сотрудничают именно личности, а не группы, организации, то более актуален термин «межличностное сотрудничество». Это процесс совместной деятельности двух и более индивидов, который дает как достижение общей цели, так и формирует положительные взаимоотношения между участниками [6].

Т.А. Дубовицкая, О.И. Щербакова подчеркивают необходимость научного рассмотрения феномена сотрудничества не как процесса, а как личностного свойства. По мнению авторов, сотрудничество – это личностное свойство, обеспечивающее согласие и взаимопонимание индивидов в совместной деятельности. Авторами было проведено эмпирическое исследование, направленное на оценку способности к сотрудничеству у студентов вузов. В качестве диагностического инструментария использовались: авторская психодиагностическая методика (Т.А. Дубовицкая), тест К. Томаса для выявления стиля поведения в конфликте; методика, направленная на определение уровня конструктивного взаимодействия в коллективе (Т.А. Дубовицкая, Т.Д. Дубовицкая); методика социально-психологической самооценки группы (Р.С. Немов). В результате установлено, что высокий уровень способности к сотрудничеству присутствует у 38,1% студентов, средний у 57,1% и низкий у 4,8%. Сотрудничество как личностное свойство имеет положительную корреляцию с сотрудничеством как стилем поведения в конфликте ($r=0,55$; $p<0,01$) и отрицательную с уровнем соперничества ($r=-0,53$; $p<0,05$). Также выявлено, что способность к кооперации имеет положительную корреляцию со стремлением к сохранению целостности коллектива ($r=0,44$; $p<0,05$), сплоченностью ($r=0,59$; $p<0,01$), открытостью ($r=0,57$; $p<0,01$). Таким образом, высокий уровень развития сотрудничества как личностного свойства способствует открытости, сплоченности, стремлению к сохранению коллектива [4].

Представим полученные выводы. Сотрудничество в русле отечественной психологии рассматривается исследователями в основном как вид или сеть взаимодействия двух или более людей, форма поведения в конфликтных, учебно-педагогических ситуациях. Некоторыми авторами под сотрудничеством понимается личностное свойство конкретного индивида. Доверие является важной социально-психологической предпосылкой сотрудничества, а также его признаком. Большинство эмпирических исследований в рассматриваемом контексте направлены на установление наличия или отсутствия поведенческой стратегии сотрудничества в учебно-педагогических и конфликтных ситуациях. Отсутствуют адекватные методы оценки сотрудничества в различных социальных пространствах. Можно утверждать, что рассматриваемый нами феномен в русле отечественной психологии рассматривается крайне скупо, отсутствуют методы его диагностики, интерпретации и социально-психологического анализа. Этот факт делает сотрудничество интересным предметным полем для рассмотрения в русле социально-психологического знания.

Список литературы

1. Афлятунова Н.А. Подходы к пониманию сотрудничества в психологической науке // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2013. № 3 (7). С. 43-47.
2. Григорьева М. В. Социальные представления о нормах и ценностях молодежи у представителей разных поколений // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 4. С. 8-12.
3. Григорьева М.В. Взаимодействие как категория современной психологии // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2009. № 3-4. С. 3-12.
4. Дубовицкая Т.А. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству //

- Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/103-6418>
5. Карпушкина Л. В. Проблема сотрудничества как межсубъектного взаимодействия в психолого-педагогических исследованиях // Интеграция образования. 2006. № 2. С.139-144.
 6. Мионов Е.А. Прагматика сотрудничества. Технологии сотрудничества в менеджменте. СПб : Речь, 2013. 208 с.
 7. Немов Р.С. Психологический словарь М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
 8. Рягузова Е. В. Субъективные представления современных подростков о герое // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. 2. С. 226-229.
 9. Тарасова Л.Е. Представления о благополучии у этносов Поволжья // Наука и бизнес: пути развития. 2015. № 8. С. 14-16.
 10. Харченко С. А. Сотрудничество как междисциплинарная категория современного гуманитарного знания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3. С.235-239.
 11. Хуторянская Т.В. Технологические приемы сотрудничества учителя с семьей младшего школьника // Начальная школа. 2010. № 4. С. 3-5.
 12. Шамянов Р. М. Представления о личности педагога в системе профессионального самоопределения // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3, вып. 2. С. 3-9.
 13. Шамянов Р.М. Психология социального поведения личности: учебное пособие. Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, Ин-т доп. проф. образования. Саратов, 2009. 185 с.
 14. Moscovici S. Introductory Address // Papers on social representations. 1993. V. 2. №3. p. 160-170.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА

Исаева О.Е., Камакина О.Ю.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Формирование мотивации учебной деятельности в школьном возрасте является одной из центральных проблем современной школы. Актуальность ее обусловлена совершенствованием системы образования, подготовкой к жизни людей, способных самостоятельно приобретать знания, формированием у них активной жизненной позиции и опыта творческой деятельности.

Проблеме мотивации обучения школьников посвящены исследования А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.К. Маркова и др. Д.Б. Эльконин был разработана теория учебной деятельности, в основу которой был положен культурно-исторический подход Л.С. Выготского - в нем процессу обучения была отведена ключевая роль в психическом развитии ребенка. Теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина позволила по-новому взглянуть на проблему школьной мотивации и открыть новые пути для формирования устойчивых положительных мотивов у школьников.

Виханский О.С. считает: «Мотивация - это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [1]. Одним из частных видов мотивации является учебная мотивация. И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность [3, С. 102].

Учебная мотивация - это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на реализацию учебной деятельности, это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика. (1)

Целью исследования является изучение психологических особенностей учебной мотивации школьников разного пола в общеобразовательных учреждениях.

Объект исследования - учебная мотивация школьников.

Предмет исследования - половые различия учебной мотивации школьников.

Гипотезы исследования:

1. Уровень учебной мотивации девочек выше уровня учебной мотивации мальчиков.

2. Тип общеобразовательного учреждения влияет на особенности учебной мотивации школьников.

Исследование было проведено в МОУ общеобразовательной школе № 59 г. Ярославля, в МОУ «Санаторная школа-интернат № 6» города Ярославля. Испытуемыми стали ученики 4, 7, 9-10 классов. Объем выборки - 112 человек, из которых 44 ученика школы-интерната (21 девочка, 23 мальчика) и 68 учеников общеобразовательной школы № 59 (37 девочек, 31 мальчик). Все активно принимали участие в исследовании, дети были заинтересованы в результатах проведенных методик.

Для изучения мотивов учебной деятельности учащихся были использованы следующих психодиагностические методики: «Изучение мотивации обучения у младших школьников» (4 класс) М.Р. Гинзбург; «Изучение мотивации учения подростков» (7, 9-10 класс) М. Лукьяновой.

Описание результатов исследования.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты.

Прежде всего, решалась задача оценки различий в мотивации учения детей, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа. Так, было установлено, что в 4 классе статистически значимые различия были выявлены:

- для учащихся общеобразовательной школы, более значимыми являются учебная ($p \leq 0,05$) и социальная мотивация ($p \leq 0,01$),

- для учащихся школы-интерната более значимым является позиционный мотив учебной деятельности. При этом позиционная мотивация имеет наиболее высокие значения для учащихся обоих типов учебных заведений, однако у учащихся интерната она статистически значимо выше ($p \leq 0,01$).

В 7 классе в уровне значимости отдельных мотивов обучения происходят заметные изменения:

- для учащихся общеобразовательной школы статистически значимо более выраженными являются придание личностного смысла учения ($p \leq 0,05$), целеполагание ($p \leq 0,05$), учебная ($p \leq 0,01$), позиционная ($p \leq 0,05$) и игровая ($p \leq 0,01$) мотивация;

- у учащихся интерната статистически значимо более выраженными являются два мотива - социальный ($p \leq 0,05$) и оценочный ($p \leq 0,05$). Стоит также отметить, что несмотря на обнаруженные различия, для учащихся обоих типов учебных заведений по-прежнему наиболее значимым является позиционный мотив (но он выше в общеобразовательной школе), также высокие результаты обнаружены в отношении значимости личностного смысла обучения (выше в общеобразовательной школе) и целеполагания (выше в общеобразовательной школе).

Также важно отметить, что значимость учебного и социального мотива для учащихся обоих типов учебных заведений является менее выраженный.

При переходе в старшую школу нами также были установлены значительные изменения как в содержании мотивации, так и в значимости отдельных мотивов для учащихся разных типов учебных заведений. Так, было установлено следующее:

- для учащихся общеобразовательной школы наиболее значимыми мотивами в сравнении с учащимися интерната являются личностный смысл обучения ($p \leq 0,05$), позиционный ($p \leq 0,05$) и игровой ($p \leq 0,01$) мотив. Различия между учащимися разных типов учреждений являются статистически значимыми.

- для учащихся интерната существенно возрастает значимость целеполагания в учебной деятельности (она выше, чем для учащихся общеобразовательной школе - $p \leq 0,01$), выше значимость социальной мотивации ($p \leq 0,05$), оценочного мотива ($p \leq 0,05$), а также внешней по отношению к обучению мотивации ($p \leq 0,05$). Помимо установленных различий важно обратить внимание на то, что в структуре мотивации для учащихся обоих типов учреждений наиболее выраженными являются три типа мотивов - личностный смысл, целеполагание и позиционная мотивация.

Таким образом, нами было установлено, что мотивация учебной деятельности на протяжении обучения в начальной, основной и старшей школе имеет как общие, так и специфические для обучающихся

разных типов учреждений особенности. Учитывая особенности организации учебного процесса, психологические особенности самих обучающихся можно говорить о том, что различия в уровне выраженности отдельных мотивов определяются типом образовательного учреждения.

Помимо полученных результатов, нами был проведен сравнительный анализ мотивации учебной деятельности у обучающихся разного пола. Здесь интерес вызывает сравнение не только обучающихся одного образовательного учреждения, но и разных типов учреждений. В ходе проведенного анализа были получены следующие результаты.

1. Анализ мотивации 4-классников показал, что девочки и мальчики обладают разным уровнем значимости отдельных мотивов обучения. Так, в школе-интернате для девочек статистически значимо более выраженной является позиционная мотивация ($p \leq 0,001$). При этом и в общеобразовательной школе позиционный мотив является более значимым для девочек ($p \leq 0,01$). Другие исследуемые мотивы либо не имеют статистически значимых различий между мальчиками и девочками, либо наиболее значимы только для мальчиков. К последним стоит отнести социальный мотив обучения - он более значимым для мальчиков как в школе-интернате ($p \leq 0,05$), так и в общеобразовательной школе ($p \leq 0,05$). Таким образом, мы видим, что в конце младшего школьного возраста различия в уровне выраженности мотивов учебной деятельности определяются не столько полом обучающихся, сколько типом образовательного учреждения.

2. Результаты исследования мотивации детей разного пола в 7 классе показали следующее. Если в 4-ом классе половые различия между детьми, обучающимися в разных типах учреждений были незначительными, то в 7-ом такие различия становятся более заметными. Так, наиболее выраженными различия между девочками и мальчиками являются в школе-интернате - по пяти мотивам учебной деятельности различия между ними являются статистически значимыми. Для мальчиков в интернате более значимыми являются нахождение личностного смысла в обучении ($p \leq 0,05$), целеполагание ($p \leq 0,05$) и игровой мотив ($p \leq 0,01$); для девочек более значимыми являются учебный ($p \leq 0,05$) и позиционный ($p \leq 0,01$) мотив. Отметим, что при этом значимость учебного мотива для мальчиков практически сведена к нулю.

В сравнении с интернатом в общеобразовательной школе половые различия в мотивации учебной деятельности являются менее заметными. Значимость лишь трех мотивов (целеполагание, учебный, позиционный - $p \leq 0,05$) является более высокой для девочек в общеобразовательной школе. В отношении других мотивов статистически значимые половые различия не существенны.

3. Ситуация в сравнении с обучением в 7 классе заметно меняется в 9 классе - при переходе из основной в среднюю школу. Так, в школе интернате по-прежнему сохраняется достаточно большой спектр мотивов, по-разному значимых для девочек и мальчиков. Для мальчиков в интернате сохраняет высокую значимость нахождение личностного смысла в обучении, целеполагание и игровой мотив. При этом значимость внешней мотивации для девочек практически исчезает, тогда как у мальчиков такой тип мотивации сохраняется.

За два года обучения в общеобразовательной школе увеличивается количество мотивов, по-разному значимых для девочек и мальчиков. Наиболее значимыми мотивами для мальчиков являются те мотивы, которые также наиболее значимы для мальчиков, обучающихся в интернате - личностный смысл обучения ($p \leq 0,01$), целеполагание ($p \leq 0,05$) и игровой мотив ($p \leq 0,01$). Для девочек в общеобразовательной школе больше, чем для мальчиков значимы учебный и оценочный мотив. При этом различия по значимости учебного мотива являются статистически значимыми ($p \leq 0,001$). Таким образом, к концу обучения в школе (и в интернате, и в общеобразовательной школе) различия в мотивации обучения между мальчиками и девочками становятся более заметными. При этом если для девочек в обоих типах образовательных учреждений учебная мотивация является более значимой, то для мальчиков характерно большее разнообразие высоко выраженных в сравнении с девочками мотивов.

Выводы:

Обобщая результаты проведенного исследования, отметим следующее. Специфика содержания и уровень значимости мотивов учебной деятельности определяются как типом образовательного учреждения, так и половыми особенностями обучающихся. Нельзя говорить, что в том или ином типе образовательного учреждения мотивация учебной деятельности выше или ниже. Для каждого типа учреждений характерно более высокая значимость отдельных мотивов.

Помимо этого нами было установлено, что фактор половых различий в мотивации учебной деятельности не является постоянно присутствующим в обучении. Лишь к концу обучения в школе (и в интернате, и в общеобразовательной школе) различия между мальчиками и девочками становятся наиболее существенными. При этом можно говорить о том, что для девочек в обоих типах учебных заведений более

приоритетным является мотивация учения, тогда как для мальчиков это прежде всего значимость целеполагания и игровая мотивация учебной деятельности.

Список литературы

1. Виханский, О.С. Менеджмент. Учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. - М.: Высшая школа, 2009. – с.528
2. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность. М., 2004.
3. Зимняя И. А Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
4. Камакина О.Ю. Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей: автореф дис...канд.псих.наук. Ярославль, 2010 г.
5. Карпова, Е.В. Теории мотивации [Текст] / Е.В. Карпова //Общая психология: Учебник для вузов.-М.:Гардарики,2002.- С.193-195.- 0,2 п. л.
6. Карпова, Е.В. Потребность, мотив, мотивация, мотивационная сфера личности [Текст] / Е.В. Карпова // Общая психология: Учебник для вузов. - М.: Гардарики, 2002.-С.195-201-0,4 п. л.
7. Кумбс Ф. Мотиватор / Перевод с англ. - М.: ГИППО (НИРО), 2006. - 306 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2006. - 352 с. 3

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД

Январь 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2018г.

Февраль 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2018г.

Март 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2018г.

Апрель 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2018г.

Май 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2018г.

Июнь 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2018г.

Июль 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2018г.

Август 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2018г.

Сентябрь 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2018г.

Октябрь 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2018г.

Ноябрь 2018г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2018г.

Декабрь 2018г.

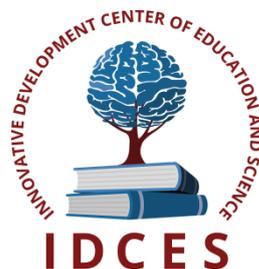
V Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2019г.

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



**Вопросы современной педагогики и психологии:
свежий взгляд и новые решения**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 марта 2018 г.)**

г. Екатеринбург

2018 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Издатель Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН),
603086, г. Нижний Новгород, ул. Мурашкинская, д. 7.

Подписано в печать 10.03.2018.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 6,4.
Тираж 250 экз. Заказ № 034.

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