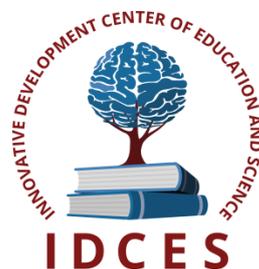


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(10 августа 2015г.)**

**г. Ростов-на-Дону
2015 г.**

Педагогика, психология и образование: от теории к практике / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Ростов-на-Дону, 2015. 128 с.

Редакционная коллегия:

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

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Педагогика, психология и образование: от теории к практике», (г. Ростов-на-Дону) представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
К ВОПРОСУ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	
Пирогланов Ш.Ш.	7
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В РАМКАХ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	
Баева Е.В.	9
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	11
АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	
Ганова Т.В., Игнатъева А.В.	11
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
Поддубская О.Н.	13
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМИ ИСЛАМА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Хуснутдинова А.Ф., Вертякова Э.Ф.	16
МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ К УРОКАМ ФИЗИКИ ДЛЯ 7-9 КЛАССОВ	
Самоваршиков Ю.В., Матягина А.Н., Исаев А.А.	19
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО МАТЕРИАЛА О КАВКАЗЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ	
Федотова И.Б., Исаев Л.Н.	23
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ МИЛОСЕРДНОГО ОТНОШЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ К ПАЦИЕНТУ	
Данюк М.И., Степанюк А.В.	25
РОЛЬ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	
Зверева Е.Я.	28
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
Орехова Ю.М.	30
УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ (К АНАЛИЗУ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «АНЧАР»)	
Ольховская С.И.	32
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	35
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ. ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР	
Александрова А.В., Александрова А.В.	35
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	37
ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	
Умнов В.П., Иванова Т.А.	37
ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	
Умнов В.П., Иванова Т.А.	41

КОНТРОЛЬ ПРЫЖКОВОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ Зебзеев В.В.....	44
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ ИНФОРМАЦИОННЫХ БАЗ ДАННЫХ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗРАБОТКИ Зебзеев В.В.....	46
ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ЖЕНСКОМ КИКБОКСИНГЕ Домашенко В.С., Раевский Д.А., Чернова С.Г., Харатов В.С.	47
СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТКАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ С ПОВЫШЕННОЙ МАССОЙ ТЕЛА Бугаевский К.А.	50
СПОРТ КАК ЧАСТЬ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ Мервинская О.В.	53
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ВЕДЕНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ Овчинникова Л.В., Порсева Н.В.	53
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	58
ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОГО ТУРИЗМА Молчанова Н.В.	58
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) 60	60
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Седова Н.В.	60
ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «ИНФОРМАТИКА» Александрова Н.А.	62
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю.	62
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ Романова М.А., Афанасьева Д.О.	68
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Крылов Д.А., Бахтина Е.С.	70
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	74
О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Монако Т.П.	74
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АУТОТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ Салаватулина Л.Р.	76
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	78
ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИЕ Иглина Л.В.	78
ОБ АСПЕКТАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА Черникова Е.Б.	80
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.	82
СОДЕРЖАНИЕ И МЕХАНИЗМЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ Бекниязова Г.И.	82

СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	
ПЕДАГОГА	84
АТТЕСТАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	
Овсиевская И.Н.	84
В СТРЕМЛЕНИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИДЕАЛУ	
Бирюкова О.А.	87
ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ	
Ичетовкина Н.Е., Владыкина И.В.	89
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	90
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	91
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	
Задорожко И.А.	91
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	93
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	93
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОЙ ФУНКЦИИ В ПАРАДИГМЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К.Г. ЮНГА	
Колесникова В.И., Круглова В.В.	93
СООТНОШЕНИЕ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО В РАБОТАХ С. КЪРКЕГОРА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Чеснокова М.Г.	95
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	98
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	98
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	98
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	98
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ	
Ковалевская Н.А.	98
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	101
О ПРОГРАММЕ РАБОТЫ С ОСУЖДЁННЫМИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ	
Левин Л.М.	101
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ВНОВЬ ПРИБЫВШИХ ОСУЖДЁННЫХ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ	
Левин Л.М.	103
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	106
АНАЛИЗ И ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	
Берсирова А.К., Христич Е.Н.	106

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ШКОЛЬНИКАМИ Галактионова Н.В.	108
СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	112
СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	113
ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ОБЛАСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА РАБОТАЮЩЕЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ХАКАСИИ Гребешкова О.Ю., Комарова Н.М.	113
СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	115
ИСЦЕЛЕНИЕМ МОТИВОМ Баутина О.С.	115
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА Мушастая Н.В., Елисеева А.А.	118
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ Буслаева М.Ю.	120
ЭНЕРГОИНФОРМАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА МЕТАПСИХОЛОГИИ, ОБЪЕДИНЯЮЩАЯ ТЕХНИЧЕСКИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ СРЕДСТВА В ИЗУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ПСИХИКИ, ДУШИ И СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА Снетков В.М.	122
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД	126

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

К ВОПРОСУ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Пирогланов Ш.Ш.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Начало профессиональной подготовки офицеров в России в специальных учебных заведениях было положено на рубеже 17-18 веков Петром Великим. Данный период характеризовался также процессом создания регулярной армии и военно-морского флота. К преподаванию в военно-учебных заведениях привлекались ученые с мировыми именами, среди них: Дмитрий Менделеев, Иван Павлов и многие другие. Офицерами были русские писатели и поэты Афанасий Фет, Гавриил Державин, Дмитрий Григорович, Михаил Лермонтов, Федор Достоевский, Лев Толстой, художники Василий Верещагин, Павел Федотов, композитор Цезарь Кюи, скульптор Михаил Клодт и др. [3].

Отметим, что в послевоенные годы активно развивались наука, образование, а также процесс подготовки военных кадров, и военная наука. Заметим, что к началу 90-х годов прошлого века в нашей стране только в Министерстве обороны функционировало более 100 высших учебных заведений, десятки военных и гражданских НИИ, обеспечивших военную безопасность государства.

В настоящее время в соответствии с федеральной программой «Реформирование системы военного образования в РФ на период до 2010 года» в качестве приоритетной определена задача приведения уровня профессиональной подготовленности офицеров в соответствие с нормативно-правовыми документами и требованиями военно-профессиональной деятельности.

Специфика военного дела требует подготовки офицеров, способных качественно работать в условиях непрерывных стрессов, неопределенности, опасности для самой жизни и жесткой личной ответственности за качество и последствия принимаемых решений.

Так в работах Д.А. Гриднев, В.Ф. Лазукин, А.К. Ботнев, отмечают, что выпускник, будущий командир, а не только специалист-профессионал, должен обладать навыками воспитательной и организаторской работы в совершенно специфической обстановке жизни и деятельности войск.

Авторы также подчеркивают, что таких специалистов гражданское образование готовить не в состоянии, так как для получения такого штучного продукта, каким по определению является военный профессионал, нужна другая система подготовки, обучения и воспитания.

Анализ работ затрагивающих ведущие вопросы подготовки военнослужащих позволяет выделить еще один важный аспект подготовки военных кадров. Он состоит в том, что в области воспитания личного состава российской армии и флота главная задача состоит в разработке и введении в практику обучения и воспитания войск государственной идеологии воинской службы и корпоративной профессиональной военной этики.

В настоящее время система военного образования все больше нуждается в гуманитарно-образованных и воспитанных офицерах, обладающих высоким уровнем социальной ответственности, способных видеть в подчиненном, прежде всего, человека, признавать ценность личности, ее достоинство, владеть культурой общения, иметь высокий уровень психолого-педагогической подготовки.

Психолого-педагогическая подготовка курсантов военных вузов – это процесс формирования профессионально компетентной личности офицера, обладающего гуманитарной, педагогической культурой, социальной компетентностью, знаниями, навыками и умениями педагогического взаимодействия, организации, управления и осуществления процессов обучения, воспитания, развития и психологической подготовки военнослужащих.

Организация психолого-педагогической подготовки в военных вузах должна включать: систему воспитательной деятельности; наличие требований к психолого-педагогической подготовке офицеров; систему мер по стимулированию офицеров к повышению уровня психолого-педагогической компетентности; создание

условий для активизации творческой активности офицеров в разработке и использовании новых педагогических технологий, овладении методиками психолого-педагогической диагностики.

Психолого-педагогическая подготовка организуется и проводится с целью достижения военнослужащим, воинским коллективом способности выдержать высокие нервно-психические, психологические и физические нагрузки, формирования стойких психологических качеств, необходимых для выполнения любых поставленных задач в различных условиях служебно-боевой деятельности, а также способности противостоять психотравмирующим факторам.

Важными задачами психолого-педагогической подготовки в военно-учебных заведениях являются: формирование военно-профессиональной направленности личности будущего офицера; мотивирование курсантов к активным действиям в служебной деятельности; ознакомление с характерными трудностями служебной деятельности и спецификой их влияния на психику; обеспечение устойчивости навыков владения боевой техникой, системами связи; физическая подготовка, формирование силовой и скоростной выносливости, способности переносить длительные физические нагрузки; формирование навыков взаимодействия и коммуникации в условиях групповой деятельности; обучение приемам управления своим психическим состоянием и способами влияния на состояние в трудных служебных ситуациях, способам мобилизации дополнительных психологических возможностей для преодоления этих трудностей.

Так, рассматривая военный вуз как педагогическую систему, имеющую свои задачи, содержание, структуру, контингент учащихся, организацию, своеобразный арсенал средств, форм и методов учебно-воспитательной работы, необходимо учитывать психолого-педагогические факторы, влияющие на каждый из элементов данной системы.

Заметим, что применение диагностических методик поможет увидеть и помочь преодолеть трудности, испытываемые курсантами в процессе учебной деятельности.

В процессе психолого-педагогической подготовки в военном вузе следует: устранить разрыв между процессом усвоения психолого-педагогических знаний и практическим их применением; поднять уровень мотивации обучаемых; обеспечить индивидуальный подход к каждому обучаемому; обеспечить реальную обратную связь обучающего с обучаемым на всех этапах усвоения знаний.

Эффективная психолого-педагогическая подготовка курсантов в военном вузе невозможна без создания соответствующей мотивации.

Мотивацию к освоению психолого-педагогических знаний и умений следует формировать у курсантов несколькими путями. Первый (основной) – моделирование факторов профессиональной деятельности в процессе подготовки. При этом обязательным условием является успешное преодоление трудностей. Второй путь – это тренинговые технологии, формирование у обучаемых навыков и умений выполнения конкретных действий.

Социально-психологические, профессиональные, дидактические, психологические трудности, переживаемые курсантами на начальном этапе освоения учебной деятельности в новых для себя условиях в стенах военного вуза, преодолеваются ими, как правило, стихийно, методом проб и личных ошибок, не всегда приносят желаемые результаты. Причины отставания курсанта в учебе часто заключается не в отсутствии у него соответствующих способностей, а в использовании им навыков и приемов учебной работы, непродуктивных в условиях военного вуза, т.е. в неумении здесь учиться.

Таким образом, подчеркнем, что в настоящее время российские Вооруженные силы находятся в стадии глубокого реформирования. Это диктует необходимость проведения соответствующих преобразований в системе подготовки военных кадров и военного образования. Изменение системы военного образования и реформирование принципов военного обучения происходит на практике под влиянием преимущественно кризисных состояний, когда традиционные методы регулирования этих процессов оказываются неэффективными. Содержание профессионального образования, используемые формы и методы организации деятельности создают благоприятные условия для формирования установки на ответственное отношение к своим обязанностям, осознанный выбор свободы действия и решений.

Список литературы

1. Саенко Л.А. К вопросу о социальной стабильности в Ставропольском крае // Время перемен: проблемы общества – ответы социологии: материалы Международной научно-практической конференции (III Северо-Кавказские социологические чтения, 14-15 ноября 2014 года, г. Ставрополь). Ставрополь: Изд-во СКФУ. 2015. С. 75-78.
2. Саенко Л.А., Затева Т.Г. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации // Дискуссия. 2014. № 5 (46). С.123-127.

3. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 2 (47). С. 243-247.
4. Толстова Н.А. Влияние тенденций развития информатики как отрасли научного знания на подготовку учителей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-1. С. 245-249.
5. Толстова Н.А. Формирование организационно-педагогической компетентности будущего учителя информатики в образовательном процессе вуза // диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2013.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В РАМКАХ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Баева Е.В.

Алтайский государственный педагогический университет, г.Барнаул

Современное общество вступило в такую стадию своего развития, когда запаса образования (общего и профессионального) для абсолютного большинства людей не хватает на весь период их трудовой жизни, что и обуславливает переориентацию целей и содержания образования на саморазвитие личности, способной к активной жизненной позиции и побуждает обратиться к осмыслению идеи непрерывного образования. Формируется естественное мотивационное поле для профессиональной конкуренции.

Таким образом, в период формирования инновационной экономики, основанной на знаниях, реализации задач, определенных Концепцией социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. остро стоит вопрос модернизации системы непрерывного образования, являющейся важнейшим фактором инновационного развития России. Создание гибкой системы всеобщего непрерывного профессионального образования, соответствующей потребностям страны и тенденциям мирового рынка труда в условиях постоянных изменений современной жизни, стремительного обновления знаний для обеспечения инновационного развития и конкурентоспособности России, становится реальной необходимостью.

Так, в качестве ключевой задачи инновационного развития страны заявлено создание условий для формирования у граждан компетенций инновационной деятельности. В связи с этим вводится новое понятие «инновационный человек», смысл которого заключается в том, что каждый гражданин должен не только научиться адаптироваться к постоянным изменениям, как в собственной жизни, так и в окружающей его жизни (в экономике, в науке, технологиях), но и быть активным инициатором этих изменений, быть конкурентоспособной личностью.

Современные педагоги-исследователи (Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.) под конкурентоспособностью понимают способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно. Таким образом, формируя конкурентоспособность личности, вышеперечисленные авторы считают необходимым формировать:

- систему устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности;
- профессиональную направленность личности;
- систему целеполагания;
- самосознание личности как представителя определенной профессиональной общности.

Разносторонние процессы социального переустройства, обновления гуманитарной практики, реформирование общеобразовательной школы требуют от учителя концентрации интеллектуальных ресурсов для удовлетворения социальных запросов. Именно педагоги, способные к продуктивной творческой деятельности, управлению развитием учебно-воспитательного процесса, собственной профессиональной компетентности, способны удовлетворить потребности общества в самоактуализирующейся и саморазвивающейся личности выпускника школы.

В настоящее время система дополнительного профессионального образования выступает как стратегический ресурс развития системы общего образования России. В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) меняются требования к организации, формам и содержанию системы повышения квалификации и профессиональной подготовке и переподготовке учителя.

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения предъявляют наряду с требованиями к качеству подготовки учащегося и требования к кадровым условиям реализации образовательной программы, включающие:

- укомплектованность образовательной организации руководящими, педагогическими и иными работниками;

- высокий уровень квалификации педагогических и иных работников образовательной организации;
- непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательной организации.

В этой связи одной из ключевых задач системы повышения квалификации становится создание условий для обеспечения профессионального развития различных категорий работников образования к работе по новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС). Профессиональное развитие нами понимается, как процесс, в результате которого человеку удается сохранить качество и уровень своих профессиональных умений в течение всей своей жизни. Другими словами, недостаточно стать профессионалом один раз. Чтобы оставаться профессионалом, необходимо постоянное профессиональное совершенствование, развитие личности.

Подготовка руководящих и педагогических кадров к введению ФГОС предполагает реализацию трех основных компонентов:

- педагогическое сопровождение (курсовая подготовка, профессиональная переподготовка);
- научно-методическое сопровождение (сопровождение разработки основных образовательных программ и их экспертиза, анкетирование учителей на предмет выявления трудностей, круглые столы и педагогические мастерские по обмену опытом, проблемные семинары стажировки и т. д.);
- организационно-нормативное сопровождение (разработка алгоритмов введения ФГОС на разных уровнях, участие в экспертизе готовности образовательных организаций к введению стандарта, осуществление мониторинга введения и реализации ФГОС).

В ходе планирования работы по переходу на новые образовательные стандарты работниками Института дополнительного образования АлтГПУ работа с педагогическими работниками выстраивается адресно, с учётом их профессиональных потребностей, с ранжированием задач по различным категориям специалистов.

В рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителя образовательной организации ориентируем на такие виды профессиональной деятельности, как:

- создание условий для введения ФГОС в рамках образовательной организации;
- управление процессом введения ФГОС в школе, включая создание систем контроля качества реализации ФГОС;

- организация мониторинга готовности педагогических кадров к введению ФГОС
- освоение основных способов составления основной образовательной программы.

Учителя ориентируем на такие виды профессиональной деятельности, которые позволяют:

- выстраивать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися новых образовательных результатов в соответствии с их возрастными особенностями;
- осуществлять подбор содержания, методов и технологий обучения на основе системно-деятельностного подхода;
- использовать разнообразные формы организации учебной деятельности учащихся;
- проектировать учебные занятия, технологические карты в современной информационной образовательной среде, позволяющие строить индивидуальные маршруты учащихся;
- использовать стратегии проектного обучения, методически обусловленные возрастными и личностными особенностями школьников;
- разрабатывать формы оценки новых образовательных результатов: предметных, личностных и метапредметных;
- использовать средства ИКТ для организации собственной профессиональной педагогической и исследовательской деятельности.

Ещё одной важной задачей, стоящей для системы повышения квалификации в свете введения новых образовательных стандартов, является обновление содержания программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки в контексте ФГОС и их соотнесение с требованиями к аттестации педагогических работников.

Таким образом, современная система повышения квалификации нацелена в первую очередь на учёт профессиональных потребностей педагогов и достижение ими определённых профессиональных компетентностей. А содержание обучения при этом формируется на основе системного анализа

профессиональной деятельности учителя. Проблема профессионального развития педагогов является наиболее острой в условиях модернизации российского образования и ее решение возможно, только если педагог непрерывно повышает уровень своей квалификации. Непрерывное повышение квалификации предоставляет каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Ганова Т.В., Игнатьева А.В.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

В профессиональном обучении художников декоративно - прикладного искусства, одной из основных целей является не только подготовка специалиста, владеющего исполнительскими навыками в области декоративного искусства, но и формирование его способностей к активной творческой и исследовательской деятельности, осознанному творческому поиску, а также критической оценке его результатов.

Любая активность человека обеспечивается его потребностями, соответственно творческая активность определяется потребностью в творческой деятельности, в том числе художественной [3]. «Для успешного формирования и реализации потребности в художественном творчестве необходимо формирование интереса к данному виду деятельности в качестве основного его мотива. Вместе с тем, актуализация интересов возможна через вовлечение студентов в активную, разнообразную и эмоционально насыщенную учебно - творческую деятельность...» [3: с.8].

Исследовательская и поисковая активность является главным фактором развития познавательных процессов в обучении и творчестве обучающихся, что является предпосылкой для развития их исследовательских и творческих способностей [1].

Характерными чертами поиска, в том числе и творческого, является его направленность, определенная целью поиска и обеспечивающая отбор результатов, а также вариативность, отражающаяся в наличии нескольких способов решения задачи и отборе из них единственного или наиболее близкого к достижению определенной цели.

Под творческим поиском мы понимаем направленный процесс поиска средств и способов решения художественно - творческой задачи, который обеспечивает субъекту творчества (обучающемуся) активизацию его системы критериев оценки и отбора вариантов решения [1]. Система ценностных ориентиров формируется в процессе личного творческого опыта обучающегося и подвержена изменению в процессе обучения. Следовательно, чем богаче этот опыт, тем совершенней эта система, что, в свою очередь, отражается в качественно более совершенном отборе средств создания художественного произведения. Проблема поиска и отбора художественных средств, связана не только с фактором формирования личной информационной базы, но и способностью обучающегося критически оценивать результаты своей деятельности.

Таким образом, для активизации творческой деятельности обучаемых, при наличии потребности в ней, необходимо действовать в двух направлениях: постановка специфической художественной задачи (не решаемой ранее) и обеспечение вариативности для мотивированного отбора способа ее решения.

В контексте современных задач художественного образования применение методов активизации творческой деятельности для формирования у обучающихся исследовательских способностей, критического мышления, способности к самообразованию и саморазвитию, необходимы для профессиональной подготовки художников в области декоративно - прикладного искусства.

Декоративно - прикладное искусство является чрезвычайно разнообразным по видам, материалам и технологиям их художественной обработки. В связи с этим содержание профессиональной подготовки художника декоративного искусства определяется двумя принципиальными подходами: подготовка узко направленного специалиста в конкретной области (резьба по дереву; лаковая миниатюра; художественная

роспись по ткани) и освоение широкого спектра художественных техник для понимания общей методологии создания произведений декоративно - прикладного искусства. В защиту последнего, необходимо сказать, что организация работы с различными материалами и технологиями обогащает творческий опыт учащегося, дает осознание многообразия художественно - выразительных средств декоративного искусства, обеспечивает возможность индивидуального подхода к раскрытию и реализации его творческого потенциала. Это, в свою очередь стимулирует творческое саморазвитие студента, повышает мотивацию к профессиональной деятельности.

Однако, при таком «полихудожественном» подходе (в рамках декоративного искусства) к содержанию подготовки обучающихся необходимо учитывать меру разнообразия художественных техник и соответственно творческих задач, которая должна способствовать преемственности получаемых студентом художественных знаний, умений и навыков. Так, например, обучение различным видам росписи (роспись по ткани, дереву, стеклу) способствует развитию навыков росписи и пониманию возможностей данной техники для решения различных художественных задач. Роль цветного пятна раскрывается по-разному в горячем батике, художественной войлоке и гобелене, но при этом является главным художественным средством при создании композиции в этих видах декоративного искусства.

Процесс решения разнообразных художественных задач, требует мобилизации творческого мышления и активизации творческого поиска, так как, чаще всего, не дают обучающемуся возможность пойти проторенным путем, используя только приобретенный ранее опыт. Кроме того, варианты решения новых задач, требуют тщательной оценки их художественной пригодности и ценности, ибо несоответствие средства цели, не приведет к ее достижению.

Получение результата, удовлетворяющего как учащегося, так и обучающего способствует формированию мотивации к дальнейшей творческой деятельности, а разочарование в результате, соответственно, может привести к ослаблению желания в дальнейшем обучении.

Таким образом, необходимо отметить, что активизация творческой деятельности, выражающаяся в активном поиске способов решения художественных задач (и на более высоком уровне - в самостоятельной постановке этих задач) зависит от: разнообразия опыта решения творческих задач, формирующего у обучающегося базу решений; характера творческой задачи, требующей активного поиска ее решения; получения в последствии удовлетворительного результата, формирующего у обучающегося уверенность в своих творческих возможностях. К этому необходимо добавить, что в процессе учебно - творческой деятельности, необходимо всячески стимулировать обучающихся представлять наиболее адекватное разнообразие вариантов решений (эскизных разработок) и мотивированно отбирать наиболее удачные, с художественной точки зрения решения.

Процесс проектирования и создания художественных изделий требует от обучающегося мобилизации творческих способностей, необходимых для планирования творческой, проектной деятельности и, самое главное, оценки ее результатов. Изучение закономерностей композиционного построения произведений декоративного искусства, решение художественно - творческих задач различного уровня и специфики позволяют успешно развивать творческие качества личности учащегося, формировать его культуру мышления, способность к анализу и обобщению, постановке цели и отбору средств ее достижения. Активизация творческой деятельности формирует у студента готовность к разработке разнообразных проектных идей, основанных на творческом подходе к решению поставленных творческих задач. Все это определяется организацией творческой поисковой деятельности на занятиях по проектированию и практикуму при подготовке художника декоративного искусства.

Творческая поисковая деятельность в процессе освоения образовательной программы, включающей изучение разнообразных видов декоративного искусства, активизирует формирование у учащихся собственной развивающейся системы художественно - эстетических ценностей.

Таким образом, включая в профессиональную подготовку будущих художников декоративного искусства освоение разнообразных видов художественной обработки материалов, обеспечивающее различный характер творческих задач, мы можем выстроить индивидуальный образовательный маршрут, акцентируя внимание на творческом развитии личности студента, методы проблемного обучения. Тем самым, мы создаем условия для активизации творческой деятельности, что благотворно влияет на развитие творческого сознания, успешного формирования общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, что, несомненно, скажется на повышении качества профессиональной подготовки художника.

Список литературы

1. Ганова, Т.В. Активизация творческого поиска у учащихся средней школы в процессе создания карнавально-маскарадного костюма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Ганова ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1996. –16 с.

2. Игнатъева А.В. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования на примере изготовления мягкой игрушки: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Игнатъева ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1998. – 260 с.
3. Мамонтов, К.В. Формирование художественно-творческих потребностей студентов на занятиях скульптурой: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К.В. Мамонтов ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 16 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Поддубская О.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт, г.Орехово-Зуево

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в современных условиях развития рынка образовательных услуг существенно меняется содержательная основа учебных материалов, и в практику преподавания вводятся принципиально новые интерактивные технологии. Одним из перспективных направлений обеспечения интерактивности обучения является применение электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Задачей данной статьи было изучить характеристики и дидактические возможности электронных образовательных ресурсов на уроке иностранного языка. В заключении статьи в качестве примеров были приведены виды деятельности с применением ЭОР, опробованные нами на практике.

Занятия с использованием ЭОР – это, на наш взгляд, один из самых важных результатов инновационной работы в обучении иностранному языку. Использование интерактивных электронных технологий на занятиях способствует значительному повышению качества образования и ведет к решению главной задачи образовательной политики в области преподавания иностранных языков – формированию коммуникативной компетенции.

Электронные образовательные ресурсы являются практически идеальным средством обучения иностранному языку, во-первых, благодаря педагогическим инструментам, которые заложены в ЭОР, во-вторых, из-за их внутренней структуры и, в-третьих, за счет используемых форм электронных образовательных ресурсов. Рассмотрим сказанное подробнее.

И так, педагогических инструментов, которые используются в ЭОР, пять - это:

- их мультимедийность – т.е. представление учебных объектов с помощью графики, фото, видео, анимации и звука. Иными словами, в электронных образовательных ресурсах используется всё, что человек способен воспринимать зрительно или на слух.

- интерактивность электронных образовательных ресурсов, которая позволяет развивать активно-деятельностные формы обучения и давать реальную возможность расширения самостоятельной учебной работы обучаемых.

- моделинг, как электронный образовательный ресурс, дает реальное представление фрагмента существующего или воображаемого мира вместо традиционного символического описания.

- коммуникативность – это возможность непосредственного общения, т.е. с точки зрения ЭОР это, во-первых, возможность on-line коммуникации пользователей при выполнении учебных заданий и, во-вторых, быстрый доступ ко всем образовательным ресурсам.

- наконец, пятый педагогический инструмент – производительность труда, поскольку эффективность учебной деятельности обучаемых существенно возрастает благодаря автоматизации однообразных операций и использованию в них творческого компонента [1, с. 4].

Перейдем к рассмотрению дидактических возможностей внутренней структуры электронных образовательных ресурсов. Известно, что структурной единицей ЭОР является тема, представленная тремя типами электронных учебных модулей: модуль информационный, модуль практический и модуль контроля. Другими словами, внутренняя структура ЭОР позволяет успешно реализовать формирование знаний, умений и навыков (ЗУН) на уроке иностранного языка.

С точки зрения формы электронные образовательные ресурсы представлены:

1. Наглядными пособиями или демонстрационными материалами: иллюстрациями, рисунками, фотографиями, плакатами, презентациями, текстами и схемами с текстовым сопровождением. К демонстрационным материалам также относятся анимации или видеоролики. Анимации представляют собой

анимированные рисунки, выполненные во flash-технологии, сюда же можно отнести видеоролики - результаты реальной видеосъемки.

2. Источниками учебной информации, т.е. интерактивными таблицами, правилами и учебными текстами. Подобные интерактивные ресурсы обеспечивают обратную связь с учащимися, несут демонстрационную функцию, служат опорой для анализа языкового и речевого материала, а также стимулируют их устные и письменные высказывания по изучаемой теме. Интерактивные источники учебной информации при выполнении учебных действий могут, например, анимировать рисунки или выделять фрагменты текста, объясняющие те или иные языковые явления в сопровождении аудиоматериалов;

К источникам учебной информации можно отнести и учебные словари, которые делают работу по чтению и переводу текста, поиску значения незнакомых слов более удобной, поскольку при нажатии на экране на слова, инструкции или языковые примеры воспроизводится их аудиозапись, что важно для формирования правильных языковых навыков обучаемых.

3. Тренажерами, средствами диагностики и контроля уровня сформированности иноязычных умений и навыков. К данной категории ЭОР относятся электронные задания, которые могут быть ориентированы на индивидуальную самостоятельную работу, в связи с чем, они снабжены функцией помощи и механизмом обратной связи. Основные функции таких заданий - тренировочная на этапе закрепления материала и контролирующая на этапе контроля его усвоения.

Итак, вышерассмотренные виды и характеристики электронных образовательных ресурсов позволили нам изучить их дидактические возможности на занятиях по английскому языку как второму иностранному.

В ходе опытного обучения с применением ЭОР нами были использованы интерактивные образовательные программы «Objective Pet» и «Английский для студентов вузов», а также некоторые электронные учебные модули из центрального хранилища Федерального центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР).

Ниже приведём в качестве примеров виды деятельности с применением ЭОР, использованные нами на практике с указанием некоторых источников их нахождения.

1. С точки зрения дидактических возможностей внутренней структуры электронных образовательных ресурсов, они применяются на разных этапах урока:

- на этапе презентации нового материала можно использовать различные типы электронных образовательных ресурсов: анимации, иллюстрации, интерактивные таблицы, правила, учебные тексты и т.д. (Рисунок 1).



Рис. 1. Интерактивная таблица для работы с лексикой по теме «Путешествие».

- на этапе отработки и практического использования введенных языковых единиц могут применяться интерактивные задания, снабженные системой автоматической проверки («Objective Pet»).

- на этапе контроля, который осуществляется обычно при помощи тестов или интерактивных заданий (Рисунок 2).

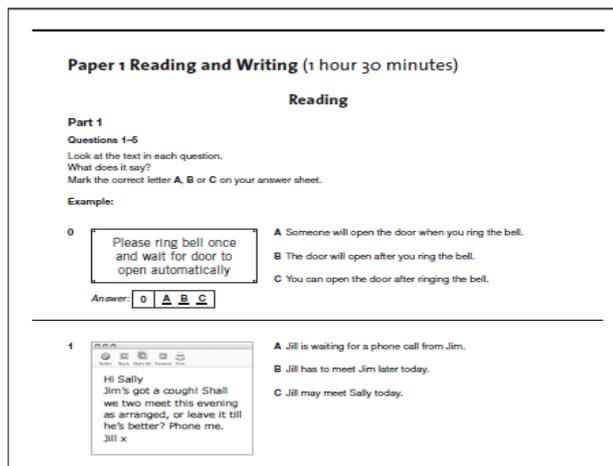


Рис.2. Фрагмент теста для контроля чтения

2. Рассматривая ЭОР с точки зрения потенциала формирования коммуникативной компетенции, они нашли успешное применение при формировании всех ее составляющих:

- Языковой – (интерактивные модули по лексике, фонетике, грамматике образовательной программы «Английский для студентов вузов»)



Рис.3. Образец интерактивного модуля для обучения грамматике

- Речевой – (интерактивные модули по чтению, говорению, слушанию и письму образовательной программы «Objective Pet»)



Рис.4. Страница выбора тренировочных заданий

- Страноведческой – (интерактивные модули по истории и культуре страны изучаемого языка в образовательной программе «Английский для студентов вузов»)



Рис.5. Образец интерактивного задания по страноведению

3. Если подойти к ЭОР с точки зрения видов работы с ними, то они могут применяться для получения информации, для тренировочных упражнений на практических занятиях и как средство контроля (<http://www.learnenglish.org.uk/>).

В дополнение к рассмотренным выше примерам, которые, безусловно, не исчерпывают возможности ЭОР, укажем, что они могут использоваться как в классе, так и дистанционно (<https://sites.google.com/>) при работе с домашними заданиями, а также при подготовке к урокам и внеклассным занятиям (<http://www.learnenglish.org.uk/>, <http://learningapps.org/>). Кроме того, учителя английского языка пользуются электронными образовательными ресурсами для построения авторских учебных курсов и индивидуальных образовательных программ, например: <http://eduenglishirina.ucoz.ru/index/> - сайт учителя Мирошниченко И.А., <https://sites.google.com/site/irinairinaalex/> - сайт учителя Алексеевой И.К., <http://teacherportfolio2013.jimdo.com/> - сайт учителя Нурмухамедовой В.Т.

И так, практика показала, что использование электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку позволяет: обеспечить положительную мотивацию обучения; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность занятия и объем выполняемой работы; обеспечить высокую степень дифференциации обучения; совершенствовать контроль знаний; проводить кросс - культурное сравнение; формировать навыки исследовательской деятельности обучающихся; обеспечить доступ к различным справочным материалам и т.д.

Проведя анализ применения ЭОР на занятиях по иностранному языку можно утверждать, что внедрение электронных образовательных ресурсов в учебный процесс при условии их правильного сочетания с другими традиционными или инновационными средствами обучения расширяет возможности обучения иностранному языку и способствует решению задачи достижения качественно новых образовательных результатов.

Список литературы

1. Осин А.В., Калина И.И. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. ФГНУ "Республиканский мультимедиа центр" Москва. 2007. 28 с.
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов <http://school-collection.edu.ru/>
3. Интерактивный образовательный курс «Английский для студентов вузов» Cloud-Издательство «Мультимедиа Технологии», 2013.
4. Hashemi L., Thomas B. Objective Pet. CD-ROM. Cambridge University Press. Second edition. 2010.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМИ ИСЛАМА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хуснутдинова А.Ф., Вертякова Э.Ф.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Проблема воспитания подрастающего поколения сегодня волнует общественность во всем мире. Вполне очевидно, что воспитательную составляющую наряду с научными знаниями, информацией об обществе, его

интересах и законах, культуре и искусстве невозможно оставить вне рамок школьной программы без существенного ущерба для качества образования, становления личности.

Преподавание основ религиозной и нерелигиозной культуры в общеобразовательной школе приводит к необходимости решения труднейших культурологических, этических, правовых, психологических, дидактических и воспитательных проблем.

В концепции духовно-нравственного воспитания формулируются цели и задачи воспитания и социализации обучающихся, раскрывается система базовых национальных ценностей, лежащая в основе учебно-воспитательного процесса, определяются основные формы и методы духовно-нравственного развития гражданина России в процессе урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в партнерских отношениях с семьей, институтах гражданского общества. [1]

Суть исламской культуры во многом выражена в традиции передачи нравственных и этических норм из поколения в поколение, преемственности поколений в вопросах воспитания. Необходимо вести беседу об объединяющей роли праздников в жизни людей и о праздниках вообще: государственных, личных, семейных и религиозных. Конечно, учащимся в первую очередь будет интересна и понятна обрядовая сторона: ритуалы, связанные с праздником, праздничные угощения, традиционные подарки и пожелания. Однако следует обратить внимание на религиозный смысл праздников, на их связь с историей ислама, какое место в праздничном ритуале отводится детям, и на то, что все исламские праздники-праздники семейные, они объединяют и сплачивают близких людей, предоставляют им возможность общения не только на бытовой основе, но и на основе общих духовных ценностей, уважения к своей истории и традициям.

Задачами курса «Основами исламской культуры» являются:

обучение и воспитание на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

формирование культуры личности, развитие их социальных, нравственных и эстетических качеств, присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие представлений о социокультурных ценностях народов, о традициях и праздниках.

Можно разделить класс на четыре группы, каждая из которых готовит рассказ об одном из праздников (Ураза-байрам, Курбан-байрам, Сабантуй, Навруз) по плану, составленному вместе с учащимися и записанному на доске. Рассказ может сопровождаться работой с иллюстративным материалом. Распределить, о каком празднике будет рассказывать группа, можно с помощью жребия (представители каждой группы вытягивают карточки с названиями праздников или изображением их символов). Группа, которая будет рассказывать про Сабантуй, должна будет воспользоваться словарем, узнав из статьи об истории этого праздника и происхождения его названия (словарная работа).

Также курс «Основы ислама» направлен на формирование представлений учащихся о России как многонациональном и многоконфессиональном государстве, вклад в историю и культуру которого вносят все народы, вне зависимости от национальной или религиозной принадлежности. Школьникам можно предложить найти в словаре объяснение традиционного мусульманского приветствия «Салам алейкум!». Учитель может использовать не только иллюстративный и текстовый материал, но и по возможности дополнить богатым видеорядом, чтобы у учащихся визуализировались представления о том, какие памятники исламской культуры существуют на территории России, какие выдающиеся мусульмане внесли и продолжают вносить свой вклад в различные области жизни нашей страны.

С точки зрения воспитательных задач курса наибольшее внимание следует обратить на понимание учащимися этических представлений, знаний об общечеловеческих законах совместного проживания и общения людей применительно к их личному опыту и повседневной жизни. Центральной и немаловажной является тема диалога культур и религий, необходимого для укрепления взаимопонимания между людьми и разрешения многих конфликтов, возникающих в современном мире вообще и в нашей стране в частности.

К внеурочной деятельности можно отнести: посещение музея, мемориала или экспозиции, посвященных Великой Отечественной войне; чтение текста, работу с иллюстративным материалом, поиск ответов на поставленные вопросы; творческую работу, например, изготовление кукол; мини-интервью, например «Какой будет моя семья, когда я вырасту»; написание сочинений, например, «Моя семья-это...»; мини-спектакль, например, «Мальчик и воры» (при этом необходимо продумать костюмы, декорации, разучить слова, провести репетиции) и т.д.

Также можно отнести работу с понятиями, чтение и обсуждение стихотворений, пословиц; разгадывание кроссвордов, презентацию с фотографиями, просмотр мультфильмов, прослушивание песен (например «Урал-батыр»), посещение мечети, рисование мечети и написание эссе.

В течение всего изучения курса в качестве наглядного материала можно предложить таблицу, заранее подготовленную в виде мультимедийной презентации (с соответствующими иллюстрациями) или нарисованную на доске.

Таблица 1

Религиозная культура

Религиозные тексты	Религиозное искусство	Религиозные практики
Священные книги	Архитектура	Богослужения
Молитвы	Музыка	Обряды
Законы	Живопись	Религиозные практики
	Декоративно-прикладное искусство	

Религиозная и светская культура, основные ценности человечества представлены в материале курса «Основы исламской культуры» не только через высокие идеи, но и через традиции, язык, через быт людей, поскольку он и есть реальная жизнь представителей каждой культуры, знакомство с которой дает возможность увидеть, услышать, почувствовать эту культуру. Большое внимание уделяется жизни и быта, поведения представителей разных культур. Это и знакомство с жилищем, родом занятий, распорядком дня, характером труда и досуга, ритуалами, словесными формами, образом жизни, повседневным поведением, т.е. течением жизни в ее реально-практических формах. [1,82]

Тема благотворительности, помощи нуждающимся, сострадания к терпящим невзгоды и бедствия, воспитания «рефлекса благотворительности» в детях – еще одна тема, объединяющая различные религиозные культуры. Учитель может попросить детей оценить классный час по системе, принятой в классе (смайлики, цветные карточки, блиц-интервью и т.д.)

Изучение народной культуры не только способствует развитию личности ребенка, его познавательного, коммуникативного, нравственного, физического, эстетического потенциалов, но и формирует навыки межличностного общения, помогает классному руководителю вести работу по сплочению классного коллектива, вовлекать в воспитательный процесс родителей.

Диалог различных культур ставит проблему поиска общечеловеческих оснований для взаимопонимания. Жизнь человека в новом мире требует постоянного поиска, согласия. Назрела необходимость научить детей соприкасаться с различными традициями и системами ценностей, не отторгать их, проявлять к ним уважение и понимание, и в то же время оставаться на почве культурных традиций своего народа. Духовно-нравственное воспитание необходимо школьникам младших классов, чтобы сформировать у них те ценности, на которые они в своей жизни будут ориентироваться. Важно помочь им расставить ориентиры и приоритеты, которыми они будут руководствоваться.

Положительным результатом курса является подведение учащихся к выводу о том, что все религиозные культуры многое объединяет: общечеловеческие ценности, представления о достойной жизни, понимание таких категорий, как красота, доброта, милосердие, уважение. Курс актуализирует знания учащихся о красоте традиций и их необходимости для укрепления семьи и воспитания детей в соответствии с основополагающими для исламской культуры ценностями.

Динамику духовного совершенствования школьников мы видим в умении личности выстраивать хорошие взаимоотношения с людьми по высшим ценностным критериям добра, любви и красоты, а также в умении быть ответственным в поступках и деятельности.[2]

Список литературы

1. Емельянова Т.В., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д.»Основы исламской культуры»,методическое пособие к учебнику Амирова Р.Б., Насртдиновой Ю.А.4класс,М.-Дрофа,2013, 270 стр.
2. Шапошникова Т.Д., Емельянова Т.В., Савченко К.В.»Основы исламской культуры».Методическое пособие.4 класс.-М.:Дрофа,2013.-270с.

МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ К УРОКАМ ФИЗИКИ ДЛЯ 7-9 КЛАССОВ

Самоварщиков Ю.В., Матягина А.Н., Исаев А.А.

Университетский лицей №1511 Предуниверситария НИЯУ МИФИ

Каким должен быть урок в современной школе? Какие коррективы технологии XXI века вносят в методологию построения урока? Каким образом правильно сочетать инвариативный и модульный блоки образовательной программы? Эти и многие другие вопросы волнуют преподавателей средней и старшей школы на протяжении последних лет. В рамках данной статьи попробуем представить наши решения вышеозначенных проблемных зон.

Базисные принципы образовательной деятельности остаются неизменными уже на протяжении многих лет. Вместе с тем, развиваясь на фоне широкого круга педагогических проблем, урок выдвигается в центр дидактических исследований. Теория урока приобретает методологическое значение, оказывая, в свою очередь, глубокое влияние на разработку проблем психологии, педагогики, дидактики и методик обучения. Однако, современная жизнь вносит коррективы в методологию преподавательской деятельности. Учебный процесс становится немислим без использования различных информационно-коммуникационных технологий: интернет, мультимедийные и сетевые технологии, автоматизация экспериментальных установок, создание автономных каллобораций учащихся.

Современный образовательный процесс должен отвечать нескольким ключевым критериям:

- Модульность – материалы для изучения предлагаются в виде модулей, что позволяет обучаемому генерировать траекторию своего обучения в соответствии со своими запросами и потенциальными возможностями;

- Мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса;

- Охват – одновременное обращение ко многим источникам учебной информации;

- Доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать в образовательных потребностях население страны.

Что касается непосредственно преподавания физики – обилие различных учебников, задачников и учебных пособий позволяет реализовать разнообразные, но, к сожалению, не всегда удачные варианты распределения образовательной программы, которые часто называются «авторскими».

Сокращение числа часов изучения предмета до 2-х часов в неделю нанесло чувствительный удар по условиям усвоения предмета и существенному усложнению работы учителя физики.

Таким образом, одним из основополагающих инструментов проведения урока в современной школе стала мультимедийная презентация (интерактивный плакат). В рамках данной статьи будет рассмотрена методология применения презентационных материалов при проведении уроков физики (лекционных и семинарских занятий) в средней и старшей школе.

1. Презентация как важный метод усвоения материала

Физика является одним из основополагающих, но, вместе с тем, достаточно сложным, предметом школьной программы, требующим точного знания всех законов и формул. Разобраться во многих из них самостоятельно, опираясь только на учебник, прослушанный урок в условиях ограниченного времени практически невозможно. Для нивелирования данной проблемы при подготовке к уроку важно пользоваться не только учебными материалами, но и дополнительными источниками, например, мультимедийными презентациями.

Мультимедийные презентации состоят из нескольких слайдов на определенную тему, сделанных в стандартных программах ПК. Для их воспроизведения нужен только стационарный компьютер или ноутбук и, обязательно, проектор или интерактивная доска для демонстрации презентации всей аудитории.

Каковы же положительные моменты от использования презентаций на уроках? Во-первых, они имеют краткую четкую структуру, благодаря которой школьник понимает весь представленный материал по конкретному разделу. Во-вторых, у учителя есть возможность сочетать в презентации материалы как из учебника и задачника, так и методические указания, необходимые по его мнению для более качественного восприятия информации. Изучение сущности физических процессов, к примеру, легче проходит с использованием специальных эффектов: картинок, анимаций или видеозаписей. Сами же материалы презентаций довольно легко

редактируются и могут быть дополнены или изменены в соответствии с актуальными педагогическими разработками.

Следует помнить, что мультимедийные презентации не являются единственным источником информации во время урока. Учитель может давать комментарии по ходу презентации, одновременно контролируя работу каждого учащегося, а также, при необходимости, пояснять представленный материал «мелом на доске».

2. Структура презентационных материалов

Презентация позволяет делать ее структуру модульной, таким образом можно разделять представляемую информацию по нескольким блокам. Данное деление проводится на усмотрение преподавателя, но наш коллектив авторов рекомендует акцентировать внимание на следующих разделах: теоретический блок, который возможно совмещать с описанием и результатами экспериментальных исследований, примеры решения опорных задач, задачи для решения на уроке с ключевыми рекомендациями, заключительный слайд с основными выводами для закрепления пройденного материала.

Подача учебного материала в таком виде сокращает время обучения, дает возможность одновременного использования аудио-, видео-, мультимедиа- материалов, позволяет формировать коммуникативную компетентность учащихся.

Презентация может стать своеобразным планом урока, его логической структурой, т.е. может быть использована на любом этапе урока или на любом виде урока, будь то введение нового материала, тренировка и закрепление, применение знаний на практике, зачет или контроль, домашнее задание или др.

На этапе объяснения нового материала стоит позаботиться о том, чтобы презентация не стала заменой учителя и классной доски, а чтобы в презентации были уникальные факты, которые нельзя объяснить словами или продемонстрировать другими средствами. Например, видео-, аудиозаписи выступлений ученых, экспериментов и т.п. При объяснении нового материала на уроке учитель может использовать предметные коллекции (иллюстрации, фотографии, портреты, видеофрагменты изучаемых процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии), динамические таблицы и схемы, интерактивные модели, символичные объекты, проектируя их на большой экран с помощью проектора. При этом существенно меняется технология объяснения – учитель комментирует информацию, появляющуюся на экране, по необходимости сопровождая ее дополнительными объяснениями, примерами и записями на доске.

3. Технология создания презентационных материалов

Первым делом проводится накопление информационной базы, которая является естественной потребностью для любого учителя. База формируется по разделам предмета физики. Например, механические явления, тепловые явления, электрические явления и т.д. Вся информация распределяется по классам с учетом программ и уровня сложности. В качестве наполнения в нее входят учебные и календарные планы, методические указания по курсу из органов управления образованием, сборник видеоклипов, сборник анимационных картинок, сборник рисунков, сборник презентаций. Полезно также иметь в базе тексты стандартных учебников, задачников, а также учебных пособий, связанных с решением задач, тестами и т.п.

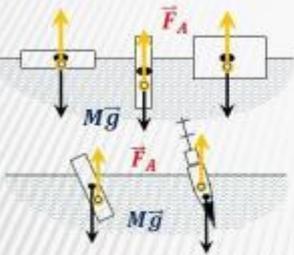
Создание презентации начинается с продумывания ее концепции. Не стоит забывать, что презентация – это всего лишь часть урока (не более 20 минут), и она не заменяет, а сопровождает выступление учителя.

На этом этапе важно поставить цель подготавливаемой презентации, а также учесть специфику, особенности и уровень знаний учащихся. Важно спланировать теоретическую часть и ее содержание, а уже потом – сопровождение мультимедийными элементами. Далее нужно подготовить одну - две задачи для подробного и полного решения и полностью продумать методику их решения и ее представление.

Теперь можно перейти к созданию слайда. Здесь, особый акцент хотелось бы сделать на представление векторных данных. Важно векторы, относящиеся к различным «семействам» – силы, скорости, перемещения – формировать не только различным цветом, но и формой. Причем группировку следует производить так же в пределах своего «семейства».

На Рисунке 1 показан слайд на тему «Устойчивость равновесия при плавании», сформированный с учетом всех описанных ранее замечаний.

УСТОЙЧИВОСТЬ РАВНОВЕСИЯ ПРИ ПЛАВАНИИ



- ✓ Сила тяжести и сила Архимеда имеют не совпадающие точки приложения
- ✓ Если плавающее тело однородно, то центр тяжести будет всегда выше центра приложения силы Архимеда
- ✓ В случае отклонения тела от положения равновесия, возникающая пара сил, стремится перевернуть тело.
- ✓ Наиболее устойчивым будет такое положение тела, когда расстояние между точками приложения Mg и F_A минимально.



Для устойчивого равновесия, центр тяжести морских судов опускают как можно ниже с помощью загрузки балласта на самое дно.

При этом центр тяжести становится ниже центра приложения силы Архимеда.

Андрей 1511 Физико 9 класс

Рис.1.

Особо следует подчеркнуть роль GIF-анимаций – динамичных рисунков, позволяющих продемонстрировать картинку в движении. Они создаются с помощью фигур или изображений, изменяющих свое положение или положение своих частей в пространстве. Таким образом, набирается от 10 до 20 фигур, которые с помощью программы Easy GIF Animator создают подвижный рисунок. Рисунок может повторяться непрерывно или проходить однократно. На Рисунке 2 показан фрагмент подобной анимации, посвященной процессу поступательного и вращательного движений кабины колеса обозрения.

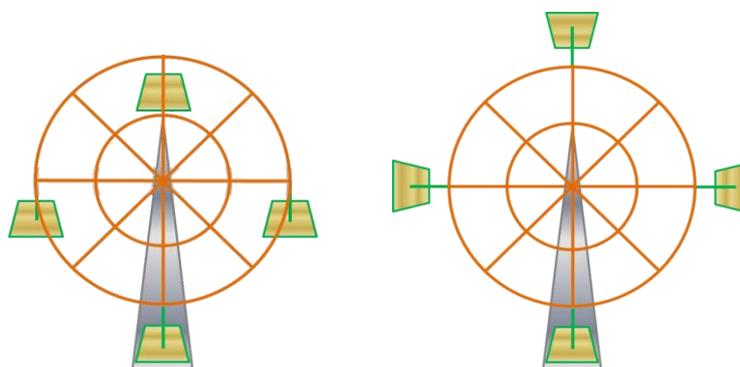


Рис.2.

Вместе с тем, не следует перегружать презентацию спецэффектами – большим количеством мультимедийных, световых и звуковых эффектов – это сильно отвлекает внимание от усвоения законов физики и их понимания.

4. Презентационные материалы по методике решения задач

$$\begin{aligned}
 v_0 &= 12 \text{ м/с} \\
 \alpha &= 60^\circ \\
 H &= 5,5 \text{ м} \\
 b &= 6,35 \text{ м} \\
 v &= 6 \text{ м/с} \\
 g &= 9,8 \text{ м/с}^2 \\
 \hline
 v_{0x}, v_{0y} &=? \\
 v_x, v_y &=? \\
 g_x, g_y &=? \\
 l, l_x, l_y &=? \\
 \beta &=?
 \end{aligned}$$

Рис.3.

После представления и обсуждения одного - двух слайдов с теоретической частью темы приступаем к решению и разбору конкретной задачи. Условие задачи воспроизводится полностью как текст и рисунок (график), если таковой присутствует.

Формирование слайда с разобранной задачей начинается с написания краткого ее условия, которое предполагает перевод всех известных данных задачи в систему СИ, исключение сокращений дольных и кратных единиц и восстановление степеней. На Рисунке 3 приведен пример такой записи.

Если же решение задачи невозможно без графического сопровождения, то создается изображение, на котором обязательны: введение координатных осей, обозначение известных размеров, углов и т.п. На нем так же предлагается изобразить силы, действующие на элементы с учетом вышерассмотренных рекомендаций. Пример грамотно построенного изображения по теме «Динамика прямолинейного движения» приведен на Рисунке 4.

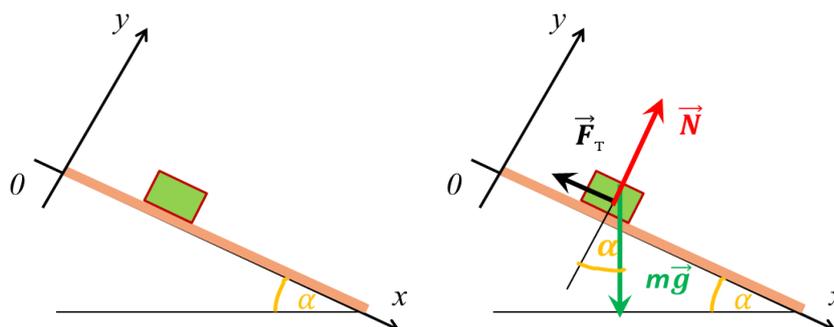


Рис.4.

Следующим шагом является запись основных уравнений, основу для которых составляет теоретический материал предыдущих слайдов с комментариями учителя, с последующим их решением в «буквенном» виде. Дело в том, что аналитический вид решения позволяет получать численные значения результата при различных численных исходных данных, не требуя повторного решения задачи.

Необходимо также отметить, что результаты каждого из перечисленных этапов решения задачи появляются на слайде только после того, как большинство учащихся выполнит (пусть и неправильно) эту работу. Следовательно, важно чтобы появление каждого фрагмента слайда сопровождается разъяснениями со стороны учителя.

Заключительным этапом решения является получение численного ответа, предусматривающего подстановку известных данных в аналитическую формулу решения. При этом обозначения физических величин не проставляются, а полученному численному значению приписывается соответствующее обозначение физической величины в системе СИ.

Пример завершеного по всем приведенным выше критериям слайда представлен на Рисунке 5.

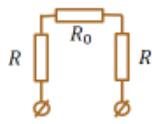


$l = 5 \cdot 10^3 \text{ м}$
 $U = 2400 \text{ В}$
 $P = 60 \cdot 10^3 \text{ Вт}$
 $\eta = 8\% = 0,08$
 $d = 8,9 \cdot 10^3 \text{ кг/м}^3$
 $\rho = 17 \cdot 10^{-9} \text{ Ом} \cdot \text{м}$
 $M = ?$

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ЭЛЕКТРИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ

21.18. Определить массу M меди, нужной для устройства двухпроводной линии длиной $l = 5 \text{ км}$. Напряжение на шинах станции $U = 2400 \text{ В}$. Передаваемая потребителю мощность $P = 60 \text{ кВт}$. Допускаемая потеря напряжения в проводах $\eta = 8\%$. Плотность меди $d = 8,9 \text{ г/см}^3$, удельное сопротивление $\rho = 17 \text{ нОм} \cdot \text{м}$.

1. Изобразим схему электрической цепи
 R_0 - потребитель, R - провод



2. Передаваемая мощность:
 $P = U \cdot I \quad (1)$

3. Допустимые потери: $\eta \cdot U = 2R \cdot I \rightarrow I = \frac{\eta \cdot U}{2R} \quad (2)$

4. Из (1) и (2) $\rightarrow P = \frac{\eta U^2}{2R} \rightarrow 2R = \frac{\eta U^2}{P} \quad (3)$

5. С другой стороны: $2R = \frac{2\rho l}{S} \quad (4)$

6. Из (3) и (4) \rightarrow сечение $S = \frac{2\rho l P}{\eta U^2}$

7. Масса провода: $M = d \cdot 2l \cdot S =$

$$= \frac{4d\rho l^2 P}{\eta U^2} = \frac{4 \cdot 8,9 \cdot 10^3 \cdot 17 \cdot 10^{-9} \cdot 5 \cdot 10^3 \cdot 5 \cdot 10^3 \cdot 60 \cdot 10^3}{0,08 \cdot 2,4 \cdot 10^3 \cdot 2,4 \cdot 10^3} = 1970 \text{ кг}$$

ОТВЕТ: $M = 1970 \text{ кг} \approx 2 \text{ тонны}$

РАБОТА
И
МОЩНОСТЬ
ТОКА

10

Рис.5.

В заключении хочется отметить, что на текущий момент уже трудно представить демонстрацию чего-либо или обучение без использования презентации. И это неслучайно, поскольку известно, что человек способен усваивать примерно 10-70% услышанного материала, 20-72% увиденного, и 65-85% одновременно увиденного и услышанного. Презентации стали незаменимы в разных сферах деятельности людей: дизайне, маркетинге, педагогике, экономике, инженерии.

Сейчас глобальное информационное пространство наполнено различного рода презентациями, в том числе по физике. Однако, к сожалению, подавляющее большинство из них под действием моды и обилия информации слишком пересыщены мультимедийными эффектами, больше содержащими развлекательный, а не обучающий момент. С этой точки зрения, наш коллектив авторов советует придерживаться такого мнения: «Физика – наука строгая и не терпит фривольности и грубых приближений!».

Список литературы

1. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [http://school-collection.edu.ru];
2. Губина Т.Н. Мультимедиа презентации как метод обучения / Т.Н. Губина // Молодой ученый. – 2012. - №3. – с. 345-347.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО МАТЕРИАЛА О КАВКАЗЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Федотова И.Б., Исаев Л.Н.

Пятигорский государственный лингвистический университет, г.Пятигорск

В поисках ответа на вопрос, как привить иностранным учащимся любовь к русскому языку, как развить дополнительную мотивацию его изучения, предлагаем обратиться к потенциалу русской литературы, обладающей широкими образовательными возможностями. Учитывая взаимосвязь литературы и языка, считаем, что изучение литературного материала открывает дополнительные перспективные направления «развития и продвижения русского языка и образования на русском языке» [9, с. 46].

Система обучения русскому языку как иностранному, основанная на коммуникативно-деятельностном подходе, с одной стороны, предполагает учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей личности обучающегося, а с другой – означает организацию процесса обучения как учебной деятельности учащегося по овладению иноязычной речевой деятельностью; иными словами, объектом обучения с позиции данного подхода является речевая деятельность в таких ее видах, как аудирование, говорение, чтение, письмо [2, с. 19]. Устойчивую основу для развития всех этих видов деятельности и создает использование

литературного материала на занятиях по РКИ. Литературный материал (художественные произведения, дневники писателей, мемуары, публицистика, биографические данные) открывает перспективу для выбора необходимых текстов как основной единицы обучения в языковом учебном процессе. Богатая русская литература дает возможность использовать в учебных целях художественные тексты, отобранные в соответствии с интересами и пожеланиями учащихся, что позволяет сделать учебный процесс более привлекательным для иностранного студента [1, с. 36]. В поле интереса иностранных учащихся, обучающихся в условиях поликультурного региона Северного Кавказа, попадают писатели и поэты, жившие на Кавказе, создавшие произведения о нем, а также биографический и мемуарный материал, связанный с ними. Созданию такого интереса способствует образовательный туризм: в ходе экскурсий по достопримечательным местам Северного Кавказа иностранные учащиеся получают первоначальные сведения о русских писателях и кавказской тематике их творчества.

В дальнейшем этот интерес реализуется на занятиях по изучению русского языка как иностранного и во внеаудиторной работе с иностранными учащимися. Литературный материал, представленный в виде текстов – отрывков из художественной литературы, прозы и поэзии, мемуаров, дневниковых записей – используется как в обучении аспектам языка, так и в обучении видам речевой деятельности. В аспектном преподавании, при котором осуществляется дифференцированное формирование речевых навыков разного типа, на основе использования литературного материала осуществляется формирование произносительных (артикуляционных) навыков, а также лексико-семантических и грамматических.

Синтез этих навыков, отработка их взаимодействия в речи, в процессе коммуникации осуществляется на занятиях по речевой практике, имеющих комплексный характер. Комплексное преподавание на основе литературного материала направлено на формирование коммуникативно-речевых умений на базе речевых навыков разного типа, в его содержание входит обеспечение взаимосвязи разных видов речевой деятельности в практическом обучении. На базе использования литературного материала происходит развитие всех четырех основных видов речевой деятельности: аудирования (прослушивание отрывков литературных произведений в записи), чтения, говорения (диалог, монолог, беседа на основе прослушанного и прочитанного материала, выразительное чтение отрывков наизусть, пересказ), письменной речи (производство собственных текстов различных жанров – изложение, сочинение, отзыв, эссе, авторское стихотворение или рассказ).

На продвинутом этапе обучения литературный материал помогает решить такую задачу, как обучение языку специальности, домашнему чтению, филологическому анализу художественного текста. Эти функционально-аспектные занятия направлены на формирование коммуникативных умений, дифференцированных по сферам общения.

Особое место при использовании литературного материала на функционально-аспектных занятиях по РКИ принадлежит лингвострановедческому аспекту [8], т.к. язык обладает важным свойством: в процессе развития он накапливает, хранит и отражает факты и явления культуры народа – носителя языка. Факты и явления, известные всем членам языковой общности, могут поставить в тупик иностранцев, поскольку им неизвестны фоновые знания, связанные с лингвокультурологическим и лингвострановедческим аспектом. Слова, имена, топонимы, выражения «водяное общество», «герой нашего времени», «горец», «башлык», «черкеска», «казаки», Остап Бендер, «Провал», «Цветник» требуют от иностранца знания произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, И.Ильфа и Е.Петрова, связанных с Кавказом в целом и описанием его отдельных достопримечательных мест в частности. Творчество русских писателей отражает историю, уклад жизни, морально-этические и психологические нормы и ценности жителей Кавказа предшествующих эпох и культуру русского и кавказских народов. Анализ отрывков литературных произведений о Кавказе дает студентам необходимый лингвокраеведческий материал, запас фоновых знаний и безэквивалентной лексики, обеспечивающих продуктивную коммуникацию на русском языке в условиях Северо-Кавказского региона.

Внеаудиторная работа, основанная на использовании литературного материала, способствует приобщению иностранных учащихся к культуре региона, создает положительную мотивацию изучения русского языка, дает дополнительные возможности коммуникации на русском языке, повышает эрудицию обучаемых, формирует хороший литературный читательский вкус. Эта работа реализуется в различных формах: конкурсах чтецов и исполнителей песни, в создании литературно-музыкальной композиции, в чтении произведения по ролям, в написании литературно-критической или научной статьи, художественного текста с последующей их публикацией в студенческой газете, в сборнике научных и публицистических работ.

В настоящее время накоплен достаточный запас научных исследований, акцентирующих внимание студентов на основных темах, персоналиях отечественной литературы [6], малоизвестных именах и литературных фактах, связанных с Кавказом и помогающих понять и грамотно использовать его литературный материал [3, 4, 5], имеется опыт создания учебного пособия с использованием литературного материала лингвокраеведческого и лингвокультурологического характера [7]. Необходимо лишь укрепить и интенсифицировать этот путь движения

от теории к практике: шире включать литературный материал о Кавказе в практические занятия по русскому языку как иностранному, создать ряд научно-методических статей, обобщающих существующий опыт, издать соответствующие учебные пособия.

В итоге иностранные студенты, получившие подготовку с учетом литературного материала России в целом и региона в частности, могут стать полноправными, компетентными, всесторонне образованными послами русского языка, российской литературы и культуры в зарубежных странах.

Список литературы

1. Бродзели А.О. Текст как лингвострановедческий ресурс обучения речевому общению в преподавании русского языка как иностранного // Университетские чтения – 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Часть VI. – Пятигорск: ПГЛУ, 2015. – С. 35-39.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус.яз., 1990. – 231 с.
3. Очман А.В. Приют муз. Русские поэты Золотого и Серебряного века и Кавказские Минеральные Воды. – Пятигорск, 2007. – 440 с.
4. Очман А.В., Исаев Л.Н. Елена Ган и Кавказские Минеральные Воды. – Пятигорск: ПГЛУ, 2013. – 338 с.
5. Очман А.В., Шульженко В.В. Кавминводский текст русской литературы. – М.: Лазурь, 2009. – 542 с.
6. Петренко А.Ф. Русская литература второй половины XX века: темы и персоналии: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 326 с.
7. Современный русский язык в поликультурной среде Северного Кавказа: стилистика и культура речи: Учебное пособие / Составители Алексева Л.С., Витковская Л.В., Федотова И.Б. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 192 с.
8. Федотова И.Б. Лингвострановедческий аспект в практике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному в условиях поликультурной среды Северного Кавказа // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ) 8 апреля 2015 года / Под общ. ред. М.Н. Русецкой и М.А. Осадчего. – М., 2015. – С.198 – 204.
9. Федотова И.Б. Основные векторы продвижения русского языка и образования на русском языке в современном мире // Университетские чтения – 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Часть I. – Пятигорск: ПГЛУ, 2015. – С.45 – 51.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ МИЛОСЕРДНОГО ОТНОШЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ К ПАЦИЕНТУ

Данюк М.И., Степанюк А.В.

Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка, г.Тернополь (Украина)

Нестабильность и противоречивость моральной атмосферы в современном обществе обусловили особую остроту проблемы морального воспитания молодежи. Поэтому важно обеспечить в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений полноценное профессиональное и личностное развитие личности. Основные требования к моральному воспитанию подрастающего поколения нашли свое отображение в Законе Украины „Об образовании”, Государственной национальной программе „Освита” („Украина XXI столетия”), Концепции национального воспитания детей и молодежи в национальной системе образования, Национальной доктрине развития образования в Украине в XXI столетии, Концепции гражданского воспитания личности в условиях развития украинской государственности и других нормативных документах, которые определили стратегию развития образования в Украине, приоритетные направления и пути обеспечения возможностей постоянного морально-духовного самосовершенствования личности.

На приоритетность общечеловеческих ценностей, гармонизацию отношений человека и природы направлен один из главных принципов реформирования образования в Украине – принцип гуманизации. В Белой книге национального образования Украины подчеркивается, что гуманизация образования предусматривает обращение к мировой культуре, духовным ценностям, которыми должны пронизываться все учебные предметы. В их основу положены идеи добра, человечности, мира, милосердия. Исследование отечественных и зарубежных ученых (Ш. Амонашвили, И. Беха, С. Сойка, О. Сухомлинской, В. Ясвина и др.) и собственный педагогический

опыт показали, что сегодня существует необходимость органического включения в учебно-воспитательный процесс системы эмоционально-ценностных знаний и морально-этического воспитания студентов, которые базируются на гуманистических основах общечеловеческих ценностей.

Необходимость реформирования медицинского образования в Украине, его усовершенствование и повышение уровня качества является важной социокультурной проблемой, которая в значительной мере предопределяется провозглашением жизни человека высочайшей общественной ценностью и нуждами формирования положительных условий для индивидуального развития человека, ее социализации и самореализации. Одной из многогранных и сложных проблем морального усовершенствования личности, повышение уровня профессиональной подготовки медицинских сестер является воспитания милосердия как личностного профессионально значимого качества компетентного младшего медицинского работника.

Милосердие медицинских сестер проявляется через реализацию жизненной позиции благодаря внутренним ценностным ориентациям. Это, в свою очередь, влияет на взаимоотношения между медиком и пациентом, улаживание конфликтных ситуаций, удовлетворение профессиональных и личностных нужд. Усвоение личностью сущности моральных ценностей и развитие на этой основе внутренней потребности вести себя морально является основной задачей этического воспитания.

Результаты анализа педагогической литературы показали, что на сегодняшний день накоплен значительный опыт воспитания милосердия у подрастающего поколения. Тем не менее, несмотря на усиленное внимание научных работников к этой проблеме, воспитание милосердия у младшего медицинского персонала еще не получило достаточной конкретизации. Поэтому цель статьи – охарактеризовать педагогические условия воспитания милосердного отношения медицинской сестры к пациенту в процессе профессиональной подготовки.

Проведенный анализ научных исследований в области морального воспитания личности (Ш. Амонашвили, В. Бак, И. Беха, В. Билоусовой, Г. Васяновича, О. Вишневого, К. Черной) и практики подготовки медицинских сестер дал возможность определить педагогические условия воспитания милосердного отношения медицинской сестры к пациенту:

1. Ориентация учебно-воспитательного процесса подготовки медицинских сестер на воспитание милосердия как профессионально значущего качества личности.

2. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к объектам живой природы и субъектам профессиональной деятельности.

Для раскрытия первого условия значимо то, что в данное время наблюдается общемировая тенденция слияния естественных и гуманитарных наук. Как считает Г. Гранатов: «Можно говорить о новом научном мировоззрении, в котором научная картина мира не противостоит гуманитарно направленному, мифологическому, религиозному, метафизическому и философскому мировоззрениям, которые сейчас имеют тенденцию к интеграции с естественным» [3, с.51]. Как обосновывает В. Бак, эту интеграцию воплощают в себе биоэтические знания. Их усвоение дает возможность преодолеть противоречие между научным и этическим подходами в познании мира, направляя человечество на выход из кризисного состояния антропоцентрического мировоззрения. При этом, профессиональные знания превращаются в «живые», поскольку, как писал С. Гончаренко, «современное образование – это передача знаний, умений, техник, технологий, ... стандартов действий и поведения, мертвых знаний. Живое знание, т.е. понимание (так как лишь в случае понимания оно становится живым), передать нельзя, поскольку достигается самым человеком, когда он старается понять, пережить, впервые увидеть по-своему» [2, с. 13-14]. Однако, в данное время проблемы интеграции фундаментальных знаний и морально-этического воспитания студентов рассматриваются, как правило, как отдельные объекты исследования. Поэтому изучение естественных дисциплин целесообразно переориентировать в направлении гуманизации и аксиологизации обучения путем интеграции научных знаний и моральных принципов.

Проведенный анализ диссертационных работ по проблеме исследования удостоверяет, что в Украине наметилось две подхода к ее решению. Первый предусматривает включение элементов биоэтических знаний в содержание обучения (И. Назарко, О. Троцкая), второй – интеграцию знаний из биологии и этики путем использования метода идеализированных аналогий, предоставление учебному материалу личностно-ценностного значения, реализации принципа преемственности в формировании биоэтических знаний в процессе изучения инвариантной и вариативной составляющих содержания образования (В. Бак). Сопоставление этих подходов с особенностями подготовки будущих медицинских сестер удостоверяет, что они оба имеют право на существование при разработке проблемы воспитания милосердного отношения к пациенту.

Концептуальным мы считаем определение биоэтических знаний школьников как интегрированных знаний из биологии и этики в контексте ценностей и смыслов человеческой жизни и культуры. Это емерджентное проявление интеграции этих знаний в пределах моральных ценностей общества, этическая рефлексия на

биологические знания. Они формируются путем раскрытия и осознание аналогий между закономерностями природы и категориями морали. Эти знания способствуют объединению познания биологической картины мира с самопознанием личности, развитию этического отношения к жизни во всех его проявлениях на основании концепции био(эко)центризма. При этом мотивация поведения человека возникает только от познания законов природы, нарушение которых приведет к нежелательным результатам, а и от осознания их единства с моральными категориями и как следствие этого – морального единства человека со всеми проявлениями жизни на Земле [1].

При организации учебно-воспитательного процесса подготовки будущих младших медицинских работников на данное время не достаточно учитываются новые педагогические тенденции, которые очертились за последние годы в высшей школе. А именно: изменение целеустремленности в направлении гуманизации, культуросоответствия и природоцелесообразности; усиление личностной ориентации содержания и технологий обучения; индивидуализация образовательных траекторий студентов; творческая и развивающая направленность базового образования; технологизация и компьютеризация учебного процесса. Эти процессы мы рассматриваем основными факторами усовершенствования воспитательного компонента профессиональной подготовки будущих медицинских сестер, который мы толкуем как взаимосвязь субъекта образовательной деятельности (студента) с образовательной средой. Под образовательной средой понимаем естественное или искусственно созданное социокультурное окружение студента, что включает разные виды средств и содержания образования, которые способны обеспечивать воспитание гуманной личности, формирование активной продуктивной деятельности будущего медицинского персонала. При этом, мы базируемся на концепции И.Г.Сеченова (1861 г.) о неотделимости организма от среды своего существования, основной тезис которой заключается в том, что организм без внешней среды, которая поддерживает его существование, невозможен; поэтому в научное определение организма должна входить и среда, которая влияет на него. Поскольку без последнего существования организма невозможно, спор о том, что в жизни важнее – среда или само тело – не имеют ни единого смысла.

Результаты проведенного нами исследования (наблюдение за деятельностью преподавателей и медицинских сестер в реальных условиях профессиональной деятельности, анкетирование 28 педагогов, беседы и опрашивание 74 студентов – будущих младших медицинских работников) разрешают сделать вывод о том, что воспитанию милосердного отношения к пациенту более всего способствует использование метода личного примера преподавателя при организации учебно-воспитательного процесса в колледже. Это возможно при условии признания концепции педагогического процесса как диалога, который предусматривает взаимодействие участников учебного процесса. При этом педагогическое общение выступает главным механизмом достижения целей обучения и воспитания. Вместе с тем, результаты анализа практики обучения свидетельствуют, что педагоги не всегда готовы строить свои отношения со студентами на принципах диалогического общения, взаимопонимание, сотрудничества и сотворчества. Некоторые из них считают диалог лишь формой организации, а не педагогической ценностью, важным средством взаимодействия участников образовательного процесса.

Итак, реализация выявленных педагогических условий предусматривает необходимость включения в содержание инвариантной и вариативной составляющих содержания профессионального образования медицинских сестер биоэтический знаний как интегрированных знаний естественных дисциплин и этики в контексте ценностей и смыслов человеческой жизни и культуры, использовать в учебно-воспитательном процессе технологию личностно-ориентированного воспитания и личного примера преподавателя.

Список литературы

1. Бак В.Ф. Биология языком сердца / В.Ф. Бак. – Донецк: Издательство «Вебер», 2008. –176 с.
2. Гончаренко С. Наука и учебный предмет // Путь образования. – 2006. – № 1. – С. 8-14. (украинский)
3. Гранатов, Г.Г. Метод дополнительности в интеграции научных культур / Г.Г. Гранатов, Н.А. Плугина // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 46-52.

РОЛЬ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Зверева Е.Я.

Забайкальский государственный университет, г. Чита

В современной высшей школе по направлению «Педагогическое образование» в качестве основного результата образования при реализации компетентного подхода рассматривается формирование профессиональной компетентности будущих учителей математики, которая проявляется в профессиональной деятельности. Важнейшим видом профессиональной деятельности будущего учителя математики, в процессе которой усваивается математическая теория, является решение задач. При решении различных видов задач по математике осуществляется активная учебно-профессиональная деятельность студентов педагогического направления по профилям «Математическое образование», «Математика и информатика» и др., в ходе которой они не просто усваивают учебный материал, а самостоятельно разрабатывают его. Особую роль при этом выполняют контекстные задачи.

Анализ научно-педагогической и методической литературы показал, что над внедрением и разработкой контекстных задач в процесс обучения работали многие исследователи. В их трудах они имели следующие названия: витагенные, компетентностные, компетентностно-ориентированные, контекстные, межпредметные, практические, практико-ориентированные и ситуационные задачи.

Учитывая их целевое назначение в процессе обучения математике и опираясь на труды Л.О. Денищевой, Ю.А. Глазкова, К.А. Краснянской [2], результаты которых нашли отражение и в работе В.А. Далингера [1], будем использовать термин «контекстные задачи». Под контекстной задачей понимается задача мотивационного и прикладного характера, в условии которой приведена определенная жизненная ситуация, взаимосвязанная с имеющимся социокультурным опытом обучаемого. Контекстные задачи по математике, в особенности по математическому анализу, отражают сущность процессов, происходящих в природе, в обществе, в науке и на производстве.

Через решение контекстных задач по математике студент объясняет явления и процессы, используя формулы; устанавливает взаимодействие с объектами живой и неживой природы; приходит к пониманию необходимости разумного природопользования, к восхищению перед гармоничностью мироздания, к осознанию того, что в природе всё едино и невозможно существовать вне её; умеет прогнозировать, проектировать и воплощать в жизнь определенные продуктивные планы. Кроме этого, студент, решая такие задачи, оценивает и себя как учителя (продумал ли ход правильного решения, нашел ли другие решения, увидел ли более рациональное решение, увидел ли ошибку, смог ли объяснить причину её возникновения).

В контекстных задачах также отрабатывается профессиональная терминология учителя, например, уровень успеваемости и качества. При решении контекстных задач по математике студент педагогического вуза уже начинает сталкиваться с различными ситуациями, которые будут возникать в его будущей профессии учителя. Он оттачивает не только теоретические знания, но способы поведения в определенных педагогических ситуациях.

Контекстные задачи по математике как средство формирования профессиональной деятельности будущего учителя математики придают учению личностный смысл, создают интерес студента педагогического направления к содержанию образования.

Рассмотрим пример такой контекстной задачи по математическому анализу по теме «Предел числовой последовательности», которая классифицируется нами как профессиональная контекстная задача и проанализируем мотивы, роли субъекта, цели, потребности и результаты, возникающие при учебной деятельности студента педагогического направления профилей «Математическое образование», «Математика и информатика» и профессиональной деятельности будущего учителя математики.

Задача.

Приведены две работы учеников, обучающихся в классе с углубленным изучением математики:

Работа ученика А:

$$\begin{aligned}\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} &= 0; \\ \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1+2}{n} &= 0; \\ \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1+2+\dots+n}{n} &= 0.\end{aligned}$$

Работа ученика В:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} = 0;$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1+2}{n} = 0;$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1+2+\dots+n}{n} = 1.$$

Проанализировать работы учеников и сделать вывод?

При решении такой задачи преподавателем вуза проверяется: овладение приемами решения пределов (знание теоретического материала), умение сделать вывод и анализ приведенных решений (представить себя учителем математики): в решении первого ученика аналогия не применима; в решении второго ученика вынесение n в числителе за скобки, а затем сокращение тоже не верно. При решении третьего предела нужно увидеть, что в числителе задана арифметическая прогрессия, и используя формулу суммы первых n членов арифметической прогрессии, решить заданный предел.

В ходе решения такой профессиональной контекстной задачи по математическому анализу происходит трансформация учебной деятельности студента педагогического направления профилей «Математическое образование», «Математика и информатика» в профессиональную будущего учителя математики с постепенной сменой учебных целей, мотивов, интересов, потребностей, средств и результатов на профессиональные (Табл.1).

Таблица 1

Учебная деятельность студента педагогического направления и профессиональная деятельность будущего учителя математики при решении контекстной задачи

	Учебная деятельность студента педагогического направления	Профессиональная деятельность будущего учителя математики
Мотив	получить хорошую оценку	найти правильное решение, объяснить почему решение правильное или неправильное, не ошибиться
Роль	студент	учитель
Цель	решить задачу	проанализировать решение и оценить
Потребность	решать	решать, анализировать, интересоваться, быть «почемучкой»
Результат	решение	правильное решение + анализ

Помимо профессиональных контекстных задач, выделены, основываясь на труды Л.В. Павловой [3], предметные, межпредметные и практические контекстные задачи.

В процессе обучения все виды контекстные задачи по математике передают накопленный предшествующими поколениями социальный опыт, основными элементами которого являются: знания о природе и обществе; жизненный и педагогический опыт; отношение к миру и друг к другу, нормы воспитания.

Итак, контекстные задачи по математике в учебном процессе студентов педагогического направления используются не только в качестве теоретической материала с целью его закрепления, но и способны выступать в виде средства оценки общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-прикладных компетенций и формирования профессиональной деятельности будущего учителя математики, реализовывать внутрпредметные и межпредметные связи, играть роль пропедевтического средства, способны ставить проблемы.

Список литературы

1. Далингер, В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики [Электронный ресурс] / В.А. Далингер // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – №10 Режим доступа: http://www.rae.ru/upfs/?article_id=4084&op=show_article§ion=content
2. Денищева, Л.О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / Л.О. Денищева, Ю.А. Глазков, К.А. Краснянская // Математика в школе. – 2008. – №6. – С.19-30.
3. Павлова, Л.В. Компетентностные задачи как средство совершенствования профессиональной подготовки

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Орехова Ю.М.

МОУ СОШ №44, г.Ярославль

В образовательной области иностранный язык как учебная дисциплина с середины 90-х годов является обязательной дисциплиной для изучения в школе, что привело к появлению новых методик изучения иностранных языков. Возможности открытого общества позволили создать новое поколение отечественных учебников, построенных с ориентацией на международные стандарты и с учетом отечественного опыта обучения ИЯ и нового социокультурного контекста его изучения [3]. Введение новых федеральных государственных стандартов начального и среднего общего образования предполагает социализацию школьников в поликультурном обществе, что достигается за счет формирования у учащихся социокультурной компетенции. Это означает, что при проведении урока наряду с общеобразовательной, воспитательной и образовательной должна реализовываться и социокультурная цель урока.

Для реализации социокультурной цели урока в урочное или внеурочное время возникает необходимость в применении социокультурного подхода, позволяющего легко преодолевать «культурные помехи», возникающие из-за отсутствия социокультурных знаний и неразвитой социокультурной компетенции учащихся. Потребность в соизучении языков и культур можно объяснить тем, что коммуникативное и социокультурное развитие обучающихся в большей степени происходит за счет социокультурного подхода.

Социокультурный подход начал применяться на уроках иностранного языка относительно недавно. Он был разработан на основе диалоговой концепции культур М.М. Бахтина и В.С. Библера В.В. Сафоновой.

Под социокультурным подходом исследователь подразумевает культуроведческий (социокультурный) подход, ориентированный на обучение языку в «духе мира, в контексте диалога культур» [3; С. 62].

В рамках социокультурного подхода базой обучения в познавательном аспекте является диалог культур, как сравнение и сопоставление фактов и явлений из сферы художественного творчества и образа жизни двух народов. Суть данного подхода заключается в том, что «коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку тесно связано с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры, субкультуры страны изучаемого языка, духовного наследия стран и народов, способов достижения межкультурного понимания. Обучение иноязычному общению проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира» [1; С.333-334].

В рамках данного подхода предполагается реализация следующих целей:

- 1) разработка взаимосвязанной политики в области культуры, образования и коммуникации;
- 2) междисциплинарная интеграция;
- 3) гуманитаризация образования;
- 4) ориентация на непрерывное развитие духовно и культурно богатой личности [2; С. 62].

К основным положениям социокультурного подхода к обучению иностранным языкам В.В. Сафонова относит следующие [5;6]:

1. Предполагается предварительное изучение социокультурного контекста использования неродных языков, социокультурного контекста обучения иностранному языку в конкретной стране и конкретной национальной среде;

2. Требуется «глобализация», гуманизация, экологизация и культуроведческая социологизация содержания языкового образования.

3. Социокультурное образование – обязательный компонент языковой подготовки в 21 веке. Необходимо развитие самосознания обучаемого как культурно-исторического субъекта, носителя коллективных и индивидуальных социокультурных характеристик, и его роли как субъекта диалога культур, общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык как средство межкультурного общения, потребностей в социокультурном освоении мира, развитие многоязычия и многокультурности;

4. Результат социокультурного образования – социокультурная компетенция, обеспечивающая возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать

возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, социокультурного познания стран и народов, социокультурного самообразования в любых других сферах;

5. Базой для социокультурного образования средствами иностранного языка является страноведчески маркированное страноведение. Иностраный язык - средство общения, инструмент познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка;

6. Используется система проблемных социокультурных заданий: познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-познавательные ролевые игры, познавательно-исследовательские учебные проекты, учебные дискуссии. Следует обращать внимание на социокультурную непредвзятость, степень коммуникативной и социокультурной сложности;

7. Предполагается опора на дидактически ориентированный социологический анализ языковой среды обучения и изучения иностранного языка, социокультурных особенностей языков и культур, диапазона общественных функций изучаемых иностранных языков в конкретной среде проживания, социокультурных и коммуникативных потребностей обучаемых, уровня социокультурного образования.

Применение социокультурного подхода побуждает учащихся к межкультурному взаимодействию, а также учит справляться с коммуникативными трудностями. Игнорирование социокультурного подхода приводит к тому, что «культурные помехи», возникающие по причине незнания особенностей той или иной культуры/нации, мешают процессу общения. Это связано с тем, что речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении:

- ценностно-ориентационного мировидения;
- образа и стиля жизни;
- моделей речевого и неречевого общения [4; 6].

Важности реализации социокультурного подхода на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе посвящены работы А.Г. Асмолова, Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева. Все исследователи отмечают, что социокультурный подход является неотъемлемой частью обучения иностранным языкам в свете современных тенденций международной интеграции [3].

Итак, социокультурное образование является важным условием для формирования коммуникативной и социокультурной компетенций и реализации главной цели обучения иностранным языкам: «развитию у учащегося способности к межкультурному взаимодействию и использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия». Применение социокультурного подхода на уроках иностранного языка в школе обогащает культурологические и социолингвистические знания учащихся, постепенно готовит их к межкультурному общению, а также развивает такие качества характера как толерантность и уважительное отношение к иноязычным лингвокультурным сообществам.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во «ИКАР», 2009. – 448 с.
2. Белозерова, Н.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции курсантов вузов МЧС России на основе социокультурного подхода [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Белозерова Н.В. -Санкт-Петербург, 2014 – 209 с.
3. Зайцева, А.В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам [Текст] / А.В. Зайцева // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2007. - №7. – С. 208-210
4. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
5. Сафонова, В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике [Текст] / В.В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования. - М.: Еврошкола, 1998. – 63 с.
6. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам [Текст] / В.В. Сафонова. - М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991. - 528с.

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ (К АНАЛИЗУ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «АНЧАР»)

Ольховская С.И.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение СОШ № 14, г.Смоленск

«Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2, с. 12].

Преподавание литературы в школе ориентировано на реализацию концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а также ключевой цели литературного образования, направленной на «формирование гуманистического мировоззрения, базирующегося на понимании ценности человеческой личности, признании за нею права на свободное развитие и проявление ее творческих способностей...» [5, с. 6].

Произведения классической русской и зарубежной литературы обладают огромным нравственным потенциалом, позволяющим формировать ценностно мировоззренческую позицию учащихся, их отношение к базовым национальным ценностям, таким как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд, творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

Педагогические способы формирования мировоззрения учащихся должны быть основаны на диалогическом принципе, поскольку диалогические отношения – это «почти уникальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение <...>. Где начинается сознание, там <...>начинается и диалог» [1, с. 51].

Проблема учебного диалога является наиболее актуальной для современной педагогики и методики преподавания литературы.

С.П. Лавлинский рассматривает учебный диалог как «единственную на сегодняшний день альтернативу привычному педагогическому монологизму», как один из способов формирования творческого мышления школьников.

С. Ю. Курганов обращает внимание на то, что, участвуя в учебном диалоге, учащиеся вступают в диалог различных культурных миров, в диалог с автором, в диалог с одноклассниками-собеседниками и в диалог с самой собой.

Изучение литературы как диалога мировоззрений в рамках одной или различных культурных традиций в процессе актуализации субъектного опыта ученика на этапе основного общего литературного образования содействует формированию представлений о специфике литературы как искусства слова, потребности в систематическом чтении и анализе художественных произведений, способности общения с художественным миром произведений разных жанров и индивидуальных стилей, а также развитию умения осознанного чтения.

Условиями успешного взаимодействия участников диалога являются понимание необходимости вступить в диалогические отношения (заинтересованность предложенной темой), возможность свободного выбора способа ведения диалога на различных этапах (предкоммуникативном, коммуникативном, посткоммуникативном), наличие проблемы, проблемной ситуации.

Подготовка к диалогу осуществляется в процессе выполнения творческих заданий, содействующих выявлению первоначальных представлений о литературном произведении, конструирования вопросов-предпониманий, позволяющих определить наиболее перспективные направления анализа.

На коммуникативном этапе осмысление приобретённого опыта происходит в ходе заполнения так называемых «рефлексивных таблиц» или «рефлексивной карты урока», в которых фиксируются микровыводы и выводы по каждому из этапов урока.

На посткоммуникативном этапе учащиеся создают творческие отчёты в виде слайдовых презентаций, «литературных портфолио», «выставок работ», «страниц дневника».

Таким образом, учебный диалог становится и главным условием развития читательского восприятия и понимания, и средством расширения читательского сознания, и особым «образом жизни» современных читателей на уроках художественного восприятия произведений и углубленной работы над текстом, формирования теоретико-литературных понятий, обучения творческим работам по жизненным впечатлениям и по произведениям литературы и искусства.

Конструирование диалога мировоззрений в рамках национальной и мировой культурной традиций содействует оптимизации процесса создания интерпретации художественного произведения в ценностном аспекте.

Так, на уроке, посвящённом анализу стихотворения А.С. Пушкина «Анчар», происходит выявление художественной идеи произведения, находящей отражение в пессимистическом высказывании «На всех стихиях человек/ -Тиран, предатель или узник»; определение причин агрессии и способов её трансформации в ценности; формирование представлений об антиценностях – насилии и убийстве как наиболее выраженных формах проявления агрессии, осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку.

На предкоммуникативном этапе в процессе определения учебной и личностной проблемы предстоящего урока осуществляется реализация субъектного опыта учащихся, конструирование ответа на вопрос «Что такое агрессия, пессимизм?», обмен впечатлениями, обсуждение наиболее интересных письменных высказываний учащихся на тему «Что такое самопожертвование, самоотречение, альтруизм?»

На коммуникативном этапе учащиеся конструируют эпиграф урока – «ответ» на поставленный учителем вопрос: «Человек – раб потому, что свобода трудна, рабство же легко» (Н. А. Бердяев).

Конструирование диалога мировоззрений в рамках национальной и мировой культурной традиций осуществляется в ходе создания проблемных групп, где роли и функции распределяют сами учащиеся.

Сообщения об источниках «Анчара» – мифе о Геракле, легенде о древе яда из первой редакции героико-фантастической поэмы Роберта Саути, английского поэта-романтика; заметке якобы побывавшего на Яве врача голландской Ост-Индской компании Фурша, впервые опубликованной на английском языке в 1783 году, и основанном на этой заметке развернутом описании ядовитого дерева упас во второй части поэмы «Ботанический сад» английского врача, ученого и стихотворца Эразма Дарвина (деда Чарльза Дарвина), а также сатире Джеймса Смита содействуют выявлению особенностей трансформации образа упаса в различных культурных традициях.

Сюжет стихотворения «Анчар» позволяет провести параллели с мифом о втором подвиге Геракла, который убивает Лернейскую гидру по приказу царя Эврисфея. В чёрной крови Лернейской гидры Геракл смочил концы своих стрел, и они стали смертельными: никто не мог исцелить того, кто был поражён такой стрелой.

В рассказе Фурша содержатся сведения о некоем восстании 1775 года, участников которого упас убивает своими ядовитыми испарениями; описание казни тринадцати неверных наложниц императора, убитых уколом отравленного ядом упаса острия.

В «Ботаническом саде» Дарвина смертоносное дерево отождествляется с Лернейской гидрой и ее головами; ветви — с ужасным обликом Медузы; ствол – с драконом, из пасти которого высовываются тысячи ядовитых язычков. Сила упаса, по Дарвину, сравнима с действием неумолимого времени.

В сатире пародиста Джеймса Смита «Упас на Мерибоун Лейн», написанной по поводу открытия в Лондоне нового питейного заведения, упас — это кабак, смертоносный яд— это джин, а смертники – люди, предающиеся пороку.

Сюжет стихотворения имеет переклички с легендой о древе яда из первой редакции героико-фантастической поэмы «Талаба-истребитель» Роберта Саути, английского поэта-романтика.

Действие происходит в вымышленной стране Аравии. Талаба, сражаясь со злыми волшебниками и демонами, мстит за гибель отца. В эпизоде, завершающем девятую книгу «Талабы», жестокий Султан и его приближенные наблюдают за пытками и казнью пленника-христианина. Злая волшебница Хавла ждет, когда несчастный умрёт, чтобы из пены, стекающей с его губ, приготовить яд. Из этого яда вырастает упас - древо смерти.

Сравнение различных источников открывает возможности для выявления различий в изображении упаса: в «сообщении Фурша» упоминается о том, что рядом со старым древом яда растут несколько молодых побегов, у Дарвина их два, а у Саути и Пушкина упас пребывает в одиночестве, которое делает это уникальное явление природы абсолютным воплощением зла. Такое изображение отвечает изменившимся потребностям культуры, видевшей именно в природе нисчерпаемый источник чудесного.

Осмысление звуковых ассоциаций, вызванных словом «анчар», взаимодействия реального и фантастического внутри ассоциативного ряда, символического значения рождения анчара в минуту гнева; сравнение значения слова «почва» в стихотворении и народной поэзии; определение особенностей художественного пространства и композиции стихотворения, роли эпитетов, воссоздающих образ пустыни, художественной функции оксюморона во второй строфе; выявление слов, сохранивших звуковые приметы слова «анчар», значения союза но, противопоставляющего две части стихотворения, смысла повторения слова «человека – человек», слов, воссоздающих образ власти и рабства и параллелизма однокоренных слов «послушно»/«послушливые», приравнивающего послушного посланца к послушливым стрелам, к орудиям войны, используемым «непобедимым владыкой» в борьбе с себе подобными, позволяют определить

объединяющее начало легенды об упасе и стихотворения А.С. Пушкина, состоящее в убеждённости автора в том, что вселенское зло распространяется именно человеком. Царь стремится к распространению зла; раб не пытается уничтожить источник мирового зла, а черпает из него. Лишенный собственной воли, он подчиняется воле другого человека, которая превращает его в неодушевленный предмет, в инструмент [6].

В процессе работы осуществляется заполнение «рефлексивной таблицы» или «рефлексивной карты урока», маркировка моментов сообщения: «Это очень важный момент сообщения», «В сообщении следует выделить следующие эпизоды...», «Мысли и ассоциации, возникшие в процессе сообщения» и т.п.

Рефлексивная пауза предполагает анализ учащимися собственной деятельности и подведение его итогов в процессе создания высказываний – продолжений фраз: «Прослушав сообщение, я пришёл к выводу...», «Мне представляется необходимым дополнить сообщение следующей информацией...».

Развитию морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формированию нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам содействует рефлексия, осмысление нового опыта.

В процессе подготовки к письменной работе – продолжению фразы «Теперь я понимаю...» учащиеся выразительно читают фрагменты произведений А.С. Пушкина «К Вяземскому» и «Поэт и толпа», отмечают строчки, в которых находит отражение художественная идея стихотворения А.С. Пушкина «Анчар», и отвечают на вопрос «Почему известный учёный-пушкинист Ю.М. Лотман назвал стихотворение «Анчар» «самым суровым стихотворением в творчестве Пушкина?»

А.С. Пушкин. К Вяземскому

Не славь его. В наш гнусный век
Седой Нептун Земли союзник.
На всех стихиях человек -
Тиран, предатель или узник.

А.С. Пушкин. Поэт и толпа

Поэт.

Подите прочь - какое дело
Поэту мирному до вас!
В разврате каменейте смело,
Не оживит вас лиры глас!
Душе противны вы, как гробы.
Для вашей глупости и злобы
Имели вы до сей поры
Бичи, темницы, топоры...

Итогом урока является вывод о том, что «Анчар» стоит в одном ряду с самыми пессимистическими пушкинскими высказываниями о том, что человек везде и всегда — «тиран, предатель или узник» и что для его «глупости и злобы» у него всегда и везде найдутся «бичи, темницы, топоры».

Таким образом, диалогизация процесса создания интерпретации текста содействует повышению творческой активности учащихся, развитию их коммуникативных навыков, эмпатических способностей. В ходе такой работы происходит активное включение ученика в диалог мировоззрений различных эпох и культурных традиций, позволяющее не только оценить позицию автора, но и выстроить суждения о собственном характере.

Изменяется и содержание деятельности преподавателя: он перестает быть просто «репродуктором» знаний, а становится равноправным участником диалога как особой формы субъект-субъектного взаимодействия, ориентированного на формирование ценностно мировоззренческой позиции учащихся.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М.М. Бахтин // Собр. соч.: В 7 т. Т. 6.: Работы 1960-х-1970-х гг. М.: Рус. словари, Языки славянской культуры. 2002. 800 с.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
3. Долинин, А.А. Из разысканий вокруг «Анчара». Источники, параллели, истолкования [Электронный ресурс] Пушкинская конференция в Стэнфорде, 1999: Материалы и исследования / Под ред. Дэвида М.

- Бетеа, А.Л. Осповата, Н. Г. Охотина и др. М., 2001. С. 11–41. – Режим доступа <http://www.ruthenia.ru/document/531893.html>
4. Лавлинский, СП. Технология литературного образования: Коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособ. для студентов-филологов / СП. Лавлинский. - М.: Прогресс-Традиция: ИНФРА-М, 2003. - 384 с.
 5. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
 6. Соловьева, Ф.Е. Методическое пособие к учебнику Г.С. Меркина «Литература». 7 класс» / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина. – М.: ООО «ТИД» Русское слово, 2014. – 376 с. – (Инновационная школа).

СЕКЦИЯ №3.

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

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ. ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР

Александрова А.В., Александрова А.В.

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

По сведениям Минздрава и социального развития России (2007г.), 80% школьников нуждаются в специальных формах и методах обучения.

Теория и практика специальной педагогики показывает, что среди неуспевающих школьников, как правило, оказываются: учащиеся с педагогической запущенностью; дети с задержкой психического развития (ЗПР); учащиеся с неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными и речевыми нарушениями.

Дети с задержкой психического развития составляют примерно 50% неуспевающих учеников. Дети с речевыми нарушениями от 20% до 40% .

Задержка психического развития (ЗПР) – это пограничная форма интеллектуальной недостаточности, личностная незрелость, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики или отдельных её функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоциональных, волевых) [3].

Термин «задержка» подчёркивает (несоответствие уровня психического развития паспортному возрасту ребёнка) и вместе с тем, временный характер самого отставания, которое преодолевается с возрастом, и тем успешнее, чем раньше начинается коррекционная работа.

Наиболее характерные особенности детей с ЗПР: снижение работоспособности; повышение истощаемости; неустойчивость внимания; более низкий уровень восприятия; недостаточная продуктивность произвольной памяти; отставание в развитии всех форм мышления; дефекты звукопроизношения; бедный словарный запас; ограниченный запас общих сведений и представлений; низкий навык самоконтроля; своеобразное поведение; незрелость эмоционально – волевой сферы; неудовлетворительный навык каллиграфии; трудности в счёте и решении задач; слабая техника чтения.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [2].

Задержка психического развития менее патологична, чем общее недоразвитие речи в разделе звукопроизношение.

Задержка речевого развития детей с ЗПР проявляется позднее по срокам: перед школой или в младших классах. Проявления задержки речевого развития детей с ЗПР часто настолько неярко выражено, что на них обращают внимание, когда ребёнок начинает пользоваться более сложной речью и составлением рассказов.

Иногда отграничить задержку речевого развития детей с ЗПР от общего недоразвития речи можно только в ходе системной логопедической работы, в динамике.

Типичные ошибки связной речи у детей с ЗПР проявляются в примитивности и отсутствии последовательности в высказываниях. Дети не могут выполнить задания с деформированным текстом в виде предложений. Фразовая речь детей, как правило, с нарушением препозиций (путанный порядок слов в предложении).

Грамматический строй речи формируется в процессе эмпирического наблюдения за языком, самостоятельно. Однако, у детей с ЗПР этот этап запаздывает, осуществляется значительно позже (в 7–8 лет). Словарь беден, с малым объёмом понятий, часто ошибочен так же, как у детей с ОНР III уровня.

Школьные логопеды, опираясь на практику, отмечают: имеется ряд особенностей логопедической работы с детьми с ЗПР. Поскольку связная речь у детей с ЗПР недоразвита, то логопедическая работа заключается в развитии речи. Связная речь у детей с ОНР – нарушена. Логопедическая работа заключается в коррекции речи.

Занятия по коррекции лексико – грамматических категорий проводятся для формирования навыков связного рассказывания.

Наиболее активно используется данный вид работы при автоматизации у дошкольников с ОНР поставленных звуков, на этапе их дифференциации. Рекомендуется для работы с детьми использовать дидактическое пособия. Например: «Истории в картинках», где подобраны сюжетные картинки для развития логического и образного мышления.

Автор Ткаченко Т.А. предлагает интересную методику обучения детей с ОНР связному высказыванию. Данный автор предлагает логопедам использовать наглядность, при которой происходит речевой акт. В качестве второго вспомогательного средства выделяет моделирование плана высказывания. Упражнения расположены в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свёртыванием» плана высказывания[4].

Автор Боровских Л.А. предлагает работать с детьми, опираясь на сюжетную картинку, готовый рассказ, беседу по сюжету картинки. Необходимая для данного вида работы наглядность предлагается в пособии «Я логично говорю». Данное пособие содержит сюжетные картинки и небольшие рассказы к ним [1].

С целью развития связной речи логопедами широко используется серия наглядно – дидактических пособий «Рассказы по картинкам». Каждый выпуск содержит материал по отдельной теме: профессии, времена года, виды спорта и другие. Предлагаемый материал с успехом может быть использован на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, для развития речи и мышления, в логопедических играх.

Ещё одно методическое пособие с набором демонстрационного материала заслуживает пристального внимания. Автор Ткаченко Т.А. пособия «Картины с проблемным сюжетом» перечисляет следующие виды работ с картиной: рассматривание, описание, и рассказывание. Последний является наиболее сложным. Речь ребёнка должна быть содержательной, логичной, последовательной, связной, грамотной. Автор считает, если сюжет картины близок и интересен детям, логопед может работать несколько занятий с одной картиной [5].

Из выше сказанного можно сделать следующий вывод: коррекционная работа по развитию связной речи у детей с ОНР содержит в себе те же приёмы и методы, которые используются логопедами в речевых группах. А, вот организация работы (количество занятий, длительность упражнений, применение инновационных методов) существенно отличается.

Технология сенсорного воспитания, современная техника логопедического массажа, арт-терапевтические методы и новые информационные формы обучения успешно применяются в практике логопедов и психологов.

Инновационные методы воздействия в деятельности логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи инновационные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма.

На наш взгляд, для более эффективного результата, в образовательных учреждениях VII вида необходимо более широко применять индивидуальные программы развития и новые инновационные технологии.

Важно сохранить как традиционные методы так и развивать новые направления логопедической теории и практики, а также помнить, что любая инновация хороша не сама по себе («инновация ради инновации»), а как средство, метод, служащий определенной цели. В этом отношении очень важны этапы ее освоения и распространения, которые как раз и показывают необходимость и действенность новых технологий.

Список литературы

1. Боровских, Л.А. Я логично говорю / Л.А. Боровских // тетрадь №1, тетрадь №2. – М.: АРКТИ, Москва, 2000.
2. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

3. Неретина Т.Г. «Система работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения». Программно – методическое пособие/ Т.Г. Неретина. - М.: Баласс, Изд. Дом РАО, 2004.
4. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь: формирование и развитие связной речи / Т.А. Ткаченко. – М.: Детство – Пресс, Санкт – Петербург, 1999.
5. Ткаченко Т.А. Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников / Т.А. Ткаченко. – М.: ГНОМ и Д, Москва, 2002.

СЕКЦИЯ №4.

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

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Умнов В.П., Иванова Т.А.

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

Учебный предмет может оцениваться школьником с точки зрения личного познавательного интереса к определенной области знаний, с точки зрения качества преподавания, вызывающего чувство удовлетворенности или неудовлетворенности учебным предметом, с точки зрения собственных возможностей и способностей, определяющих меру трудностей усвоения той или иной учебной дисциплины, а также с точки зрения важности его для профессиональной подготовки. На основе данных оценок формируется общее и избирательное отношение школьников к учебным предметам. При этом избирательное отношение к учебным предметам может на разных этапах обучения определять доминирование тех или иных учебных мотивов в их общей структуре, прямо или косвенно – через учебную мотивацию, оказывать влияние на формирование общего отношения к конечным целям обучения [4].

Сказанное имеет прямое отношение и к предмету «Физическая культура». Как теоретический, так и практический интерес представляет выявление факторов, от которых зависит общее отношение школьников к целям обучения, так как знание влияния этих факторов может позволить управлять и формировать в нужном направлении мотивационно-целевую систему обучения школьников.

Для изучения мотивов, характеризующих отношение школьников к предмету «Физическая культура», применялось анкетирование, в частности методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам», разработанная Г.Н. Казанцевой и предназначенная для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения [1]. Анкетирование школьников проводилось в феврале-марте 2015 года. В опросе приняли участие 282 школьника выпускных (4-х, 9-х и 11-х) классов.

В таблицах 1–3 представлены мотивы учения, характеризующие отношение школьников к предмету «Физическая культура». Для анализа мотивов, характеризующих возрастную динамику изменения положительного отношения школьников к предмету «Физическая культура», доводы-мотивы у школьников 4-х классов проранжированы от большего числа школьников (в %) с положительным отношением к предмету к меньшему, а ответы школьников 9-х и 11-х классов представлены в % относительно иерархии доводов-мотивов школьников 4-х классов. Также нами все доводы-мотивы в каждой возрастной группе разделены на три части (по семь в каждой): в первой части представлено число школьников (в %) с наибольшим положительным отношением к предмету «Физическая культура», а в третьей части число школьников (в %) с наименьшим положительным отношением к предмету «Физическая культура».

При анализе результатов анкетирования, представленных в Табл.1 видно, что ведущими мотивами, характеризующими положительное отношение школьников 4-х, 9-х и 11-х классов к предмету «Физическая культура», являются мотивы учения связанные с интересом к данному предмету, а также то, как преподает учитель и что данный предмет легко усваивается. В то же время можно заметить, что данные мотивы в большей степени выражены у школьников 4-х классов, а у школьников 11-х классов ведущим становится мотив учения,

связанный с коммуникативными умениями педагога («у меня хорошие отношения с учителем»). Гедонистический мотив, связанный с получением удовольствия при изучении «Физической культуры», более характерен для школьников 4-х классов, в то время как только 54,4% девятиклассников и 58,9% одиннадцатиклассников отмечают данный мотив. Последнее можно наблюдать и относительно познавательных мотивов («предмет требует наблюдательности, сообразительности»). Причём в 9-х классах число школьников с положительным отношением к предмету «Физическая культура» оказалось меньше, чем в 11-х классах – 48,2% и 56,5% соответственно.

Таблица 1

Число школьников (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Классы		
		4-е	9-е	11-е
		n=137	n=89	n=56
1	предмет занимательный	95,1	76,4	77,5
2	нравится, как преподаёт учитель	93,5	79,1	79,0
3	просто интересно	93,1	74,2	76,9
4	данный предмет интересен	86,4	73,8	67,8
5	получаю удовольствие при его изучении	85,2	54,4	58,9
6	требует наблюдательности, сообразительности	80,8	48,2	56,5
7	предмет легко усваивается	80,4	75,4	68,7
8	предмет требует терпения	69,6	54,8	45,3
9	учитель интересно объясняет	68,1	63,3	43,9
10	у меня хорошие отношения с учителем	67,4	53,0	83,6
11	интересны отдельные факты	66,2	44,3	53,6
12	предмет нужно знать всем	63,4	48,5	44,7
13	предмет способствует развитию культуры	60,7	55,4	58,0
14	предмет нужен для будущей работы	60,7	24,6	24,0
15	предмет считается выгодным	56,8	26,9	33,7
16	учитель часто хвалит	55,6	30,2	41,1
17	товарищи интересуются этим предметом	40,9	35,8	51,4
18	знания по предмету необходимы для поступления в институт	40,6	16,4	21,7
19	предмет заставляет думать	39,1	29,5	26,1
20	родители считают этот предмет важным	30,8	18,4	21,0
21	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	28,6	22,0	26,8

Примечание. Здесь и в Табл.2 и 3 курсивом выделены доводы-мотивы, характеризующие наибольшее число школьников с положительным отношением к предмету «Физическая культура»; подчеркнутым шрифтом выделены доводы-мотивы, характеризующие наименьшее число школьников с положительным отношением к данному предмету.

При рассмотрении мотивов школьников с наименьшим положительным отношением к предмету «Физическая культура» можно заключить, что значимость знаний, приобретаемых на уроке школьниками для поступления в институт, низка; предмет недостаточно способствует познавательной активности, да и родители согласно ответам школьников не считают этот предмет важным (положительно высказались только 30,8% четвероклассников, 18,4% девятиклассников и 21,0% одиннадцатиклассников). Следует отметить, что представления о «нужности» предмета «Физическая культура» у школьников претерпевают значительные изменения. Так, 60,7% школьников 4-х классов считают данный предмет нужным для будущей работы и только 24,6% девятиклассников и 24,0% одиннадцатиклассников с этим согласны. Такая же динамика наблюдается в оценке «выгодности» предмета. В тоже время необходимо заметить, что интерес школьников к предмету

«Физическая культура» растёт. Так, если только 40,9% четвероклассникам нравится данный предмет, «потому что товарищи интересуются этим предметом», то у одиннадцатиклассников положительно на этот довод ответило 51,4% школьников.

Мотив подкрепления-поощрения (похвала) на занятиях физической культурой имеет большее значение для школьников 4-х и 11-х классов, чем для школьников 9-х классов: всего 30,2% девятиклассников положительно ответили на довод «потому что учитель часто хвалит».

Перейдём к анализу мотивов, характеризующих возрастную динамику изменения положительного отношения школьников к предмету «Физическая культура» в зависимости от их половой принадлежности. Результаты анкетирования представлены в табл. 2 и 3.

Так, у школьников мужского пола 4-х, 9-х и 11-х классов (Табл.2) ведущими мотивами-доводами, способствующими положительному отношению к предмету «Физическая культура», можно считать занимательность, интересность предмета, его лёгкая усвояемость и то, как преподаёт учитель: число школьников, положительно ответивших на эти мотивы-доводы, составило 76,2 – 93,1%.

Из ответов школьников также можно видеть, что предмет «Физическая культура» недостаточно способствует развитию познавательных мотивов (доводы «предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире» и «предмет заставляет думать»).

Таблица 2

Число школьников мужского пола (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Классы		
		4-е n=73	9-е n=49	11-е n=24
1	предмет занимательный	93,1	82,1	87,1
2	нравится, как преподаёт учитель	91,2	76,2	78,7
3	данный предмет интересен	91,2	86,9	87,8
4	просто интересно	91,2	91,7	87,8
5	получаю удовольствие при его изучении	86,4	61,3	71,1
6	предмет легко усваивается	81,0	81,0	80,1
7	требует наблюдательности, сообразительности	77,9	56,0	71,0
8	предмет нужен для будущей работы	73,7	37,5	50,3
9	предмет требует терпения	69,4	60,2	42,0
10	предмет нужно знать всем	67,2	52,4	58,7
11	учитель интересно объясняет	66,5	63,7	65,0
12	у меня хорошие отношения с учителем	65,5	52,4	78,7
13	предмет способствует развитию культуры	62,6	64,3	70,3
14	учитель часто хвалит	60,7	3,5	41,3
15	предмет считается выгодным	60,2	34,0	46,5
16	интересны отдельные факты	55,5	57,1	49,6
17	знания по предмету необходимы для поступления в институт	46,4	13,1	42,0
18	товарищи интересуются этим предметом	42,0	46,4	58,7
19	родители считают этот предмет важным	38,0	15,5	25,2
20	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	34,6	27,4	45,1
21	предмет заставляет думать	32,0	33,3	37,5

Следует заметить, что не способствует формированию положительной мотивации школьников к физической культуре мнение родителей о важности предмета «Физическая культура». Так, только 15,5 – 38,0% школьников 4-х, 9-х и 11-х классов отметили, что их «родители считают данный предмет важным».

При анализе результатов анкетирования школьниц (Табл.3) видно, что ведущими мотивами-достоинствами, способствующими положительному отношению к предмету «Физическая культура», можно считать, как и у школьников мужского пола, занимательность, интересность предмета, его лёгкая усвояемость и то, как преподаёт учитель: число школьниц, положительно ответивших на эти мотивы-достоинства, составило 49,4 – 97,7%.

Таблица 3

Число школьниц женского пола (в %) с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Классы		
		4-е	9-е	11-е
		n=64	n=40	n=32
1	предмет занимательный	97,7	69,3	69,9
2	нравится, как преподаёт учитель	96,5	76,7	79,2
3	просто интересно	95,3	52,8	67,5
4	данный предмет интересен	92,9	57,8	49,4
5	получаю удовольствие при его изучении	83,4	46,0	48,9
6	требует наблюдательности, сообразительности	80,1	38,7	42,5
7	предмет легко усваивается	75,5	68,7	58,2
8	интересны отдельные факты	75,5	28,4	56,1
9	учитель интересно объясняет	70,5	62,8	49,6
10	предмет требует терпения	69,4	48,4	44,8
11	у меня хорошие отношения с учителем	69,2	66,5	88,3
12	предмет нужно знать всем	58,9	43,8	30,8
13	предмет способствует развитию культуры	58,8	44,5	47,0
14	предмет считается выгодным	52,7	18,3	23,2
15	товарищи интересуются этим предметом	49,4	22,8	42,5
16	учитель часто хвалит	49,2	27,9	41,7
17	предмет заставляет думать	48,0	25,0	16,5
18	предмет нужен для будущей работы	46,0	8,7	2,4
19	знания по предмету необходимы для поступления в институт	34,0	20,4	4,8
20	родители считают этот предмет важным	22,4	11,0	18,4
21	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	22,3	15,3	11,9

При рассмотрении мотивов школьниц с наименьшим положительным отношением к предмету «Физическая культура» видно, что значимость знаний, приобретаемых на уроке школьницами для поступления в институт, низка; предмет недостаточно способствует познавательной активности, да и родители согласно ответам школьников не считают этот предмет важным. Следует отметить, что представления о «нужности» предмета «Физическая культура» у школьников претерпевают значительные изменения. Так, 46,0% школьниц 4-х классов считают данный предмет нужным для будущей работы и только 8,7% девятиклассниц и 2,4% одиннадцатиклассниц с этим согласны. Такая же динамика наблюдается в оценке «выгодности» предмета.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что структура мотивов, характеризующих положительное отношение школьников к предмету «Физическая культура», сложившаяся у школьников 4-х классов, претерпевает за годы обучения в школе незначительные изменения. Вместе с тем, следует отметить, что число школьников с положительным отношением к данному предмету в изученных проявлениях мотивации к 11-му классу снижается (особенно у девушек), что соответствует данным, представленным в работах Е.П. Ильина [1; 2]. В этой связи следует согласиться с А.К. Марковой [3], которая пишет, что к мотивационной сфере школьника целесообразно подходить как к развивающемуся, динамичному явлению, а не как к статичной характеристике, к «застывшему» качеству личности школьника.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 512 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины /Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во Питер, 2003 - 544 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Умнов В.П., Иванова Т.А.

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

Психологами и педагогами обращается внимание на роль положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. «Для успешного учения наиболее конструктивна положительная мотивация, которая вызывает активность ученика, его позицию как субъекта учения» [6, с. 27]. При этом отмечается, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. В обратном направлении, как отмечает А.А. Реан [8], этот фактор не срабатывает, ибо никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учёбе.

Среди основных задач, стоящих в настоящее время перед современной школой и перед каждым учителем, нет более важной и в то же время более сложной, чем задача формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, такой мотивации, которая побуждала бы их к упорной учебной работе, т. е. формировала бы положительное отношение школьников к учебному процессу, к учебному предмету. Очевидно, что без такого отношения деятельность ученика в учебно-воспитательном процессе будет неэффективной.

Для изучения отношения школьников к уроку физической культуры применялось анкетирование, в частности методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам», разработанная Г.Н. Казанцевой, предназначенная для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения [3]. Данная методика применялась нами в некоторой модификации.

Школьникам предлагалась следующая инструкция:

Отметьте доводы, характеризующее ваше отношение к предмету «Физическая культура»: поставьте знак «+» напротив суждения, если согласны с ним или «-», если не согласны с данным суждением.

Текст опросника

№ п/п	Люблю предмет «Физическая культура», потому что	№ п/п	Люблю предмет «Физическая культура», потому что
1	данный предмет интересен	12	интересны отдельные факты
2	нравится, как преподаёт учитель	13	родители считают этот предмет важным
3	предмет нужно знать всем	14	у меня хорошие отношения с учителем
4	предмет нужен для будущей работы	15	учитель часто хвалит
5	предмет легко усваивается	16	учитель интересно объясняет
6	предмет заставляет думать	17	получаю удовольствие при его изучении

7	предмет считается выгодным	18	знания по предмету необходимы для поступления в институт
8	требует наблюдательности, сообразительности	19	предмет способствует развитию культуры
9	предмет требует терпения	20	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире
10	предмет занимательный	21	просто интересно
11	товарищи интересуются этим предметом		

Анкетирование школьников проводилось в феврале-марте 2015 года. В опросе приняли участие 282 школьника выпускных классов разных возрастных групп: из 4-х классов – 137 человек, из 9-х классов – 89 человек, из 11-х классов – 56 человек. Анкетирование проводилось анонимно, регистрировались № школы, класс, пол школьника.

Результаты анкетирования школьников с положительным отношением к предмету «Физическая культура» представлены в Табл.1.

Таблица 1

Число школьников с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

Классы	Общее число школьников	Число лиц мужского пола	Число лиц женского пола
4	137/64,9	73/66,0	64/64,2
9	89/47,8	49/53,7	40/40,7
11	56/50,5	24/60,7	32/42,5

Примечание. В числителе – количество школьников, в знаменателе – процентное отношение.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что наиболее высокое положительное отношение к предмету «Физическая культура» проявляют школьники 4-х классов. В дальнейшем оно снижается как у лиц мужского, так и женского пола. Причем у последних это проявляется в большей степени. Схожие результаты были получены более 20 лет назад Е.Г. Писанниковой [7] и позднее Д.Р. Кадырбаевой, которая установила, что положительно относятся к урокам физической культуры 67% третьеклассников и только 18% десятиклассников. Девочки раньше мальчиков и более массово меняют отношение к уроку физической культуры с положительного на отрицательное [4]. В диссертационном исследовании Е.Г. Еделева установлено, что только 50% юношей и 40% девушек старших классов положительно относятся к урокам физической культуры [2]. Сниженный интерес девочек к физической культуре обусловлен, в частности тем, что направленность и требования этих занятий в большей степени соответствуют ценностным ориентациям мальчиков. В отличие от данных авторов в нашем исследовании проявляется не прямолинейное снижение положительного отношения школьников к предмету «Физическая культура», а U-образное – от 4-го класса к 9-му снижению и некоторое повышение к 11-му классу.

В формировании мотивов учения большую роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика. В качестве мотива учебной деятельности выступает и отметка, которая, согласно Л.И. Божович [1], воплощает в себе и потребность в одобрении учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, и многие другие потребности.

В контексте данного вопроса интерес представляет исследование, выполненное А.В. Куликовским [5], которым установлено, что оценочная деятельность учителя оказывает существенное влияние на успешность обучения, но происходит это в том случае, если он оценивает не только результат, но и процесс его достижения учеником, ориентируя ученика на личностное развитие. На связь отношения школьников к предмету «Физическая культура» и успеваемостью по данному предмету указывается в исследовательских работах В.П. Умнова с соавторами [9].

На основании сказанного выше можно полагать, что отношение школьника к физической культуре и спорту может оказывать влияние на отметку (количественное выражение оценки) по предмету «Физическая культура».

В Табл.2 представлены результаты успеваемости школьников по предмету «Физическая культура» (рассматриваются отметки школьников с положительным отношением к данному предмету).

Анализ успеваемости показал, что 2/3 школьников в среднем имеют по предмету «Физическая культура» отметку «5». Здесь наблюдается ранее выявленная нами тенденция в отношении школьников к изучаемому предмету: в 4-м классе успеваемость школьников выше, чем в 9-м и к 11-му классу несколько повышается (исключение составляют девушки), т.е. изменение успеваемости имеет криволинейный характер.

Таблица 2

Успеваемость (в %) школьников с положительным отношением к предмету «Физическая культура»

Классы	Общая успеваемость			Успеваемость у мальчиков			Успеваемость у девочек		
	Оценка «3»	Оценка «4»	Оценка «5»	Оценка «3»	Оценка «4»	Оценка «5»	Оценка «3»	Оценка «4»	Оценка «5»
4	4,3	5,1	90,6	4,7	4,2	91,1	3,9	6,1	90,0
9	7,5	12,8	79,7	6,7	12,0	81,3	8,4	13,6	78,0
11	7,2	11,0	81,8	5,5	9,1	85,4	8,7	13,1	78,2

Таким образом, анализ отношения школьников к физической культуре и успеваемости (отметки) по предмету «Физическая культура» показал, что между изученными показателями наблюдается положительная связь, процент школьников с положительным отношением к предмету «Физическая культура» снижается, что приводит к снижению числа обучающихся на оценку «5». Следовательно, для повышения успеваемости по предмету «Физическая культура» необходимо учителям искать пути изменения мотивации школьников с целью формирования положительного отношения последних к занятиям физической культурой. Вместе с тем следует помнить, что за отношением к учению у каждого школьника, согласно известному специалисту в области педагогической психологии А.К. Марковой, надо видеть сложное строение его мотивационной сферы и многие входящие в неё побуждения (смысл, мотивы, цели, эмоции, интересы), их качественные характеристики, их соотношение, т.е. видеть все составляющие, образующие мотивацию. «О состоянии мотивации нельзя судить по отдельным побуждениям, а надо стремиться охватить всю систему побуждений, специфическую для данного ребенка, характер доминирующих у него побуждений. Упрощенное понимание мотивации как неопределенного расплывчатого положительного отношения к учению затрудняет ее оценку и формирование» [6, с.29].

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 399 с.
2. Еделева Е.Г. Отношение учащихся разного возраста к учебному предмету и урокам физической культуры в средней школе: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Е.Г. Еделева. – Л., 1989. – 22 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 512 с.
4. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учебник для ин-тов и фак-тов физич. культуры: 2-е изд., испр. и доп. / Е.П. Ильин. – СПб: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2000. – 486 с., ил.
5. Куликовский А.В. Влияние оценочной деятельности учителя на успешность обучения учащихся (на примере уроков физической культуры в 7-8 классах): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Куликовский. – Петрозаводск, 2002. – 19 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Писанникова Е.Г. Удовлетворенность школьников средних и старших классов уроками физической культуры /Е.Г. Писанникова //Психофизиологические особенности учебной и спортивной деятельности. – Л., 1984, с. 146-150.
8. Реан А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие /А.А. Реан. – СПб., Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.

9. Умнов В.П. Психолого-педагогические основы дидактики физического воспитания и спорта: монография /В.П. Умнов; Минобразования и науки РФ, ФГБОУВПО «Петрозаводский государственный университет». – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. – 122 с.

КОНТРОЛЬ ПРЫЖКОВОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ

Зебзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский

Двигательное действие «прыжок на лыжах с трамплина» - это сложно координированное действие, конечный результат которого зависит от множества факторов: плотности и направления воздушных потоков, мощности трамплина, конструктивных особенностей одежды (комбинезона, обуви, лыж и креплений к ботинкам, перчаток и др.), а также от двигательных особенностей лыжника-прыгуна и его представлений о технике прыжка. В связи с этим для качественного анализа уровня технической подготовленности важно оценивать эффективность преодоления спортсменом действующих на него во время прыжка внешних сил, к которым относятся: сила тяжести, сопротивление среды, реакция опоры. С целью выполнения прыжка на максимально возможное расстояние спортсмен вынужден занимать наиболее оптимальное аэродинамическое положение, учитывая технические особенности выполнения каждой из фаз прыжка [1, 3].

Ведущие российские специалисты [3, 4] выделили в структуре техники прыжка на лыжах с трамплина четыре крупные фазы: разгон (старт, спуск с горы и подготовительное движение к отталкиванию), отталкивание (непосредственное отталкивание и взлет), полет (выход на траекторию полета, полет и подготовку к приземлению) и приземление (собственно приземление и выкат).

Исходя из этого техническое мастерство спортсмена во время прыжка на лыжах с трамплина зависит от принятия им наиболее выгодного аэродинамического положения в различных фазах прыжка [2, 3]. При этом прыжковую техническую подготовленность оценивают по ряду биомеханических и кинематических критериев: угловым характеристикам, угловым скоростям, времени выполнения двигательных действий и др. (Злыднев, 2012). Однако методика оценки прыжковой технической подготовленности у большинства ведущих специалистов неодинакова.

Первые системные попытки в оценке технического мастерства лыжников-прыгунов и двоеборцев были предприняты еще в начале восьмидесятых годов, тогда для этих целей использовали следующий комплекс показателей: оценку за длину прыжка, оценку за технику прыжка, общую оценку (сумму первых двух показателей) за прыжок, а также коэффициенты стабильности и эффективности (Злыднев; Данилов; 1981) [1].

Другие авторы (Кузьмин, 1981) для оценки технической подготовленности спортсменов использовали биомеханические характеристики углов, образованных линиями, соединяющими центры: тазобедренного и голеностопного суставов с плоскостью стола отрыва и центров плечевого и тазобедренного суставов с плоскостью стола отрыва. В дальнейшем такой подход был усовершенствован в работе Г.А. Хрисанфова (1991), который проанализировал угловые характеристики положений сегментов тела лыжников-прыгунов – при отталкивании (на столе отрыва) и в положении полета, рассматривая следующие углы:

- $\beta_{от}$ – угол, образованный линией, соединяющей центры голеностопного и тазобедренного суставов и плоскостью стола отрыва (модельное значение 85° - 88°);
- $\varphi_{от}$ – угол, образованный линией, соединяющей центры тазобедренного и плечевого суставов и плоскостью стола отрыва (20° - 25°);
- $\varphi_{полета}$ – угол, образованный линией, соединяющей центры плечевого и тазобедренного суставов (31° - 34°) и траекторией полета (20° - 25°);
- $\beta_{полета}$ – угол, образованный линией, соединяющей центры тазобедренного и голеностопного суставов (45° - 48°) и траекторией полета (40°);
- $\omega_{полета}$ - угол, образованный линией плоскости лыж (28° - 30°) и траекторией полета (15° - 20°) [1, 2].

Однако из-за модернизации профилей трамплинов, повлиявших на угловые характеристики техники прыжка, данный подход был пересмотрен. Так, А.А. Злыднев с соавторами (2012) считают, что в настоящее время техническую подготовленность лыжника-прыгуна следует оценивать по фактическому положению тела спортсмена в пространстве с соответствующими модельными характеристиками в следующих позициях: на горе разгона, в момент отталкивания на столе отрыва, в фазе взлета, в полете, в безопорной фазе наивысшего полета, на подходе к приземлению и в основной фазе приземления. Применение данного подхода позволяет получить

комплексную биомеханическую информацию о выполненном прыжке, основываясь на которой тренер и спортсмен могут вносить коррекцию в тренировочный процесс, исправляя погрешности в технике [3].

Заслуживает внимание и другой способ оценки техники отталкивания на столе отрыва квалифицированных лыжников-двоеборцев, который применялся А.А. Злыдневым, Г.Г. Захаровым, А.В. Артошиным (2011). В своем исследовании авторы выявили наиболее информативные кинематические показатели фазы отталкивания: время достижения максимального усилия и скорость на столе отрыва, максимальные угловые скорости в коленном, тазобедренном и плечевом суставах. Сопоставление результатов квалифицированных российских двоеборцев с одним из сильнейших спортсменов Австрии, техника которого была выбрана в качестве эталона, позволило сделать вывод о том, что достижение максимального усилия во время отталкивания должно находиться в интервале 0,2 – 0,22 с, а скорость на столе отрыва – 87-90 км/ч. Исследование максимальных угловых скоростей позволило установить модельные характеристики данных показателей. Так, максимальная угловая скорость в коленном суставе должна варьироваться в диапазоне 11,0-11,5 рад/с, в тазобедренном суставе – 10,0-10,5 рад/с, в плечевом суставе – 2,5-3,0 рад/с. Сравнение динамики изучаемых показателей с результатами двоеборца-эталона позволило выявить некоторые погрешности в технике российских спортсменов: 1) слишком высокая угловая скорость в плечевом суставе; 2) отталкивание из положения «с пяток»; 3) недостаточный сгиб голеностопного сустава во время отталкивания; 4) чрезмерное опускание плечей вниз. Указанные ошибки не позволяют российским двоеборцам показывать стабильно высокие результаты в прыжках с трамплина [3].

Надо сказать, что долгое время в теории и практике российского лыжного двоеборья и прыжков на лыжах с трамплина существовало мнение о том, что чем выше скорость разгона спортсмена на столе отрыва в фазе отталкивания, тем выше дальность прыжка. Однако исследование В.А. Сорокина (1996) показало, что скорость разгона только на 2,2% определяет соревновательный результат, куда большее влияние имеет точность и симметричность отталкивания ногами от стола отрыва. Более того, многие спортсмены, выполняя прыжок с трамплина, наоборот, стремятся к относительно медленному разгону, что не позволяет им исказить динамический характер развития значений времени для достижения максимального и точного усилия в отталкивании.

Другой точки зрения на оценку прыжковой технической подготовленности придерживаются зарубежные специалисты. В частности, подход, предлагаемый Б. Йостом (2014) и получивший широкое распространение в странах Европы, не имеет такой комплексности в оценке биомеханических характеристик положений тела лыжника во время прыжка с трамплина, как подход А.А. Злыднева с соавторами (2012). Однако в отличие от этого иностранный автор сосредоточил свое внимание на детальном биомеханическом анализе фазы отталкивания и фазы полета. Результаты многочисленных исследований оптимального положения тела во время полета позволили ему разработать специальный аэродинамический индекс полета (AI), основанный на отношении величины вертикального расстояния между затылочной частью шлема и носками лыж (ΔY) и значением горизонтального расстояния между лобовой частью шлема и концами лыж (ΔX) [5]. Расчет показателей аэродинамического индекса представляется нам весьма перспективным направлением, которого нет в исследованиях российских специалистов.

Список литературы

1. Зебзеев, В.В. Динамика функционального состояния лыжников-двоеборцев в рамках микроцикла / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 12 (118) – 2014. – С. 74-78.
2. Зебзеев, В.В. Сравнительный анализ морфологических особенностей лыжников-двоеборцев, представляющих разные типы соревновательной подготовленности / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 5 (123) – 2015. – С. 75-79.
3. Методика разработки комплексных целевых программ подготовки региональных сборных команд квалифицированных спортсменов на четырехлетний цикл подготовки (на примере лыжников-двоеборцев РФ) / Г.А. Сергеев, А.А. Злыднев, А.А. Яковлев и др. // НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб.: [б.и.], 2013. – С. 81-84.
4. Фарбей, В.В. Формирование типа соревновательной подготовленности лыжников-многоборцев на этапах становления спортивного мастерства / В.В. Фарбей // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, № 3 (85) – 2012 – С. 180-184.
5. Jost, B. Some model characteristics of ski jumpers found with the standard procedure and with a method of expert modeling / B. Jost // Kinesiologia Slovenica, Vol. 1, No. 1 – 1992. - P. 39-42.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ ИНФОРМАЦИОННЫХ БАЗ ДАННЫХ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗРАБОТКИ

Зебзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г. Чайковский

В настоящий момент управление подготовкой спортсменов невозможно представить без систематического контроля подготовленности спортсменов и аналитики полученных результатов. При этом эффективность данных процессов во многом зависит от качества сбора, систематизации и хранения полученной информации о состоянии исследуемых объектов. В последнее время для этих целей активно применяют информационные базы данных, успешно заменившие традиционные средства учета XX века: ручку, карандаш, листы бумаги, отдельные документы Word и Excel, на компьютерные программы (ставшие, по сути, средством учета XXI века), позволяющие хранить информацию не разрозненно на отдельных бумажных и электронных носителях, а упорядоченно в форме компьютерной системы. Такое информационное обеспечение подготовки позволяет значительно повысить оперативность и эффективность принятия управленческих решений, что особенно важно в условиях непрерывного огромного потока информации о ходе тренировочного процесса и соревновательной деятельности спортсменов. Компьютерная обработка, сбор и хранение контролируемых показателей подготовленности спортсменов позволяет, в конечном счете, создать базу данных, информация в которой является для тренера основой эффективного управления тренировочным процессом [2].

Информационные базы успешно зарекомендовали себя при контроле и управлении подготовкой спортсменов в разных видах легкой атлетики [3, 4] и десятиборья [6]. Практически во всех ИБД основой содержания является блоковый принцип. Так, А.Л. Оганджанов считает, что содержание ИБД связанное с управлением и контролем подготовленности спортсменов, должно включать в себя блоки, отражающие информацию о соревновательной деятельности спортсменов, их технической, специально-физической подготовленности, а также раздел с показателями тренировочных нагрузок и аналитический блок, в котором аккумулируются сведения из первых четырех блоков, что является основой для принятия решения по коррекции или перепрограммированию тренировочного процесса [3, 4, 6].

Эффективность применения такого подхода была продемонстрирована профессором Люблинского университета Б. Йостом, разработавшим информационную базу данных (он называет ее «системой экспертной оценки») и внедрившим ее в тренировочный процесс словенских прыгунов на лыжах с трамплина более 30 лет назад. Собранный за это время материал позволяет словенским тренерам с большей эффективностью отбирать наиболее талантливых и перспективных спортсменов на ранних этапах многолетней подготовки для сборной команды [7].

Однако в российском лыжном двоеборье информационные базы данных, к сожалению, до сих пор не созданы и никак не используются. Хотя их систематическое применение позволило бы, с одной стороны, оперативно обрабатывать значительный массив данных о текущем состоянии спортсменов и эффективно управлять их подготовкой, с другой стороны, разработать модельные характеристики различных сторон подготовленности спортсменов разного возраста, пола и квалификации, что позволило бы значительно усовершенствовать не только имеющиеся в лыжном двоеборье системы контроля и спортивного отбора.

Между тем для разработки информационных баз данных подготовленности спортсменов обычно используют несложные компьютерные программы. Наиболее широкое распространение получило программное обеспечение «Microsoft Visual Studio» или «Microsoft Office Access», которые предназначены для хранения и получения данных, преобразовании их в удобном виде и автоматизации часто выполняемых операций. Данные компьютерные программы позволяют не только разрабатывать удобные формы ввода данных, но и обрабатывать информацию, а также составлять различные по сложности отчеты. Кроме того, рассматриваемое программное обеспечение является одним из приложений «Windows», что обеспечивает оптимальную работу информационных баз данных, поскольку их производительность соответствует возможностям операционной системы «Microsoft Windows». Информационным базам данным, разработанным при помощи систем «Microsoft Visual Studio» или «Microsoft Office Access», доступны все преимущества «Windows», поскольку они хорошо взаимодействуют между собой [3, 4, 6].

Создание информационных баз данных проходит через три логически связанных этапа: проектирование, разработку и тестирование [3, 4, 6].

Этап проектирования связан с выбором инструментария для разработки программного обеспечения. Чаще всего для этих целей используют современный компьютерный язык программирования C# (си-шарп), который

имеет большое количество различных библиотек расширений и хорошую документацию. «Microsoft Visual Studio» или «Microsoft Office Access» позволяют быстро создавать графический интерфейс будущей ИБД, просматривать и подключать различную информацию. Информационные базы данных, созданные в указанных компьютерных системах, имеют высокий запас прочности, поскольку могут хранить сведения о нескольких миллионах обследований, каждым из которых можно быстро воспользоваться с помощью любого современного компьютера, обладающего операционной системой «Windows» [1].

На этапе разработки выполняется работа по проектированию интерфейса и структуры будущей ИБД. На этом этапе уделяется большое внимание налаживанию взаимодействия между содержанием основных компонентов программы с информационными данными, а также созданию примерных макетов, дизайна блоков и их содержания. В большинстве ИБД, кроме крупных блоков существуют и более мелкие структурные компоненты – подблоки. Например, блок «Физическая подготовленность» может состоять из двух подблоков «Общая физическая подготовленность» и «Специальная физическая подготовленность» и т.д. Другим важным моментом, выполняемым на этапе разработки, является программирование функции сравнительного анализа фактического результата спортсмена с модельными характеристиками, при этом расчет рассогласований с моделью производится как в форме наглядной диаграммы, так и в числовом выражении. Далее формируется список показателей, которые разработчики хотели бы видеть в ИБД. Обычно к ним относят сведения о физической, технико-тактической подготовленности, соревновательных результатах и их динамике за интересующий тренера период (месяц, спортивный сезон, олимпийский цикл и т.д.) [1, 3, 4, 6].

На этапе тестирования созданная ИБД проходит проверку на отказоустойчивость с помощью различных современных методов. Обязательно тестируется работа всех блоков, входящих в содержание программы, проверяется точность и наглядность построения графиков, правильность расчетов, при сопоставлении индивидуальных результатов спортсменов с модельными значениями. Выполняется работа в отношении ее оптимального использования и применения на практике пользователем [3, 4, 6].

Таким образом, одним из важнейших компонентов управления подготовкой спортсменов наряду с контролем является учет, который в настоящее время вышел за рамки регистрации результатов подготовленности спортсменов с помощью отдельных бумажных и электронных носителей. В последнее время для этих целей активно используют более эффективные формы учета - информационные базы данных.

Список литературы

1. Гетц, К. Access 2000 / К. Гетц. – Киев : Изд-во «Ирина», 2000 – 1257 с.
2. Зебзеев, В.В. Информационная база данных подготовленности лыжников-двоеборцев разной квалификации / В.В. Зебзеев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 6 (124) – 2015. – С. 75-79.
3. Косихин, В.П. Система управления специальной физической и технической подготовкой высококвалифицированных легкоатлетов-прыгунов: автореф. дис. ... док. пед. наук. – Майкоп, 2011. – 48 с.
4. Оганджанов, А.Л. Управление подготовкой квалифицированных легкоатлетов-прыгунов / А.Л. Оганджанов – М. : Физическая культура, 2005. – 200 с.
5. Фонарев, Д.В. Теория и методика организации комплексного контроля в системе спортизированного физического воспитания: Монография / Д.В. Фонарев, Г.Б. Северухин. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 105 с.
6. Черепякин, Р.С. Управление специальной подготовкой десятиборцев на основе разработки информационной базы данных / А.Л. Оганджанов, Р.С. Черепякин // Вестник спортивной науки. - 2011.- №4 – С. 25-29.
7. Jost, V. Some model characteristics of ski jumpers found with the standard procedure and with a method of expert modeling / V. Jost // Kinesiologia Slovenica, Vol. 1, No. 1 – 1992. - P. 39-42.

ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ЖЕНСКОМ КИКБОКСИНГЕ

Домашенко В.С., Раевский Д.А., Чернова С.Г., Харатов В.С.

Государственный университет управления, г.Москва

При проведении занятий по кик-боксингу с девушками 18-22-х летнего возраста, имеет место использование вариативных навыков, которые допускают изменение различных элементов при сохранении

техники в самой своей основе. Технология обучения должна различаться с мужскими группами, вследствие несоответствия ряда биомеханических параметров, вкуче с психофизиологическими характеристиками [3], оказывающими существенное влияние на освоение техники поочередных ударов и их серий. Различия в расположении центра тяжести [2], по сравнению с юношами оказывает значительное воздействие на технику и тактику ведения боя, который сильно разнится с этими же характеристиками в условиях тренировки. По анатомическим различиям [4], выраженным наибольшим расстоянием между местами прикрепления костей ног к костям таза локомоции движений, в разнополом аспекте, также неоднородны. Обучаемые допускают ошибки в положении туловища, рук, ног, головы, что влечет за собой отклонение от техники разнообразных приемов защиты и нападения. Профессором Р. Хайером [5] доказано, что для женской психики сознательная деятельность может проявляться в особой специфике действий, обусловленных большим количеством нейронных связей между правым и левым полушарием головного мозга. Эта взаимосвязь в тактической подготовке обеспечивает как правило кропотливую работу над ошибками, внимательное прослушивание заданий преподавателя, достаточно высоко развитую интуицию и менее эффективный анализ фактов для принятия быстрого решения в ходе изменения обстановки на ринге.

Методы и организация исследования.

Особое внимание на занятиях по кик-боксингу, проводимых с девушками 18-22 летнего возраста, уделялось боевым позициям, из которых спортсменки могут эффективно атаковать и защищаться. В процессе начального обучения в экспериментальных группах не принимали лево или правосторонних стоек, а стояли прямо напротив используемого снаряда или для условного «боя с тенью». Поворот в сторону на 45 градусов изначально осуществлялся без поворота стоп, из учебной стойки, одна рука спереди, другая у подбородка (область печени под прикрытием локтя одноименной руки). Когда бойцы стоят напротив друг-друга (боксом) можно условно провести диагональ между носком (передней стопы) и пяткой (задней стопы), на этой линии находится соперница или можно назвать это «зеркальным отображением». При нанесении удара рукой или ногой ЦТ переносится на заднюю ногу. При необходимости можно было отступить шагом назад, и встретить соперницу либо наружной боковой поверхностью стопы, либо подушечкой стопы под основанием всех пальцев, либо всей стопой. Если удар нанести задней ногой (или рукой), то ЦТ переносится на переднюю ногу. В случае возможности нанесения пяткой передней ноги «Экс-кик» ЦТ также должен быть перенесен на заднюю ногу. При проведении педагогического эксперимента, в поле зрения специалистов, визуальными оценивающими технику, наиболее часто оказывался «Сайд-кик». Ударный эквивалент получался в экспериментальной группе в этом случае наиболее мощным.

Вместе с тем, ослабление силы удара прослеживалось в связи с наступающей утомляемостью в основной части занятия. В ходе, которого мышечные группы должны испытывать региональное или тотальное воздействие, вызывающее усталость задействованной мускулатуры и организма в целом. Для того чтобы избежать скоротечное проявление признаков утомления, в подготовительной части занятия выполнялся комплекс дыхательной гимнастики, разработанной для пловцов [1]. Выбранное направление объясняется необходимостью дальнейшего развития аппарата дыхания, обуславливающего улучшение работоспособности в условиях кислородного долга и повышение энергетического потенциала при анаэробных нагрузках.

Результаты исследования и их обсуждение.

Уровень овладения техникой необходимых движений, при начальной подготовке, позволяет добиться более точного выполнения двигательных действий, способствующих выработке специфических, дифференцированных навыков в процессе дальнейшего обучения. Точность мышечных усилий и пространственно-временные характеристики имеют важное значение для ведения боя на ринге. Избежать переутомления при активной работе на ринге, ощущения «забитости» мышц способствует приобретение таких качеств и свойств организма, которые являются функциональной базой умения боксировать и наносить удары ногами. Рациональное дыхание имеет важное значения для дальнейшего развития общей и специальной выносливости.

Выполнение специфических упражнений для развития дыхательных мышц, увеличения мощности вдоха и продолжительности выдоха позволили увеличить ЖЕЛ на 2,5%; задержку дыхания на вдохе (проба Штанге) на 5,3%; задержку дыхания на выдохе (проба Генче) на 4,7%. Очевидно, благодаря этому, девушки обладали и лучшей вегетатикой. Через год обучения по авторской методике, прирост показателей пробы Ромберга составил 10,9%; дифференцировки мышечных усилий (ДМУ) 13,4%, различия достоверны, $p < 0,05$.

Данная микроструктура деятельности явилась антиреверсионным компонентом легочной вентиляции и максимального потребления кислорода МПК). Эти факторы положительно сочетались с «чувством дистанции», дополняющее влияние которого обеспечивало своевременное нанесение ударов, с использованием защитных и контратакующих действий.

Кресент-кик (обратный боковой удар) наносился достаточно успешно с передней и с задней от соперницы ноги, процентный прирост результата весной, по сравнению с осенью составил 1,4%. Лоу-кик (круговой удар голенью) использовался с интересом на тренировках, но мало доводился до конца в спаррингах, процент прироста 0,3, соответственно. Раунд-кик (круговой удар разворотом) использовался на спаррингах мало, но был достаточно эффективным, процент прироста был незначительный, очевидно в связи со сложностью его исполнения - 0,1%. Сайд-кик (боковой удар) как правило, наносился в область туловища, с процентным приростом 1,3 (Рисунок 1).

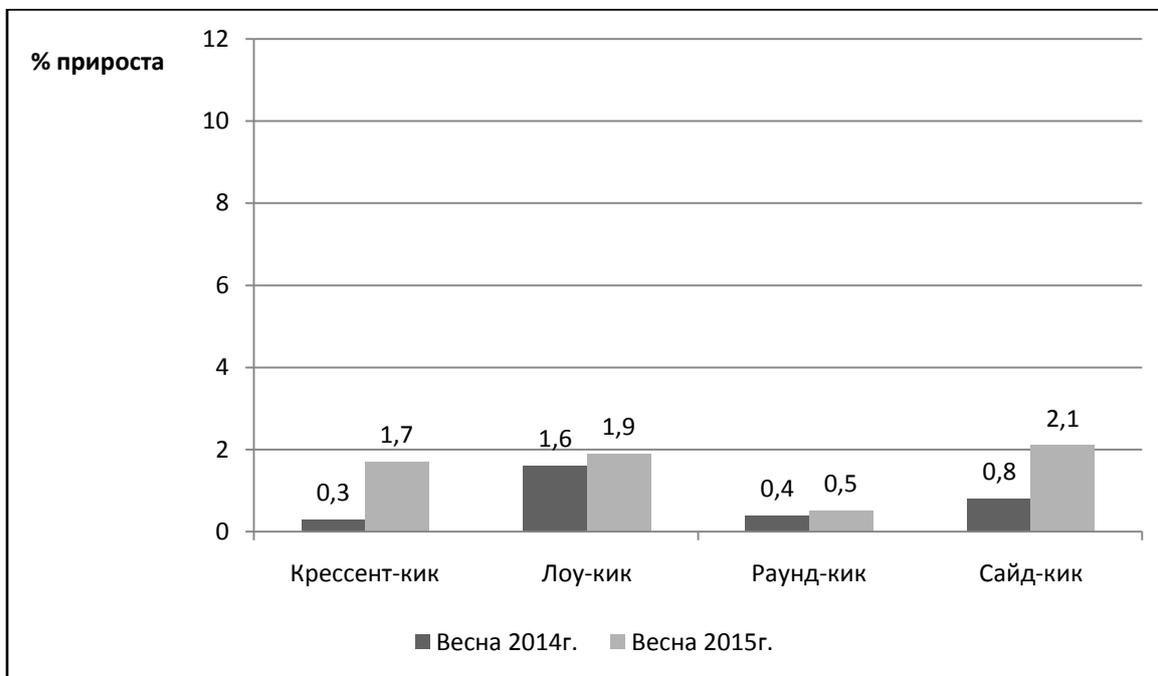


Рис.1. Сравнительный анализ исходных и заключительных показателей ударов ногами, %

Такие удары как бэк-кик, фронт-кик и др., подсечки фут-свипис применялись, но крайне редко удавалось ими ввести в заблуждение или приостановить действия соперницы, результаты недостоверны, $p > 0,05$.

Джеб (прямой удар) выполнялся, в том числе левой рукой, в процентном отношении прирост составил 0,5. Панч (прямой удар) правой рукой был наиболее применим, но в большинстве случаев заканчивалось успешной контратакой соперницы, 0,6%. Собственные контратакующие действия составляли в основном «кросс», реже «джолт» 0,4%. Апперкот 0,6%, свинг 1 и хук 1,5%, соответственно, $p < 0,05$ (Рисунок 2).

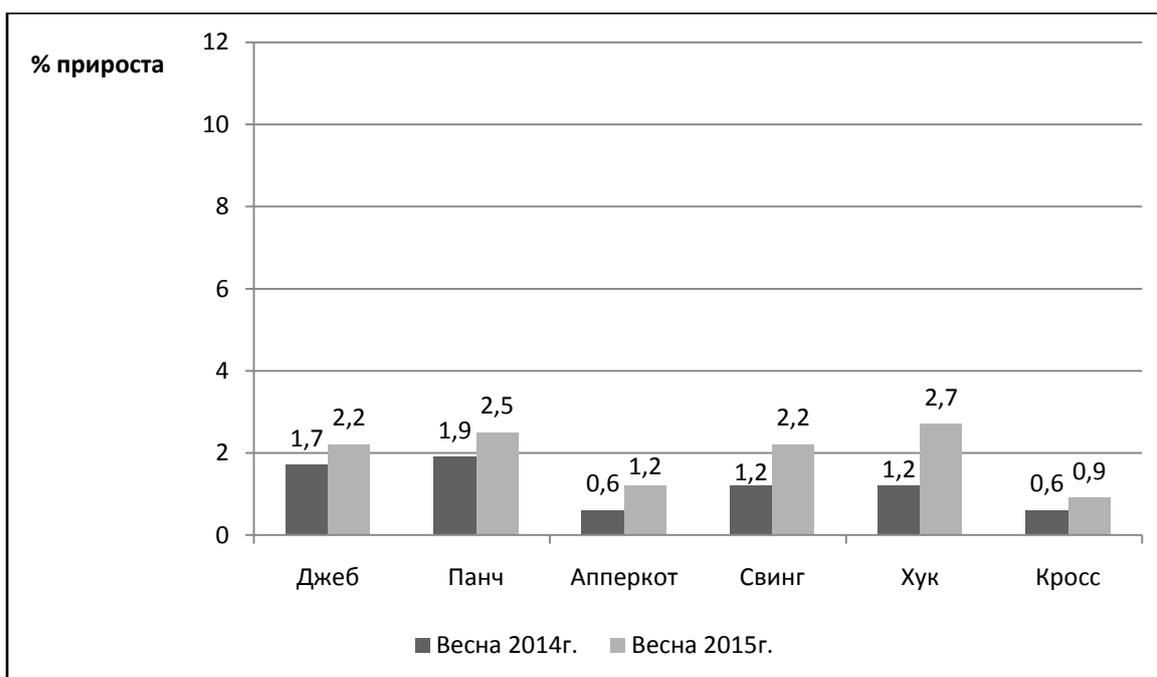


Рис.2. Сравнительный анализ исходных и заключительных показателей ударов руками, %

Таким образом, основу обучения в кик-боксинге для девушек должны составлять естественные движения рук, ног и «корпуса» в целом. С учетом наличия вышеперечисленных факторов необходимо исключить отработку ударов в право- и левосторонней стойке, так как в связи с более медленным и меньшим по силе нанесением ударов опытная соперница может предугадывать варианты атак по смене боевой стойки. Эта связь усиливается при отработке боевых позиций на тренировках. Помогает в частности и наличие необходимого «чувства дистанции» - т.е. самоощущение напряжения и расслабления мышечных групп, используемых в сочетании с пространственно-временными характеристиками, соответствующих моменту нанесения удара. В этом случае можно обойти преимущества встречных ударов и контратакующих действий с противоположной стороны.

Список литературы

1. Акрамовский, И.Н. Обучение студентов плаванию на основе двигательной и функциональной подготовленности / И.Н. Акрамовский, Д.А. Раевский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2015. - № 2. С. 15 – 18.
2. Дубровский, В.И. Биомеханика / В.И. Дубровский, В.Н. Федорова. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 672 с.
3. Пуни А.Ц. Психология физического воспитания и спорта / А.Ц. Пуни – М.: физ, 1979. – 143 с.
4. [Http://kbogdanov4.narod.ru/hips.htm](http://kbogdanov4.narod.ru/hips.htm) - Интернет-страница К.Ю. Богданова
5. [Http://www.biomedcentral.com](http://www.biomedcentral.com) – R. Haier is a Prof. At University of California, Irvine

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТКАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ С ПОВЫШЕННОЙ МАССОЙ ТЕЛА

Бугаевский К.А.

Запорожский государственный медицинский университет

Последние десятилетия характеризуются ухудшением состояния соматического здоровья населения многих стран, особенно выражены эти изменения у студенческой молодежи. Так, в частности, у девушек-студенток прослеживается тенденция к увеличению гинекологической и эндокринной заболеваемости, в структуре которой одно из ведущих мест занимают нарушение обмена веществ, повышенная масса тела и ожирение [3-5]. В этой связи особое значение имеет комплексное исследование здоровья студенток, так как это особая социальная группа с повышенным риском функциональных нарушений организма [1,3,4]. Здоровье и здоровый образ жизни являются гарантией уровня физической активности и трудоспособности этих молодых

людей, их активного умственного и физического долголетия, способности к созданию полноценной семьи рождению здорового потомства, к их учебной и профессиональной деятельности [3,4].

Физическое воспитание в системе высшего образования является важным фактором укрепления и сохранения здоровья современной молодежи. Вместе с тем, согласно ряду авторитетных исследований, значительная часть студентов по состоянию здоровья отнесена к специальной медицинской группе (далее СМГ) (Л.А. Семенов, 2005; С.П. Левушкин, 2007 и др.), что на практике означает частичное или полное игнорирование этими молодыми людьми двигательной активности (Андрющенко Л.Б., 2004; Померанцев А.А., 2006; Бондарь С.Б., 2007). Поскольку это сочетается с проявлениями той или иной нозологической формы хронического заболевания, а также ввиду отсутствия мотивации к занятиям физическими упражнениями, такие молодые люди чаще всего оказываются в состоянии гипокинезии на фоне повышенной массы тела, что нередко усугубляет их болезненное состояние и негативно сказывается на качестве их жизни и учёбы [1,3,5].

Необходимость создания СМГ обусловлена тем, что в последние годы у студентов все чаще наблюдаются самые различные отклонения и нарушения в состоянии здоровья, при которых они не могут заниматься в основной группе при максимальной физической нагрузке, а так же справляться с ежедневными нагрузками [1,3-5]. Целью создания СМГ является врачебный контроль, систематическое исследование уровня физического и психологического состояния и работоспособности таких студентов на занятиях по физическому воспитанию, обеспечивающих целевое использование соответствующих средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья и подготовке к будущей профессиональной деятельности данной группы студенческой молодежи [1,3]. В СМГ, после проведения расширенного медицинского осмотра в начале учебного года, отбираются студенты, у которых по результатам медицинского обследования диагностированы определенные нарушения в физическом развитии или в здоровье, которые являются противопоказанием к повышенной физической нагрузке. Такие студенты нуждаются в занятиях физическими упражнениями в СМГ по специальным программам [1,3-5]. Для студентов, отнесенных к СМГ, предусмотрено обязательное посещение уроков физической культуры, где они получают индивидуальные задания и находятся под наблюдением преподавателя физического воспитания и врача [1,3-5].

По нашему мнению, при комплектовании контингента СМГ можно порекомендуется выделять 2 подгруппы. Это поможет успешнее подойти к процессу проведения оздоровительных занятий и поможет более дифференцировано подбирать нагрузки и отслеживать результат [1,2,4,5]. Студенты с повышенной массой тела, отнесенные ко второй группе, с более худшими показателями, в результате проводимых реабилитационных мероприятий, с учётом всех изменений, которые они фиксируют при каждом занятии (АД, пульс, число дыхательных движений, проба Штанге, проба Генчи и др.) в своём индивидуальном дневнике, могут со временем быть переведены в более высокую по показателям и степени физической активности, первую группу [7]. Соответственно, студенты с повышенной массой тела, при контроле их функциональных проб, массы тела, показателей функционирования кардио-респираторной системы, объективном повышении уровня их физической работоспособности, имеют значительный шанс быть переведенными в течение года активных занятий в подготовительную группу [1,2,4,5].

Мы считаем, что такой подход к проведению занятий у девушек-студенток СМГ, с повышенной массой тела, в сочетании с учетом тяжести и характера их основного заболевания, может быть эффективен при разработке методик оздоровительной физической подготовки у данной группы студенток. [2,5]. Не секрет, что у этой группы студентов физическая активность возможна только во время занятий физической культурой, в остальном в их повседневной деятельности превалирует гиподинамия и неактивный, малоподвижный образ жизни. Эти индивидуально дозированные физические нагрузки нужны для большей физической активности у студенток с повышенной массой тела, для преодоления у них явлений гипокинезии. Только систематические, не менее 3 раз в неделю, занятия физической культурой могут служить средством активной профилактики снижения физической активности и помогут нормализовать хронически сниженное функциональное состояние у данной группы студенток, способствовать его выздоровлению [1,2,4,5]. Регулярные, дозированные физические нагрузки, с акцентом на выполнение силовых упражнений, дыхательные упражнения, дозированная ходьба, под строгим контролем витальных функций, способствуют нормализации моторных (двигательных) процессов, особенно при заболеваниях кардио-респираторной, эндокринной и других систем, помогают восстановить сниженные функции организма [1,2,4,5].

Занятие в СМГ строится по стандартной методике: подготовительная, основная и заключительная части занятия. Занятия по физической культуре со студентами этой группы должны проводиться по специально разработанной программе в условиях обычного режима ВУЗа. Студенты со значительными отклонениями в состоянии здоровья нуждаются в занятиях лечебной физкультурой (ЛФК) и выполнения комплекса специально подобранных индивидуальных упражнений, с целью их физической реабилитации во время проведения занятий,

с обязательной регистрацией в их индивидуальных дневниках здоровья, как объёма физических нагрузок, так и основных физикальных данных – в начале, в процессе и в конце проводимого занятия [1,2,4,5]. В подготовительной части занятия (до 20 мин) студентками выполняются обще-развивающие упражнения в медленном и среднем темпе, которые чередуются с дыхательными упражнениями. Нагрузка повышается постепенно; применяются такие упражнения, которые обеспечивают подготовку всех органов и систем к выполнению основной части занятия. В основной части занятия (20-30 мин) занимающиеся овладевают основными двигательными навыками, получают определенную для них максимальную физическую нагрузку, испытывают эмоциональное напряжение. Подбор упражнений в этой части занятия предусматривает решение ряда задач: овладение простейшими двигательными навыками, разностороннее развитие (в пределах возможностей занимающихся) основных физических качеств: быстроты, силы, выносливости, ловкости. При этом нами уделяется внимание развитию у студенток навыков гибкости и улучшению координации движений. В заключительной части занятия (от 15 до 20 мин) нами используются упражнения, на восстановление кардио-респираторной системы после физической нагрузки (медленная ходьба, дыхательные упражнения), подвижные игры. Помимо этого нами практикуется подготовка студентками тематических рефератов или мультимедийных презентаций по особенностям ЛФК и/или физической реабилитации при повышенной массе тела и индивидуальной сопутствующей соматической патологии, имеющейся у студенток СМГ [1,2,4,5]. При этом студенты на протяжении всего учебного года, во время каждого занятия ведут «Индивидуальный дневник (паспорт) физического здоровья», куда вносят как антропометрические показатели и данные работы кардио-респираторной системы, так и индивидуальные физические нагрузки [7]. Нами и преподавателями физического воспитания в этих СМГ систематически проводится врачебно-педагогический контроль [2,3,5,7].

В нашем исследовании рассмотрены вопросы физического воспитания и определения ряда показателей у девушек-студенток, проведённых в 2014-2015 учебном году. Для проведения исследования нами, во время проведения медицинского осмотра студентов I-II курсов ЗГМУ, была выделена группа студенток, имеющих повышенную массу тела и отнесённых к специальной медицинской группе. На I курсе ЗГМУ СМГ в 2014-2015 учебном году составляет 93 человека, на II курсе – 112 человек, всего – 205 человек. Из них студенток СМГ на I курсе – 78 человек, на II курсе – 60 человек, всего – 138 человек, или 7,96% от общего числа студентов I-II курсов, занимающихся физической культурой. Количество студенток СМГ с повышенной массой тела на I курсе – 17 (18,28%) человек, или 21,8% всех студенток данного курса. На II курсе количество студенток с повышенной массой тела – 21 человек, что составляет 18,75% всех студенток СМГ II курса и 35% от общего количества студенток СМГ II курса. В нашем исследовании мы сделали акцент на выявлении патологических изменений и нарушений у студенток с повышенной массой тела, в определении особенности ряда антропометрических показателей (рост, вес и связанных с ними значений специальных индексов – ИМТ (индекс массы тела), ИОТ (индекс ожирения тела по Р. Бергману) и др. [6,8]. Всего в исследовании приняли участие 38 студенток I-II курсов с повышенной массой тела, в возрасте 18-23 лет (средний возраст $19,7 \pm 2,16$ лет. Морфотип девушек юношеского и первого репродуктивного возраста определяли методом клинической антропометрии [4,7,9]. Индекс массы тела (ИМТ) определяли по формуле: $\text{ИМТ} = \text{масса тела (кг)} / \text{рост}^2 (\text{м}^2)$. За нормативные показатели принимали значения $\text{ИМТ} \geq 25 \text{ кг/м}^2$ – гиперстенический морфотип, $\text{ИМТ} 25,0-29,9$ – избыточная масса тела (предожирение), $\text{ИМТ} 30,0 - 34,9$ – ожирение I степени, значение $\text{ИМТ} 35,0-39,9$ как ожирение II степени [3,6]. Массо-ростовой индекс Рорера (ИР), определяющий плотность тела, зависит от линейных размеров и массы тела, рассчитывали по формуле: $W/H^3 \text{ кг/см}^3$, где W – масса тела (кг), H – рост тела (м) [3,6].

В нашем исследовании мы использовали новый индекс, предложенный в 2011 году американским учёным Ричардом Бергманом [8]. Его расчет представлен в виде следующей формулы: $\text{ИОТ} = \text{окружность бёдер (см)} / \text{рост (м)} \times \sqrt{\text{рост (м)} - 18}$. Согласно его расчётам, нормой считают значение индекса ожирения тела (ИОТ) в пределах от 8 до 20. Показатель менее 8 - недостаток массы, более 20 - лишний вес. Если значение превышает 25, то речь идет о разных степенях ожирения [3,6]. Обследованные девушки не имели достоверных различий по возрасту, но различались по длине и массе тела ($p < 0,05$). При анализе полученных результатов были получены следующие показатели: массу тела более 85-90 кг имеют 38 (18,54%) студенток специальной медицинской группы I и II курсов. При определении значений ИМТ было установлено, что во всей обследованной группе ($n=38$), показатель составил $28,78 \pm 1,59 \text{ кг/м}^2$ ($p < 0,01$). На I курсе средний показатель массы тела составил $97,36 \pm 6,78 \text{ кг}$, $\text{ИМТ} - 28,56 \pm 1,81 \text{ кг/м}^2$, что соответствует избыточной массе тела. На II курсе эти показатели были следующие: среднее значение массы тела – $100,58 \pm 3,73 \text{ кг}$, $\text{ИМТ} - 28,96 \pm 1,40 \text{ кг/м}^2$, что также соответствует избыточной массе тела. При этом у 3 (17,65%) студенток I курса и у 4 (19,05%) студенток II курса (18,42% всех студенток с повышенной массой тела), показатели ИМТ находились в пределах $30,0 - 34,9 \text{ кг/м}^2$, что соответствует I степени ожирения [3,5,6].

Значения массо-ростового индекса Рорера (ИР) во всей группе (n=38) составил $19,2 \pm 1,08$ кг/см³ (p<0,01). У студенток I курса ИР составил $18,97 \pm 1,37$ кг/см³, у студенток II курса – $19,38 \pm 0,75$ кг/см³, что свидетельствует о повышенных показателях физического развития [3,6]. При определении значений индекса ожирения тела по методике Р. Бергмана [10], нами были получены следующие результаты: у всех студенток 2-х курсов ИОТ составил $28,92 \pm 3,9$ (p<0,01), что указывает на повышение массы тела, соответствующее ожирению. У студенток I курса значение этого индекса соответствует $30,95 \pm 4,73$, а у студенток II курса значение индекса соответствует $27,28 \pm 1,98$, что также соответствует ожирению. Таким образом, на основании вышеизложенного материала, можно сделать следующие выводы:

1. Студентки СМГ с повышенной массой тела требуют врачебного контроля на всё время проведения занятий по физическому воспитанию, с текущим и рубежным контролем индивидуальных показателей массы тела, ИМТ, артериального давления, проб Штанге, Генчи, индекса ожирения тела).

2. При улучшении индивидуальных показателей кардио-респираторной системы и выполнения программы индивидуальных физических нагрузок, студентки могут быть переведены в более высокую подгруппу, но обязаны продолжать оставаться под врачебно-педагогическим контролем, с широким использованием «Дневников индивидуальных показателей здоровья».

Список литературы

1. Бисмак Е.В. Анализ нозологий у студентов специальной медицинской группы в связи с применением современных средств лечебной физической культуры / Е. В. Бисмак, О. В. Пешкова // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2012. – №3. – С. 89–94.
2. Блавт О.З. Индивидуальный подход к физическому воспитанию студентов специальных медицинских групп высших учебных заведений / О.З. Блавт // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму : материалы XII Международной науч. сессии по ит. НИР за 2010 г. – Минск, 2011. – С. 228–231.
3. Горелов А.А. Анализ показателей здоровья студентов специальной медицинской группы / А.А. Горелов, О.Г. Румба, В.Л. Кондаков // Научные проблемы гуманитарных исследований, 2008. – Вып. 6. – С. 28–33.
4. Казантинова Г.М. Проблемы здоровья студентов / Г.М. Казантинова // Актуальные проблемы и перспективы физкультурного образования в ВУЗах: Материалы междунар. науч.-практич. конф. — Волгоград, 2004. – С. 70–72.
5. Корягін В.М. Оптимізація навчального процесу на заняттях спеціальних медичних груп вузу зі студентами, хворими на ожиріння / В.М. Корягін, О.З. Блавт, Л.П. Цьовх // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-метод. журн. – Харків : ХДАФК, 2010. – №1. – С. 79–86.
6. Лумпова О.М. Антропометрическая и индексная оценки показателей физического развития девушек юношеского возраста Прибайкалья / О.М. Лумпова, М.М. Колокольцев, В.Ю. Лебединский // Сибирский медицинский журнал. – 2011. – № 5. – С. 98–101.
7. Семенов Л.А. Паспорт физической подготовленности студента» как средство обратной связи в процессе управления физическим воспитанием в вузе / Л.А. Семенов, С.П. Миронова // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 5. – С. 46–48.
8. Richard N. Bergman, Darko Stefanovski, Thomas A. Buchanan, A Better Index of Body Adiposity. Obesity (Silver Spring). 2011 May; 19(5): P. 1083–1089.

СПОРТ КАК ЧАСТЬ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ

Мервинская О.В.

Саратовский институт физической культуры и спорта Саратовского
Государственного Университета им. Н.Г. Чернышевского

Досуг дает возможность современному молодому человеку развивать многие стороны своей личности, даже собственный талант. Для этого необходимо, чтобы к досугу он подходил с позиций своей жизненной задачи, своего призвания – всесторонне развивать собственные способности, сознательно формировать себя.

Сам по себе досуг – это совокупность личностных занятий, выполняющих функцию восстановления физических и психических сил индивида. Он включает в себя занятия, связанные с потреблением культурных ценностей индивидуального, коллективно – зрелищного характера, а также занятия, связанные с отдыхом и

развлечением. В том числе – это физически активный и пассивный отдых, общение, развлечение в компании, пустое времяпровождение, прогулки, занятия антикультурного характера (распитие спиртных напитков, азартные игры и др.), случайные занятия без целей, желаний и потребностей. Отсюда возникает проблема его регулирования как воздействия общества на духовное и физическое развитие личности. В то же время досуг выступает относительно самостоятельной (личностной) сферой, и от удовлетворенности им зависит общая удовлетворенность жизнью молодого человека. Именно в сфере досуга молодежь более чем где-либо выступают в качестве свободных индивидуальностей. Это обусловлено увеличением возможностей выбора занятий и дефицитом свободного времени. Проблема его ценности встает каждый раз, когда молодой человек совершает самостоятельный выбор, принимает какое – либо решение. Сама сфера досуга характеризуется свободой от профессиональных и семейно-бытовых обязанностей, кроме того, в ее рамках ослабляется институциональное давление на личность молодого человека.

Сегодня в сфере молодежного отдыха произошли значительные перемены, например, появляются новые формы досуговой деятельности, меняется их характер и содержание форм. Становится все более очевидным, что современные виды молодежной досуговой деятельности обладают особенностями, заметно отличающими их от традиционных видов, более соответствующими сложившимся условиям. В выборе видов досуговой деятельности особенно ярко отражается уровень развития личности, её направленность, степень формирования жизненной позиции. И здесь проявляется обратная связь – чем ответственнее используется свободное время, тем целенаправленнее и быстрее формируется жизненная позиция личности. Также приходится констатировать тот факт, что значительная часть молодежи активно вовлечена в процесс потребления массовой культуры, насаждающей культ индивидуализма, насилия, лицемерия, секса и развлечений, и не дающей надежной опоры и стимулов для овладения позитивными достижениями мировой культуры.

Дети и молодежь имеют право на игры и досуг. Молодежь, как будущее любого общества, должна получить физическое воспитание и приобрести основные спортивные навыки. Таким образом, она должна быть вовлечена – в рамках или за рамками школьной программы – в занятия спортом и ежедневные физические упражнения.

Общество обязано обеспечить, чтобы это право могло реализовываться через занятия физической культурой и спортом. Общество в целом, в сотрудничестве со всеми заинтересованными организациями, должно предоставить молодым людям возможность достижения этой цели. Занятия спортом должны быть нацелены на: развитие психических, физических и социальных качеств, обучение этическим ценностям, справедливости, дисциплинированности, воспитание уважения к себе и другим людям, в том числе к группам меньшинства, обучение терпимости и ответственности, воспитание самоконтроля и развитие положительных качеств личности и на пропаганду здорового образа жизни. Программы должны отражать нужды и учитывать возможности всех молодых людей различного возраста и уровня развития, дифференцированно подходить к каждому из них.

В настоящее время достаточно большое внимание уделяется спорту. Фактически физическая культура и спорт необходимы для социального становления молодого человека, являясь важным средством его всестороннего и гармонического развития. Но, если отмечать значимость спорта для молодёжи, можно увидеть обратный процесс. Дело в том что, несмотря на внедрение физической культуры в образовательный процесс университетов и школ большинство молодых людей достаточно редко занимаются спортом. Большая часть молодых людей воспринимает здоровье на уровне физического благополучия, и считает основным условием его сохранения отказ от вредных привычек, двигательный режим и правильное питание.

Большинство социологических опросов молодежи, занимающейся спортом, указывают на то, что спорт формирует первоначальное представление о жизни, обществе, мире как таковом. Именно в спорте наиболее красочно и ярко проявляются важнейшие для современного общества ценности, как равенство шансов на успех, достижение успеха, стремление быть первым. Однако в их сознании еще не сформировано отношение к здоровью и одному из главных путей его сохранения - спорту как к одним из наиболее значимых ценностей. В ценностном мире молодёжи спорт занимает невысокое положение. В целом же, количество молодых людей, занимающихся спортом довольно небольшое. Кстати, отношение индивида к своей физической конституции является показателем его истинной культуры, отношения ко всему остальному миру. Удобные формы приобщения к физкультуре и спорту – спортивные клубы, секции, группы здоровья.

Выделяются три основных фактора, которые препятствуют занятию спортом у современной молодежи. Первым фактором выступает коммерческий характер спортивных учреждений. Многие студенты живут в общежитиях, на съемных квартирах, многие работу совмещают с учебой. «Не хватает ни сил, ни денег! О каком спорте может идти речь?!»

Другая причина - это огромное разнообразие учреждений развлекательного характера: кафе, клубов, кинотеатров и прочих заведений. Студенты их посещают для того чтобы отдохнуть, однако напротив, после

посещения подобных развлекательных учреждений, организм истощается. Например, в кинотеатрах, излишний шум негативно сказывается на слухе и не мешает гармоничному развитию здоровой личности. При всём этом, те же самые студенты полагают, что «лучше встретиться с друзьями в кафе, чем бегать по спортзалу». В итоге, современная молодежь ходит в клубы, гуляет по паркам и часто средством облегчения, успокоения выступает алкогольные напитки и курение. Золотая молодежь не представляет себе проведение вечеринок, пикников и различного рода увеселительных мероприятий без употребления наркотиков. В результате третий фактор — легкий доступ к наркотическим средствам.

Таким образом, проблемы уменьшения числа молодых людей, занимающихся в спортзалах, возникают как из-за экономических условий, так и из-за того, что в наши дни быстро расширяется круг привлекательных для молодежи занятий, возрастает возможность альтернативного выбора своего досуга. Раньше спорт для молодежи мог служить как стимулом продвижения внутри определенной социальной группы, так и средством отдыха от умственных нагрузок, развлечением, возможностью «показать себя», сейчас таким средством и стимулом выступают развлекательные центры, увеселительные напитки.

Молодёжный спорт является необходимым условием успешного развития современного российского общества и достижения национальных стратегических интересов. Знания о значительном влиянии здорового образа жизни у большинства молодых людей еще не стали их убеждениями, а огромная ценность здоровья - достаточной мотивацией для его сохранения. Многие воспринимают здоровье на уровне физического благополучия и считают главным условием его сохранения отказ от вредных привычек, двигательный режим и правильное питание. Но в их сознании еще не сформировалось отношение к здоровью как к одной из главных ценностей.

В целом же, количество тех, кто занимающихся спортом, низкое. Здесь сказывается влияние различных факторов. Для многих это отсутствие условий, недостаточно развитая инфраструктура, нехватка профессионалов в данной сфере. Другие причины слабой ориентации людей на здоровье и недостаточной ориентации на высокий уровень физического развития это - недостаточная мотивация, неразвитость культурно-исторических традиций, стимулирующих здоровый образ жизни и физическое совершенство.

В России спортивная инфраструктура недостаточно развита. Но она совершенствуется. Правительство выделяет всё больше финансовых для создания оптимальных условий развития спорта и привлечения к нему молодежи.

Молодежь, как будущее любого общества, должна получить физическое воспитание и приобрести основные спортивные навыки. Таким образом, она должна быть вовлечена – в рамках или за рамками школьной программы – в занятия спортом и ежедневные физические упражнения. Как это давно уже делается во многих странах Европы, где молодёжный спорт развит достаточно хорошо.

Список литературы

1. Азарова. Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодежи / Р.Н. Азарова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 27-32.
2. Бондин В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования / В.И. Бондин // Теория и практика физической культуры, 2004. - №10. – С.151-18.
3. Вишняк А.И. Тарасенко В.И. Культура молодежного досуга. – Киев: «Дума». 2001. – С. 123-124.
4. Кожевникова Л. Физическое воспитание как средство формирования здорового образа жизни и культуры досуга студенческой молодежи / Л. Кожевникова // Физическое воспитание студентов, 2010. – № 3. – С. 34-38.
5. Отнюкова М.С. Жизненный стиль как фактор формирования досугового пространства / М.С. Отнюкова // Досуг: Социальные и экономические перспективы: сб. науч. ст.; под ред. проф. В.Б. Устьянцева. Саратов: СГТУ, 2003. – С. 84-87.
6. Панфилова Е. В. Ценности культуры досуга студенческой молодежи: результаты исследования / Е. В. Панфилова // Молодой ученый. — 2012. — №8. — С. 278-283.
7. Седова Н.Н. Досуговая активность молодежи // Социологические исследования. 2009. № 12. – С. 56-59.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ВЕДЕНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

¹Овчинникова Л. В., ²Порсева Н.В.

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, г.Екатеринбург, Россия

²МАОУ гимназия 144, г.Екатеринбург, Россия

Одним из путей решения проблемы здоровья сбережения учащейся молодежи является формирование у последней здорового образа жизни. И, прежде всего, повышения значимости двигательной деятельности. Многочисленные данные научных исследований говорят о том, что физкультурно-оздоровительная деятельность не стала для школьников потребностью, не превратилась в интерес личности. Все это ведет к снижению мотивации к занятиям физической культурой и спортом, приводит к снижению уровня индивидуального здоровья, умственной и физической работоспособности, физического развития и физической подготовленности школьников. Правильно сформированная положительная мотивация к занятиям физическими упражнениями, особенно оздоровительной направленности является залогом хорошего здоровья и физического состояния подростков.

Мотивация к физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом представляет собой многоступенчатый процесс. Мотивация формируется в течение всей жизни, начиная с раннего детства. Среди занимающихся физкультурой в той или иной форме основными мотивами, по данным многих исследований, являются: укрепление здоровья, получение удовольствия от занятий (приятное времяпрепровождение), общение, желание родителей.

И.И. Соковня-Семенова выделяет ряд мотивов, которые определяют здоровый образ жизни: мотивация самосохранения, мотивация получения удовольствия от здоровья, мотивация возможности самосовершенствования, мотивация возможности маневрировать; мотивация достижения максимально возможной комфортности [1, с. 10-11]. Необходимо заметить, что значимость мотивов меняется для личности в течение жизни. Для каждого периода жизни решающими становятся соответствующие возрастным интересам мотивы здорового образа жизни. Для школьников старших классов ведущее значение имеют мотивы возможности самосовершенствования и маневрирования. Но необходимо заметить, что формирование и сохранение здоровья в значительной степени зависит от самого человека. По мнению академика Н.А. Амосова «Чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные. Заменить их нельзя ничем» [1, с. 13].

В своем диссертационном исследовании И.И. Малоземова отмечает, что: «Увлечённость общества инновационными учебными заведениями, своеобразная «мода на образованность» приводит к психофизическим перегрузкам учащихся, что сказывается и на общем состоянии здоровья, и на формировании личности в целом, поскольку эти процессы являются взаимосвязанными. Большой объём информации, который требуется освоить, приводит к значительному снижению физической активности. Одной из причин сложившейся ситуации следует назвать неоправданное принижение роли физической культуры, как самими старшими школьниками, так и отношение к этому предмету в учебных заведениях. Принято считать второстепенными, выполняющими вспомогательную роль. Многие учащиеся рассматривают физическую культуру только как средство для поддержания и развития физических качеств — силы, гибкости, выносливости» [2].

Так, как 15-17 школьники не задумываются о проблеме своего здоровья, то и огромное значение двигательной активности для поддержания и укрепления здоровья стоит на одном из последних мест в иерархии качеств приоритетных в данном возрасте. Результатом такого отношения к физкультурно-оздоровительной деятельности становится слабый уровень физической подготовленности, низкая степень психологической устойчивости и как результат слабое физическое здоровье. [2].

Поэтому возникает необходимость поиска новых идей физического воспитания, которые должны работать на увеличении резервов здоровья детей, на повышении их интереса к физической культуре и спорту.

В целях повышения мотивации школьников к занятиям физической культурой в гимназии № 144 г. Екатеринбурга, был разработан и внедрен проект «Чемпионский марафон». Проект предоставил возможность уральским школьникам посетить ряд занятий по физической культуре под руководством лучших спортсменов страны. В рамках проекта в гимназию были приглашены известные уральские спортсмены и тренеры. Победители и призёры Олимпийских игр, Чемпионатов мира, Европы и России проводили уроки по физической культуре, рассказывали об особенностях своего вида спорта, отвечали на вопросы школьников.

Первым в списке известных гостей стал двукратный олимпийский чемпион по биатлону Сергей Чепиков. Он провел урок физкультуры в режиме мастер-класса по лыжным гонкам. Во время занятия гимназисты показали свои навыки катания на беговых лыжах и выслушали советы известного спортсмена, а затем смогли свободно пообщаться. Вопросы, которые задавали школьники олимпийскому чемпиону, касались его биографии и спортивных достижений.

Следующим спортсменом кто провел открытый урок был экс- абсолютный чемпион мира по боксу Константин Цзю. Урок прошел под лозунгом «Никогда не сдавайся!». Известный спортсмен показал школьникам основную боксерскую стойку, несколько ключевых ударов, а также общеразвивающие упражнения с мячом, скакалкой и ряд упражнений на «шведской» стенке. Константин отметил, что такая тренировка развивает не только все группы мышц, но и смекалку необходимую в спорте и в учебе. Самыми важными в боксе, он назвал упражнения на пресс, самым главным в жизни – психологические установки. «Никогда не сдавайтесь. Каждый день пересиливайте свое «не могу». Я до сих пор каждый день соревнуюсь с самим собой, и не помню такого дня, когда я не тренировался», – такой совет дал он ребятам. После урока чемпион по боксу дал интервью, раздал автографы и сфотографировался со всеми желающими. Потом состоялась «пресс-конференция», на которой Константин ответил на все интересующие школьников вопросы, среди которых были такие, как «Зачем Вам косичка?», «Почему Вы живете в Австралии?», «Был ли момент, когда вы хотели бросить спорт?», «Сколько у Вас детей?».

«Не спешить!» – учил школьников действующий чемпион России по авторалли Дмитрий Тагиров. На его счету победа на финальном этапе Кубка Восточной Европы по ралли 2010г., выступления на ралли в Швеции, Португалии, Аргентине, Финляндии, Испании и Великобритании. Дмитрий Тагиров поиграл со школьниками гимназии в спортивные подвижные игры — такая тема урока запланирована у ребят по программе. Дмитрий вел урок и наблюдал за детьми. Чтобы впредь избежать ошибок, спортсмен советовал к упражнениям подходить вдумчиво и работать над координацией. «Больше играйте с мячом, потому что все игры с мячами сильно развивают координацию», – советует чемпион России по авторалли Дмитрий Тагиров.

В заключении Дмитрий посоветовал ребятам: «Учить водить автомобиль, а также изучать физику его управления». Кроме того, Д. Тагиров рассказал, что уже принято решение об открытии в Екатеринбурге гоночной школы. Проект

« Чемпионский марафон» рассчитан на несколько лет.

В результате реализации спортивного проекта в систему спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы гимназии, у школьников появляется интерес к урокам по физической культуре, повышается уровень олимпийских знаний и традиций уральского спорта, увеличивается количество детей и подростков, регулярно занимающихся физической культурой и ориентированных на спорт.

Список литературы

1. Бароненко В.А. Основы здорового образа жизни / В.А. Бароненко, В.Н. Люберцев, Л.А. Раппопорт – Екатеринбург: Изд-во УГТУ, 1999 – 410с.
2. Малоземова И. И. Формирование мотивации двигательной активности у интеллектуально развитых старших школьников средствами физической культуры / И.И. Малоземова И. И. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 Екатеринбург, 2004. 180 с.

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОГО ТУРИЗМА

Молчанова Н.В.

ГОБУК ВПО Волгоградский государственный институт искусств и культуры, г.Волгоград

Туризм для людей с ограниченными возможностями здоровья – понятие, появившееся в 70-х годах, и вбирало в себя возможность воспользоваться правом на отдых и путешествия каждому инвалиду.

Инвалидность это социальный феномен, избежать которого, к сожалению, не в состоянии ни одно общество, и любое государство опираясь на уровень своего развития, приоритеты и возможности формирует соответствующую социальную и экономическую политику в отношении инвалидов.

На сегодняшний день, в нашей стране, остро стоит проблема организации жизни людей с ограниченными возможностями здоровья. Для таких людей, в нашей стране, созданы минимальные условия комфорта, как в быту, так и относительно проведения досуга. Зачастую отсутствуют элементарные приспособления для их комфортной жизнедеятельности. Что же говорить о сфере досуга, а в частности туристской деятельности! Данная позиция неверна априори, люди с ОВЗ имеют полное право, и должны жить максимально полноценной жизнью. В этой связи необходимо развивать такую форму досуга как адаптивный туризм.

Адаптивный туризм – это вид туризма, рассчитанный на людей с ограниченными физическими возможностями.

В настоящее время количество лиц с ограниченными возможностями неуклонно растет. Особенно увеличение численности инвалидов заметен среди детей, и значительно вырос он за последние 3 года. В этой связи и возник адаптивный туризм и как форма организации досуга, и как средство реабилитации.

Сложность развития адаптивного туризма для детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в:

- 1.неполноте нормативной базы;
- 2.отсутствии систематизированного методического сопровождения;
- 3.недостаточности системы подготовки специалистов по работе с данной категорией.

В России, где для детей с нарушениями здоровья крайне редко ставятся вопросы, связанные с их отдыхом и досугом. А уж тем более многим не известно, что этот отдых может и должен быть активным. Грамотное применение потенциала адаптивного туризма в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет существенно повлиять на развитие, и способность приспособления в обществе особенных детей.

Адаптивный туризм является оптимальным и доступным видом активной деятельности для детей с ограниченными возможностями. Данный вид туризма не требует особой физической подготовки и позволяет лицам с ограничениями реализовать себя в искусственно созданных экстремальных условиях, способствует развитию дружеских отношений, коммуникабельности и взаимовыручки.

Адаптивный туризм это новое направление туристской деятельности, предназначенное специально для такой категории населения, как дети с ограниченными физическими возможностями, ведь главной целью реабилитационных мероприятий адаптивного туризма является возвращение ребенка к общественно полезной, активной жизни в соответствии с его функциональными возможностями.

Основными сегментами адаптивного туризма являются реабилитационный и рекреационный туризм. Адаптивный туризм является сравнительно новым видом путешествий. Как в России, так и за рубежом. Существует несколько видов адаптивного туризма для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Реабилитационный туризм. Такие туры предполагают путешествия в оздоровительные центры, специализирующихся на лечении заболеваний, являющихся причиной инвалидности. Направленность: ортопедическая, неврологическая и сердечно - сосудистая реабилитация, в особую категорию входит оздоровление детей-инвалидов. Этот вид туризма достаточно развит в Израиле, Германии, Испании и Франции. В России головным центром выступает Южный берег Крыма, где для лечения применяются методики как традиционные, так и не имеющие аналогов в мире. Например, в Севастополе, на базе местного дельфинария,

функционируют программы дельфинотерапии по лечению детей страдающих нервными и психическими отклонениями, в частности, аутизмом.

Рекреационный туризм. На сегодняшний день множество туроператоров предоставляют путешествия для инвалидов с многообразными физическими проблемами. Как правило, туристическую группу сопровождает опытный медработник, а к слабослышащим и глухим прикрепляется сурдопереводчик. Существуют и специальные путешествия для слепых, например, пляжные туры в сопровождении гидов. [2,512].

Спортивный туризм. Участие в соревнованиях содействует более полному выявлению физических способностей и двигательных навыков, формирует предпосылки для более полного их раскрытия, позволяет испытать огромное чувство радости, полноты жизни и владения своим телом, преодоления определенных трудностей. Кроме этих психологических аспектов участия в спортивном движении, адаптивный туризм способствует активизации всех систем организма, моторной коррекции и формированию ряда необходимых двигательных компенсаций, что является существенным фактором социальной реабилитации [1,37].

Детский адаптивный туризм. Этот вид туризма, основан на выезде детей с особенностями в специальные летние лагеря отдыха, а также экскурсионные поездки с использованием транспортных средств повышенной комфортности. Самым известным видом отдыха, в данной категории, являются реабилитационные туры. В рамках таких туров проводится:

1. оздоровление детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата;
2. предоставляются процедуры по профилактике проблем с речью, зрением и слухом.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности в качестве средства медико-социальной реабилитации может выступать адаптивная туристская деятельность, в которой основой реабилитации являются следующие факторы:

- оздоровительное влияние природной среды и психофизическая активность на свежем воздухе;
- изменение социальной ситуации развития: кардинальная смена обстановки, изменение и расширение круга общения;
- изменение социальной роли ребенка (переход из роли опекаемого – объекта воздействия – в роль активного субъекта взаимодействия);
- взаимодействие в группе, состоящей из равных по социальному статусу детей;
- изменение степени негативного влияния заболевания или дефекта на уровень жизненных возможностей;
- повышение жизненного потенциала: приобретение нового жизненного опыта, освоение новых знаний и умений;
- расширение среды обитания (освоение новых природных условий и новых видов жизнедеятельности).

Туристическая деятельность в различных ее проявлениях, дает человеку максимальные возможности для общения, познания, расширения кругозора, культурного обмена и т.д. Данный факт особенно важен для людей которые имеют трудности в передвижении и другими нарушениями здоровья. Известно, что данные нарушения сужают круг общения, ограничивают все сферы жизнедеятельности. Каждый человек, независимо от каких бы то ни было причин имеет право на тот уровень жизни, который необходим для его физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития.

Таким образом:

- 1) адаптивный туризм как особый вид жизнедеятельности положительно влияет на личность человека с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) адаптивный туризм можно использовать в целях медико-психологической реабилитации инвалидов с детства;
- 3) наиболее ярко психотерапевтический эффект проявляется в расширении границ жизненного пространства ребенка с ОВЗ.

Адаптивный туризм может занять достойное место в социальных процессах нашего общества, объективно влияя на развитие туризма вообще и социального туризма в частности.

Список литературы

1. Винник Дж. П. Адаптивная физкультура и спорт. 2010 г. Издательство: Олимпийская литература. - 608с.
2. Доступный туризм: Сборник научных статей Всероссийского симпозиума «Проблемы развития доступного туризма в России». Выпуск № 1 – 2014. – 74 с.

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

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Седова Н.В.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г.Тамбов

По данным ЮНЕСКО Россия занимает 8 место по численности обучающихся иностранных граждан после США, Великобритании, Германии, Франции, Австралии, Испании и Канады [4]. Это быстро растущий образовательный рынок, который Россия, как преемница «самого хорошего» советского образования, могла бы возглавить. Для этих целей правительством РФ был предпринят ряд шагов, одним из которых является присоединение России в 2003 г к Болонскому процессу, которые с одной стороны приблизили российское образование к международным стандартам, но с другой – явно отрицательно повлияли на его качество.

В ВУЗах стали появляться факультеты, целенаправленно занимающиеся подготовкой иностранных слушателей к обучению в российских учебных заведениях. Причем в настоящее время наблюдается приток слушателей уже имеющих высшее образование и желающих продолжить его в магистратуре и аспирантуре. Появление более старших возрастных групп обучающихся привело к необходимости корректировки планов и методов преподавания общетеоретических дисциплин.

Наряду с изучением русского языка необходимо уделять внимание не столько изучению специальных предметов, с которыми учащиеся-бакалавры уже знакомы, сколько процессу овладения специальной терминологией, умению конспектировать, самостоятельно писать научные тексты на русском языке. Это предполагает выделение части времени на изучение основ владения научным стилем речи.

Обучение научному языку общения развивает:

- научное мышление;
- навыки самостоятельного усвоения и критического анализа новых сведений;
- умение строить научные гипотезы.

Применение инновационных технологий в процессе обучения дает возможность увеличить уровень наглядности предоставляемого материала, использование аудио-приложений дает возможность учащимся самостоятельно знакомиться с новыми терминами и текстами, значительно увеличивает контрольно-оценочные функции самостоятельной работы за счет включения в электронные пособия вопросов для самопроверки, тестов-тренажеров, контрольных тестовых заданий, разнообразных текстовых и графических упражнений [1].

В процессе обучения русскому языку как иностранному могут использоваться несколько методик, которые одинаково эффективно работают как по отдельности, так и в совокупности. Рассмотрим некоторые из них.

1) Перевод с родного языка на русский.

Метод перевода широко использовался преподавателями русского языка как иностранного до 60-х годов прошлого столетия. Затем интерес к нему начал угасать и появилось множество противников его введения, которые утверждали, что для овладения языком достаточно изучения конструкций самого языка, без привлечения родного языка. Но проблемы, с которыми сталкиваются специалисты, подготовленные на русском языке, показали необходимость использования метода перевода на родной язык профессиональных текстов, так как знания, полученные на русском языке они не могут использовать на родном. Появляются проблемы профессионального общения в родной среде, так как новые знания не могут быть соотнесены с прошлым опытом. Использование метода перевода особенно оправдано при изучении технических дисциплин, так как технические тексты не предполагают необходимости знания национальной «картины мира», которые так необходимы при переводе художественных текстов для сохранения облика исходного текста. Таким образом, использование метода перевода технических текстов дает возможность улучшить межъязыковую коммуникацию без опасности неправильного толкования культурных ценностей обоих народов [5].

2) Метод проектов.

Метод проектов, как известно, предполагает самостоятельное решение поставленной задачи с использованием группы исследовательских и проблемных методов. В его основе лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельного конструирования материала, свободного ориентирования в информационном пространстве. Данный метод позволяет сгруппировать несколько преподаваемых дисциплин в единый проект.

Особенно удобно его использование в случае работы со слушателями - бакалаврами, которые уже имеют базовую подготовку по специальности и им необходимо сосредоточиться на изучении новой терминологии и способах добывания информации в новой информационной среде. Метод проектов дает возможность в рамках одной группы рассматривать темы, интересующие каждого конкретного слушателя. Использование небольшого количества тем дает возможность познакомиться с разными точками зрения на одну и ту же проблему. Основные решаемые задачи: формирование иноязычной коммуникативной компетенции; умение находить, анализировать и систематизировать информацию; способность выделять проблему, находить адекватные способы ее решения и представления.

3) Работа с текстом.

Работа с адаптированными и художественными текстами начинается у слушателей еще на этапе начального освоения русского языка. При переходе на базовый уровень обучения с включением общетеоретических дисциплин слушатели сталкиваются с необходимостью работы с техническими текстами, в которых модель простого повествования заменяется вначале текстами-описаниями, а затем текстами-рассуждениями и доказательствами. Это довольно болезненный переход, начинать который целесообразно с простого деления текста на смысловые части (составление простого и сложного плана текста). При этом возникают проблемы двух типов, во-первых, разбить текст на смысловые блоки, во-вторых, озаглавить блоки. Даже слушатели, хорошо владеющие русским языком и специальной терминологией, сталкиваются с такими проблемами.

Возможным вариантом решения проблемы становится использование постепенного перехода от текста-повествования (для технических дисциплин это, например, биографии ученых, истории открытий) к тексту описанию (например, химического элемента, физического явления), рассуждению и доказательству.

Формализация научного текста в этом случае может быть представлена двумя видами. Во-первых, формализация, результатом которой будет составление сложного (поабзацного) плана текста. Структура научно-технического текста подразумевает наличие в каждом абзаце ключевого предложения, которое в сжатом виде передает всю информацию, содержащуюся в нем. Трудность заключается в том, что такое предложение может находиться в любой части абзаца, хотя в большинстве случаев располагается в самом начале.

Во-вторых, формализация, результатом которой будет сокращенное представление информации научно-технического текста, например, в виде реферата, небольшого сообщения, резюме или обзора (в случае использования нескольких текстов). В этом случае исходный текст рассматривается как информационно избыточный, и задача сводится к устранению избыточности сообщения и нахождению достаточности предоставляемой информации [2].

4) Работа с учебно-научными текстами.

Научный текст отличается от любого другого рядом специфических особенностей: широким применением узкоспециальных и общенаучных терминов, четкостью организации структуры текста, однозначностью толкования языковых конструкций, отсутствием эмоциональной подоплеки. Обобщенно-отвлеченный характер изложения научного текста знакомит слушателей-иностранцев с новыми языковыми моделями: что является чем, что доказывает что и другими. Высокая информативная насыщенность научного текста накладывает определенные ограничения на его размер, так как воспроизведение логически построенного текста, имеющего небольшой размер ведет к необходимости практически полного его заучивания, а использование «больших» текстов с одной стороны, дает возможность свободного выражения своей мысли, а с другой затрудняет их понимание и удержание логичности рассуждения.

5) Работа с игровыми программными средствами.

Не секрет, что по данным за 2014 год ~58% россиян играет в те или иные компьютерные игры, причем средний возраст игрока составляет 30 лет [3]. Это как раз та возрастная аудитория, с которой работают подготовительные отделения. Трудность заключается в отсутствии игрового материала, который бы обучал русскому языку как иностранному. Разработанные программные средства обучения иностранным языкам (в основном английскому языку) имеют слишком много недоработок не только в плане программной реализации, но и методических. Большинство игровых педагогических программных средств ориентированы на младшую возрастную категорию (дошкольников и младших школьников). Подавляющее большинство является тренажерами, хотя заявляются как игровые обучающие программы. Многие дублируют учебники, сохраняя их структуру и задания. При этом теряется основное достоинство использования компьютерных программ в обучении – возможность организации многоуровневого обучения по индивидуальному плану для каждого обучающегося в соответствии с его потребностями и возможностями.

Это далеко не полный перечень методик, с помощью которых ведется обучение иностранных слушателей русскому языку и специальным дисциплинам на русском языке как иностранном. Но даже эта маленькая часть

показывает насколько велико различие между преподаванием специальных и общетеоретических дисциплин для русских и иностранных студентов.

Список литературы

1. Забавникова Т.Ю. Использование мультимедиа в учебно-воспитательном процессе вуза. / В.М. Передков, Т.Ю. Забавникова // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. Вып. 5(85). - 2010. с. 235-239
2. Зникина Л.С., Заостровская Н.А. Композиционные и содержательные аспекты процесса формализации научно-технического текста. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 11/2009. с. 244-252
3. Панфилов К. Исследование Insight ONE: Игровая индустрия в России. <http://siliconrus.com/2014/06/game>
4. По численности иностранных студентов Россия пока еще на восьмом месте в мире. <http://www.russia.edu.ru/information/analit/960/>
5. Попович И.Ю. Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного. Теория и практика общественного развития. № 2/2011. с 368-370

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «ИНФОРМАТИКА»

Александрова Н.А.

ФГБОУ ВПО Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г.Саратов

Образование в современных условиях в лучших своих образцах ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем приобретать знания самостоятельно как во время обучения в вузе, так и в течение всей жизни. Именно поэтому образование должно быть неразрывно связано с практикой.

В мировой практике применяются различные формы реализации практико-ориентированного подхода [3], эффективность которых зависит от направления подготовки специалиста:

формирование профессионального опыта студентов путем их погружения в профессиональную среду при прохождении учебной, технологической, производственной и преддипломной практики;

применение профессионально-ориентированных технологий обучения, направленных на формирование у будущих специалистов значимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков;

использование профессионально-направленного (контекстного) изучения студентами профильных и непрофильных дисциплин;

внедрение деятельностно-компетентного подхода в практико-ориентированном обучении, основанного в формировании профессионально и социально значимых компетенций в ходе получения студентами знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности.

В сложившейся ситуации высшей школе надо менять технологию обучения и переходить от технологий передачи знаний к технологии обучения с приобретением опыта. Новую технологию необходимо разрабатывать на основе практико-ориентированного обучения, которое должно способствовать повышению мотивированности студента на приобретение профессиональной компетентности.

Можно выделить четыре подхода к практико-ориентированному образованию [3]:

1. Организация учебной, производственной и преддипломной практик студента с целью приобретения реальных профессиональных компетенций по профилю подготовки.

2. Внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков (опыта), обеспечивающих качественное выполнение профессиональных обязанностей по профилю подготовки.

3. Создание в университете инновационных форм профессиональной занятости студентов с целью решения ими реальных научно-практических и опытно-производственных работ в соответствии с профилем обучения.

4. Создание условий для приобретения знаний, умений и опыта при изучении учебных дисциплин с целью формирования у студента мотивированности и осознанной необходимости приобретения профессиональной компетенции в процессе всего времени обучения в университете.

Выделенные подходы нельзя реализовать без приобретения студентами опыта деятельности, уровень которого определяется в логике компетентностного подхода. При этом компетентность следует понимать, как способность мобилизовать свои знания и опыт для решения конкретных задач по профилю будущей деятельности.

Практикоориентированное обучение направлено на приобретение студентом опыта практической деятельности, который выступает как готовность студента к определённым действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Исходя из этого, практику необходимо сделать непрерывной, желательно в одном и том же образовательном учреждении.

Факультет компьютерных наук и информационных технологий Саратовского государственного университета разработал и внедрил в учебный процесс собственный образовательный стандарт прикладного бакалавриата по направлению 44.33.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика»). Предпосылкой внедрения в учебный процесс университета прикладного педагогического бакалавриата послужило несоответствие между высоким уровнем академической базы выпускников и их недостаточным опытом работы в реальных педагогических условиях. [2]

Учитывая необходимость повышения качества педагогического образования, подготовка будущих учителей на факультете компьютерных наук и информационных технологий носит практикоориентированный характер. Данная особенность реализована за счет последовательности практик, которая обеспечивает непрерывность и последовательность овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника (компетентностных характеристик):

1. Ознакомительная практика (учебная 1 курс 2 семестр). Цель практики – введение в «профессию педагога». По итогам практики бакалавры предоставляют педагогический проект.

2. Педагогическая практика 1 (учебная 2 курс 3 семестр). Цель практики – знакомство с организацией учебного процесса в школе. По итогам практики бакалавры предоставляют педагогический отчет (описание наблюдений).

3. Педагогическая практика 2 (распределенная 2 курс 4 семестр). Цель практики – знакомство с основными направлениями деятельности педагога-информатика в условиях летней площадки. По итогам практики предоставляется педагогический отчет (описание наблюдений, планов и содержаний внеклассных мероприятий, связанных с предметной областью «информатика»).

4. Научно-исследовательская практика (распределенная 3 курс 5 семестр). Цель практики – изучение методов планирования и проведения педагогического исследования, знакомство со способами представления результатов педагогического исследования. По итогам практики предоставляется отчет по практике. В ходе прохождения научно-исследовательской практики формируется готовность студента к проведению педагогического исследования, написанию научных статей и выступлению на конференциях (студенческих конференциях – факультетской и вузовской, Всероссийской конференции «Информационные технологии в образовании», Международной конференции «Компьютерные науки и информационные технологии» и др.).

5. Педагогическая практика 3 (производственная 3 курс 6 семестр). Цель практики – проведение учебных занятий по информатике и ИКТ в средней школе. Педагогический отчет включает в себя описание наблюдений, технологические карты уроков и внеклассных мероприятий, анализ уроков, описание проведенного педагогического исследования. По результатам отчета работа студента может быть рекомендована к представлению на конференции и/или публикации.

В период производственной практики студенты приобретают опыт профессиональной деятельности в качестве стажёров или дублёров учителя информатики и ИКТ: изучение технологии организации учебного процесса по информатике и ИКТ, ознакомление с материально-техническим оснащением кабинета информатики и ИКТ, особенности организации и проведения контроля на уроках информатики и ИКТ и т. д.

6. Производственно-технологическая практика (распределенная 4 курс 7 семестр). Цель практики – использование дистанционных образовательных технологий для организации внеурочной деятельности. Во время прохождения практики студент разрабатывает структуру и содержание электронного образовательного ресурса, описывает технологию реализации внеклассного мероприятия с использованием дистанционных образовательных технологий, реализует мероприятие с реальными обучающимися в удаленном режиме. Данная практика неразрывно связана с педагогической практикой 3, студенты работают удаленно с уже знакомыми обучающимися одного и того же образовательного учреждения.

7. Педагогическая практика 4 (производственная 4 курс 8 семестр). Цель практики – проведение учебных занятий по информатике и ИКТ в старшей школе. По итогам практики бакалавры предоставляют педагогический отчет (описание наблюдений, технологические карты уроков и внеклассных мероприятий, анализ уроков, описание проведенного педагогического исследования).

8. Предквалификационная практика (4 курс 8 семестр). Цель практики – завершение выпускной квалификационной работы бакалавра, проведение педагогического эксперимента, анализ результатов исследования. [1]

В период преддипломной практики студент должен приобрести достаточные знания и опыт под руководством специалиста, чтобы приступить к самостоятельному выполнению трудовых обязанностей без длительного дополнительного обучения на конкретном рабочем месте. Индивидуальное задание на преддипломную практику в этом случае должно иметь целью решение реальной педагогической задачи, которая затем должна стать основой выпускной квалификационной работы.

Такая модель прохождения практик выполняема только при условии наличия постоянных мест практики в соответствии с заключёнными университетом договорами и имеющимися постоянными деловыми (партнёрскими) связями с конкретными образовательными учреждениями. При таких отношениях работодатели рассматривают студентов как потенциальных сотрудников и заинтересованно способствуют формированию требуемой профессиональной компетенции у студентов. При внедрении профессионально-ориентированных технологий обучения компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессии. В этих условиях учебный процесс превращается в процесс учения/научения: научиться познавать, научиться жить, научиться делать, научиться быть [3].

Положительной особенностью Федеральных государственных образовательных стандартов является наличие большой вариативной части, которая позволяет более гибко формировать основные образовательные программы, актуализировать их содержание с учетом запросов предприятий-работодателей. Таким образом, при составлении учебного плана для подготовки прикладного бакалавриата по направлению 44.33.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика») мы включили в учебный процесс следующие дисциплины, отвечающие требованиям школ-работодателей: теория и практика педагогического эксперимента, современные информационно-коммуникационные технологии в образовании, программирование, высшая математика, теоретические основы информатики, архитектура компьютера, компьютерная графика, структуры данных и алгоритмы, технические и аудиовизуальные средства, педагогический дизайн, организация внеклассной работы, теория и методика обучения информатике, проектирование и разработка электронных образовательных ресурсов, современные средства оценивания результатов обучения, методы и средства защиты информации, языки программирования в школьном курсе информатики/языки программирования высокого уровня, подготовка школьников к государственной итоговой аттестации/подготовка школьников к единому государственному экзамену, организация исследовательской деятельности школьников по информатике/организация проектной деятельности школьников по информатике, информатика и информационно-коммуникационные технологии в инклюзивном образовании/информатика и информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании, компьютерные сети и интернет технологии/компьютерные сети и их администрирование.

Практико-ориентированная деятельность прикладных бакалавров реализована и в рамках отдельных учебных дисциплинах. При изучении указанных выше учебных дисциплин преподаватели постоянно акцентируют практическую значимость изучаемых законов, процессов и явлений. По наиболее важным для понимания и использования в практике педагогическим ситуациям студентам даются задания на выполнение небольших по объёму и затратам времени учебных проектов. Талантливым студентам, которых можно в будущем привлечь к научно-исследовательской работе по тематике кафедры, выдаются индивидуальные исследовательские, проектные задачи, имеющие научную и практическую значимость.

В процессе всего времени обучения у студентов формируется мотивация к практикоориентированной деятельности посредством привлечения их к следующим формам студенческой научной деятельности:

учебно-исследовательская работа (обзоры научной педагогической литературы по заданной проблематике, анализ, теоретически обоснованное решение педагогических задач);

научно-исследовательская работа (теоретическое решение педагогической проблемы, планирование эксперимента, постановка эксперимента, обработка результатов);

В настоящий момент подготовка студентов происходит на втором курсе. Представители работодателей привлекаются к контролю за качеством подготовки выпускников. Данная особенность реализуется посредством организации первичного, промежуточного и итогового контроля, предусматривающего проверку и оценку качества подготовки студентов, а в перспективе, выпускников. [1]

Обучение студентов проходит в условиях тесного взаимодействия с Ассоциацией учителей и преподавателей информатики Саратовской области в подготовке студентов и поствузовской поддержке выпускников, что способствует выявлению и распространению передового опыта в преподавании информатики и информационно-коммуникационных технологий на всех ступенях образования, повышению уровня преподавания информатики в школах, развитие всестороннего сотрудничества между учителями информатики и преподавателями вуза, укреплению связи между наукой, образованием и практикой. [1]

Таким образом, практико-ориентированная деятельность студентов, нацеленная на решение актуальных прикладных задач, поставленных перед вузами работодателями, является основным фактором, определяющим устойчивый спрос на таких выпускников со стороны образовательных учреждений.

Список литературы

1. Александрова Н.А., Кудрина Е.В., Храмова М.В., Федорова А.Г. Концепция собственного образовательного стандарта прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика») / Компьютерные науки и информационные технологии : Материалы Междунар. науч. конф. – Саратов : Издат. центр «Наука», 2014. – С.19 – 23.
2. Александрова Н.А., Храмова М.В. Практикоориентированная подготовка студентов по направлению «Педагогическое образование» профиль «Информатика» (прикладной бакалавриат) // материалы XXVI международной конференции «Применение инновационных технологий в образовании», Троицк, 24-25 июня 2015 г. : Издат. центр «Тривант», 2015. – С.438 – 440.
3. Полисадов, С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе [Электронный ресурс] // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: тр. I Всерос. науч. метод. конф., Томск, 20-21 марта 2014 г. – Томск, 2014. – [4 с.]. – URL: http://portal.tpu.ru:7777/f_dite/conf/2014/2/ c2_Polisadov.pdf, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.11.2014).

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю.

Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова, г.Новороссийск

Единой апробированной процедуры проектирования содержания профессионального образования в рамках компетентностного подхода пока не выработано. Но существует несколько соответствующих методик: 1) вариант НИИ общей педагогики; 2) вариант, разработанный в проекте “Tuning”; 3) вариант МГУ. Общим для всех представленных выше методик является отсутствие в них конструктивных подходов (рекомендаций) по определению содержания обучения (учебных дисциплин), необходимого для формирования той или иной профессиональной компетенции.

Для решения задачи проектирования содержания общетехнической учебной дисциплины, ориентированной на формирование некоторого набора профессиональных компетенций представляется целесообразным выделить в этой задаче две подзадачи:

1. Подзадача определения совокупности (номенклатуры) учебных элементов (УЭ), входящих в содержание учебной дисциплины. Учебные элементы (УЭ) - это “те объективные явления и предметы окружающего мира, методы и способы их использования в деятельности людей, которые отобраны из науки и внесены в программу учебного предмета для их изучения” [1].

2. Подзадача определения структуры УЭ, входящих в содержание учебной дисциплины.

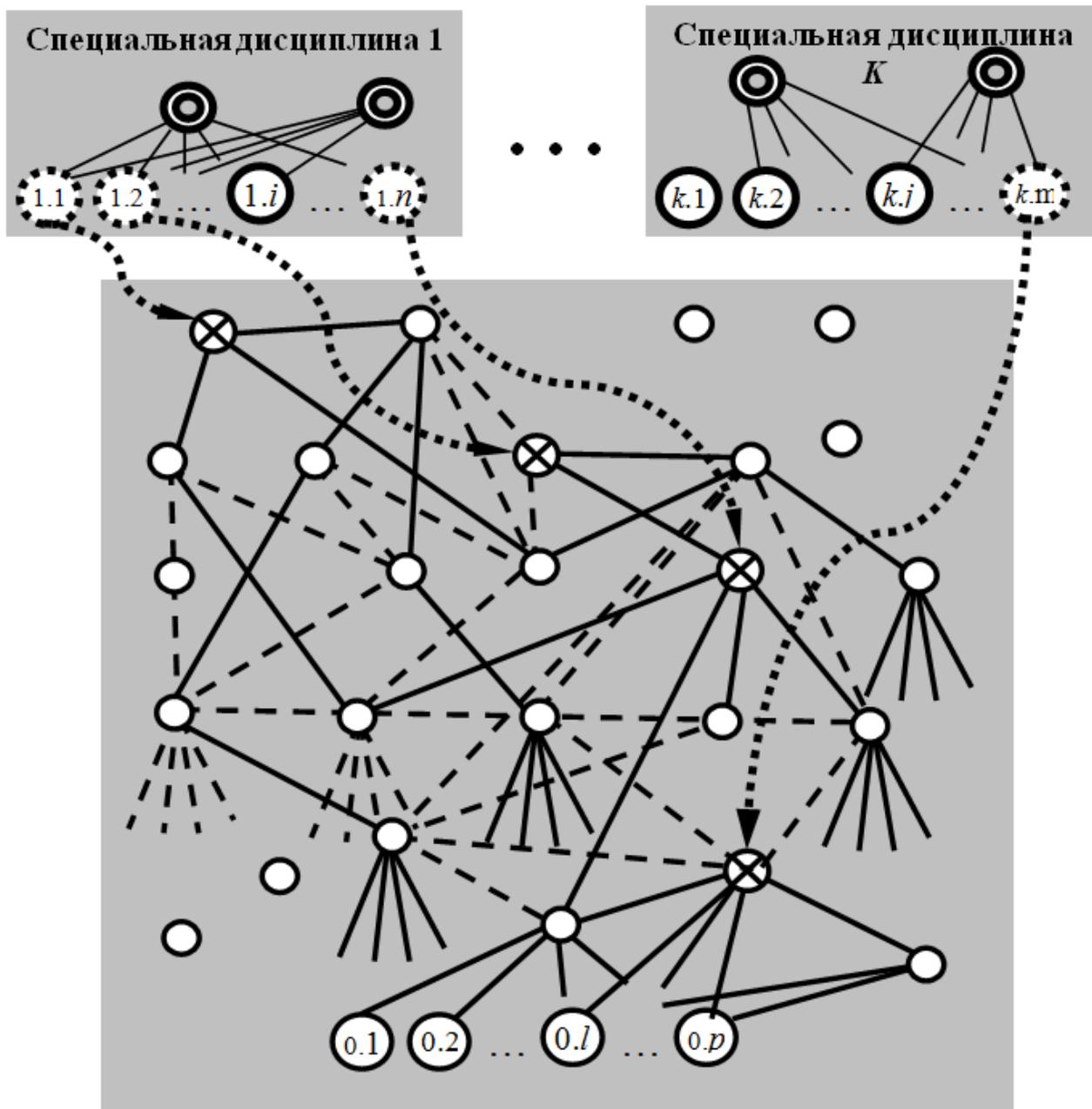
Целесообразность такого разделения рассматриваемой задачи обоснована В.В. Краевским и реализована в представленной выше методике НИИ общей педагогики (см. этапы 4 и 5 методики: 4) предметная систематизация содержания образования (структурирование по учебным предметам), 5) формирование учебного материала в соответствии с предполагаемыми формами, методами и средствами обучения). Эти рекомендации касаются выбора стратегии проектирования и определяют целесообразность использования двух основных стратегий: личностно-ориентированную и профессионально-ориентированную.

Профессионально-ориентированная стратегия проектирования содержания профессионального образования опирается на анализ конкретной профессиональной деятельности специалиста. Преимущества

такого проектирования заключаются в достаточно жестком соответствии содержания образования требованиям профессиональной подготовки специалиста, что, безусловно, обеспечивает глубину и качество подготовки. Недостатком же является “узость” профессионального образования, ограничивающее возможность личности сменить профессиональную деятельность. Личностно-ориентированная стратегия проектирования базируется не на технократических, а на гуманистических ценностях. Основная идея этого подхода заключается в том, что содержание образования обретает иной смысл и представляет собой не нормативный набор знаний и умений, а содержит потенциал, инициирующий саморазвитие личности. К недостатку следует отнести недостаточную сопряженность с будущей конкретной профессиональной деятельностью специалиста, в результате которой иногда имеет место такое явление, как функциональная неграмотность выпускников профессиональной школы

Для решения задачи определения совокупности (номенклатуры) УЭ, входящих в содержание учебной дисциплины, предлагается следующий подход. В качестве основы для отображения содержания общетехнической учебной дисциплины предлагается использовать логико-структурную модель предметной области соответствующей научной дисциплины. В качестве такой модели целесообразно использовать апробированные в [1] графовые модели, в которых вершины графа рассматриваются как познавательные объекты (понятия, законы, методы, процессы и т.п.), а в дуги — как отношения между ними.

Пусть имеется набор компетенций (см. Рисунок 1), формируемых в предметных областях некоторого числа к специальных дисциплин.



Условные обозначения

-  - профессиональная компетенция
-  - исходные УЭ учебных дисциплин
-  - УЭ учебных дисциплин

-  - УЭ общетехнической дисциплины, входящие в состав компетенции
-  - связи УЭ, определяемые требованием профессионализации (компетенцией)
-  - связи УЭ, определяемые требованием фундаментализации

Рис.1. Принципиальная схема компетентного подхода к определению содержания общетехнической дисциплины

Пусть в результате анализа этих компетентностей в предметной области специальных дисциплин определены учебные элементы (УЭ), которые в рамках соответствующих специальных учебных дисциплин не изучаются, а рассматриваются в качестве исходных. Требуется определить содержание общетехнической учебной

дисциплины, обеспечивающей изучение рассматриваемых специальных дисциплин. Решение рассматриваемой задачи целесообразно выполнить в два этапа.

На первом этапе предполагается использовать профессионально-ориентированную стратегию проектирования содержания обучения и на основе анализа структуры формируемых компетенций выделить в логико-смысловой структуре научной дисциплины ее компоненты, необходимые для адекватного формирования этих компетенций.

На втором этапе предполагается использовать личностно-ориентированную стратегию проектирования содержания обучения и в соответствии с приведенными выше принципами фундаментализации содержания обучения определить содержание общетехнической дисциплины, обеспечивающее решение не только задач реализации, но и задач развития (модификации) профессиональной деятельности.

Выполнение приведенного выше плана предполагает следующую последовательность действий:

1. Выбрать из перечней исходных УЭ специальных дисциплин УЭ, определяемые и изучаемые в предметной области научной дисциплины, соответствующей проектируемой общетехнической учебной дисциплине (на Рисунке 1 эти УЭ выделены коротким пунктиром).

2. На логико-структурной модели научной дисциплины выделить познавательные объекты, являющиеся компонентами компетенций.

3. Построить на логико-структурной модели научной дисциплины логико-смысловые структуры выделенных компонентов компетенции (на Рисунке 1 дуги этих структур обозначены сплошной линией). Совокупность этих структур представляет собой логико-смысловую структуру содержания общетехнической дисциплины, обеспечивающую освоение обучаемым рассматриваемых профессиональных компетенций, т.е. соответствующую требованиям профессионализации обучения.

4. Выделить на логико-структурной модели научной дисциплины все взаимные связи вершин графа, входящих в логико-смысловые структуры формируемых компетенций, с вершинами графа, не входящими в эти логико-смысловые структуры (на Рисунке 1. эти дуги обозначены пунктиром). Совокупность всех выделенных на логико-смысловой структуре научной дисциплины вершин и дуг составит логико-смысловую структуру содержания общетехнической дисциплины, соответствующую требованиям фундаментализации и профессионализации обучения.

Содержание изучаемых объектов (подробность описания, язык описания, уровень формализации) в учебной дисциплине как инварианте научной дисциплины может быть различным, но структура связей между элементами этих объектов должна быть одинакова, соответствовать структуре связей научной дисциплины и отражать единый подход к познанию и описанию этих объектов. Приходим к выводу, что для выполнения сформулированных выше требований любая предметная область должна структурироваться в соответствии с принципами системного подхода. Принципы системного подхода при формировании учебной дисциплины должны выполняться на всех уровнях, а, в частности, — в отношении любого объекта, изучаемого в рамках этой дисциплины. Значит, решение задачи структуризации содержания учебной дисциплины в соответствии с требованиями системно-структурного подхода сводится к решению задачи системного представления любого познавательного объекта.

Список литературы

1. Печников А.Н., Ветров Ю.А. Проектирование и применение компьютерных технологий обучения. Ч.1. Концепция систем автоматизированного обучения и моделирование процессов деятельности. Кн.1. - СПб: БГТУ, 00. – 195с.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ

Романова М.А., Афанасьева Д.О.

Сахалинский государственный университет, г.Южно-Сахалинск

Проблема изучения психолого-педагогического потенциала личности учителя – фундаментальная проблема науки, имеющая междисциплинарный характер.

Одним из важнейших теоретико-методических вопросов является вопрос о развитии психолого-педагогического потенциала учителя, его педагогической составляющей. Педагогическая составляющая

психолого-педагогического потенциала может формироваться и развиваться на базе следующих ключевых идей: «горизонтального» и «вертикального» обогащения содержания образования; организации студенческого самоуправления; внеаудиторной работы со студентами; участия студентов в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах; особой организации педагогической практики; проведения тренинговых занятий, рассчитанных на развитие интеллекта, креативности, общих познавательных потребностей и способностей; создания авторских, творческих программ; паритета учебных заданий дивергентного и конвергентного типов; организации учебной деятельности студентов с максимально возможным учетом их познавательных интересов и потребностей; расширения круга познавательных и профессиональных интересов студентов; доминирования исследовательской практики при изучении учебной дисциплины над рецептивным усвоением знаний; ориентации на интеллектуальную инициативу студентов; глубокой проработки каждой изучаемой темы; высокой степени самостоятельности в организации учебной деятельности; формирования способности к критичности в оценке собственных и лояльности в определении ценности чужих идей; актуализации лидерских возможностей в совместном, групповом обучении; сочетания индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

Со студентами с целью формирования и развития педагогической составляющей их психолого-педагогического потенциала как будущих учителей начальных классов организовывались и проводились учебные занятия, рассчитанные на углубленное понимание потенциала и потенциального в личности и деятельности человека, осознание и адекватную оценку собственного психолого-педагогического потенциала, развитие интеллекта и позитивных мотивов социального поведения.

Процесс формирования педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов через обогащение содержания образования и его концепция, использованная в диссертации, имели два уровня, условно обозначенные нами как уровень «горизонтального обогащения» и уровень «вертикального обогащения» содержания образования.

Под «горизонтальным обогащением» содержания образования понимается система мер по дополнению традиционного учебного плана подготовки учителей в педагогическом университете специальными курсами, интегрирующими знания из разных предметных областей. Эти курсы были ориентированы на целенаправленное развитие у них базовых составляющих психолого-педагогического потенциала. По своему содержанию, по формам организации и методам они отличались от традиционных учебных курсов ориентацией не на узко предметные, а на общие психолого-педагогические компетенции, и были ориентированы на решение проблемы развития специалиста в трех основных направлениях, характеризующих психолого-педагогический потенциал будущего педагога: социально-психологическом, когнитивном и инструментальном.

В опытно-экспериментальной работе, организованной и проведенной в соответствии с изложенной выше концепцией психолого-педагогического потенциала и его развития, к учебным планам специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования» и направления подготовки 44.03.01 (050100.62) Педагогическое образование (профиль Начальное образование) был добавлен блок специальных курсов, факультативов и тренингов. В нашем случае речь шла о комплексе занятий, дополнительно включенных в учебный план и ориентированных на осознание студентами – будущими учителями начальных классов – того, что такое психолого-педагогический потенциал, на развитие интеллекта, креативности, социальной компетентности и других элементов такого потенциала.

Одно из направлений работы по линии «горизонтального обогащения» содержания образования – развитие социально-психологической составляющей психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов. Решение проблем социально-психологического развития будущего специалиста предусматривалось также в ходе других занятий и внеаудиторной работы со студентами в университете. Эта линия экспериментального исследования проявилась и в организации студенческого самоуправления, в реализации внеаудиторной работы со студентами (профессиональные конкурсы, предметные олимпиады, студенческие научные конференции и др.).

Проводимое в этой связи экспериментальное исследование согласовывалось и вписывалось в действующие учебные планы Института психологии и педагогики Сахалинского государственного университета.

Кроме освоения студентами общепрофессиональных дисциплин, инструментальная линия развития психолого-педагогического потенциала была представлена многогранной, широкой системой инновационных форм и методов работы со студентами. К их числу относятся стажировки студентов в различных педагогических университетах, участие студентов в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах, выполнении исследовательских грантов и проектов, студенческих научных конференциях.

Будучи включенными в процесс подготовки педагогов начальной школы, названные выше мероприятия решали свои задачи и реализовывали свойственные им функции. Долговременность проводимых занятий, равно

как и лонгитюдный характер всего экспериментального исследования, создавали благоприятные условия для полноценного процесса формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, позволяли последовательно выстраивать перспективную линию его развития на протяжении всех лет обучения в вузе.

Линия «вертикального обогащения» содержания образования в предлагаемой концепции формирования и развития психолого-педагогического потенциала касалась не столько модернизации учебного плана, сколько изменения в содержании программ традиционных учебных дисциплин. Принципиальным здесь является положение о том, что ориентация на развитие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов требует постепенной замены общих, унифицированных программ авторскими, творческими программами. С этой целью были сформулированы принципы, опираясь на которые преподаватель высшей школы, работающий со студентами из экспериментальной группы, мог реконструировать содержание своего учебного курса.

С их учетом преподавателями Института педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет» были переработаны программы всех основных учебных предметов. Соответствующие принципы были соотнесены с тремя составляющими психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов и сформулированы следующим образом: усложнение содержания учебной деятельности за счет углубления и обобщения предлагаемого материала; паритет учебных заданий дивергентного и конвергентного типов; организация учебной деятельности студентов с максимально возможным учетом их познавательных профессиональных потребностей; систематическое расширение круга интересов студентов, связанное с избранной ими профессией; доминирование исследовательской практики при изучении учебной дисциплины над репродуктивным (рецептивным) усвоением знаний; ориентация на интеллектуальную инициативу самих студентов; максимально глубокая проработка каждой изучаемой темы; высокая степень самостоятельности в организации учебной деятельности; формирование способности к критичности в оценке своих и лояльности в оценке чужих идей; актуализация лидерских возможностей студента в их совместном, групповом обучении; сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

Все три составляющих психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов, включая социально-психологические, когнитивные и инструментальные, одновременно совершенствовались и развивались во всех видах образовательной деятельности, а предложенные специальные формы и методы профессиональной подготовки в рамках концепции развития психолого-педагогического потенциала (деловые игры, анализ педагогических ситуаций, дискуссии, интервью, тренинги, диспуты, наблюдение за профессиональной деятельностью педагогов-наставников и однокурсников, игровые методы, моделирование педагогических ситуаций, стажировки и т. п.) не были единственным источником формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Список литературы

1. Romanova M.A., Afanasyeva D.A. Enrichment education two level model of teacher education in university // Science, Technology and Higher Education. – January 30, 2014. – С. 251-253.
2. Потенциал личности: комплексная проблема: материалы четвертой Всерос. Интернет-конф., 7-9 июня 2005 г. / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2005. – 202 с.
3. Романова М.А. Моделирование психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов. – Южно-Сахалинск: издательство СахГУ, 2013. – 248 с.
4. Савенков, А. И. Потенциал личности. // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. Выпуск 5 (24). 182с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Крылов Д.А.¹, Бахтина Е.С.²

¹Марийский государственный университет, г.Йошкар-Ола

²Йошкар-Олинский строительный техникум, г.Йошкар-Ола

Происходящие в мире процессы глобализации культурного и образовательного пространства, частью которых являются интегративные процессы, несут в себе большой потенциал для развития гуманитарного образования в нашей стране. Перспективы его обновления делают настоятельной задачей подготовки

профессионала, способного к проектированию собственной деятельности в различных социокультурных ситуациях, готового находить пути решения возникающих проблем независимо от частных обстоятельств, вырабатывать особую стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

Требования к уровню подготовки педагога, к его профессиональным и личностным качествам, ценностям, установкам и интересам, профессиональной направленности мышления, эмоционально-волевым качествам, способностям и компетенциям неуклонно повышаются. Ориентация на функционализм в подготовке и мышлении специалиста уходит в прошлое. Педагогу – работнику средней и высшей профессиональной школы необходима целостная ориентировка в мире человека, что предполагает развитость и его собственной ценностно-смысловой сферы, открытость миру и воздействию культуры. Отсюда, основным условием реализации этих требований, определяющих ориентиры среднего и высшего образования, является переход к новой образовательной парадигме, доминирующим фактором которой выступает культура, воспитание «человека культуры».

Проектную культуру педагога можно рассматривать как специфический способ реализации индивидуальных качеств человека. Вариативность, находчивость, умение генерировать идеи, смелость, инициативность, нетрадиционность идей – это не полный перечень особенностей человека, которые позволяют ему эффективно выполнять проектно-творческую деятельность.

В современном технократическом обществе, развитие которого характеризуется необычайной подвижностью, изменчивостью, проектный тип культуры начинает доминировать, становясь одним из центральных механизмов будущетворения, обнаруживая при этом универсальный и синтетический характер проектной деятельности, в которой прослеживается соединение технократического и гуманного, исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал, а это приводит к тому, что каждому педагогу необходимо овладеть проектной деятельностью в ее различных вариантах. Проектирование не только педагогического процесса, но и педагогической системы в целом, особенно ее методологической составляющей, является одной из важных составляющих профессионально-педагогической деятельности педагога.

В современной научной литературе исследователи выделяют различные методологические подходы к анализу проблемы формирования проектной культуры педагогов. В качестве ведущих можно выделить: идеи целостности и системности педагогического процесса, а также деятельностно-параметрический и задачный подход к педагогической деятельности. Дадим краткую характеристику указанных подходов в контексте проблемы исследования.

Как отмечают современные педагоги-исследователи [2; 7; 8], если в результате парадигмального самоопределения мы понимаем сущность образовательного процесса как процесса «образования личности в смысле ее становления, созидания, самоосуществления», то формирование проектной культуры, наряду с традиционным обучением, играет в этом самую существенную роль. Сформулированное нами определение проектной культуры в соотнесении с определением личности, данным К. К. Платоновым, полностью подтверждает сделанный вывод.

По мнению К. К. Платонова [5], «личность – это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек, обладающий уникальным, динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которая обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия перед природой, обществом и своей совестью». Признаки, содержащиеся в данном определении, как нельзя лучше передают сущность того, что происходит в реальном процессе совместного со студентами проектирования.

Процесс формирования проектной культуры может быть рассмотрен с разных точек зрения. Его можно характеризовать как действие, состоящее из элементов: объективной стороны, т.е. способа (метода) совершения действия; субъективной стороны, т.е. отношения субъекта к действию и его результату, и самого субъекта, совершающего действие. Для нас продуктивен динамический подход, который позволит изучить поведение и деятельность педагога в развитии.

Анализ опыта педагогов-практиков позволил сделать вывод о том, что процесс формирования проектной культуры – это сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс самодвижения личности, в котором проходят этапы зарождения, становления, совершенствования (отсутствие последнего может привести к затуханию процесса). Движущая сила процесса формирования проектной культуры – мотивированность субъектов образовательного процесса, проявляющаяся в их стремлении к личностному рефлексивному профессионализму, самореализации.

Одним из центральных вопросов исследования процесса формирования проектной культуры является вопрос о личностных механизмах, обеспечивающих восхождение к проектной культуре. На основе анализа работ

А. В. Кирьяковой [2], П. Титера [6] и других сделано предположение о необходимости интеграции механизмов исследования — оценивания — самоопределения — целеполагания — действия.

Основными детерминантами, задающими конкретные задачи формирования проектной культуры, являются:

1) движение в сторону самостоятельности и индивидуальности; в самом общем виде этот вектор определяет прерывность непрерывного в общем процессе развития как последовательность его стадий и ступеней;

2) проект и программа организации образовательного процесса как особой (ведущей) формы деятельности развития;

3) промежуточные результаты общего хода развития как нормативно проектируемые индивидуальные способности, обеспечивающие рефлексивность;

4) социально-педагогическое проектирование образовательной среды, в которой реализуются соответствующие процессы [3].

Обращаясь к механизмам формирования проектной культуры, отметим, что, по мнению В. И. Чернобытова [8], они включают в себя не просто все области педагогической деятельности: научно-исследовательскую, проектировочную, воспитательную, образовательную, управленческую, — а их сложную взаимосвязь.

Научно-исследовательская область требует разработки теоретических основ самого феномена проектной культуры, выявления признаков личности, овладевшей названной культурой, принципов, закономерностей, условий формирования нового типа культуры, разработки диагностических процедур. Проектировочная область направлена на создание педагогической системы образовательной организации, ориентированной на формирование проектной культуры субъектов образовательного процесса и описание технологии ее функционирования. Воспитательная — ориентирована на специально организованное, целенаправленное и управляемое взаимодействие администрации, коллектива воспитателей и воспитанников с целью формирования проектной культуры и социальной зрелости как обобщенных результатов развития личности у всех участников образовательного процесса. Образовательная — ориентирована на включение технологий проективного образования непосредственно в процесс обучения как по основным, так и по дополнительным образовательным программам. Управленческая — требует принятия организационно-педагогических решений по внедрению проективного образования в жизнедеятельность образовательной организации.

Формирование проектной культуры педагога невозможно без ценностно-смыслового самоопределения субъектов педагогического процесса в гуманистической парадигме, поскольку именно в ее контексте истинным признается то, что составляет ценностные основания для самоопределения любого субъекта педагогического процесса [4]. И если в результате парадигмального самоопределения в контексте гуманитарной парадигмы мы понимаем сущность образовательного процесса как процесса «образования личности в смысле ее становления, созидания, самоосуществления», то формирование проектной культуры, наряду с традиционным обучением, играет в этом самую существенную роль [7].

Необходимо отметить, что процесс формирования проектной культуры, если мы действительно хотим, чтобы он вносил глубинные, сущностные изменения в личность, невозможен без самоопределения субъектов в гуманистической парадигме, осмысления ими понятия «личность», создания условий для овладения проектной культурой. Без такого осознания, без рефлексии, направленной на развитие в себе потребности в овладении проектной культурой, приступать к взаимодействию с учащимися по разработке реальных проектов вряд ли имеет смысл. В этой связи особую значимость приобретает проблема реализации творческого потенциала субъектов образовательного процесса.

Одним из продуктивных путей решения этой проблемы является построение содержания деятельности по формированию опыта творческой деятельности как составляющей проектной культуры на основе реализации деятельностно-параметрического подхода. С точки зрения Е.В. Бережновой [1], опыт творческой деятельности включает в себя следующие содержательные компоненты:

1. Конструирование и проектирование деятельности, предусматривающие: умение проектировать содержание будущей деятельности; умение проектировать систему и последовательность собственных действий; умение проектировать систему и последовательность действий иных участников проектировочного процесса.

2. Осознание, формулирование и творческое решение задач, включающие в себя умения: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал; выразить проблему в конкретной задаче; выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент; ясно видеть несколько различных возможных путей и мысленно выбрать наиболее эффективный; распределить решение на «шаги» в оптимальной последовательности.

3. Педагогическая рефлексия не столько констатация наличия или отсутствия проектной культуры, сколько стимулирование ее развития, обогащения, усиления.

4. Опыт педагогической рефлексии, интегрирующий самоанализ, включенный в непосредственную проектировочную деятельность, осуществляемый в ходе проектировочного процесса, самонаблюдение, самоконтроль, самооценка; самоанализ ретроспективного типа, обращенный в прошлое; самоанализ прогнозирующего типа, обращенный в будущее: самопредвидение, самообязательство, самоотчет.

Суть реализации деятельностно-параметрического подхода заключается в том, что:

1) особый акцент в формировании опыта творческой деятельности делается на организацию самостоятельной познавательной и практической деятельности субъектов образовательного процесса по решению задач, связанных с разработкой и реализацией социального проекта, позволяющими максимально актуализировать ценностные ориентации субъектов проектировочного процесса в ходе деятельности, носящей креативный характер;

2) при выборе, разработке или реализации социального проекта каждый параметр его качества (постановка целей, ценностно-смысловое самоопределение проектировщиков, выбор логики проектирования и т.п.) выступает как специальная задача анализа, планирования, выполнения и контроля со стороны его участников. Необходимо подчеркнуть, что параметрический подход позволяет формировать знания и умения достаточно высокого уровня обобщения, что способствует широкому их переносу, обеспечивая необходимые условия для самостоятельной творческой деятельности.

Формирование системы умственных и практических действий является важной задачей становления проектной культуры. Такая система необходима для осознания самостоятельной работы, осуществления целенаправленной деятельности, выбора методов достижения поставленных целей и оценки полученных результатов. Другими словами, каждый из субъектов, участвующих в образовательном процессе, должен быть надлежащим образом подготовлен к индивидуальной или коллективной разработке и осуществлению определенного проекта. Результаты проектной деятельности должны фиксироваться в виде описания методов, целей и условий их достижения с учетом социальной, педагогической и экономической целесообразности. Данное условие описывает продуктивно ориентированный характер деятельности. К тому же необходимо четко фиксировать педагогический результат деятельности ибо рабочие материалы по осуществленной деятельности, а также сам проект в совокупности дают представление об уровне владения проектной культурой.

Вместе с тем, необходимо помнить, что проектная культура формируется поэтапно и эффективность данного процесса раскрывается при осуществлении рефлексивного управления им. Проектная культура педагога оценивается как основа динамической стратегии ее формирования и развития, а внутренние процессы интеллектуального, эмоционально-волевого, личностного развития будущего педагога, вплоть до начала его профессиональной деятельности, предполагают постановку целей формирования проектной культуры. Такой подход подкрепляется общей установкой на то, что именно проектная культура сегодня обеспечивает высокую эффективность профессиональной деятельности педагогических кадров [8]. Кроме того, формирование проектной культуры педагога современной образовательной организации является неременной составляющей профессиональной подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда.

Таким образом, методологические подходы, обозначенные в процессе исследования, образуют единый методологический комплекс, позволивший целостно представить проблему формирования проектной культуры педагога и непротиворечиво подойти к ее решению в русле тенденции современного среднего и высшего образования, направленного на формирование необходимых условий для воспитания личности, созидающей будущее: ориентация на создание развивающей образовательной среды; изменение целевой ориентации системы образования на формирование проектной культуры; переход от массовых, коллективных форм обучения к индивидуальным; развитие творческо-конструкторских способностей.

Список литературы

1. Бережнова Е.В. Творчество в педагогической деятельности / Е.В. Бережнова. – М.: Педагогика, 1989. – 134 с.
2. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 187 с.
3. Крылов Д.А. Модель формирования проектной культуры будущего педагога в условиях современного вуза // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – №1 (16). – С. 31-36.
4. Крылов Д.А. Техногенная цивилизация и культура: основные тенденции развития в современном контексте // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: www.science-education.ru/120-16946 (дата обращения: 24.01.2015).
5. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

6. Титер П. Делай то, для чего ты рожден. Путь к успешной карьере через самопознание; пер. с англ. Н.Б. Демченко / П. Титер, Б. Бэррон-Титер. – М. : Армада, 1996. – 491 с.
7. Филимонюк Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. - Ставрополь, 2008. – 45 с.
8. Чернобытов В. И. Роль проектной культуры в профессиональном становлении педагога / В. И. Чернобытов. – М., 2002. – 49 с.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монако Т.П.

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г.Владикавказ, Россия

Значимость математического образования в современных условиях - неоспоримый факт. Весь период развития человечества, особенно в последние годы, является важнейшим доказательством значимости математики. Для реализации возможности России занять лидирующие позиции в мировой экономике необходимо сделать акцент на математическом образовании.

По решению Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 года была принята Концепция развития математического образования в Российской Федерации. В ней четко отражена значимость математики в современном мире, а также и для успешного развития России. "Развитые страны и страны, совершающие в настоящее время технологический рывок, вкладывают существенные ресурсы в развитие математики и математического образования" [2]. В Концепции указано, что "без высокого уровня математического образования невозможны выполнение поставленной задачи по созданию инновационной экономики, реализация долгосрочных целей и задач социально-экономического развития Российской Федерации" [2].

Основные проблемы математического образования распределены по следующим группам: проблемы мотивационного характера, проблемы содержательного характера и кадровые проблемы. "Подготовка, получаемая подавляющим большинством студентов по направлениям математических и педагогических специальностей, не способствует ни интеллектуальному росту, ни требованиям педагогической деятельности в общеобразовательных организациях" [2].

Главной целью Концепции является задача вывода российского математического образования на лидирующее положение в мире. Одним из направлений реализации обозначенной выше цели является "взаимодействие органов, осуществляющих управление в сфере образования, образовательных организаций высшего образования и общеобразовательных организаций ориентированное на поддержку прихода в школу лучших выпускников математических факультетов педагогических образовательных организаций высшего образования, выпускников профильных специальностей классических университетов" [2].

Традиционно учителей математики готовят педагогические институты. При переходе к рыночным формам управления экономикой произошли трансформации в сфере образования. В масштабах российского региона университеты являются в настоящее время единственными образовательными структурами, готовящими математические кадры. В каждом классическом университете обязательно имеется математический факультет.

Во времена перехода от централизованного метода управления экономикой к рыночным основам ведения хозяйства произошло падение престижа школьного учителя математики и как следствие сокращение числа абитуриентов, поступающих на математические факультеты. С другой стороны бурное развитие информационных технологий приводит к появлению новых специальностей на математических факультетах: прикладная математика, прикладная математика и информатика, вычислительная математика и др. А традиционная миссия по подготовке школьных учителей математики оказалась невостребованной и забытой. Возникает проблема: есть потребность в учителях математики в регионах и нет вузов и факультетов, готовящих их в соответствии с требованиями современного рынка труда и Концепцией математического образования.

При этом в регионах имеется ограниченное количество рабочих мест для выпускников математических факультетов. Некоторые находят работу по специальности в своем регионе, определенная же часть уезжает в крупные города: Москву, Санкт-Петербург и др., остальные неохотно идут работать в школу. У выпускников

математических факультетов такое отношение к работе в школе связано не столько с самим видом педагогического труда и его финансовой оценкой, а с отсутствием у выпускников математических факультетов фактической подготовки к работе в школе в качестве учителя математики и информатики.

Анализ учебных планов и планов приема в региональные университеты Северо-Кавказского региона показал, что математические факультеты региональных университетов готовят специалистов по заявленным специальностям 01.01.01, 01.01.02, 01.03.02 и др. И только в Северо-Кавказском федеральном университете проводится набор студентов на специальность "Педагогическое образование по профилю "Математика"", но в количестве 8 человек! Положение несколько лучше в Ставропольском крае, поскольку в Ставропольском педагогическом институте готовят специалистов по специальности 032100 –математика, квалификация – учитель математики.

В Федеральном образовательном стандарте третьего поколения и в принимаемых стандартах 3+ (ФГОС 3+) высшего профессионального образования для математических специальностей в характеристике профессиональной деятельности выпускников, указывается, что область профессиональной деятельности выпускников включает преподавание математических дисциплин и информатики в общеобразовательных учреждениях. С другой стороны проведенный нами анализ показал, что в учебных программах математических факультетов региональных университетов отсутствуют дисциплины, направленные на подготовку студентов для работы в школе: теория и методика преподавания математики, возрастная психология, решение задач повышенной сложности, педагогическая практика и др. В некоторых университетах читаются небольшие курсы по общему курсу психологии.

Так в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова на факультете математики и вычислительной техники для студентов специальности "прикладная математика" предусмотрен небольшой курс "Методика обучения информатики" в вариативной части программы.

Для решения, поставленных в Концепции развития математического образования Российской Федерации задач, по нашему мнению, необходимо сделать обязательным педагогическую подготовку студентов математических факультетов классических университетов, запланировать педагогическую практику (необязательно объёмную по времени). Это послужит мотивационным фактором для выпускников математических факультетов региональных университетов оставаться в регионе, идти с удовольствием работать в школу и состояться как учитель математики. Такой подход позволит поднять математическое образование на качественно новый уровень и будет способствовать повышению конкурентоспособности регионов, и укреплению мощи страны.

Следует отметить, что в разрабатываемых в регионах Планах мероприятий по реализации Концепции математического образования, детализирующих и расширяющих основные положения на ближайшие годы, обозначенная нами проблема не рассматривается.

Список литературы

1. Биченова М.С., Бестаева Э. Ш. Роль науки в современном образовании и в формировании личности // Личность и общество: социокультурные, экономические и политико-правовые аспекты взаимодействия в условиях глобализации. Материалы региональной научно-практической конференции. 2013. С. 248-254.
2. Концепция развития математического образования в российской Федерации - <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/>
3. Монако Т.П. Математическое образование в системе подготовки современных специалистов // Вестник Военного университета. 2010. 1(21). С. 30 - 35.
4. Погадаева Г.В. Влияние математического образования на развитие личности в современных условиях – Совершенствование математического образования личности в современных условиях, с.2459-2462 http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf6/28.pdf
5. Тестов В.А., Тихомиров С.А. Проблемы математики и математического образования на международной конференции "Математика в современном мире" - Ярославский педагогический вестник, 2014, № 1, Т. II, с. 313-316.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АУТОТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ

Салаватулина Л.Р., к.п.н., доцент

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

Сегодняшние студенты живут в очень динамичное, наполненное событиями и переменами время. В условиях экономической нестабильности, рыночных преобразований, напряженности в социальной среде студентам приходится испытывать различные перегрузки. Повышающая стрессогенность окружающей действительности, дискомфорт нередко приводят к пассивности, к возникновению у студентов не только утомления и переутомления, но и особых психических состояний, относящихся к понятию «стресс». Возникает закономерный вопрос: что нужно сделать для сохранения высокой работоспособности и здоровья студентов? Могут ли они сами уменьшить влияние психотравмирующих ситуаций, присущих учебной и внеучебной деятельности? В практике психологической помощи, профилактики напряженности и стрессогенности успешно используются различные средства: аутогенная тренировка, медитация, цветотерапия, музыка, которые способствуют формированию психологической устойчивости. Особая роль отводится обучению студентов навыкам и приемам аутогенной тренировки - методике, состоящей из простых процедур, овладение которыми позволяет сформировать психологическую готовность к стрессовым состояниям.

Проведение психологической подготовки в период формирования профессионального мастерства педагогов обусловлено следующими обстоятельствами:

- актуальностью обучения будущих педагогов аутогенной тренировке, обусловленной спецификой предстоящей им профессиональной деятельности, для успешного выполнения которой требуются такие эмоционально-волевые качества, как выдержка, спокойствие, умение держать себя в руках;
- способностью аутогенной тренировки как комплексной по своему содержанию, механизмам и средствам методики обеспечить не только профилактический, но и мобилизационный эффекты;
- многолетней практикой применения аутогенной тренировки, свидетельствующей о доступности данного метода широкому кругу людей;
- возможностью приобретения студентами навыков аутогенной тренировки, которые положительно сказываются на успешности их учебной деятельности и поведения в напряженных ситуациях.

Особая значимость аутогенной тренировки для формирования профессиональных компетенций. Как отмечалось ранее, важным компонентом профессионального мастерства будущих педагогов являются качества, умения и навыки, характеризующие их способности самоорганизовываться, владеть собой, целесообразно управлять своим поведением и деятельностью. Занятия аутотренингом прямо способствуют их формированию. Кроме того, одной из основных профессиональных обязанностей будущих педагогов является подготовка учащихся к самовоспитанию. Организуя самовоспитание своих воспитанников, педагог сам приобщается к работе по самосовершенствованию личности, при этом уровень педагогического руководства самовоспитанием напрямую зависит от личного опыта педагога в работе над собой. Такова диалектическая зависимость между самовоспитанием педагога и результатами его профессиональной деятельности.

Аутогенная тренировка развивает способности личности к самопознанию, самооценке и самоуправлению, обладает сильным мотивационным воздействием на процесс самовоспитания, особенно его деятельностный, регулятивно-поведенческий этап, обеспечивая его систематичность, планомерность, последовательность [1].

Важнейшими элементами, которые в решающей степени предопределяют результаты профессионального самовоспитания, является самопознание, самооценка и самоуправление.

Самопознание нацелено на получение максимально полной информации о самом себе и служит предпосылкой для последующих самооценки и самоизменения, поскольку в управлении человека самим собой он руководствуется прежде всего знаниями о самом себе. Оно осуществляется с помощью самовосприятия, самонаблюдения, самоизучения, самоанализа.

Профессионально направленное самосознание становится в период профессионального самоопределения будущего педагога, его обучения, специальной подготовки и непосредственно практической деятельности. Базой для самопознания служит уровень развития познавательных способностей. При этом из всей совокупности знаний о себе человек выделяет и обособляет профессионально необходимые качества, умения и навыки. На основе познания и оценки последних формируется система представлений об идеальном (таком, каким должен быть педагог), динамическом (таким, каким он хочет себя считать, «Я-проект»), о реальном (таком, каким он является в настоящее время) облике Я педагога.

Для будущего педагога основным предметом познания, оценки и изменения становятся три группы качеств, умений и навыков. Первая из них определяет и отражает уровень развития его способностей изучать и понимать других людей, проникать в их внутренний мир: человечность, восприимчивость, отзывчивость, скромность, честность, справедливость, эрудированность, любознательность и др. Вторую группу составляют профессионально необходимые качества, умения и навыки, отражающие способности к активному воздействию на других людей: общительность, трудолюбие, увлеченность работой, профессиональная компетентность, профессиональный оптимизм и др. Третья группа качеств, умений и навыков отражает способности будущего педагога владеть собой, целесообразно управлять своим поведением и деятельностью, требовательность, самостоятельность, решительность, стремление к самовоспитанию и др.

Сформированные в результате самопознания и самооценки противоречивые образы Я не ведут автоматически к разрешению противоречий, а лишь создают определенные предпосылки. Главное – характер личностной мотивации, развитие которой и есть работа по самоизменению. Она осуществляется в процессе самоуправления. Осознанному управлению механизмами саморегуляции личности, их активизации и оптимизации способствует самоуправление, которое предполагает составление программы деятельности, контроль ее осуществления, волевые усилия по ее реализации. Объективация целей, намерений, желаний самосовершенствования студентов происходит в регулировании отношений и психических состояний, в отдельных поступках, в целостном поведении при решении сложных задач будущей профессиональной деятельности. Всестороннее самоуправление зависит от степени целеустремленности студентов, уровня развития способностей к самоорганизации.

Основываясь на отмеченных показателях, будущие педагоги могут быть распределены по группам, для каждой из которых характерен определенный уровень развития способностей и умений управлять собой. Повышение этого уровня представляет важную педагогическую задачу как для студентов, так и для педагогов. От ее решения зависят эффективность всего процесса профессионального самовоспитания и результаты педагогической деятельности [2].

Осознанное самоизменение личности осуществляется при помощи индивидуально формируемой системы методов. Основными методами самоуправления принято считать самоубеждение, самовнушение, самоощущение, самопринуждение, самоприказ, самоупражнение, самопроверку.

Педагогический аутотренинг, включенный в систему самовоспитания, многократно усиливает воздействие на разные стороны жизнедеятельности будущих педагогов и может быть применен для формирования, развития и коррекции всего комплекса профессионально и личностно значимых, но недостаточно развитых качеств будущего педагога, а также нейтрализации отрицательных свойств, привычек в овладении основами педагогического мастерства.

Психологические исследования убедительно доказывают, что используя в процессе профессионального самовоспитания возможности аутогенной тренировки, можно сделать традиционный путь длительного, трудного восхождения к профессиональному педагогическому совершенству в десятки раз короче, причем доставляющим удовольствие и положительные переживания.

Список литературы

1. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: Практикум: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Н. Борисов и др. – М.: «Академия», 2012.- 144 с.
2. Салаватулина, Л.Р. Исследование состояния организации самостоятельной работы студентов [Текст]/ Л.Р. Салаватулина // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Челябинск, 2015. - С.52-55

СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИЕ

Иглина Л.В.

Средняя общеобразовательная школа-лицей №38, г.Семей

Инновации – один из важнейших факторов развития современного мира, что в свою очередь предъявляет требования к подготовке кадров с гибким продуктивным мышлением, активным воображением, способным к проектной деятельности и к самообразованию. Формируется новый тип личности – «инновационная личность».[1] Проблема инноваций в образовании является одной из ключевых тем, вызывающих общественный резонанс. Существуют сложности в нахождении компромиссов между зарекомендовавшими формами и методами обучения и новаторскими подходами. Всё новое необходимо проверять на практике и, внедряя, не разрушать отечественное образование с его традициями. В течение ряда лет технологические понятия почти не использовались в отечественной педагогике, за исключением исследователей Т. А. Ильина и М. В. Кларина, которые обращались к вопросам педагогических технологий, анализируя зарубежный опыт. «Педагогической технологией обычно называют направление зарубежной педагогики, которое имеет целью повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение обучаемыми запланированных результатов обучения». [2] Современное общество характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые успели проникнуть практически во все сферы человеческой деятельности. Неотъемлемой частью происходящего является компьютеризация образования. Компьютеризация образования является велением времени, и вопрос: вводить или не вводить компьютер в образовательные учреждения - давно решен положительно. Появились такие понятия, как компьютерная грамотность, информационная культура, которые предполагают, что компьютер станет повседневным техническим средством на работе, дома, в процессе обучения.

Под компьютерной грамотностью понимается умение находить и воспринимать информацию применяя компьютерные технологии, создавать объекты и устанавливать связи в гиперсреде, включающей в себя все типы и носители информации, конструировать объекты и действия в реальном мире и его моделях с помощью компьютера. Компьютерная грамотность является элементом информационной культуры личности, предполагающей способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей и свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему. Для этого человеку необходимо овладеть сводом правил поведения в таком обществе, способами общения с системами телекоммуникаций, локальными и глобальными информационно-вычислительными сетями. Компьютеризация обучения позволит уменьшить разрыв между тем, что дает своим выпускникам школа, и требованиями, которые к ним предъявляются современным обществом. Тем более уже сейчас показателем высокого профессионализма современного учителя считается компьютерная компетентность, а не просто компьютерная грамотность. На сегодняшний день происходит активное становление новой системы образования, которое ориентировано на вхождение в мировое информационно - образовательное пространство. Современные исследования показали, что существует значительная разница в знаниях людей, обучаемых при наличии компьютера, и людей, процесс обучения которых проходил без наличия «чудесной машины». Информационные технологии должны стать не дополнением в обучении, а неотъемлемой частью всего образовательного процесса, значительно повышающей эффективность. Компьютеризация образования относится к числу крупных инноваций, пришедших в образовательные учреждения в последние несколько десятилетий. Возможности компьютера формируют желание обучаться, помогают выявить способности обучаемого. Внедрение информационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и формы обучения. Целью этих технологий в образовании является: повышение качества обучения, повышение активности обучаемых к познавательной деятельности, оптимизация поиска необходимой информации, развитие мышления, освоение навыков работы с информацией и различными программными продуктами. [3] Также необходимо, чтобы компьютерное образование было согласовано с учебным планом. Однако внедрение современных образовательных и информационных технологий не означает, что они полностью заменят традиционную методику преподавания, а будут являться её составной частью. При компьютеризации образования возникает ряд сложных проблем, требующих своего изучения и дальнейшего

решения: учет мотивационного фактора. Одним учащимся интереснее сам компьютер и области его применения, другие стремятся использовать его в творческой деятельности - рисовать, сочинять музыку, писать сочинения, эссе, статьи. Третьих, имеющих прагматическую направленность, увлекает работа с издательскими системами, средствами анимации и видеомонтажа, электронной почтой и т.д. Учет индивидуального фактора. Разработка программ с учетом не только степени обучаемости школьника, но и лево-правополушарного доминирования. Учет этнического фактора. Разработка компьютерных курсов на родных языках, культурологических курсов по национальной культуре, игр на основе национальных мотивов. Создание компьютерных баз данных по направлениям: «Ученик», «Успеваемость», «Здоровье», «Семья», «Трудные подростки» и пр. для организации педагогического менеджмента (управления) и другие аспекты. Компьютеризация обучения дает возможность создавать методические основы альтернативных форм учебного процесса, реализовывать дифференциацию обучения. Компьютерная техника уже сейчас начинает активно влиять на процесс соединения образования с самообразованием. Ведь педагогическая технология – это совокупность методов, методических приемов, форм организации учебной деятельности, основывающихся на теории обучения и обеспечивающих планируемые результаты. Современная система образования предоставляет учителю возможность выбрать среди множества инновационных методик «свою», по-новому взглянуть на собственный опыт работы. Проникновение в образование информационных технологий заставляет смотреть на процесс обучения как на информационный процесс, в котором происходит получение информации учащимися, ее переработка и использование. Поэтому информатизацию образования необходимо рассматривать не просто как использование компьютера и других электронных средств обучения, а как новый подход к организации учебного процесса. Благодаря современным информационным технологиям, таким как электронная почта, Skype общение между преподавателем и учащимся может быть распределено в пространстве и во времени, вопрос может быть задан сегодня, а ответ на него получен спустя некоторое время. Главным направлением в информатизации образования должен стать переход от освоения навыков работы с компьютерами и программными продуктами к обучению правильному содержательному формированию, отбору и корректному использованию образовательных электронных учебников, обучающих программ, энциклопедий и ресурсов. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области информационных технологий, но и быть компетентным специалистом по применению новых технологий в своей профессиональной деятельности в образовательном учреждении. Современные информационные технологии с помощью компьютерного моделирования значительно увеличили наглядность обучения во многих дисциплинах: появилась возможность проводить и изучать различные химические и физические опыты, которые нельзя проводить в стандартных условиях. Таким образом, информатизация образования ведет к изменению существенных сторон процесса обучения. Изменяется деятельность преподавателя и обучающегося. Учащийся может оперировать большим количеством разнообразной информации, обрабатывать ее, имеет возможность моделировать процессы. Преподаватель также освобождается от рутинных действий и получает возможность анализировать процесс обучения, отслеживать развитие ученика. Однако следует отметить, что масса учителей не готова к переходу от традиционных методов обучения к использованию информационных технологий в процессе образования. Компьютеры пока используются в основном как вспомогательное средство обучения. Использование информационных технологий способствует улучшению образовательной деятельности, расширению границ процесса обучения, повышению эффективности индивидуальной деятельности учащихся. Также внедрение информационных технологий в образовательный процесс помогает подготовить квалифицированных специалистов по разработке и применению технологий и средств информатизации образования. На мой взгляд, в наш XXI век компьютеров, применение информационных технологий в образовании является необходимостью, способной подготовить учащихся к жизни и работе в современном информационном обществе. Также информационные технологии в значительной мере повышают мотивацию людей к обучению, проведению различных научно-исследовательских работ, экспериментов, созданию инновационных проектов и статей.

Список литературы

1. Зайцева С.А. Иванов В.В. «Информационные технологии в образовании» [3]
2. Ищенко Е. Н. Инновации в образовании // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2008. – № 2. – С. 53–54.[1]
3. Кларин М.В. Технологии обучения: идеал и реальность. – Рига, 1999.[2]

ОБ АСПЕКТАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Черникова Е.Б.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Школа с углубленным изучением английского языка №1270», г.Москва

Среди основополагающих задач модернизации образования особое место занимает необходимость создания в образовательных учреждениях устойчивой системы сохранения, укрепления и развития здоровья каждого обучающегося. Очевидно, что без формирования у подрастающего поколения потребности быть здоровым, ответственности за собственное благополучие, необходимых навыков здорового образа жизни задачу эту не решить. Важно, чтобы забота о собственном здоровье как основной жизненной ценности стала естественной формой поведения.

Актуальность проблемы формирования мотивации здорового образа жизни современного школьника определяет способность выполнения ими учебных, познавательных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Реформирование системы образования учитывает персональную роль педагога в сохранении, укреплении и развитии здоровья школьников. Это качественно новая практика, не сводимая к уже имеющимся лечебно-диагностическим процедурам: не лечение как таковое, а обучение человека быть здоровым (С.В. Дементьева, Л.С. Сулягина, 1998; Б.В. Кабарухин, М.А. Черкасова, 2000).

Установка на здоровый образ жизни не появляется сама по себе, а формируется в результате определенного психологического и педагогического воздействия. Обучение действиям, направленным на сохранение, укрепление и развитие здоровья, будет тем успешнее, чем большими осознанными валеологическими и педагогическими знаниями и умениями обладает учитель.

Педагогические знания дают представление о методах проведения профилактической работы с учащимися, способах, приемах обучения и формирования мотивации здорового образа жизни школьников (Л.Ф. Пшеничная, 2000).

На современном этапе модернизации образования происходит активное внедрение в практику школ образовательных технологий, позволяющих оптимизировать учебно-познавательный и воспитательный процессы, способствуют повышению мотивации учения, активизируют познавательную и творческую активность учащихся, формируют их новый взгляд на окружающий мир, который теперь предстает для них не через призму отдельных предметов, а как единое целое. Применение педагогами современных образовательных технологий обучения повышает самооценку обучающихся, дает им хороший опыт социализации, укрепляет личностные качества, способствует эмоциональной разрядке, нейтрализует стрессогенный школьный фактор. Приоритет учительской позиции меняется на подлинное партнерское сотрудничество.

Естественной и неотъемлемой частью современных технологий обучения является проектная деятельность. Участие в работе над коллективным и индивидуальным проектом способствует формированию у учащихся умений отбирать и анализировать информацию, работать с энциклопедиями, справочниками, специальной литературой, посвященной разным сферам жизни и деятельности человека, научным открытиям, использовать возможности информационных технологий. Дети учатся проводить наблюдения, брать интервью, систематизировать и обобщать полученную информацию, выдвигать обоснованные гипотезы, делать аргументированные выводы.

Исследовательские работы обучающихся по проблемам здоровья, направлены на формирование у школьников осознанной потребности в здоровье как жизненно важной ценности, стремлению к здоровому образу жизни. Проектная деятельность предоставляет учащимся возможность осмыслить и осознать образцы здорового образа жизни, способствует распространению этих образцов поведения среди своих сверстников, членов семьи, своего окружения. Самое важное, что школьники показывают, как им удается для этого использовать возможности повседневной жизни.

В своих творческих работах учащиеся затрагивают особенно волнующие их проблемы. Достаточно высоко оценивают авторы работ значение физической активности в сохранении, укреплении и развитии здоровья (зарядка, уроки физкультуры, занятия в спортивных секциях, участие в соревнованиях, туристические походы и пр.). Главным образом используются школьные возможности. Из всех проблем, связанных со здоровьем, те, что связаны с физкультурой и спортом, более всего интересуют учащихся.

Анализ проектных работ показал, что авторы осведомлены о понятии здоровья и факторах его определяющих. Большинство авторов рассматривает его через призму здорового образа жизни, через свое неприятие саморазрушающих норм поведения, таких как табакокурение, наркомания, алкоголизм, токсикомания. Но, к сожалению, во многих работах авторы обращают внимание лишь на отдельные стороны этих явлений, поэтому проблема здоровья нередко сводится только к соблюдению гигиенического режима, или только к отказу от вредных привычек, или к спортивным или общеукрепляющим мероприятиям. Целостная же картина здоровья, как общечеловеческой ценности отражена в небольшом количестве работ.

Наиболее важный аспект вопроса формирования здорового образа жизни школьников заключается в их собственном отношении к здоровью. Лишь немногие оценивают его значимость – не для общества в целом, а для себя. Наиболее ярко отношение к своему здоровью прослеживается в работах обучающихся, которые когда-то по каким-либо причинам нанесли ему осознанный или неосознанный вред, приведший к частичной его потере. Это приводит к выводу о том, что здоровье начинают ценить тогда, когда наступает его дефицит, когда оно резко ухудшается.

Еще одна проблема связана с использованием свободного времени подростков. Эта проблема имеет непосредственное отношение как к формированию правильного представления о здоровом образе жизни. В работах решительно все школьники указывают, что употребление алкоголя, наркотиков, курение чрезвычайно вредны для организма человека, но гораздо меньше таких, в которых отражена активная позиция позитивного влияния на других: одноклассников, товарищей, членов семьи. Практически все обучающиеся считают, что быть здоровым важно для человека, хотя бы здоровыми. Они считают важным, прежде всего наличие силы, воли, мотивов. Подростки, твердо знающие о вреде наркотических веществ, часто не способны противостоять давлению приятелей, компании и фактически вовлекаются в наркотическую зависимость помимо своей воли, если не подготовлены настолько, чтобы эффективно противостоять давлению. Понятно, что для этого одними рассказами о вреде тех или иных веществ не обойтись: необходимо формирование соответствующих мотивов здоровья.

Среди различных возможностей ведения здорового образа жизни, на которые указывают обучающиеся в своих проектах на первое место выходят возможности школьной системы: создание оптимальных условий микросоциальной среды (гуманистические отношения, благоприятный психологический климат) через совместную деятельность детей и взрослых в образовательном процессе (В.И. Зверева, В.А. Каракровский, А.С. Макаренко и др.); обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития и самовоспитания через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания (Б.Г. Ананьев, Т.М. Давыденко, Г.В. Акопов, С.Л. Рубинштейн и др.). Второе место занимает семья: внутренние условия, традиции, этно-социальный состав, материальное обеспечение и пр. Признавая наличие этих факторов, обучающиеся подтвердили, что школа с ее образовательным и развивающим потенциалом может и должна стать наиболее эффективным средством формирования мотивации здорового образа жизни как школьников, так и взрослых. Это положение еще раз подтверждает вывод о необходимости развертывания активных действий в системе образования по усилению работы образовательного учреждения в направлении сохранения, укрепления и развития здоровья всех участников образовательного процесса, повышения роли самих учащихся в этом процессе.

Проектная деятельности предусматривает получение достаточно полной информации о здоровье и здоровом образе жизни обучающихся, о зонах опасной и безопасной жизнедеятельности, условиях формирования здорового образа жизни, факторах риска, представляющих угрозу здоровью, выбора средств уменьшения их влияния. Проектная деятельность предоставляет возможность выразить и защитить интересы учащихся в области сохранения, укрепления и развития здоровья, выявить меры их вовлечения в здоровьеразвивающую деятельность, исследовать предпочтительные варианты здорового образа жизни.

Результаты исследований широко используются в процессе учебной и внеурочной деятельности. Таким образом, школьники имеют возможность убедиться в целесообразности проделанной работы.

При формировании мотивации здорового образа жизни обучающихся необходимо учитывать сложность воздействия на их поведение и грамотно выбирать методы с учетом имеющегося опыта. Следовательно, при проектировании педагогической системы формирования здорового образа жизни школьников необходимо учитывать следующие этапы (В. В. Колбанов):

1. Диагностика ситуации: конкретизация проблем и их поведенческих компонентов (в том числе валеологическая скрининг-диагностика здоровья), выяснение влияния внешней среды и общества.
2. Формулирование стратегической цели, определение ее достижимости и реальности сроков.
3. Решение о соответствии имеющейся программы какой-либо целевой группе и прогнозирование эффекта.
4. Определение тактики действий (форм, методов, средств).
5. Осуществление плана действий в соответствии с намеченными сроками, выявление препятствий.

6. Оценка эффективности (соотношение полученного результата и запланированного).

7. Дальнейшее планирование деятельности (разработка экспертного заключения и рекомендаций; целесообразность продолжения программы, ее модификация с учетом выявленных побочных эффектов).

Идеи развития личности школьников и сохранение, укрепление и развитие их здоровья тесно связаны с оздоровлением среды во всей полноте ее проявлений: от ближайшего окружения, пропаганде здорового образа жизни и преодолении негативного воздействия на здоровье до глобальных проблем, связанных с экологией природы и социально-психологического климата общества. Таким образом эта деятельность приобретает государственную значимость.

Список литературы

1. Дегтерев Е.А. Управление современной школой. Выпуск №8. Педагогика здоровья. Изд. «Учитель», 2005.
2. Новикова Н.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. М.: Библиотека руководителя образования, 2002.
3. Нормативно-правовые основы проведения эксперимента по обновлению структуры и содержания образования в РФ. М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. Библиотека руководителя образования, 2002.
4. Материалы для организации и проведения мониторинга эксперимента. М.: Мин. Образования РФ, 2001.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕХАНИЗМЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Бекниязова Г.И, учитель иностранных языков

ГУ «Средняя общеобразовательная школа-гимназия № 9», г.Павлодар

Современный этап развития общества ставит перед системой образования Казахстана целый ряд принципиально новых проблем, обусловленных политическими, социально-экономическими, мировоззренческими и другими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования. Одним из эффективных путей решения этих проблем является информатизация образования. Совершенствование технических средств коммуникаций привело к значительному прогрессу в информационном обмене. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования.

Задачей технологии как науки является выявление совокупности закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных, последовательных образовательных действий, требующих меньших затрат времени, материальных и интеллектуальных ресурсов для достижения какого-либо результата. Инновации (в пер. с англ. «Innovation» - нововведение) - внедрение новых форм, способов и умений в сфере обучения, образования и науки. В принципе, любое социально-экономическое нововведение, пока оно еще не получило массового, т.е. серийного распространения, можно считать инновациями.

Специфика образования в XXI веке предъявляет особые требования к использованию разнообразных технологий, поскольку их продукт направлен на живых людей, а степень формализации и алгоритмизации технологических образовательных операций вряд ли когда-либо будет сопоставима с промышленным производством. В связи с этим наряду с технологизацией образовательной деятельности столь же неизбежен процесс ее гуманизации, что сейчас находит все более широкое распространение в рамках личностно-деятельностного подхода.

Глубинные процессы, происходящие в системе образования и в нашей стране, и за рубежом, ведут к формированию новой идеологии и методологии образования как идеологии и методологии инновационного образования. Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на

потенциальные возможности человека и их реализацию [1]. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающему снятие педагогического кризиса. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, - основные цели инновационной деятельности. Инновационная деятельность в образовании как социально значимой практике, направленной на нравственное самосовершенствование человека, важна тем, что способна обеспечивать преобразование всех существующих типов практик в обществе. Учитывая переход к глобальному информативному обществу и становлению знаний, об адекватности образования социально-экономическим потребностям настоящего и будущего можно говорить лишь в том случае, если его модернизация будет основываться не только и не столько на организационных нововведениях, сколько на изменениях по существу – в содержании и технологиях подготовки кадров и подготовке научных исследований. Как социальный институт, воспроизводящий интеллектуальный потенциал страны, образование должно обладать способностью к опережающему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя. Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, преобразовать характер умственной деятельности, автоматизировать человеческий труд. Доказано, что уровень развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в производственную деятельность определяет успех любой фирмы. Основой информационно-коммуникационных технологий являются информационно-телекоммуникационные системы, построенные на компьютерных средствах и представляющие собой информационные ресурсы и аппаратно-программные средства, обеспечивающие хранение, обработку и передачу информации на расстояние.

Современная школа должна стать передовой площадкой в части информационных технологий, местом, где человек получает не только необходимые знания, но и проникается духом современного информационного общества. Без применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) образовательное учреждение не может претендовать на инновационный статус в образовании. Ведь инновационным считается образовательное учреждение, широко внедряющее в образовательный процесс организационные, дидактические, технические и технологические инновации и на этой основе добивающееся реального увеличения темпов и объемов усвоения знаний и качества подготовки специалистов.

Переход на интерактивные методы обучения и технологии реального времени требует значительных телекоммуникационных ресурсов, способных обеспечить необходимую взаимосвязь участников образовательного процесса, поддержку мультисервисных технологий, высокую производительность телекоммуникационного оборудования и пропускную способность сетей передачи данных. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении [2]. В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других - реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики - проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств. Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях

различного типа. Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде. В-третьих, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения. В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией. Применяя данные технологии в инновационном обучении, учитель делает процесс более полным, интересным, насыщенным. При пересечении предметных областей естественных наук такая интеграция просто необходима для формирования целостного мировоззрения и мировосприятия.

Список литературы

1. Козлов С.Д. Роль образования в современном обществе/ С.Д. Козлов// Педагогическая мастерская. - 2004. - № 2. - С. 9.
2. Лазарев, В.С. Управление нововведениями - путь к развитию школы/ В.С. Лазарев// Сельская школа. - 2004. - № 1. - С.16.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

АТТЕСТАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Овсневская И.Н.

Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования, г.Барнаул

В настоящее время в практике существуют и действуют различные механизмы повышения профессионального уровня педагогических работников. В этой статье мы представляем опыт организации аттестации педагогических работников в целях установления квалификационных категорий в Алтайском крае.

В соответствии с целевыми ориентирами аттестация имеет два ключевых назначения:

- оценку уровня квалификации педагога на основе всестороннего анализа его профессиональной деятельности в целях установления квалификационной категории (первой или высшей);
- стимулирование целенаправленного повышения уровня квалификации педагогических работников, повышение эффективности и качества педагогического труда.

Оценка уровня квалификации требует наличия достаточно ясных критериев и показателей различных уровней квалификации. Стимулированию целенаправленного повышения квалификации педагогических работников способствует анализ и самоанализ педагогической деятельности, позволяющий ответить на следующие вопросы: «За счет чего достигнуты или почему не достигнуты запланированные результаты педагогической деятельности? Какие задачи и как решались для достижения данных результатов? Какие компетенции педагога требуют дальнейшего совершенствования?» и др.

Для реализации данных задач в Алтайском крае реализуется региональная модель, выстроенная на основе привлечения профессиональной и родительской общественности к оценке профессиональной деятельности педагогических работников в процессе их аттестации в целях установления квалификационных категорий.

Процедура аттестации педагогических работников в целях установления квалификационных категорий (первой/высшей) выстраивается на основе Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [2] и Административного регламента по предоставлению государственной услуги по аттестации педагогических работников краевых государственных, муниципальных и частных образовательных организаций на квалификационную категорию [1].

Аттестация педагогических работников в целях установления квалификационных категорий осуществляется в соответствии с пунктом 3 статьи 49 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [3]: «проведение аттестации в целях установления квалификационной категории педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации» - в Алтайском крае это аттестационная комиссия Главного управления образования и молодежной политики Алтайского края (на рисунке – аттестационная комиссия ГУ). Аттестационная комиссия, находящаяся в непосредственном подчинении начальнику Главного управления является органом государственного управления. В состав аттестационной комиссии в соответствии с п. 26 Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, входит представитель Алтайской краевой организации профсоюза работников народного образования и науки РФ (на рисунке – профсоюз).

Педагогический работник по собственному желанию подает в аттестационную комиссию Главного управления заявление с указанием должности(ей) и квалификационной категории, что является основанием для проведения аттестации. Аттестация педагогического работника проводится на основе осуществления всестороннего анализа его профессиональной деятельности.

Всесторонний анализ профессиональной деятельности педагогических работников осуществляется представителями профессионально - общественных объединений педагогических работников, родительской общественности и обучающимися (на рисунке этот блок выделен пунктиром и поименован как сообщество экспертов). Остановимся подробнее на характеристике компонентов и связей (внутренних и внешних) данного блока модели. В действующей модели аттестации оценка и анализ профессиональной деятельности педагогических работников строится на основе информации полученной из различных источников и от разных субъектов. Кроме того при организации оценки профессиональной деятельности учитывается специфика системы образования Алтайского края – наличие большого количества сельских малокомплектных школ, удаленных от краевого центра, что определяет большую затратность (временную, финансовую) выезда специалистов аттестационной комиссии для оценки результатов профессиональной деятельности каждого аттестующегося педагога. В связи с чем в регионе действует двухуровневая система оценки профессиональной деятельности аттестующихся педагогических работников с привлечением профессионально-общественных объединений педагогов. Первый уровень – муниципальный, оценку и анализ профессиональной деятельности аттестующегося на рабочем месте осуществляют представители учебно-методических объединений педагогических работников муниципального уровня. Специалисты учебно-методических объединений муниципального уровня проходят специальное обучение на курсах повышения квалификации по программе «Экспертиза в образовании» или обучение на семинарах, организованных муниципальным органом управления образованием. Состав групп специалистов утверждается приказом муниципального органа управления образованием. В оценке профессиональной деятельности аттестующегося педагога участвуют не менее двух специалистов профессионально - общественного органа муниципального уровня (далее - специалисты МОУО). Для проведения всестороннего анализа профессиональной деятельности педагогов специалисты МОУО собирают и анализируют информацию о профессиональной деятельности аттестующегося педагога. Источниками такой информации являются беседы с представителями общественности – родителями (на рисунке – родительская общественность), обучающимися, руководителем и членами учебно – методического (предметного) объединения педагогических работников уровня образовательной организации, а также с самим педагогом, директором и его заместителями, уроки (учебные занятия), учебная документация, методические разработки учителя, оценка его участия в работе учебно - методического (предметного) объединения педагогов образовательной организации. Собранная и обработанная представителем учебно-методического объединения педагогических работников муниципального уровня фиксируется в оценочном листе, который вместе с материалами аттестационного дела передается для анализа в соответствующую предметную группу специалистов аттестационной комиссии ГУ – второй уровень оценки профессиональной деятельности педагогического работника – региональный (рисунок). В состав групп специалистов входят руководители и члены краевых профессиональных объединений педагогов, ведущие консультанты по вопросам развития образования – представители профессиональной общественности, прошедшие обучение по программе повышения квалификации «Экспертиза в образовании», и имеющие опыт экспертной работы. Результатом работы специалистов аттестационной комиссии является обобщенная оценка

результатов профессиональной деятельности аттестующегося педагогического работника, полученная в результате анализа его листа самооценки, оценки специалиста муниципального уровня, которая фиксируется в оценочном листе специалиста аттестационной комиссии Главного управления. Оценочный лист специалиста аттестационной комиссии Главного управления с результатами оценки и анализа результатов профессиональной деятельности аттестующегося является основой для принятия решения аттестационной комиссии ГУ об установлении/ не установлении, заявленной квалификационной категории. Таким образом, итоговая оценка профессиональной деятельности аттестующегося педагогического работника является результатом экспертной деятельности профессионально-общественных педагогических объединений (уровня образовательной организации, муниципалитета). Она основывается на оценке, сделанной представителями родительской общественности и обучающихся. Важнейшей составляющей такой экспертной оценки является консультирование педагогического работника на всех этапах взаимодействия в процессе аттестации. Таким образом, в процессе аттестации на основе представленной модели происходит профессиональное развитие аттестующихся педагогических работников и повышение качества кадрового потенциала образовательной организации.

Кроме того, объединение профессионально-общественных объединений педагогов с общественными в процессе экспертной деятельности способствует становлению сообщества экспертов системы образования Алтайского края.

Несомненно, что вступление в действие профессионального стандарта педагога окажет существенное влияние на содержательную составляющую аттестации педагогических работников.

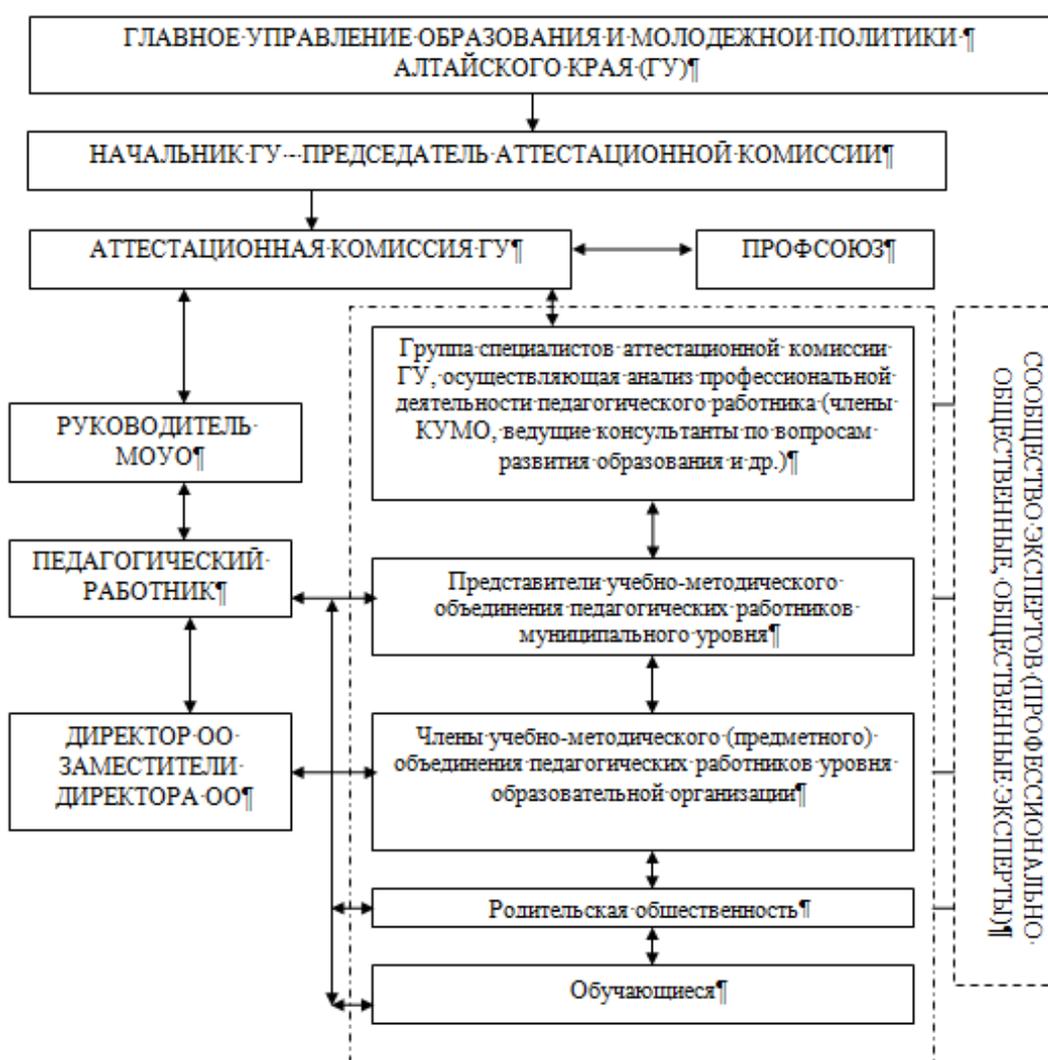


Рис.1. Региональная модель аттестации педагогических работников в целях установления квалификационных категорий

Список литературы

1. Административный регламент по предоставлению государственной услуги по аттестации педагогических

- работников краевых государственных, муниципальных и частных образовательных организаций на квалификационную категорию. Приказ Главного управления образования и молодежной политики Алтайского края от 16 октября 2014 г. №5408.
2. Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276.
 3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

В СТРЕМЛЕНИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИДЕАЛУ

Бирюкова О.А.

Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики, г. Уссурийск

С момента появления высшей школы определение принципов поведения университетского педагога остается тесно связанным с описанием его личностных качеств.

Ответ на вопрос о том, каким должен быть человек, предстающий перед студентами, можно поискать в первых статьях школьных уставов России, он имеется и в первом европейском педагогическом трактате – трактате Марка Фабия Квинтилиана. В риторике облик педагога-ритора описывается в разделе «ораторские нравы». Столетия педагогического труда накопили неисчислимое количество определений и описаний, но, тем не менее, существуют некоторые фундаментальные требования, по которым продолжает оцениваться педагог. Среди них на первом месте культура нравственности и этики педагога, что предполагает любовь к учащимся, желание им блага и чувство своего долга перед ними. Конечно, педагог должен отличаться интеллектом, образованностью, иметь широкие знания. Определяющим для формирования стиля личности педагога является его речевая культура, обнаруживающая себя в коммуникативной деятельности, богатство словаря и культура телодвижений.

В угоду современным запросам педагоги должны быть «хорошо образованными, нравственными, предприимчивыми людьми, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способными к сотрудничеству, отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны» [1, с. 2].

Современному педагогу, где бы он ни преподавал, требуется размышлять над вечными вопросами своего бытия, формируя собственный взгляд при твердой опоре на культурную классику и ясном осознании современной реальности.

Естественно, что основанием профессионализма педагога является его знание предмета, учебной дисциплины. Интеллект педагога – основа его деятельности. И все-таки воспитание педагога предполагает едва ли не более всего научение его некоторой совокупности педагогических приемов, которые уместно расположить в последовательности порождения и исполнения речевого акта: мысль – слово – соединение слов – произношение – телодвижение.

Принимая во внимание то, что основными видами педагогической речевой деятельности являются монолог и диалог, обратимся к практическим советам, которые помогут педагогу, размышляющему над созданием своего профессионального стиля, найти способы его формирования или усовершенствования.

Строя свой объясняющий монолог, помните, что:

Нужно представить материал системно, полно, ясно и просто.

Системность предполагает точное разграничение понятий, выстраивание ясных противопоставлений, связей в описании объекта.

Полнота означает исчерпывающее представление материала.

Простота заключается в выборе оптимального, доступного способа изложения.

Умейте давать ясные, немногословные определения обсуждаемому предмету.

Готовьте и будьте готовы изобретать сиюминутные примеры. Подчас иллюстрация и пример способны заменить определение с целью прояснения сложного понятия.

Не теряйте контакта с аудиторией, следите за ее реакцией и настроением, будьте внимательны и корректны.

Не забывайте о том, что энергия, идущая от преподавателя, воодушевляет, но и не подменяйте также доказательство энергичной эмоцией.

Доказательства должны быть строгими и точными, нельзя подменять доказательство в споре «авторитетным» давлением. Старайтесь убеждать материалом, яркими примерами. Не стесняйтесь признаться в своем незнании, помня о том, что «наука вечна».

В аудитории должно поддерживаться настроение напряженной работы. Нельзя материал упрощать, делать его «легким» или говорить банальные истины – то, что аудитория уже знает. В таком случае расслабляются внимание и воля студентов. Они должны быть напряжены.

Учитесь самостоятельно рождать мысли – аудитории нравится видеть сиюминутно творящего, думающего, внимательного к ней преподавателя.

Выбирайте уместный способ ориентации на ваши записи: если вы только «читаете», это грозит потерей контакта со слушателями. Аудитория должна видеть, что это ваши новые, а не выгащенные из сундука мысли. Можете «читать», но чувствуйте, как вас слушают и понимают.

Думайте о предмете вашей мысли и о том, что вам нужно передать этот предмет. Сосредоточьтесь!

Будьте готовы к вопросам, но и не уходите от них, при подготовке старайтесь вопросы предугадать, в полемике – предвидеть. Ответы должны изобретаться на глазах аудитории – ей интересен процесс рождения мысли.

О трудных проблемах скажите простым и ясным языком. Темп речи зависит от восприятия и понимания аудитории – обычно его надо сдерживать, делать паузы, следя за восприятием материала.

Разнообразьте движение и жесты, но и будьте собранны, не «бегайте» по аудитории. Будьте просты и естественны, уместны и целесообразны.

Располагайте материал в логической последовательности, для закрепления повторяйте основные положения.

Строя учебный диалог, постарайтесь:

Подготовить точные вопросы и продумать возможные ответы.

«Проиграйте» возможные варианты развития событий, но в «боевой обстановке» не бойтесь изобретать новые вопросы, действуя по ситуации в зависимости от хода занятий и конкретных ответов студентов.

В аудитории ведите диалог в зависимости от сегодняшней ситуации и состояния аудитории, учитесь «читать по глазам», прогнозируйте (угадывайте) реакцию слушателей.

Старайтесь соблюдать свой план, но не бойтесь изобретать новые вопросы, действуйте гибко и импровизационно.

Ставьте вопросы четко, ясно, спокойно, просто, стремитесь, чтобы вопрос был понят с первого раза, помните, что эмоция и взволнованность преподавателя передаются слушателям.

Проявляйте требовательность и благожелательность – не допускайте поправок ни к себе, ни к ученикам, добивайтесь выполнения задания.

Диалог не должен быть легким и развлекательным. Он должен быть в меру трудным. Аудитории должна быть интересна рациональная эмоция, испытывая которую она мысленно напрягается, получая радость от постижения знаний.

Не стремитесь говорить быстро, сдерживайте темп речи, цените слово.

Давайте высказаться учащимся, побуждайте их вопросами к речи, но не упускайте инициативы, оставайтесь лидером общения, с этой целью будьте готовы дать изобретательный комментарий.

Не уходите от ответов на возникающие вопросы, если не знаете, честно в этом признайтесь, совместно ищите ответ в будущем.

Очевидно, что эти рекомендации (своеобразные «заповеди» преподавательского труда) могут быть продолжены. Они представляют собой некоторый возможный идеал, о котором приходится размышлять, чтобы наметить эффективные результаты своей работы.

Во всех этих советах растворено и множество других качеств, которые при строгой опоре на традиционные знания и ценности являют каждого педагога как личность, имеющего, по словам Владимира Мономаха, «свой лик – образ» [2, с. 46]. Формирование такого образа педагога-ритора и его речевого поведения потребует усилий, вдохновения, размышления, тренировки, опыта, практики и долготерпения.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
2. Православный молитвослов. 2-е изд., испр. – Издание Свято-Введенской Оптиной пустыни. – 2000.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ

Ичетовкина Н.Е., Владыкина И.В.

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4», г.Глазов

Опыт работы в средней общеобразовательной школе показывает, что, зачастую, ученик, покидая школу, уходит из нее, не раскрыв свои возможные таланты. Это происходит в силу нехватки времени у учителя и ученика или в силу нежелания ученика проявить себя, а может быть проявляется у него чувство страха и неуверенности в своих силах. И маленький «ученый» остается умницей лишь только для самого себя.

Сегодня мы видим, что технические средства обучения ушли далеко вперед от пера и ручки, от чтения книг в библиотеках и конспектирования нужного материала. Возможности сети Интернет позволяют очень быстро искать информацию и легко ее распространять. Но что искать, какой материал необходим для исследования, и как он поможет его осуществить? Результаты проведенной работы ученики представляют на ежегодных школьных, городских и республиканских научно-практических конференциях по разным направлениям. Для ребенка такие конференции - это шанс заявить о себе. Исследовательская деятельность позволяет ученику проявить знания, волю и терпение, а главное, побороть страх, выработать в себе уверенность и смелость в преодолении трудностей. Юные ученые, работающие над своими проектами, подходят порой к поставленной проблеме очень неординарно, что может заинтересовать и взрослых.

Главным помощником в выполнении задачи должен быть учитель. Вот уже на протяжении пяти лет учащиеся Ичетовкиной Н.Е. являются постоянными участниками различных научно-практических конференций школьников. У каждого ученика свой склад характера. Кому-то очень сложно выступать перед аудиторией, так как в своей школьной жизни этот ребенок из-за страха и неуверенности редко бывал у доски. Другой учащийся наоборот имел возможность прочувствовать, что избыточная уверенность в себе - это еще не показатель победы. Но каждый из воспитанников Натальи Емельяновны поверил в себя, вырос в своих глазах, в глазах одноклассников и взрослых. Все работы детей и их выступления можно сравнить с появлением новой звездочки на школьном небосклоне. Вместе с детьми учитель обучается строить гипотезы, рассматривать новый материал под необычным углом зрения, анализировать его и доносить до слушателей. К сожалению резерв учебного времени не всегда позволяет целесообразно использовать в преподавании доли развивающих, личностно-ориентированных, исследовательских, проектных и групповых педагогических технологий, которые требуют больших по сравнению с традиционными методами затрат учебного времени. Но данным видом деятельности можно заниматься с детьми во внеурочное время. Это позволяет реализовать следующие цели: создание условий для формирования исследовательских умений учащихся, развития их творческих способностей и логического мышления, приобщение к природе, познание необычного среди обычного нам мира. Задачами являются: развитие у учащихся познавательных интересов, формирование умения выделять главное, умения ориентироваться в современном информационном пространстве, умения самообразования, умения публично выступать, умения критически мыслить. Все эти требования обозначены в Стандарте второго поколения, по которому сейчас будет работать основная школа.

Приведем пример проектной работы, автором которой является Алексеева Юлия (6 класс), руководитель Ичетовкина Н.Е.

Проектная работа «Приют для бездомных собак»

Очень много лет тому назад человек одомашнил собаку и назвал ее своим другом. С собакой он отправлялся в дальние походы, на охоту, собак охраняла его дом, защищала от врага. Но тогда этот человек и не предполагал, что наступят времена, и собаки будут свободно разгуливать по улицам, ища приют, а он, относящийся к виду «Человек разумный», будет обижать их, прогонять и усмехаться над их беспомощностью. Тема, которую я выбрала для своего проекта, очень актуальна, потому что настал момент, когда уже мы должны оказать помощь бездомным, обиженным питомцам.

Проблема – бездомные собаки. От них мы можем заразиться такими болезнями как, бешенство, аллергия, токсокороз, чума, чесотка, туберкулез, ринит, лейкоз, гельминтоз, педикулез и др. Собаки могут, напугав человека, нарушить его психику, нанести физическое увечье, что в некоторых случаях может привести к летальному исходу. Об этом сейчас много говорят и пишут, об этом пытаются разрабатывать законы, но вопрос остается до конца не рассмотренным, и сложившаяся ситуация оставляет желать лучшего. Что делать? Мы предлагаем:

- создавать приюты для бездомных собак;
- наказывать владельцев собак за жестокое обращение со своими питомцами;

- обратиться за помощью к ветеринару (стерилизация);
- вести учет и контроль за домашними собаками и их владельцами;
- вернуть клубы собаководов в маленьких городах;
- администрации города совместно с ЖКУ выделить специальные площадки для прогулки с собаками.

Все вышеизложенное должно привести к единому результату – это уменьшение количества бродячих, бездомных, больных собак.

Объектом данной работы являются бездомные собаки г.Глазова и Глазовского района Удмуртской Республики.

Цель работы – разработка проекта «Приют для бездомных собак».

Задачи: 1. Выяснить причины появления бродячих животных. 2. Определить необходимость создания такого приюта в нашем городе. 3. Выявить положительные и отрицательные стороны данного приюта. 4. Базой для внедрения проекта может служить близлежащий к городу парк «Заречный».

При разработке проекта возникли следующие вопросы и проблемы.

1. Разработка вольера. Я предлагаю местом для вольера избрать парк «Заречный» площадью 100 кв. метров, но предварительно расчистив его от мусора. Ограда должна быть из железных прутьев, высотой 2,5 метра. На территории будут находиться следующие объекты:

а) ветеринарная лечебница с двумя рабочими местами для ветеринара и его помощника. Это крайне необходимо, так как, изначально попав в вольер, животные должны быть обследованы и по необходимости подлечены. Следовательно в ветлечебнице предполагается место для животных, которые должны быть временно изолированы;

б) столовая – одно из любимых мест, наверное, представителей не только отряда хищных;

в) отдельные места отдыха для самок и самцов, так как в будущем необходимо будет вести контроль за размножением собак, и сделать его выборочным;

г) тренировочный зал, так как собаками должны заниматься специалисты, чтобы в дальнейшем использовать их как специализированных собак;

д) место для прогулок должно занимать большую часть территории, и требуется дополнительное ограждение – сетка сверху.

2. Я вижу следующие проблемы при реализации данного проекта. Одна из главных – это финансовая, и, конечно, здесь приходится рассчитывать на помощь самих жителей и также на помощь администрации города. Помощь, которая может быть оказана жителями – это медикаменты, питание, мебель и другие ненужные предметы обихода, которые вместо свалки могут пригодиться в создающемся доме.

Людей для работы нужно поискать на бирже труда, где я более чем уверена, найдутся специалисты, в чьей помощи мы будем нуждаться. Одновременно, можно заключить договоры с пищеблоками, у которых есть реализация отходов (продуктов питания). Использование бегущей строки газет с объявлениями – это шанс реализации собак, щенят, надеюсь в добрые и надежные руки.

Я думаю, что проблема «бездомные собаки» должна затрагивать многих жителей, и, если положить начало разрешению проблемы, значит сдвинуть «гору» с места, поэтому я занимаюсь этой проблемой, желая добро и человеку, и собаке, стремлюсь приблизить их примирение.

Таким образом, сегодня, в 21 веке, исследовательская и проектная работа - это неотъемлемая часть не только внеурочной деятельности, но и одна из форм организации учебного процесса. Она способствует повышению качества образования, демократизации общения учителей и учащихся. Это работа, которая способствует развитию исследовательских умений, творческих способностей и логического мышления, интегрирует знания, полученные в ходе учебного процесса, приобщает школьников к решению конкретных жизненно важных проблем.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГО- БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Задорожко И.А.

Учитель биологии, географии МБОУ ООШ №14, г.Горячий Ключ Краснодарского края, руководитель школьного лесничества, Заслуженный учитель Кубани

«Здоровьесберегающие технологии» объединяют в себе все направления деятельности учреждения по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся. Классификация здоровьесберегающих технологий (Н.К. Смирнов, 2006). 1. Медико-гигиенические технологии (МГТ). 2. Физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ). 3. Экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ). 4. Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ).

Основные принципы здоровьесбережения, которые я реализую в своей педагогической практике (Н.К. Смирнов):

- Не навреди!».
- Приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося.
- Непрерывность и преемственность.
- Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся.
- Комплексный, междисциплинарный подход.
- Успех порождает успех — акцент делается только на хорошее.
- Активность — любой процесс снижает риск переутомления.

Считаем, что в школе очень важна грамотная организация режима дня ребенка. Целесообразно чередование учебы и отдыха, в т.ч. активного и пассивного. Любой день ребенка, где бы он не находился, в школе, дома, лагере, должен начинаться с утренней зарядки.

Мы уверены, что улыбка- залог успеха и здоровья детей. На уроках, внеклассных занятиях следует создавать условия для комфортной атмосферы.

Огромную роль в укреплении здоровья школьников оказывает летнее оздоровление. В рамках работы летних профильных лагерей «Юный эколог» и «Лесничий», мы организовываем поездки на реку Псекупс, Черноморское побережье. Дети купаются в речке, море, дышат свежим морским воздухом, закаляются и отлично подготавливаются к началу учебного года.

Считаем, что вовлечение подростков в практическую и природоохранную работу отвлекает их от негативного влияния «улицы» и защищает от вредных привычек. На протяжении пяти лет работаем в направлении реализации Всероссийского проекта «Больше кислорода». Воспитанники Имеретинского школьного лесничества участвуют в посадке лесных культур, озеленении населенных пунктов. Дети активно участвуют в трудовых десантах и экологических акциях.

Реализуя в школе программу «Разговор о правильном питании», мы неоднократно проводили игры «Путешествие поварят», «Кулинарный поединок», викторины «Дары леса», «Овощной базар» и т.д. Организовали экскурсии для учащихся на кондитерскую фабрику г.Хадыженск и завод Минеральных вод г.Горячий Ключ.

В школьном лесном питомнике ввели севооборот и выращиваем не только лесные культуры, но и овощи. Такое мероприятие позволило удешевить и витаминизировать питание в школьной столовой.

Рациональное природопользование- основа охраны здоровья. На внеурочных занятиях мы обучаем учащихся способам ориентирования на местности, правилам сбора лекарственных трав, учим их определять грибы.

Несомненно, занятия физкультурой и спортом способствуют укреплению здоровья детей. Спортивно-массовые мероприятия особо актуальны и популярны после проведения Зимней олимпиады в г.Сочи. Школьники с удовольствием участвуют в Веселых стартах, «Олимпийских состязаниях», спортивных соревнованиях. Мы посетили город Казань- столицу Всемирной летней универсиады 2013. В составе краевой делегации приняли участие в закладке парка на территории спорткомплекса «Олимп» в честь Международного года леса.

Наши воспитанники с энтузиазмом участвуют в движении «Новые тимуровцы». Они оказывают посильную помощь ветеранам ВОВ и труженникам тыла. В 2015 году волонтеры приняли активное участие в реализации проекта «Спасибо деду за Победу». Школьники посадили в станице Парк Победы из семян сосны.

Пребывание детей на природе, несомненно, улучшает их здоровье. Мы совершаем туристические походы, экскурсии в лес, горы, к озеру. Учащиеся очень любят экскурсии, экспедиции по краю и в окрестностях города Горячий Ключ.

Игры на свежем воздухе способствуют формированию коммуникативных компетенций детей, укрепляют их дружбу, а так же сохраняют их здоровье.

Известно, что чистота - залог здоровья. Наши воспитанники принимают участие во всех Всероссийских и Всекубанских субботниках по наведению чистоты и порядка на территории школьного двора, станичного парка и лесных окрестностей станицы.

Город Горячий Ключ - один из лучших курортов Краснодарского края. Мы используем его лечебную базу для оздоровления детей. Ребята с огромным удовольствием посещают Питьевую галерею, где принимают кислородные коктейли, улучшающие кровообращение головного мозга и память, пьют минеральную воду из целебных источников. Курортное оздоровление непременно укрепляет иммунитет растущего организма школьника.

Большое внимание уделяем обучению детей основам безопасности жизнедеятельности. В этом году члены школьного лесничества приняли участие в городском смотре противопожарных групп и в акции «Антипалыч». В 2015 году рабочая группа участников Имеретинского школьного лесничества под руководством Ткачева Сергея Анатольевича, инженера по охране и защите леса Горячеключевского лесничества заняла 2 место по итогам реализации Всероссийского социально- просветительского проекта «Вместе сохраним леса от пожаров».

Воспитанники школьного лесничества часто посещают «сказку», т.е. лес. Находясь в лесу, парке, на экологической тропе, дети любуются величием деревьев, вдыхают ароматы леса, растворяются в них и незаметно для себя лечатся в природе духовно и физически. Общение друг с другом и природой укрепляет здоровье детей. Юные натуралисты живут в красоте и гармонии с природой.

В школе ведется работа с родителями по программе «Разговор о здоровье детей». Мы проводим конкурсы рисунков, сочинений «Моя семья в гармонии с природой», спортивные состязания «Мама, папа, я - олимпийская семья!» На общешкольных родительских собраниях ведутся беседы по программе «Антинарко». Служители церкви помогают учителям, родителям учащихся в духовном воспитании детей.

Уверены, что сегодня в современном мире первостепенное значение имеет духовное воспитание подрастающего поколения. В школе мы проводим выставки, лектории «Кубань православная». Воспитанники Воскресной школы, участники школьного лесничества посадили аллею берез и лип в парке вблизи станичного храма Казанской иконы Божией матери.

Путешествуя по разным уголкам нашей многонациональной страны России, мы обязательно посещаем памятники культуры, православные церкви, храмы, мусульманские мечети. Такие экскурсии формируют религиозную толерантность детей, терпимость, взаимопонимание и уважение к людям других вероисповеданий.

Я являюсь внештатным корреспондентом газеты «Горячий Ключ». Информацию о здоровьесберегающих технологиях школьного учебно- воспитательного процесса освещаю через СМИ. Многие статьи посвящены вопросам летнего оздоровления детей.

Здоровьесберегающий подход в обучении и воспитании детей обеспечивает высокую результативность в урочной и внеурочной деятельности. Многие наши воспитанники ежегодно становятся победителями и призерами предметных олимпиад, конкурсов, слетов, конференций эколого- биологической направленности. В городе Москве на Всероссийском соревновании «Шаг в будущее. ЮНИОР» выступила Лучшева Ольга, ученица 8 класса. В университете им. Н.Э Баумана на секции «Биологические науки» она представила свою научно- практическую работу по теме «Выращивание посадочного материала сосны обыкновенной в питомнике». Настоящей победой для школьницы стало завоеванное 2 место среди учащихся 7-8 классов во Всероссийской олимпиаде по биологии.

Коллектив Имеретинского школьного лесничества г.Горячий Ключ является призером Всероссийского смотра- конкурса «Лучшее школьное лесничество РФ».

Основные, положительные результаты использования современных здоровьесберегающих технологий в дополнительном образовании детей:

- удовлетворенность успехом («полное усвоение учебного материала» и овладение практическими навыками, сотрудничество в команде);
- поддержание интереса к предмету (радость от интеллектуальной, поисковой, творческой деятельности);
- развитие чувства сопричастности (поддержки, общения, товарищества);

- самореализация и социальное одобрение.

Главный успех нашей педагогической деятельности - счастливые, здоровые дети!

Список литературы

1. Костенко Л.В. Здоровьесберегающие технологии в школе/ openclass.ru
2. Сеть творческих учителей/ Здоровьесберегающие технологии в школе.
3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002.
4. Павлова М. /zdorovayshkola.ru Здоровая школа. Здоровьесберегающие технологии в школе.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОЙ ФУНКЦИИ В ПАРАДИГМЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К.Г. ЮНГА

Колесникова В.И., Круглова В.В.

Таврическая академия КФУ им. В.И. Вернадского, г.Симферополь, АР Крым

В статье представлены результаты психологических особенностей сенсорной функции в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга. В исследовании участвовало 68 человек в возрасте от 20 до 55 лет.

Среди мужчин сенсорного типа личности интровертная установка встречается чаще, в то время как среди женщин она чаще оказывается в подчинении. Так же обнаружена достоверная связь между ведущей и подчинённой функциями в большинстве супружеских пар среди испытуемых, ведущие функции которых имеют компенсаторный характер.

Полученные в ходе диагностики данные наряду с результатами первичной беседы позволяют психологу-консультанту получить наиболее адекватное и полное представление о специфике проблемы клиента и возможных вариантах ее разрешения. Исследование может служить хорошей базой для консультативной и психотерапевтической работы.

Ключевые слова: психологические типы личности, аналитическая психология К.Г. Юнга, сенсорный тип личности, экстравертная установка, интровертная установка.

В данном исследовании рассматриваются психологические особенности сенсорных типов личности в парадигме аналитической психологии.

В то время, как большинство иных психологических классификаций базировались на основе наблюдений за поведенческими моделями или проявлениями темперамента, характера, образа жизни и восприятия окружающего мира, а так же на классификации определенных свойств личности, типология Юнга, связана с представлением о движении психической энергии в определенном направлении к внутреннему миру или во внешний мир, на котором тот или иной человек предпочтительно ориентируется [5].

С этой точки зрения Юнг выделил восемь типологических групп: две личностные установки – интроверсию и экстраверсию и четыре функции, или типа ориентации, - мышление, ощущение, интуицию и чувство, каждая из которых может действовать либо экстравертным, либо интровертным образом.

Никто, конечно, не является интровертированным или экстравертированным в чистом виде. Хотя каждый из нас в процессе следования своей доминантной склонности или, адаптируясь к своему непосредственному окружению, неизменно развивает одну установку более, нежели другую, противоположная установка в нем потенциально все же сохраняется.

С точки зрения юнгианской психологии ощущение как таковое может быть хорошо развито, но в весьма относительной форме, и люди обладают данной функцией в разной степени.

Сенсорная функция (ощущение) есть восприятие с помощью органов чувств. Ощущение и интуицию Юнг назвал функциями иррациональными (постигающими, воспринимающими). Каждая есть просто тот или иной способ что-то воспринять — ощущение схватывает, сообщает человеку, что нечто есть во внешнем для него мире, интуиция постигает (или, можно сказать, “подхватывает, подбирает”) то, что находится в мире внутреннем [3].

Негативный аспект ощущения проявляется в том, что личность увязает в конкретной реальности. Для людей этого функционально-психологического типа личности грядущее не существует, будущие возможности отсутствуют, они пребывают только в настоящем времени, и перед ними опущен железный занавес. Они ведут себя в жизни так, словно все всегда будет таким, как сейчас, и не способны понять, что вещи могут изменяться. У людей ощущающего типа ассимиляция рождающихся ужасных фантазий происходит с большим трудом из-за точности и медлительности их сознательной функции принадлежат целостной картине данной ситуации [5].

Идеалом экстравертных ощущающих типов является способность быть хорошо приспособленным к реальности, к существующим вещам, в том смысле, в каком они понимают и переживают эти вещи и эту реальность.

Интровертная установка в ощущении в сущности такая же, как и у других интровертных типов. Это бессознательная дислокация, которая изменяет ощущение-восприятие в своем источнике, лишая его, таким образом, возможности чисто объективного влияния. Субъективное восприятие скорее ориентировано на значение, которое пристает к объектам, нежели на присущие им физические свойства.

С нашей точки зрения, необходимо более глубокое изучение проявления и влияния сенсорной функции на личность, для оказания психологической помощи, которая будет способствовать личностному росту и развитию.

Было проведено исследование на выборке из 68 человек, из них 34 мужчины и 34 женщины в возрасте от 20 до 55 лет с различным уровнем образования и профессиональной принадлежностью.

Для формирования экспериментальной и контрольной выборок мы использовали в качестве основного психодиагностический метод и конкретно - методику «Юнгианская типология личности» разработанную Колесниковой В.И., позволившей нам определить у испытуемых ведущую и подчинённую сенсорную функцию.

Методика ЮТЛ [1] позволяет достаточно быстро определить психологический тип личности, выявить ведущую и подчинённую функции, а так же степень развития вспомогательных функций.

Согласно результатам опросника и расчётной обработки данных у 17,6% мужчин и 20,6% женщин сенсорная функция является ведущей и 26,6% мужчин и 29,4% женщин – подчинённой (интуитивный тип). Остальное количество выборки (55,8% мужчин и 50% женщин) оказались мыслительные и чувствующие типы.

В процессе исследования у мужчин сенсорного типа чаще встречалось наличие ведущей интровертно-сенсорной функции (в подчинении оказывалась экстравертная интуитивная функция) у 11,7% .

А так же у женщин чаще встречалась экстравертно-сенсорная функция, (в подчинении оказывалась интровертная интуиция) у 11,8% .

Выводы:

Таким образом, на основе результатов теоретического анализа мы обнаружили, что у мужчин сенсорного типа чаще встречалось наличие ведущей интровертно-сенсорной функции (в подчинении оказывалась экстравертная интуиция). У женщин чаще встречалась экстравертно-сенсорная функция, (в подчинении оказывалась интровертная интуиция).

В исследовании приняли участие 8 супружеских пар из 12 пар испытуемых, было замечено наличие ведущей и подчинённой функции компенсаторно-противоположного типа.

Экстравертное ощущение превосходит остальные функции в стремлении ориентироваться на объективную реальность. Данный функциональный тип личности выискивает те объекты, и людей, и ситуации, — которые побуждают самые сильные ощущения. Результатом оказывается мощная сенсорная связь с внешним миром.

В интровертной установке ощущение изначально основано на субъективном компоненте восприятия; интровертно-сенсорные типы личности точно воспроизводят внутренние впечатления, которые возникли у них от человека из реального мира.

Список литературы

1. Колесникова В.И. Опросник «Юнгианская типология личности» // Наука і освіта. 2001. № 3. С. 52 - 64.
2. Колесникова В.И. Идеи аналитической психологии К.Г. Юнга в исследовании проблем личностного развития: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Симферополь, 2002. 179 с.
3. Мария-Луиза фон Франц. Подчиненная функция. Б.С.К., С-Пб, 1998 г.
4. Шарп Д. Типы личности. Б.С.К. Санкт-Петербург. 1996г.
5. Юнг К.Г. Психологические типы. М., 1995г.-716 с.

СООТНОШЕНИЕ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО В РАБОТАХ С.КЪРКЕГОРА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Чеснокова М.Г.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г.Москва

Творчество С.Кьеркегора слабо освещено в отечественной психологической литературе. До последнего времени его имя фактически не упоминалось в научных исследованиях. Ярлык религиозного мыслителя, «тяжелый» – философский язык, а также сложности с переводом его текстов (Кьеркегор писал по-датски) отпугивали от него прагматически ориентированных психологов, предпочитавших знакомиться с экзистенциальной психологией по работам более поздних авторов: Л. Бинсвангера, М. Босса, В. Франкла, Р. Мэя, А. Лэнгле и др. Историки психологии также не проявляли большого интереса к идеям датского мыслителя. Не смотря на то, что в философских кругах Кьеркегор давно признан родоначальником экзистенциализма, в анализе истоков развития экзистенциальной психологии, представленном в известных учебниках по истории психологии, ссылки на Кьеркегора отсутствуют.

Между тем методологическая платформа экзистенциализма и основной круг проблем формируется в XIX веке именно в работах С.Кьеркегора, причем, что особенно интересно, фактически параллельно с развитием философии марксизма. Отечественная советская психологии XX века, как известно, пошла по пути развития марксистской методологии. Западная же психология, поколебавшись какое-то время между марксистским и экзистенциалистским вариантом развития, предприняв попытку синтеза двух методологий (Э.Фромм), в конечном счете, сделала выбор в пользу экзистенциализма. В настоящее время экзистенциальная психология уже свободная от марксистских влияний представляет собой мощное практико-ориентированное течение в рамках гуманистической психологии. С другой стороны, современные исследования поздних работ представителей деятельностного подхода А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна выявляют в них якобы выраженную экзистенциальную направленность [2]. Это несколько противоречит декларируемой ориентации деятельностного подхода на марксистскую методологию, а также прямой критике взглядов экзистенциалистов (в частности, М.Хайдеггера), встречающейся в работах С.Л.Рубинштейна. На данном этапе анализа вопроса сложно сказать, в какой мере устанавливаемые в работах Леонтьева и Рубинштейна «экзистенциальные параллели» обусловлены единством изучаемой реальности и общей логикой психологического исследования, а в какой собственно экзистенциальными воззрениями авторов. Прояснению этого вопроса, на наш взгляд, способствовал бы более углубленный историко-психологический анализ сущности экзистенциального мировоззрения, рассмотренного в его становлении. Данная статья посвящена анализу проблемы соотношения внешнего и внутреннего и ее понимания основоположником экзистенциализма Кьеркегором в сопоставлении с деятельностным вариантом ее решения.

Внутреннее – одна из фундаментальных категорий психологии. Психология возникла в XIX веке как наука о внутреннем опыте. В процессе развития науки понимание внутреннего менялось. Внутреннее отождествлялось с содержаниями сознания и самим сознанием, психическими функциями и их организацией во внутренней деятельности, зачатками психического и личностью.

Вопрос о соотношении внешнего и внутреннего относится к числу сквозных проблем психологии, к рассмотрению которых психологическая наука обращается снова и снова. На разных этапах проблема внешнего и внутреннего выступала:

как проблема различения предмета психологии и естественных наук, противопоставления сознания и поведения, личности и среды;

как проблема взаимосвязи внешнего мира и его психического отражения, психических и физиологических процессов, психики и деятельности;

как проблема соотношения природного и социального в человеке, культурно обусловленного и индивидуального, детерминированного и «спонтанейного» и т.д. Проблема внешнего и внутреннего и сегодня лежит в основе противостояния феноменологической и объективной психологии.

В отечественной психологии можно выделить две наиболее фундаментальные разработки проблемы внутреннего. Это конкретно-психологическая трактовка происхождения внутреннего на основе механизма интериоризации – линия, развивавшаяся Л.С. Выготским, А.Н.Леонтьевым, П.Я.Гальпериним. И философски

обоснованное представление С.Л.Рубинштейна, определяющего внутреннее как «итог предшествующего развития» [4]. Если сторонники принципа интериоризации подчеркивали прямое влияние внешнего на внутреннее, что отразилось в положении Леонтьева о единстве строения внешней и внутренней деятельности, то Рубинштейн настаивал на самобытности внутреннего как «специфического преобразования внешних воздействий» [там же]. Высшей формой внутреннего у Рубинштейна выступает личность, сила которой способна противостоять самым разрушительным воздействиям внешнего мира. Этот пафос внутреннего, пронизывающий последнюю работу Рубинштейна «Человек и мир», образует невидимую нить, связывающую экзистенциальные мотивы в творчестве Рубинштейна с идеями родоначальника экзистенциализма С.Кьеркегора.

Внутреннее, по Кьеркегору, есть дух, Я, индивидуальность. Внутреннее составляет суть человека. Внутреннее – это субъективность, которая в его интерпретации сближается с понятием субъектности. Внутреннее, субъективное находится в постоянном становлении. Человек, рожденный субъектом, открывает для себя свою субъективность в акте решения, из которого он выходит уже другим.

Особый интерес представляет понимание Кьеркегором проблемы соотношения внешнего и внутреннего и, в частности, его отношение к роли деятельности в становлении субъекта. Позиция представителей деятельностного подхода в этом вопросе вполне однозначна и определенно заявлена Рубинштейном еще в ранней работе «Принцип творческой самостоятельности»: личность не просто выражает, но созидает себя в деятельности [3]. При этом речь идет о внешней практической деятельности. И в этом суть деятельностного подхода. В его основе лежит примат деятельности над личностью. По мнению Кьеркегора, рождение человеческой субъективности происходит не во внешнем, но во внутреннем действии. Развертывание ее во внешнем плане вторично. Так он пишет: «Внешним проявлением действия Лютера было то, что он вышел к ратуше в Вормсе, однако начиная с того самого момента, когда он со всей страстной решимостью субъективности начал экзистировать в этом желании..., - с этого мгновения он уже начал действовать... Утверждение о том, что решение, принятое во внешнем мире, важнее решения во внутреннем, - это достойная презрения болтовня слабых, трусливых и хитрых людей» (выдел. мной – М.Ч.) [1, с. 333].

Сам механизм становления внутреннего Кьеркегор связывает не с взаимодействием с внешним (внутреннее действует через внешние условия – А.Н.Леонтьев, внутреннее опосредует внешнее – С.Л.Рубинштейн), а, напротив, с отталкиванием от внешнего и внутренней изоляцией, в результате которой и достигается внутреннее углубление.

Отношение внешнего и внутреннего, по Кьеркегору, подчиняется не столько принципу тождества (ср. принцип единства строения внешней и внутренней деятельности А.Н.Леонтьева), сколько принципу противоположности. Эта противоположность проявляется как на уровне соотношения духовного и телесного – «внутренняя глубина духа всегда кажется чем-то посторонним и чужим для тела» [1, с. 234], так и на уровне поведения, деятельности, образа жизни. Чем меньше внешнего, тем больше внутреннего, замечает Кьеркегор. Внутреннее без внешнего – самое трудное внутреннее. Легко поклоняться Богу, отгородившись от всего мира в монастыре, развивает он свою мысль. Значительно сложнее постоянно удерживать в себе мысль о Боге, соотнося с ней каждое, даже самое незначительное свое действие во внешнем мире. Последнее есть путь углубления своей внешней деятельности. Оно выражается в том, как, каким образом человек делает нечто. Это «как» и есть способ существования внутреннего.

Отношение внешнего и внутреннего глубоко диалектично. Выражением этой диалектики является то, что на разных уровнях существования соотношение внешнего и внутреннего меняется. Так совпадение внешнего и внутреннего свойственно, по мнению Кьеркегора, только первой, начальной стадии развития человеческого духа – эстетической. На втором уровне – этическом уже закладывается противоположность внешнего и внутреннего. Наконец для третьей – религиозной стадии характерно противостояние внешнего и внутреннего.

В зависимости от того, на какой стадии развития находится человек, одна и та же манера поведения может иметь разное внутреннее содержание. Именно это внутреннее содержание и составляет подлинную действительность субъекта. Акцент на внутреннем содержании мы находим и в рассуждениях Рубинштейна о том, что хотя человек и проявляется в деятельности, но сама эта внешняя деятельность нуждается в интерпретации подобно данным самонаблюдения, а также в разработанном Леонтьевым варианте смыслового анализа деятельности.

Особое внимание Кьеркегор уделяет проблеме выражения внутреннего. Так он утверждает, что использование «готовых доступных форм повадки и поведения, слов и заверений» ведет к искажению внутреннего, которое в результате этого становится неистинным. Прямое выражение внутреннего (как декларирование своих убеждений или рассказ о пережитом) также не может служить достаточным доказательством, что соответствующее внутреннее содержание действительно имеется. Тем самым Кьеркегор

фактически выступает против как интроспективно-декларативного, так и прямолинейно объективного (о внутреннем нельзя судить по внешнему) способов познания внутреннего.

Адекватной формой выражения внутреннего, по мнению Кьеркегора, является так называемая косвенная форма сообщения, строящаяся на противоположности внешнего и внутреннего. Примером такой косвенной противоречивой формы духовного послания может служить эпизод из жизни самого Кьеркегора – разрыв помолвки при наличии глубоких чувств к покинутой девушке. Контрастность, внутренняя напряженность посылаемого сообщения является выражением внутренней глубины. Интересно, что идея косвенного характера выражения внутреннего вновь возникла в XX веке в работах Л.С. Выготского, выдвинувшего представление о косвенном методе познания психического как реконструкции внутреннего по его следам во внешнем мире.

Внутренняя глубина – это то, что реально разделяет людей и делает невозможным прямое общение между ними, утверждает Кьеркегор. Форма сообщения как обращения к внутреннему другому человека должна быть построена таким образом, чтобы на ее основе можно было действовать. Сообщение должно открывать возможность для действия, которой человека может воспользоваться или не воспользоваться, по своему усмотрению. Тем самым он присваивает внутреннюю реальность собеседника, его способ существования, его «как». Это присвоение происходит через развитие и преобразование собственной субъективности (внутреннего). Так Кьеркегор связывает познание с действием, но с таким действием, в котором субъект с необходимостью выходит за пределы себя. Познание не умозрительно, подчеркивает Кьеркегор. Оно действительно. Но это действие особого рода. Хотя оно и связано или может быть связано с деятельностью во внешнем плане, однако его суть составляет создание новой внутренней действительности субъекта. Отсюда утверждение Кьеркегора: субъективность и есть истина [1]. Это истина бытия субъекта, а не одного только мышления.

Таким образом, внутреннее для Кьеркегора имеет абсолютный приоритет перед внешним. Внешняя деятельность, независимо от ее объективного результата, не имеет никакой ценности, если она не сопровождается ростом и углублением внутреннего. Внешняя форма является только предпосылкой такого роста. «Внешнее – это зов трубы, который заставляет нас предпринять великое усилие» [1, с. 372]. Наличие готовой внешней формы подчас затрудняет осознание того, что задача (обретение внутреннего содержания) не решена, а только поставлена. В этом случае субъект в своем развитии должен пройти этап преодоления формы ради обретения содержания. По сравнению с этим ситуация, когда внутреннее рождение субъекта и его готовность к действию предшествует его развертыванию во внешнем мире, субъективно оказывается для индивида даже более легкой, поскольку внешнего, которое нужно преодолевать, еще нет, оно только еще может быть создано.

Проведенный анализ выявляет определенные параллели в решении проблемы соотношения внешнего и внутреннего в экзистенциальной философии (Кьеркегор) и деятельностном подходе (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Однако различия двух подходов, на наш взгляд, более принципиальны. Мы бы выделили два основных момента.

Центральным понятием экзистенциальной философии и психологии является понятие существования (экзистенции). Причем речь идет о существовании внутреннего – субъективного, Я, индивидуальности, которое противопоставляется существованию индивида во внешнем мире. Становление внутреннего составляет суть дух и жизнь, подлинную действительность человека. Никакие внешние достижения – преобразование мира, интеллектуальная деятельность, творчество и т.д. не имеют значения, если при этом человек утратил свое внутреннее, потерял самого себя или хуже, никогда и не был собой. Внутреннее, субъективное, индивидуальное обладает для экзистенциального философа единственной неоспоримой ценностью. Внешнее есть только повод для раскрытия внутреннего. Деятельностная психология имеет совершенно иную ценностную ориентацию. В ее основе лежит признание общественной и исторической ценности личности, которая, таким образом, оценивается через ее объективные достижения. Подлинное существование личности для деятельностной психологии состоит в ее деятельности, общественной по своей природе.

Деятельностный подход в психологии базируется на принципе детерминизма. Конкретные формулировки этого принципа (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) могут различаться учетом в них роли и «удельного веса» внутреннего, однако это не отменяет исходной посылки – признания факта детерминации внутреннего. По Кьеркегору, внутреннее не имеет внешней детерминации. Рождение субъективности (Я) для самого человека обусловлено только его собственной решимостью быть, существовать в этом мире как индивидуум, являть миру свое Лицо. И это решение представляет собой свободное выражение духа. Развитие индивидуальности – это не подготовленное и гарантированное поступательное движение, это всегда риск и вызов, в том числе своей собственной детерминации. В определенном смысле можно сказать, что позиция деятельностного подхода, используя терминологию Кьеркегора, соответствует этическому мировоззрению, а позиция самого Кьеркегора – религиозному.

Развитие экзистенциализма в XX веке, несомненно, изменило облик этого учения, придав ему новые черты. Возник атеистический экзистенциализм. Однако основные постулаты экзистенциализма (ценность индивидуальности, принцип свободы и ответственности человека за свое существование и др.) остались прежними. И это вынуждает нас с большой осторожностью сопоставлять, а тем более отождествлять деятельностный и экзистенциальный подход в психологии.

Список литературы

1. Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам». М.: Академический Проект, 2012.
2. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3-27.
3. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Методологические основы психологии: хрестоматия / сост. Д.В. Лубовский. М: АНО ПЭБ, 2008. С. 248-258.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

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)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Ковалевская Н.А.

Московский государственный областной университет, г.Москва

Аннотация. В статье представлен обзор отечественной и зарубежной литературы, освещающий специфику развития социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Обсуждаются психологические проблемы социального взаимодействия детей с РАС, особенности их общения и коммуникаций; факторы, определяющие качество взаимодействия. Выделены основные причины низкого уровня сформированности социальных взаимодействий: активное избегание социальных контактов, трудности в восприятии значимых социальных сигналов и знаково-символических средств, неблагоприятная ситуация развития и др.

Ключевые слова: дети с особенностями развития, расстройства аутистического спектра; взаимодействие, социальные навыки.

В последние годы неуклонно растет число детей с диагнозом расстройства аутистического спектра (РАС). В связи с данной социальной ситуацией существенно вырос интерес исследователей к проблеме развития навыков социального взаимодействия у детей с особенностями развития.

Задачи интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья актуализируют проблему их полноценной социализации. Неспособность устанавливать нормальные социальные отношения – одно из наиболее серьезных нарушений, свойственных аутизму. Для детей, страдающих аутистическими расстройствами,

типичны отклоняющиеся от нормальных или слабые проявления социального взаимодействия, а именно: неумение играть со сверстниками, активное избегание социальных контактов, а также невозможность инициировать и поддерживать взаимодействие. Для детей с РАС опыт общения со сверстниками значит не много. Они редко сами начинают взаимодействие и сводят на нет инициацию со стороны других детей, из-за того, что практически не реагируют на попытки общения с ними. Поскольку дети с РАС не в состоянии воспринимать значимые социальные сигналы, вероятность того, что они лучше начнут взаимодействовать с другими, если будут находиться в среде типично развивающихся сверстников, невелика. Следовательно, простое помещение аутичных детей в общество социально активных сверстников не обеспечивает их взаимодействия друг с другом [5]. В связи с этим возрастает роль специальных технологий и программ, позволяющих приобрести этим детям социальные навыки взаимодействия и стать полноправными участниками социального мира и пространства.

Проблеме становления различных форм социального взаимодействия у детей с нормативным и нарушенным развитием посвящено значительное количество отечественных и зарубежных исследований в области социальной, клинической и специальной психологии и педагогики.

Тео Питерс определяет социальное взаимодействие как "абстрактные символы в постоянном движении". Аутичному ребенку окружающая действительность представляется чем-то запутанным, массой взаимодействующих событий, однако он не видит ни границ, ни порядка, ни смысла. Автор отмечает, что такой ребенок оказывается социально слепым, ему трудно понимать эмоции, намерения, мысли [8].

Большинство исследователей (О.С. Аршатская, А.В. Аршатский, Е.Р. Баенская, М. Ю. Веденина, В.Е. Коган, И.А. Костин, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, О.С. Никольская) отмечают, что овладению навыками социального взаимодействия препятствуют особенности, характерные для детей с РАС, а именно: различные страхи, особые нарушения речи, проявление стереотипии в поведении, нарушение коммуникации в целом. Причем наиболее трудна для таких детей организация необязательных контактов со сверстниками. Даже умея говорить и многое понимать, такой ребенок не стремится использовать свои возможности в реальной жизни, во взаимодействии с другими детьми [7]. Также, отмечается, что детям с РАС очень трудно понимать других людей, воспринимать от них информацию, их намерения, чувства, трудно вступать во взаимодействие с ними.

М.Селигман и Р.В. Дарлинг обращают внимание на тот факт, что аутичный ребенок существует в реактивной системе, воздействует на нее сам и подвергается ее воздействию, и, этот процесс играет существенную роль во включении ребенка в жизнь общества [9].

В книге О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинга «Аутичный ребенок. Пути помощи» отмечается, что у детей с РАС страдает развитие механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно форсируется патологическое развитие механизмов защиты [6, с.28]. Авторы подчеркивают, что у ребенка с РАС вместо положительной избирательности жизненных привычек, формируется и фиксируется отрицательная избирательность, т.е. в центре его внимания оказывается не то, что он любит, а то, чего не любит, боится, не принимает. Вместо развития эмоциональных контактов с окружающими сверстниками, у него выстраивается система защиты от активного вмешательства в его жизнь. Он устанавливает максимальную дистанцию в контактах с ними, стремится удержать отношения в рамках стереотипов [6, с.29].

Также, следует отметить, что, несмотря на общность нарушений в психической сфере, дети с РАС значительно различаются по глубине дезадаптации и прогнозам возможного развития. В раннем возрасте у аутичных детей нарушения развития присутствуют в неравной степени, и, соответственно, перед ними встают разные проблемы. Таким образом, авторы различают четыре группы детей с совершенно разными типами поведения. Эти группы представляют собой также и разные ступени в развитии взаимодействия со средой и людьми [6, с.37].

Существует также классификация таких детей по характеру социальной дезадаптации. Английские исследователи Л. Винг и Дж. Гоулд разделили аутичных детей по их возможности вступления в социальный контакт [8]. Предложенная классификация связывает характер социальной дезадаптации ребенка с прогнозом его дальнейшего социального развития, но при этом, за основу берутся производные проявления нарушения.

Тони Чермен и Венди Стоун подчеркивают, что основные достижения в изучении развития детей с РАС касаются именно понимания их социальных и коммуникативных различий, особенностей и механизмов их нарушений [12]. Поэтому, в диагностических критериях расстройств аутистического спектра наибольшее значение отводится именно проблеме индивидуальных различий в развитии детей с РАС.

Как российскими, так и зарубежными авторами выделены общие особенности, характеризующие коммуникативное поведение и развитие детей с расстройствами аутистического спектра. Основным паттерном взаимодействия со сверстниками является манипуляция, когда обращение аутичного ребенка к другому ребенку мотивируется только потребностью удовлетворения собственных нужд, при этом, желания партнера по

взаимодействию полностью игнорируются. В качестве главного средства коммуникации, используются, в основном, жесты или действия (ребенок тянет другого за одежду или пытается вести за собой). Специалисты указывают на сложности в использовании большинства традиционных жестов: кивков, указаний, помахииваний. Как правило, жесты используются очень ограниченно, либо совсем отсутствуют. Вместо этого могут быть взмахи рук или застывания в определенных странных позах.

Важно отметить, что вместо общих средств коммуникации у детей с РАС наблюдаются неадекватные формы поведения: гнев, крики, истерика, ребенок может царапать и кусать себя. У аутичных детей слабо выражена социальная направленность поведения, восприимчивость к социальным аспектам поведения других людей. Они не воспринимают окружающих как социальных партнеров [11].

У аутистов может полностью отсутствовать речь; у них могут быть только эхололии или беглая речь, которой они пользуются особым образом [1]. Звуки могут носить скорее неречевой характер: бормотание, свист, скрип, щебет, звуковысотное интонирование.

Иногда у детей с РАС, сохраняется мотивация к совместным игровым действиям, но взаимодействие оказывается затруднено из-за несформированности у них способов социальной игры. В результате, вместо игрового взаимодействия они демонстрируют дезадаптивное неигровое поведение [10]. В специфической игре детей с аутизмом отмечается отсутствие социально-коммуникативной направленности [2].

Неспособность к социальному взаимодействию у детей с РАС может быть связана с нарушением развития знаково-символической функции сознания [3]. С. Барон-Коэн подчеркивает качественную специфику, своеобразное искажение генеза знаково-символической функции у аутичных детей. Автор полагает, что дети с РАС способны к пониманию символов, но неспособны наделять их дополнительным смыслом. Данное нарушение приводит не только к недоразвитию всех символически-моделирующих видов деятельности, но и к глобальному нарушению коммуникативного поведения и социального взаимодействия в целом [11].

Обзор литературных источников показал, что проблема социального взаимодействия детей с РАС в современном обществе является одной из актуальных проблем социальной, возрастной, клинической и специальной психологии и педагогики. Социальная значимость проблемы формирования навыков социального взаимодействия у аутичных детей требует совершенствования и проведения целенаправленных исследований в данном направлении.

Список литературы

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма/Франческа Аппе; пер.с.англ. Д.В. Ермолаева. Москва: Теревинф, 2006. - 216 с.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. - 240 с.
3. Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении//Современная зарубежная психология.2012. №2. С.5-16.
4. Керре Н.О. Особенности социального окружения детей с аутизмом//Аутизм и нарушения развития.2010. №4. С. 13-20.
5. Манелис Н.Г. Использование методов поведенческого анализа для формирования социальных навыков//Аутизм и нарушения развития.2008. №3. С. 49-55.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи.Изд.4-е, стер. М.: Теревинф, 2007. (Особый ребенок). - 288с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Изд.2-е. М.: Теревинф, 2008. - (Особый ребенок). - 224с.
8. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.
9. Селигман. М. Обычные семьи, особые дети. М.: Теревинф, 2007.
10. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития.2012. №1. С. 1-16.
11. Baron-Cohen S. 1993. Autism; the facts. Oxford; Oxford University Press.
12. Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention / Edited by Tony Charman, Wendy Stone. New York: Guilford Press. 2006. 348 p.

СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

О ПРОГРАММЕ РАБОТЫ С ОСУЖДЁННЫМИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ

Левин Л.М.

Московский городской психолого – педагогический университет, г.Москва

Работа психолога с вновь прибывшими осуждёнными, особенно на начальных этапах отбывания наказания и в период адаптации в воспитательной колонии, требует качественного нормативно – правового и теоретического обоснования и изучения. В настоящее время существует определённая схема работы с вновь прибывшими несовершеннолетними правонарушителями, которая касается совершенно всех осуждённых, без разделения по их индивидуальным особенностям и качествам. Также проводилось множество исследований как территориальными подразделениями Федеральной службы исполнения наказаний (например, УФСИН по Самарской области на базе Жигулёвской воспитательной колонии), а также НИИ ФСИН России, который обобщил опыт пенитенциарных психологов, работающих в колониях для несовершеннолетних. В данных исследованиях проводится изучение семейной ситуации подростков – правонарушителей, их окружения, постоянного круга общения и многих других факторов, влияющих на него. Также в этих работах анализируется вся собранная информация, обобщаются данные и устанавливаются связи между фактами биографии.

Но в данных исследованиях не анализируются и не характеризуются основные индивидуальные, личностные особенности и характерные черты осуждённых, отсутствуют рекомендации по индивидуальному подходу к каждому осуждённому, описываются либо групповые методы работы либо даются общие рекомендации по работе с вновь прибывшими подростками в колонию для несовершеннолетних без учёта их личностных свойств и особенностей. Актуальность исследования обосновывается необходимостью выявления основных индивидуальных особенностей несовершеннолетних, их социальных ценностей, важных и значимых событий, что позволит разработать особые программы или рекомендации по дальнейшей ресоциализации воспитанников колоний, их повторной социализации в общество, с акцентом на их жизненный опыт, степень его принятия и усвоения, ценности, важные и положительные социальные связи подростка. Результаты исследования могут быть интересны и актуальны для пенитенциарных психологов, сотрудников воспитательных колоний, специалистов в области юридической и пенитенциарной психологии, преподавателей и студентов учебных заведений, обучающихся по соответствующим направлениям по психологии, а также всем, кто, так или иначе, интересуется психологией девиантного поведения и осуждённых.

По прибытии в исправительное учреждение осужденный определённое время находится в карантине. В этот период с ним работают психологи, воспитатели и другие сотрудники колонии, с целью выявления индивидуальных психологических особенностей и характеристик человека. Также необходимо выявить способность к социализации в условия исполнения наказания и уровень осознания подростком предъявляемых ему требований. Также проходит процесс обнаружения социальных проблем осуждённого и степень оказания социальной помощи данному осуждённому. На основе всех полученных сведений составляется Индивидуальная программа психологической, социальной и воспитательной работы с осужденным, состоящая, как правило, из основных частей: характеристика личности осужденного и основные задачи по его ресоциализации; психологическая работа с осужденным; социальная работа с осужденным; воспитательная работа с осужденным. Данная программа учитывает также категорию преступления (например, за убийство, сексуальные преступления, корыстные и т. д.).

Характеристика на воспитанника колонии (раздел 1) составляется начальником отряда карантина или начальником отряда, в котором находится осужденный и сотрудником психологической лаборатории на основе ознакомления с личным делом осужденного и результатам психологического обследования. Характеристика включает в себя следующие сведения: социально-демографические и криминологические сведения, факторы социального риска и правопослушность до осуждения, отношение осужденного к преступлению и наказанию, поведение в местах лишения свободы, личностные и индивидуально-психологические особенности осужденного, степень выраженности криминально значимых свойств личности, общие выводы.

Второй раздел программы отражает содержание психологической работы с осуждённым. Сюда включают и консультирование воспитанника по результатам обследования психолога, проведение социально – психологического тренинга для реализации различных задач, при необходимости – обсуждение с

несовершеннолетним индивидуального плана ресоциализации, повторное психологического тестирования, заключение об эффективности программы и иные необходимые сведения.

Третий раздел раскрывает индивидуальную социальную работу с осуждёнными. В период нахождения воспитанника в карантине проводится социальная диагностика и у него выявляются социальные проблемы, требующие решения. При переходе из карантина на основной этап отбывания наказания с несовершеннолетним продолжается социальная работа, упор которой делается на обретение или восстановление и укрепление социально – полезных связей: с семьей, родственниками, трудовым (учебным) коллективом. На заключительном этапе нахождения в исправительном учреждении главным направлением работы становится подготовка подростка к освобождению, для чего он посещает уроки в «Школе подготовки к освобождению».

Раздел 4 описывает индивидуальную воспитательную работу с осуждённым. Как было сказано выше, по прибытии в колонию осуждённый находится в карантине, где исследуются его индивидуальные и личностные характеристики, на основе которых и составляется программа, в том числе и такое важное направление работы, как воспитательная. В программе указываются направления индивидуальной воспитательной работы, наиболее распространёнными являются: нравственное воспитание, правовое воспитание, трудовое воспитание, физическое воспитание. Формы воспитательной работы могут быть разнообразными и также указываются в программе (например, индивидуальные беседы, личные поручения осужденному, индивидуальное шефство, аттестация осужденного). Важной составляющей индивидуальной воспитательной работы являются её методы: убеждения (приёмы разъяснения, научения, обсуждения, тренировки и т.д.) и принуждения (предупреждения об ответственности, порицания, наказания и т.д.).

Таким образом, программа по организации индивидуальной психологической, социальной и воспитательной работы с осужденными состоит, как правило, из 4 разделов:

- раздел 1. Характеристика личности осужденного и основные задачи по его ресоциализации;
- раздел 2. Психологическая работа с осужденным;
- раздел 3. Социальная работа с осужденным;
- раздел 4. Воспитательная работа с осужденным.

Но данная программа является примерной и допускает в себе изменения с учётом региональной специфики и особенностей территориального отдела уголовно – исполнительной системы [13].

Программа является комплексным документом, т.к. в ней отражаются все направления работы с осужденным (социальная, психологическая, воспитательная), и находят себя как средства исправительного воздействия.

Данный документ основывается на принципе законности и стимулирования участия осужденных в составлении своих программ. Данный принцип понимается таким образом, что осуждённому обеспечиваются все условия для реализации своих прав и законных интересов в процессе исполнения наказания. Сотрудники колонии должны обеспечить у осуждённого понимание того, что участие в психокоррекционных мероприятиях рассматривается как стремление к исправлению.

Ещё один важный принцип Программы – принцип практичности, который предполагает удобство для использования практикующими пенитенциарными психологами и дальнейшее применение данной системы для внедрения её в каждодневную практику сотрудника исправительного учреждения.

Таким образом, Программа работы с осуждёнными является важным ориентиром для сотрудников, осуществляющих ресоциализацию правонарушителей.

Список литературы

1. Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних – М.: Права человека, 2000. – 288 с.
2. Дебольский М.Г. Ресоциализация осужденных в пенитенциарных учреждениях ФРГ (социально-психологический аспект). – М.: Права человека, 2001. – 182 с.;
3. Опыт изучения личности осужденных. Учебно-методическое пособие. – М.: Министерство юстиции РФ, ГУИН Минюста России по Самарской обл.; НИИ УИС, 2004 – 123 с.
4. Психологическое обеспечение несовершеннолетних осужденных, подозреваемых, обвиняемых. Сборник положительного опыта. – Москва: УСПВРО ФСИН России, 2006. – 168с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ВНОВЬ ПРИБЫВШИХ ОСУЖДЁННЫХ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ

Левин Л.М.

Московский городской психолого – педагогический университет, г.Москва

Как показывает практика, подростки, прибывающие к отбытию наказания в воспитательную колонию, имеют искажённые представления о моральных нормах и ценностях. На их формирование влияет микросреда, в которой воспитывается подросток и которая его окружает. Формирование подростка происходит под влиянием нескольких факторов: родительское тепло, взаимное уважение в семье, доверие по отношению к ребенку; частота и интенсивность общения родителей с детьми – подростками; семейная дисциплина, вид применяемых наказаний; роль, отведенная ребенку в семейной иерархии; степень самостоятельности, предоставляемой ребенку.

Важным показателем в оценке личности несовершеннолетних правонарушителей является семейная обстановка, состав семьи и отношения с их членами.

По прибытии в исправительное учреждение осужденный определенное время находится в карантине. В этот период с ним работают психологи, воспитатели и другие сотрудники колонии, с целью выявления индивидуальных психологических особенностей и характеристик человека. По прибытии в исправительное учреждение осужденный определенное время находится в карантине. В этот период с ним работают психологи, воспитатели и другие сотрудники колонии, с целью выявления индивидуальных психологических особенностей и характеристик человека.

По прибытии в исправительное учреждение осужденный определенное время находится в карантине. В этот период с ним работают психологи, воспитатели и другие сотрудники колонии, с целью выявления индивидуальных психологических особенностей и характеристик человека.

Для выявления типологий осужденных в воспитательной колонии было проведено исследование, базой для которого послужила Можайская воспитательная колония. В ходе исследования было опрошено 10 человек, недавно начавших отбывать наказание. 9 человек из 10 осуждены по тяжким статьям (убийство, преступления сексуального характера, нанесение тяжких телесных повреждений). 1 человек осужден за грабёж. По семейному составу: 9 человек воспитывались только мамами (все те 9 человек, осужденные по тяжким преступлениям), 1 человек (осужденный за грабёж) воспитывался в интернате (родителей не было). Работа с каждым воспитанником включала в себя беседу и проведение методики «Орёл», предназначенной для измерения склонности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Беседа была направлена на определение важных и значимых ситуаций или событий в жизни осужденных, которые для них важны и значимы, из которых они извлекли какой-либо опыт, которые как – либо повлияли на них.

Результаты проведения методики «Орёл». Данная методика содержит 7 шкал, как содержательных, так и служебных.

По каждой шкале получились следующие результаты:

1) По шкале установки на социально – желательные ответы:

А) 3 человека показали тенденцию умышленного стремления показать себя в лучшем свете и настороженности по отношению к ситуации обследования;

Б) 4 воспитанника проявили высокую настороженность по отношению к исследовательской ситуации;

В) 1 воспитанник был не склонен скрывать собственные нормы и ценности;

Г) 2 воспитанника проявили умеренную тенденцию давать социально – желательные ответы.

Таким образом, по служебной шкале выяснилось, что большая часть осужденных отнеслась с настороженностью к данному исследованию. Это можно объяснить тем, что ребята могли побояться открывать душу (а рассказывать о важных событиях – это непросто) незнакомому человеку, мог появиться страх, что данный опрос производится не просто так.

2) По шкале склонности к преодолению норм и правил: все 10 респондентов проявили конформные установки, склонность следовать общепринятым нормам поведения. Данные результаты могут говорить об осознании несовершеннолетними правонарушителями своих ошибок, о стремлении пойти по пути общепринятых норм и законов. В ходе беседы многие осужденные говорили, что если была бы возможность вернуться в ситуацию совершения ими преступления, то они бы поступили по – другому.

3) По шкале склонности к аддиктивному поведению: так же все 10 человек продемонстрировали хороший социальный контроль поведенческих реакций. Данные результаты могут говорить о достоверности ответов по

прошлой шкале. Учитывая желание ребят исправить ту ситуацию, пойти по пути общепринятых норм и законов, то одним из важных качеств будет являться контроль своего поведения и эмоций там, где это необходимо. Т.к. подростки стали это понимать, то такие результаты по шкале социального контроля поведенческих реакций вполне объяснимы.

4) По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

А) 8 респондентов показали неготовность к реализации саморазрушающегося поведения и об отсутствии тенденции к соматизации тревоги;

Б) 2 респондента продемонстрировали низкую ценность собственной жизни и выраженные потребности в острых ощущениях.

Во время беседы многие осуждённые говорили о том, что после окончания наказания хотели бы позаботиться о своей семье, родных и близких. На мой взгляд, это является объяснением того, почему большая часть осуждённых продемонстрировали нежелание к саморазрушающемуся поведению.

5) По шкале склонности к агрессии и насилию

А) 7 воспитанников показали невражённость агрессивных тенденций и неприемлемость насилия;

Б) 3 воспитанника обнаружили наличие агрессивных тенденций.

По шкалам № 2, 3 и в процессе беседы было выявлено стремление следовать по общепризнанным правилам, поэтому 7 из 10 воспитанников показали невражённость агрессивные тенденции и отсутствие стремления к насилию.

6) По шкале волевого контроля эмоциональных реакций:

А) 8 воспитанников обнаружили жёсткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций

Б) 2 воспитанника обнаружили слабый волевой контроль эмоциональной сферы.

Результаты по данной шкале могут служить подтверждением ответов по шкале социального контроля поведенческих реакций: стремление к жёсткому контролю своих поведенческих реакций включает в себя и порождает контролирование своих эмоциональных реакций.

7) По шкале склонности к делинквентному поведению

А) 7 респондентов обнаружили невыражённость тенденций к делинквентному поведению

Б) 3 респондента показали низкий уровень социального контроля и наличие делинквентных тенденций.

На результаты проведения методики могла повлиять специфика учреждения, в котором находятся испытуемые, а также наличие у каждого из них совершённого правонарушения.

Результаты беседы. Проведение методики «Орёл» было дополнением к основной проведённой работе – беседе с каждым испытуемым. Цель беседы – анализ жизненного пути осуждённого. Беседа проходила индивидуально с каждым воспитанником воспитательной колонии. В ходе беседы подросток должен был назвать важные, значимые для него события из жизни, которые для него дороги и из которых он извлёк какой – либо опыт. Было выделено несколько периодов, в каждом из которых ребята должны были назвать необходимую ситуацию:

1) первое воспоминание (желательно, из раннего детства);

2) дошкольный период;

3) начальная школа;

4) средняя школа (с 5 класса и до совершения преступления);

5) период нахождения в СИЗО;

6) переход из СИЗО непосредственно в колонию.

Вначале хотелось бы высказаться о некоторых трудностях, которые были в процессе беседы. У многих ребят не получалось что – либо назвать с первых «попыток» по разным причинам: некоторые начинали делить события на «положительные» и «отрицательные», задавая вопрос «А какие события нужны: хорошие или плохие?»; кто то не мог выделить что то важное и значимое, обосновывая тем, что всю жизнь происходят важные события. Но, так или иначе, большинство ребят после наводящих вопросов смогли назвать то, что для них было важно.

Вначале предлагалось назвать самое первое и раннее воспоминание, которое есть у воспитанника и которое относится к периоду, когда он не ходил ещё в детский сад. 9 из 10 ребят не смогли ничего назвать, лишь один подросток сказал, что для него был важным поход в зоопарк с родителями, где ему запомнились белые медведи.

Со следующим периодом (дошкольный период) было проще, и ребята называли более уверенно те или иные ситуации. Так, один осуждённый вспомнил, что в садике он себя плохо вёл и воспитательница его наказывала. Второй осуждённый рассказал о том, как пытался приготовить плов, но его попытка оказалось неудачной – он обжёгся. Остальные восемь воспитанников не смогли ничего назвать.

Период начальной школы был значимым для многих ребят. Здесь они отмечают, что именно тогда у них появились друзья и товарищи, со многими из которых они дружат до сих пор. Также многие отмечают роль своей первой учительницы, вспоминая её как доброго и отзывчивого человека. Только один осуждённый признался, что немного боялся её, т.к. его учительница в первых классах была директором школы. Другой осуждённый поделился тем, что его первая учительница умерла, и он переживал по этому поводу. У одного осуждённого в этот период маму лишили родительских прав, и он попал в интернат.

Средняя школа (период с 5 класса и до совершения правонарушения) оказалась более трудной для обнаружения каких – либо событий. Большинство ребят отмечали, что им трудно что - либо вспомнить, даже переход в среднюю школу, в новую систему требований никак не повлиял на них. Но после наводящих вопросов ребята вспоминали, что во внешкольной жизни у них происходили довольно серьёзные события. Один подросток рассказал, что в 5 классе попал в ДТП, и это послужило для него большим стрессом. Другой осуждённый, мать которого лишили родительских прав, потерял всех близких людей, в том числе и мать. У другого парня родилась дочка, которой уже 2 года и с которой он ни разу не виделся. Ещё один воспитанник колонии вспомнил, что он три раза менял среднюю школу, т.к. на него плохо влияли сверстники (так же, по его признанию, первую школу он менять не хотел, это произошло по инициативе родителей).

Совершение преступления и период нахождения в СИЗО. Этот период все десять ребят отмечают как очень волнительный и напряжённый. Многие не могли спать, сильно переживали во время следствия и ожидания приговора суда. Каждый был в СИЗО не менее месяца. Но в то же время, сам приговор каждый осуждённый воспринял спокойно, приговор не стал чем то шокирующим. Вот некоторые фразы ребят об этом периоде: «Первое время я не мог ни спать, ни есть, переживал во время судебных процессов и следствия, приговор был ожидаем», «Когда меня забрали в СИЗО, мне было страшно. Я думал, что меня просто пугают, подержат несколько дней или недель и отпустят. Но потом я понял, что это не так. Вообще я рассчитывал на условный срок, потому что мне так говорили и прокурор, и опергруппа», «Я очень переживал, хотелось, чтобы всё это скорее закончилось».

Переход из СИЗО непосредственно в колонию. Данный период все десять человек восприняли спокойно и безболезненно, объясняя это тем, что были уже готовы к колонии и привыкли к новой среде и её требованиям, новым правилам жизни, которым надо подчиняться. По словам ребят, в коллектив все влились хорошо, у всех появились друзья и хорошие товарищи. Один осуждённый сказал даже: «Я рад, что перешёл в колонию, т.к. стало свободы больше»

Разное. Стоит отметить, что все воспитанники, воспитывающиеся без отцов, только матерями, выразили своё желание заботиться о своей семье (о матери, у некоторых ещё были сёстры), помогать ей и стать надёжной опорой. В ходе беседы ребята так же делились своими планами на будущее, то, чем они хотели бы заняться после выхода из колонии, моментами, которые их беспокоили в то время, некоторые рассказывали про личную жизнь. Вот некоторые фразы ребят: «Я людям не доверяю, меня часто предавали. Все люди обманывают. Друзей поэтому не завожу, на воле меня ничто не держит. Хочу разобраться в себе и в этом мире. После выхода из колонии хочу вернуться на работу. Я работал администратором на автомойке, у меня было 60 человек в подчинении», «У меня плохое детство было. На воле у меня ничего нет, ничего не держит. Друзей нет, сам не хотел заводить», «Я ещё не взрослый, мне всего 16 лет. А взрослым стану, когда мне будет 18 лет, т.к. именно с этого момента человека может смело принимать решения и нести полную ответственность. Девушки то были, то убегали. Все отношения были меньше года», «У меня на воле есть девушка, у неё есть проблемы, я не могу ей помочь, меня это беспокоит», «Я хочу к сестре и матери. При первой возможности подам на УДО. После выхода из колонии хочу получить профессию автомеханика, чтобы прокормить семью, помочь родным и близким. Хочу, чтобы в жизни всё было хорошо, чтобы не мучиться больше», «Чтобы зря не сидеть можно профессию получить, чтобы время шло быстрее. Меня освобождают в 2020 году, не знаю, что будет. Неизвестно, какие будут события происходить на воле. Я буду судиться, чтобы мне срок уменьшили».

Также ребята говорили, что если бы у них была возможность вернуться в момент совершения правонарушения, то они бы его не совершали, а поступили бы иначе. Так, один осуждённый находится в Можайской воспитательной колонии за убийство: пошёл в магазин, вступил в перепалку с мужчиной, и, в конечном счёте, убил его. Во время беседы подросток сказал: «За себя нужно уметь постоять, но не таким способом».

Таким образом, из тех воспоминаний, которые называли воспитанники воспитательной колонии, а также по тому, что они говорили помимо запрашиваемых воспоминаний, можно сделать вывод о том, что особую ценность и значение для осуждённых имеют друзья и семья (связь с которыми они стараются поддерживать и в колонии через звонки и письма). А также каждый воспитанник, имеющий девушку, очень трепетно относится к своей второй половинке, т.к. очень ценят их и так же общаются с ними и поддерживают связь.

Список литературы

1. Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних – М.: Права человека, 2000. – 288 с.
2. Дебольский М.Г. Актуальные проблемы изучения личности осужденных. // Опыт изучения личности осужденных. – М.: ГУИН Минюста России, НИИ УИС, 2004 – С.11-29;
3. Дебольский М.Г. Нормативно-правовое обеспечение деятельности психологической службы. // Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф. А.М.Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. – С.472 ;
4. Дебольский М.Г. Организация психодиагностической работы в уголовно-исполнительной системе: Учебно-методическое пособие. Часть 1. – М.: ФСИН России, УФСИН России по Ярославской области, 2006 – 160 с.;
5. Дебольский М.Г. Организация и функционирование психологической службы в уголовно-исполнительной системе. Лекция. – Вологда: ВИПЭ Минюста России, 2005 – 40 с.
6. Дебольский М.Г. Психологическое обеспечение работы с осужденными // Преступление и наказание. – 2002, №10 –С. 2-9
7. Методические рекомендации по проведению психодиагностического обследования осужденных (находящихся в карантине исправительного учреждения, представляемых к переводу в колонию-поселение, обратившихся в суд с ходатайством об условно-досрочном освобождении). – М.: ФСИН России, 2008. – 93 с.
8. Опыт изучения личности осужденных. Учебно-методическое пособие. – М.: Министерство юстиции РФ, ГУИН Минюста России по Самарской обл.; НИИ УИС, 2004 – 123 с.
9. Психологическое обеспечение несовершеннолетних осужденных, подозреваемых, обвиняемых. Сборник положительного опыта. – Москва: УСПВРО ФСИН России, 2006. – 168с.

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

АНАЛИЗ И ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Берсирова А.К., Христич Е.Н.

Адыгейский государственный университет, г.Майкоп

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, снижение качества подготовки в общеобразовательной школе, размытость социокультурных ориентиров, уменьшение воспитательных возможностей семьи, приводит к разнонаправленной активности младших подростков, их психоэмоциональной неустойчивости, снижению обучаемости и воспитуемости, следствием чего является их низкая социальная адаптивность к дальнейшей жизни, неадекватная приспособляемость к ней.

Цель нашего исследования: изучить психолого-педагогические особенности младших подростков, имеющих трудности социальной адаптации, охарактеризовать степень социально-психологической дезадаптации младших подростков, проанализировать особенности межличностных отношений, тревожности и самооценки дезадаптированного подростка. Наше исследование проходило на базе МОУ СОШ №3 г.Майкопа. В исследовании приняли участие 39 подростков 6 классов. В исследуемой группе 7 подростков воспитываются в неполных семьях, 3 в многодетных семьях, 3 в малообеспеченных, 3 - в семье переселенцев, беженцев; под опекой числятся 2 человека. В группе риска находятся 3 человека, в том числе на школьном профилактическом учёте.

В качестве психодиагностических методик были использованы методика К. Роджерса и Р. Даймонта «Диагностика уровня социально-психологической адаптации», тест Т. Лири для изучения особенностей Я-концепции, методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейна «Самооценка личности» и разработанный нами опросник для определения ведущих факторов социализации подростка.

После обработки первичных индивидуальных данных, мы по результатам диагностики методики К. Роджерса и Р. Даймонта «Диагностика уровня социально-психологической адаптации» разделили наших

испытуемых на две группы: адаптированных подростков - 25 учащихся (58,2%), и дезадаптированных подростков - 14 учащихся (41,8%).

Для группы дезадаптированных подростков характерны нарушения во взаимодействии с социальным окружением, которые могут появляться из-за несовпадения потребностей, ценностных ориентаций подростка и группы, несоответствия уровня притязаний и реальных условий как в среде подростка, так и в отношениях к нему со стороны окружающих. Это естественно ведет к появлению эмоционального дискомфорта, неустойчивому фону настроения.

В ходе исследования межличностных отношений по методике Т. Лири мы пришли к выводам, что для социально дезадаптированных подростков наименее распространенными являются сотрудничающий – конвенциональный и ответственно-великодушный октанты, только 7% детей стремятся к компромиссному разрешению конфликтных ситуаций, нацелены на сотрудничество, могут проявлять дружелюбие, готовы к общим с группой интересам, 7% подростков принадлежат к недоверчиво-скептическому октанту, что соответствует проявлению замкнутости, критическому настрою к мнениям окружающих его подростков и взрослых, своей позицией в группе неудовлетворенны, чувствительны к критике и замечаниям по поводу своих поступков и поведения. Дети, относящиеся к группе зависимый – послушный (14%), характеризуются высокой тревожностью, чувствительны к влияниям среды, излишне конформны и зависимы от настроения, мнений и мотиваций других подростков группы.

Авторитарный тип доминирует у 29%, независимо-доминирующий 14%, агрессивный у 7%. Для них характерно стремление к доминированию, независимости, они в большинстве случаев способны брать на себя ответственность, уверены в себе. В 7% случаев могут проявлять нетерпимость, критичность к другим, раздражительность.

Для понимания личностных особенностей в межличностном общении младших подростков мы исследовали их самооценку по методике Дембо-Рубинштейна

У данной группы очень высокие показатели по шкале «Умение общаться» показали 14% детей. Данная категории для них оказалась самой значимой, в ходе беседы и наблюдения мы выяснили, что это подростки, претендующие в группе на роль лидеров. Средние показатели преобладают по шкалам «Здоровье», «Умение общаться», «Самоуважение» и «Умственные способности». Обращает на себя внимание большая распространенность среди опрошенных дезадаптированных подростков низких показателей по шкалам «Авторитет у сверстников» - 21%, «Уверенность в себе» - 14% и «Умственные способности» - 28%. Данный факт, возможно, объясняет их дезадаптацию. Заниженная самооценка свидетельствует о неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют "группу риска", их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и "защитная", когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

Для определения ведущих факторов социализации подростков мы разработали анкету «Выявление ведущего фактора социализации современного подростка». Социализация личности в семье зависит от отношений внутри семьи, авторитета и власти родителей. Анализ анкетирования выявил, что основным фактором социализации большинства подростков называют сверстников (28 человек), на втором месте семья (19 человек) и на третьем за ними месте школа (10 человек).

Место семьи и школы вызвано гипертрофированным чувством взрослости и стремлением к самостоятельности самого младшего подростка, и в случае со школой – возможно плохой успеваемостью. Интересно то, что для подростка фактором социализации является интернет (6 человек), это связано с тем, что в последнее время интернет занимает большое место в нашей жизни и, к сожалению, некоторые подростки «уходят» в виртуальное общение, заменяя им реальную жизнь, реальное общение.

Анализ ответов показал высокий процент детей, предпочитающих не обращаться за советом ни к кому, полагаться только на себя. Такая высокая самостоятельность подростков свидетельствует о повышенном риске их действий, о возможности их более частого попадания в критические ситуации, об одиночестве и чувстве недоверия к миру. Столь же рискованным является очень популярное среди подростков обращение за советом к другу или подруге, занимающим первое место в ряду авторитетов. По исследованиям видно, что, не смотря на высокий авторитет родителей в качестве советчиков, как образцы для подражания они занимают второе место. Традиционно низким является рейтинг отца в этой роли. Особую тревогу вызывает тот факт, что 11% подростков отвергают семейные традиции, можно предположить, что в данном случае идет речь о социально-проблемных семьях.

Беспокоит тот факт, что часть участвующих в опросе считают возможным участие своих сверстников криминальных видах деятельности. Это может быть связано либо с социальной запущенностью детей, либо с тем, что подростки воспринимают эту деятельность как один из атрибутов взрослости.

По результатам анкетирования ведущими факторами социализации являются семья и сверстники. При сложном непрерывном процессе социализации потребности личности адаптируются к потребностям общества. Причем адаптация носит не пассивный характер, это активный творческий процесс присвоения общечеловеческих ценностей, когда подросток выстраивает свою роль в обществе, самоактуализируется.

Подведя итог сказанному, можно сделать вывод, что портрет социально дезадаптированного подростка имеет свои особенности: он доминантен, энергичен, раздражителен, критичен по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. Одновременно он застенчив, легко смущается, склонен подчиниться более сильному, послушен, не умеет внешне сопротивляться мнению других, что приводит к скрытности и внутренним обидам. Может проявлять доброе и эмоциональное отношение к людям, быть бескорыстным и отзывчивым. Он чувствует себя менее защищенно, имеет более высокий уровень тревожности, больше трудностей в общении. Результаты психодиагностического обследования были обсуждены с педагогом-психологом и социальным педагогом школы, доведены до классных руководителей наших испытуемых с конкретным указанием фамилии подростков, которые нуждаются в социально-психологической поддержке и помощи в решении личностных проблем, изменении отношения к ним и т.п. По результатам проведенного исследования были внесены коррективы в планы работ педагога-психолога и социального педагога школы с целью профилактики и коррекции социальной дезадаптации подростков.

Список литературы

1. Акимова, М.К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учёт и коррекция: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
2. Варганова, Э.Г. Особенности адаптации развивающейся личности в условиях становления ученической группы / Э.Г. Варганова, М.Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 91–98.
3. Колитеевская, Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Колитеевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин и др. // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–80.
4. Радина, Н.К. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н.К. Радина, Е.Ю. Терешенкова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 49–59
5. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 497
6. Тулупьева, Т.В. Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности / Т.В. Тулупьева. – СПб: Речь, 2005.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ШКОЛЬНИКАМИ

Галактионова Н.В.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Одной из значимых тенденций нашего времени является признание важности человеческой личности и учет личностных качеств в различных сферах деятельности.

В педагогических науках данная проблема уже давно разрабатывается в рамках индивидуального подхода в обучении, однако, сейчас актуальность таких исследований особенно велика в связи с указанной выше тенденцией. Учет индивидуальных особенностей учащихся необходим в отношении различных сторон личности, таких как интересы, способности и опыта, особенности памяти, мышления и воображения, в том числе должны учитываться темпераментальные особенности, знание которых может помочь в учебно-воспитательной работе.

Знание черт темперамента детей позволяет правильнее понимать некоторые особенности их поведения, сложности, возникающие в учебной деятельности, и их причины, а так же дает возможность варьировать приемами воспитательных действий.

Темперамент, или тип высшей нервной деятельности (ВНД) «совокупность душевных и психических свойств человеческой личности, характеризующих степень возбудимости и его отношение к окружающей

действительности» [1, с.156]. От него зависит: интенсивность, скорость возникновения и устойчивость психических процессов; темп и ритм деятельности. Традиционно в психологических науках выделяют 4 основных типа ВНД: сангвинический, флегматический, холерический и меланхолический.

Психологическая характеристика типов темперамента. Особенности учебной деятельности школьников

1)Сангвиник

Энергичный и работоспособный. Он активно принимает участие в работе на уроке и может долго работать в напряженной обстановке, не утомляясь, однако при условии, что деятельность его будет разнообразна и интересна. В противном случае сангвиник устает и начнет отвлекаться на разговоры с одноклассниками и посторонние дела. Сангвиник обладает хорошей стрессоустойчивостью, его не сбивают с толка неожиданные вопросы учителя, быстрый темп работы и новизна заданий, в любой ситуации он способен хорошо справиться с задачей. Благодаря подвижной нервной системе, ученики с данным типом темперамента способны быстро сосредоточиваться, быстро включаться в новую работу и распределять свое внимание, например, воспринимать новый материал и параллельно отвечать на вопросы учителя или слушать вопрос собеседника и одновременно продумывать свой ответ. Сангвиник легко привыкает ко всему новому: малознакомым людям, к неожиданным требованиям и непривычной обстановке, он открыт внешнему миру. Наличие данных качеств способствует легкому освоению иностранных языков, а именно научению вести коммуникацию на иностранном языке. Для ученика – сангвиника не представляет труда первым вступить в общение, он способен не только воспроизводить по шаблону заученные фразы, но и вести коммуникацию в соответствии с условиями, в которых он находится.

2)Холерик

Человек, нервная система которого характеризуется преобладанием процесса возбуждения над торможением. Он приступает к делу с полной отдачей и склонен преувеличивать свои возможности, поэтому постепенно его энтузиазм иссякает, и у него пропадает желание и силы доводить начатое до конца. Во всех своих действиях и поступках холерик проявляет нетерпение и порывистость, поэтому часто принимается за задание, не дослушав указания учителя, и стремится приступить к практике, не изучив основательно теорию. Однако подвижность нервной системы способствует тому, что холерик довольно быстро усваивает новый материал, быстро выполняет требуемые задания и мгновенно отвечает на вопросы. Холерик является экстравертом – он легко вступает в коммуникацию, охотно делится своими мыслями с окружающими, потому на уроках ИЯ чувствует себя комфортно и работает активно, однако может проявлять нетерпеливость и перебивать своих одноклассников.

5)Флегматик

Человек, реагирующий на внешние раздражители спокойно и медленно, тяжело привыкающий к новым условиям. Способен напряженно работать и учиться в любой, даже сильно отвлекающей, обстановке. Благодаря балансу процессов раздражения и торможения, человек с данным типом темперамента всегда спокоен и уравновешен, отличается терпеливостью и самообладанием. У флегматика инертная нервная система, поэтому он испытывает трудности с переключением внимания. Он медленно привыкает к новым людям, не сразу вступает в контакт с ними, боится проявить инициативу в общении. Будучи интровертом, не очень любит делиться своими мыслями, как в жизни, так и на уроках. При возникновении неприятности он зачастую остается внешне спокойным, и кажется, что совершенно равнодушно воспринимает критику. Когда же энергия неудовольствия достигает определенного предела, происходит эмоциональный «взрыв».

4)Меланхолик

Человек со слабой нервной системой; по этому признаку нервной системы его можно противопоставить остальным трем типам. Ребенок с данным типом нервной системы чаще всего осторожный, послушный и очень впечатлительный. Непривычная среда, повышенное внимание окружающих оказывает на него сильное психическое давление. В таких условиях он может начинать теряться, ему трудно найти нужные слова, ответить на вопросы и выполнить простейшие просьбы. Из-за своей повышенной чувствительности ученик со слабой нервной системой отличается особой уязвимостью, и порой даже вполне нейтральную реплику может воспринять как критику в свой адрес. Чаще всего меланхоликам не хватает уверенности в себе, они боятся неудач, боятся сделать ошибку. Вследствие этих страхов их путь к успеху может быть значительно осложнен, в том числе в таком предмете, как ИЯ, ведь научиться коммуникации на иностранном языке, не делая ошибок, совершенно невозможно. Из-за боязни потерпеть неудачу меланхолики обычно пытаются заранее подстраховаться, планировать свою работу, продумать возможные трудности, они нередко составляют расписание занятий на день, тем самым подготавливая для себя внешние опоры, которые могут им помочь справиться со сложным заданием в стрессовой ситуации. Меланхолики, как правило, обладают инертной нервной системой, они не могут спешить, им требуется время на тщательное обдумывание каждого задания, его

многократная проверка. Их домашнюю подготовку к устным ответам отличает скрупулёзность, они составляют схемы ответов и краткие изложения к своим выступлениям.

Экспериментальное исследование: влияние темперамента на успешность изучения иностранного языка

С целью подтверждения вышеприведенного описания характера учебной деятельности на уроках ИЯ, а также выявления зависимости между типом темперамента и успешностью по данному предмету было проведено исследование.

Исследование проводилось в феврале 2013 года в языковой группе гимназического класса с углубленным изучением иностранных языков средней общеобразовательной школы. Всего в исследовании принимало участие 23 ученика 9-го класса, однако, в результате отсеивания недостоверных и не индектифицированных ответов, были учтены результаты 14 учеников.

С целью изучения особенностей темперамента было проведено тестирование учеников по методу Ганса Айзенка, он направлен на выявление типа темперамента, при помощи определения степени экстраверсии и нейротизма. Результаты исследования представлены в нижеприведенной таблице.

Таблица 1

Психологическая характеристика темперамента учеников по методике Ганса Айзенка

Ученик №	Экстраверсия	Нейротизм	Тип темперамента
1	13	11	сангвиник
2	16	9	сангвиник
3	16	8	сангвиник
4	14	16	холерик
5	14	16	холерик
6	14	15	холерик
7	16	14	холерик
8	15	15	холерик
9	17	16	холерик
10	17	21	холерик
11	11	9	флегматик
12	6	16	меланхолик
13	12	13	холерик-меланхолик
14	16	12	холерик-сангвиник

Полученные результаты были соотнесены с успеваемостью учащихся - средним балом, вычисленным по текущим оценкам учеников за предшествующее полугодие. Результаты представлены в Табл.2.

Таблица 2

Соотнесение типов темперамента учащихся с их успеваемостью по иностранному языку.

Тип темперамента	Ученик №	Успеваемость по иностранному языку
Холерики	7	4,2(4)
	4	3,3(3)
	8	3,4(3)
	5	3,9(4)
	6	4,6(5)
	10	3,2(3)
	9	3,9(4)
Сангвиники	1	3,6(4)
	2	4(4)
	3	4,9(5)
Флегматик	11	3,9(4)

Меланхолик	12	4,7(5)
Холерик-сангвиник	14	4,7(5)
Холерик-меланхолик	13	3,7(4)

Исследование было дополнено характеристикой учеников, полученной в ходе беседы с учителем по иностранному языку. Результаты представлены в Табл.3.

Таблица 3

Краткая характеристика учащихся

Тип темперамента	Ученик №	Характеристика
Холерики	7	Способная, старательная ученица, быстро усваивает новый материал, хорошо владеет устной речью на иностранном языке, не теряет при ответах без подготовки.
	4	Неусидчивая ученица, постоянно отвлекается на уроке, дома не готовится к урокам, и как следствие имеет низкий уровень знаний, однако, по мнению учителя, способности к изучению иностранных языков имеет.
	8	Довольствуется поверхностными знаниями, на уроках постоянно отвлекается Способная ученица, но неусидчива и невнимательна. Имеет проблемы с грамматикой.
	5	Старательная, вдумчивая ученица, быстро усваивает новый материал, может отвечать на вопросы преподавателя без подготовки.
	6	Не усидчивая, плохо ведет себя на уроках, вследствие чего не обладает достаточным уровнем знаний, демонстрирует низкий уровень владения иностранным языком.
	10	Много отвлекается, скучает при выполнении однообразной работы, быстро усваивает новый материал, однако не любит глубоко вникать в изучаемое, торопится при ответах, вследствие чего допускает много грамматических ошибок.
	9	
Сангвиники	3	Способная ученица, хорошо знает грамматику, однако лишь благодаря тому, что быстро усваивает материал на уроке, дома готовится плохо и так же страдает от невнимательности
	2	Способный ученик, особых проблем не имеет, к занятиям готовится, активно работает на уроке, однако бывает невнимателен и временами отвлекается
	1	Способная ученица, иностранный язык дается легко, активно работает на уроке, проблем не имеет
Флегматик	11	Обладает слабыми способностями к изучению иностранных языков, демонстрирует низкий уровень знаний, но усидчив и трудолюбив, способен не отвлекаясь выполнять однообразные задания. Стесняется разговаривать на иностранном языке, долго не может сформировать свою мысль.
Меланхолик	12	Тихий, усидчивый, трудолюбивый ученик, хорошо готовится к занятиям, вдумчиво изучает новый материал, задает дополнительные вопросы, волнуется во время ответов. Проблем не имеет.

Холерик-сангвиник	14	Способный ученик, иностранный язык дается довольно легко, особых проблем не имеет, активно работает на уроке.
Холерик-меланхолик	13	Прилежная ученица, готовится к урокам, не отвлекается во время занятий; изучение языка дается довольно трудно. Особых проблем не имеет, но очень волнуется во время ответов, потому делает ошибки. Часто не хватает времени на выполнение контрольных работ.

Из вышеприведенных таблиц видно следующее:

1) меланхолик, трудолюбивый, усидчивый, вдумчивый ученик, оказался весьма успешен в изучении иностранных языков, как по формальным показателям, так и по характеристике преподавателя;

2) холерико-сангвиник, так же является одним из наиболее успешных учеников, обладает большими способностями к изучению иностранных языков, поэтому с легкостью им овладевает;

3) сангвиники по среднему показателю чуть менее успешны в изучении иностранных языков, обладают, по мнению преподавателя, нужными способностями, быстро усваивают материал, однако могут быть невнимательны и неусидчивы;

4) флегматик по формальным показателям менее успешен, чем сангвиник. Несмотря на трудолюбие, язык ему дается тяжело, особенно разговорная речь;

5) у холериков средняя оценка ниже, чем у флегматика, но 5 из 7 учеников обладают способностями к изучению иностранных языков и могли бы хорошо заниматься, хорошо владеть иностранным языком, если бы не были так торопливы, неусидчивы и не отвлекались во время занятий; 4 из 7 учеников имеют проблемы с грамматикой;

б)ученик с холерико-меланхолическим темпераментом оказался наименее успешным учеником среди участников. Недостаток способностей компенсирует трудолюбием, но, тем не менее, волнуется, не успевает справиться с заданием, поэтому демонстрирует не очень хорошие результаты.

Итак, на основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что индивидуально-психологические особенности учащихся (темперамент) прямого влияния на успешность изучения иностранного языка не оказывают, но влияют на характер трудностей в процессе изучения, сам процесс изучения, скорость и легкость овладения иностранным языком и способность к его изучению. В целом более способны к изучению иностранных языков ученики-экстраверты, им легче дается их изучение, однако они слишком подвижны и невнимательны и легко отвлекаются, поэтому менее способные, но более трудолюбивые и внимательные интроверты, в конечном счете, порой бывают более успешны.

Список литературы

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 736 с.
2. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента / В.С. Мерлин. - Пермь, 1973.
3. Ратанова Т.А Психофизиологические основы индивидуальности / Т.А. Ратанова. – М.: МПСИ ; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 1999. – 128 с.
4. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников : Учет и коррекция / М.К. Акимова, Т.В. Козлова.- М.: Академия, 2002.- 160 с.
5. Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии / В.Г. Крысько. М.: Владос-пресс, 2001. — 368 с.
6. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Просвещение, 1969. – 288 с.
7. Грановская Р. Элементы практической психологии. – 5-е изд., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2003. – 655 с.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ОБЛАСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА РАБОТАЮЩЕЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ХАКАСИИ

Гребешкова О.Ю., Комарова Н.М.

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

В наших предыдущих исследованиях мы уделяли внимание проблеме человека как демографической проблеме [1], и, конечно, рассматривая данную проблему всесторонне, необходимо посвятить исследования такой демографической группе как молодежь. как политический класс сегодня демонстрирует повышенный интерес к молодежи, что проявляется в возникновении множества молодежных организаций. Однако большинство молодых людей столкнулось с необходимостью самостоятельного поиска своего нового места в обществе, формирования собственного отношения к политическим явлениям и процессам [4].

Преобразования в политической, а также в других сферах общественной деятельности - экономика, культура и т.д., привели к образованию совершенно новых политических предпочтений. Исследование политических предпочтений молодежи дает возможность выявить причины, формирующие мировоззрение индивида, объяснить истоки участия в политической жизни страны и сделать определенные прогнозы на недалекое будущее. Нам показалось интересным выявить политические предпочтения работающей и неработающей молодежи, т.к. именно отношение к деятельности является одним из индикаторов, оказывающих влияние на формирование смысложизненной концепции человека [2].

Для исследования политические предпочтения работающей и неработающей молодежи мы использовали технику семантического дифференциала – метода количественного и качественного индексирования значений при измерении эмоционального отношения индивидуума к объектам, при анализе социальных установок, ценностных ориентаций, субъективно-личностного смысла [5]. Техника семантического дифференциала успешно использовалась нами ранее [3]. Также нами был использован Тест «Цветовые метафоры» И.Соломина. В исследовании приняло участие 60 человек, средний возраст которых составил 24 года, из них 30 человек имеют высшее образование и работают, 30 человек – студенты, только получают высшее образование. Выборки были уравниены по половому признаку.

На первом этапе исследования мы попросили оценить отношение респондентов к политическим лидерам, результаты представлены на Рисунках 1 и 2.

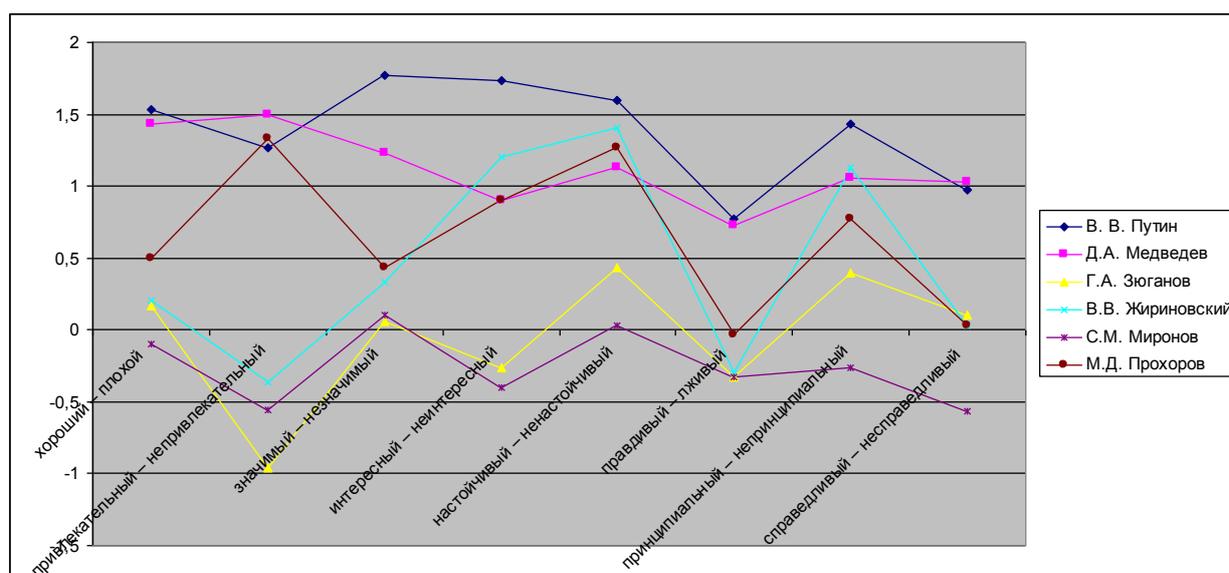


Рис. 1. Отношение работающей молодежи к политическим лидерам

Анализ результатов у работающей молодежи, показал, что в оценке Президента РФ В.В. Путина, самые высокие баллы работающая молодежь дала по показателям «значимый» (1,75), «интересный» (1,7), «настойчивый» (1,65), «хороший» (1,52), «принципиальный» (1,47) и «привлекательный» (1,38). Следует отметить, что среди оцениваемых политических лидеров В.В. Путин признан самым правдивым (0,78).

Председатель Правительства России Д.А. Медведев оценивается респондентами также достаточно положительно, наименьшие показатели получены по показателю «правдивость» (0,74), но, в целом, работающая молодежь также считает его настойчивым (1,64), принципиальным (1,52) и справедливым (1,51), привлекательным (1,5) и хорошим (1,43).

Лидера партии КПРФ Г.А. Зюганова считают незначимым (-1) хотя выделяют такие качества как настойчивость (0,45) и принципиальность (0,4).

Эти же положительные качества были отмечены в оценке лидера партии ЛДПР В.В. Жириновского (1,4 и 1,1 соответственно). Также высокий балл дан по показателю «интересный» (1,2), но в то же время ему даны такие характеристики, как непривлекательный (-0,3) и лживый (-0,3).

В отношении лидера партии «Справедливая Россия» С.М. Миронова, респонденты дали преимущественно отрицательные и нейтральные оценки.

Анализ результатов, данных лидеру партии «Гражданская платформа» М.Д. Прохорова, оценивается положительно и нейтрально – привлекательный (1,3), настойчивый (1,3), интересный (0,8), самые низкие результаты по показателям «правдивость» (-0) и «справедливость» (0).

Таким образом, наиболее предпочитаемым политическим лидером среди работающей молодежи можно назвать В.В.Путина, Д.А. Медведева, М.Д. Прохорова.

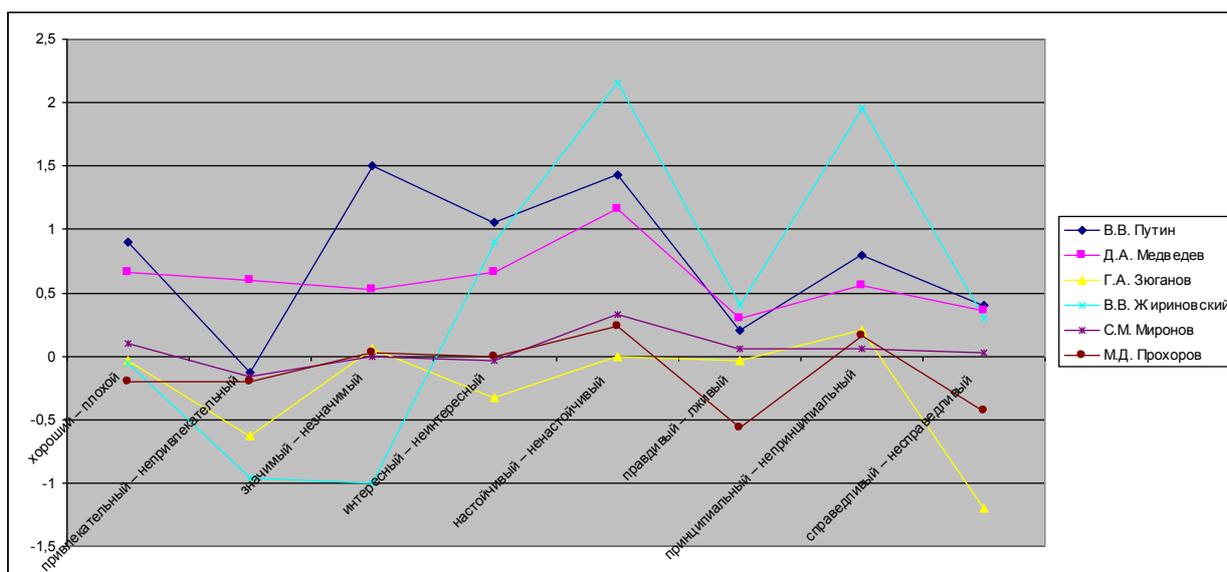


Рис.2. Отношение студенческой молодежи к политическим лидерам

Самые высокие оценки у представителя студенческой молодежи получены по показателям «настойчивый» (2,3) и «принципиальный» (2) у лидера партии ЛДПР В.В. Жириновского. Однако, назвать его предпочитаемым политическим лидером нельзя, т.к., в то же время от назван неинтересным (-1) и незначимым (-1). При этом в данной группе В.В. Жириновский назван самым правдивым политиком (0,4).

Анализ результатов оценок Президента РФ В.В. Путина показал большую стабильность в выборе положительных оценок, самые высокие баллы студенческая молодежь дала по показателям «значимый» (1,5), «интересный» (1,4), «настойчивый», но, в то же время, по показателю «привлекательность» (-0,2) получены нейтральные оценки, это самый низкий показатель в оцениваемом профиле.

Оценки председателя Правительства России Д.А. Медведева у студенческой молодежи все положительные, наиболее сильной стороной названа настойчивость (1,2).

Лидер партии КПРФ Г.А. Зюганов получил в основном отрицательные и нейтральные оценки, его считают незначимым (-0,7) и несправедливым (-1,7).

В отношении лидера партии «Справедливая Россия» С.М. Миронова, респонденты дали преимущественно нейтральные оценки, ни одно качество не привлекает внимание.

Анализ результатов, данных лидеру партии «Гражданская платформа» М.Д. Прохорова, оценивается в основном нейтрально, но в то же время его считают лживым (-0,6) и несправедливым (-0,4).

Таким образом, при оценке политических предпочтений в области политического лидерства работающей и студенческой молодежи, можно сделать следующие выводы:

1. В.В. Путин является наиболее предпочитаемым политическим лидером по совокупности оценок как у работающей, так и у студенческой молодежи.
2. Самым правдивым политиком в группе работающей молодежи назван В.В. Путин, в группе студенческой молодежи - В.В. Жириновский.
3. Неоднозначные оценки были даны лидеру партии «Гражданская платформа» М.Д. Прохорову, в группе работающей молодежи они более высокие.
4. Наименее предпочитаемым политиком среди всех испытуемых молодых людей является Г.А. Зюганов.

Список литературы

1. Гребешкова О.Ю., Замещающая семья как человеческий капитал [Текст] // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: сб. научных трудов по итогам научно - практической конференции. No3. Челябинск, 2015. 101 с.
2. Гребешкова О.Ю., Пфау Т.В. Особенности смысложизненной концепции у людей, предпринявших попытку суицида [Текст] // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сб. научных трудов по итогам научно - практической конференции. No2. СПб, 2015. 259 с.
3. Гребешкова О.Ю., Потребностно-мотивационная сфера личности как фактор политической активности молодежи [Текст] // Диссер..... канд. психол. наук.- СПб, 2003. 216 с.
4. Молодежная политика: теория и практика [Текст] // Межвузовский сборник научной теории. - М., 2003. - 191с.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / Петренко В.Ф. ПЗО Основы психосемантики. — 2-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2005. — 480 с.

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ИСЦЕЛЕНИЕМ МОТИВОМ

Баутина О.С.

Института психологии РАН, г.Москва

Что же мы знаем? Только то,
что в каких-то неведомых условиях
пробуждаются все силы души.
В чем же истина человека?

Антуан де Сент-Экзюпери

Современное общество невозможно представить без развития, которое оказывает влияние на общество в целом и на каждого человека в частности. Психология развития, как наука изучает вопросы трансформации личности на всех стадиях ее развития. Что же является движущей силой прогресса развития общества и каждой личности его составляющей? Давайте попытаемся разобраться. Сначала вспомним классические определения Мотивации и ее факторов.

Мотив (от лат. moveo — «двигаю») — комплексное и многозначное понятие, в психологии — это динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость. В российской науке часто определяется как «определенная потребность». Мотив в искусстве — характерный элемент, постоянно используемый в каком-либо произведении, например, в картине, росписи, вышивке, орнаменте. Мотив в музыке — простейшая ритмическая единица мелодии, состоящая из некоторой короткой последовательности звуков,

объединённых одним логическим акцентом.

Мотивация (англ. motive — повод, мотив, побуждение). По психологическим критериям различают 3 класса мотивирующих факторов:

1. Потребности и инстинкты как источники психической активности; 2. Мотивы, определяющие направленность поведения, деятельности; 3. Эмоции, субъективные переживания (стремления, желания и т.п.) и установки, осуществляющие регуляцию поведения. В формировании деятельности человека обычно участвуют одновременно несколько мотивов, из которых один является ведущим, а остальные — подчиненными, второстепенными, которые могут играть роль в дополнительной ее стимуляции. Ведущие мотивы определяют субъективный личностный смысл деятельности человека. Одновременное сосуществование в деятельности нескольких мотивов характеризуется их сложными синергическими взаимоотношениями. От мотивов существенно отличается мотивировка — объяснение своих действий, поступков. Мотивировка может не совпадать с мотивами и даже целенаправленно исказить их. Различают мотивацию низшую (безусловную, биологическую) и высшую (социальную, сложную). Первая обусловлена вещественными предметами, соответствующими элементарным потребностям человека, вторая — социальными факторами⁹.

В настоящей работе мы разберем один из вопросов социальной мотивации применяемой различными психологическими типами людей.

Сначала определимся, что такое изменения и что лежит на пути к ним. Почему люди красиво мечтают о многом, но не действуют исходя из своих мечтаний, оставаясь на том же уровне и с тем же багажом опыта?

У каждого человека есть набор определенных паттернов и привычек. Большая их часть взята из жизни ближайшего значимого окружения: родственников, друзей, и других референтных групп, наработана годами и меняться сама по себе вряд ли способна. Для того, чтобы у человека произошли изменения привычек, необходимо чтобы произошли процессы на причинном уровне, нужен мотив, цель и смысл внесения индивидуальных перемен, в конкретную жизнь.

Теперь разберем еще один интересный аспект, такой как цель, мотив или вдохновение – в данном ключе – это суть одно. Мотивация появляется у человека, когда его, человека что – либо побуждает, к какой-то конкретной деятельности, на реализацию определенной идеи. И организм человека выделяет энергию, вполне конкретную и измеримую, которая может быть вложена в достижение желаемой цели.

Теперь перейдем к соединению данных понятий – для изменения нужен достаточный мотив как топливо, а для постоянного выделения данного топлива, нужно чтобы этот мотив поддерживался глубинными ценностями, которые можно метафорически назвать станцией по производству топлива. Ценности же соединяются с глубинным, внутренним Я, как с тем, кто управляет данной станцией. И таким образом, если все в согласии система функционирует бесперебойно. Вопросы же возникают тогда, когда на каком - то уровне по не очевидной причине происходит сбой, так если бы причина была очевидна сбой бы не происходил. Что же мы имеем в итоге:

Если у человека есть мотив и он соединен с истинным Я, есть энергия и если вектор силен, то происходит достижение цели. Если же нет, то разговоры про Новый год и начну новую жизнь с понедельника продолжают происходить с завидной регулярностью.

Что же делать тем или с теми, кто находится в данном состоянии. В идеале конечно лучше ничего, так как это обычно приводит к конфликтам. Но если все – таки так случилось, что человек в данном состоянии обратился за помощью, (к слову сказать, это не единственное, но одно из обязательных условий для помощи, если нет запроса, то любая деятельность по приращению счастью будет воспринята как давление, агрессия или насилие) предлагается следующий метод: разделим данных людей на типы, для облегчения создания четкого образа.

Первый тип – Мечтатель – тип зажигательный, легко идущий в любое вперед. Характеризуется данный тип постоянными сменами способов и путей достижения одной или нескольких групп целей – в животном мире это можно назвать петлянием, характерным для зайца или лисы. Данному типу для достижения Цели – нужно сконцентрироваться, чтобы понять к какой конкретно цели и какой путь выбрать для ее достижения. Что может мотивировать, куда прикреплен его энерговод. Для выбора или концентрации необходима смена привычного контекста на тот, где Мечтатель, сможет ощутить связь с собой. Для этого хороши жизненные практики, в которых можно заглянуть глубоко внутрь себя и там окопаться на то время которое будет достаточным, чтобы можно было всплывать наружу с кладом, ресурсом который был найден внутри. Это могут быть отвлечение от суеты в уединении, молитва, медитация или йога.

Тип второй. Сомневающийся в своих силах – Фома не верующий. Тот, кто сомневается, что ему хватит силы. Ему может помочь полученный вдохновляющий его опыт силы в любом контексте. Это могут быть решение не большего жизненного вопроса или любого рода достижение, будь то спорт, работа и любого рода хобби. Полученный позитивный опыт позволяет человеку сомневающемуся в своих силах поверить в себя, в то, что он может решать поставленные вопросы. Данный опыт переносится в необходимую для достижений сферу.

Так же существует еще один способ, убрать диалог, подпитывающий почву для сомнений – найти иную, нежели в данный момент референтную группу и создать долгожданную группу поддержки.

Тип третий – Консерватор. Тот, кто привязан к комфорту или разного рода зависимостям. Этому типу личности важны привычные ритуалы и устойчивость. Его ахиллесова пята – это перемены, в них он не чувствует стабильности, уверенности и устойчивости. Такой тип личности имел опыт потери устойчивости, который был протрактован – как маленькая смерть, с которой он либо не справился, либо справился не так как хотелось бы. Здесь может подойти такой способ перемен как перемена с долей привычной устойчивости, где что-то новое будет поддерживаться привычным устойчивым. Это нивелирует стресс от перемен. Такой способ развития личности постепенно – это ключевое слово, постепенно будет развивать вкус к переменам и новому.

Мы разобрали три больших референтные группы личностей развития, которые мотивируются или вдохновляются на изменения и достижения различными способами.

Подводя итог можно сказать, что Классификация данных типов обусловлена некими страхами. Страх – основа негативной мотивации основанной на страхе потерять то, что ценно из – того что имеется, и этим ценным может быть состояние, отношение, положение, статус и т.д.; страхе быть неприятным группой и как результат отверженным.

Данный страх один из самых сильных так как ведет к возможной изоляции и одиночеству или же страху наказания; а также чувству недовольства собой и чувству вины. Негативная мотивация оказывает давление на слабые стороны человеческой личности, она гораздо проще в исполнении и ей чаще всего пользуются в обществе начиная с семьи и продолжая дошкольными и учебными учреждениями, продолжая на производстве и в офисе. **Система оценок, принятая в обществе, удобна для измерения достижений нужных системе, однако индивидуума она часто ведет к страху сделать ошибку и лишь немногие выходят за пределы оценивания в область свободы творчества и подлинного смысла, той деятельности, ради которой происходит обучение и развитие человека.**

В 1-м случае – страх связан со стабильностью она либо не создается, либо ее вид не вдохновляют ее обладателя. И он предпочитает перенаправлять энергию в создание иллюзии и пребывание в них или на мнимую помощь другим, сублимируя в результате достижения других свою цель. В этом случае нужно получить хотя бы один системный опыт доведения нового до значимого результата. И зафиксировать его, как фиксировалась радость от создания новизны.

Во 2-м случае тип личности, возможно постигал опыт неудач и повторения. Ему надо помочь научиться видеть где страх обоснован, а где нет.

3-й тип личности, вероятно сталкивался с ситуацией, когда уверенность в себе или контроле над ситуацией была потеряна, говоря простым языком, почва уплыла из под ног. Консерваторам можно рекомендовать опираясь на устойчивую область в какой-то из сфер своей жизни, использовать ее для продвижения в своем развитии, а не только для пуска корней, хотя корни безусловно связаны с дальнейшим ростом после того как они появились, нужно научиться переключать свое внимание на развитие и движение вперед.

Страх всегда основан на значимом опыте, зная страх и постепенно преодолевая его человек обретает свободу для создания любых значимых перемен в своей жизни посредством позитивной мотивации.

Позитивная мотивация воздействует на положительные стороны человеческой личности, основывается на положительных стимулах. На энтузиазме и соревновательности; на вере в возможности и силы другого человека; ответственности за свои дела и проекты; вознаграждение успехом, признанием группой заслуг; на организованности и привычке хорошо и продуктивно работать, она сохраняется на гораздо большее время, чем негативная. Основана на теории Y понимающую человека как самостоятельное существо, ответственное за свои дела обладающее внутренней мотивацией и амбициями, желающего проявить и показать свои способности.

Чем выше мы поднимаемся от страхов, тем сложнее становятся мотивы и эмоции и тем теснее они между собой соединены. Очевидно, что именно тесные связи, существующие между сознанием, чувством и мотивацией, позволят лучше понять причинную обусловленность поведения человека и дать возможность для нового движения вперед.

Список литературы

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. — М., 1990.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1999.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — М., 2002.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: Взгляд на себя и на других. — М., 1996.
5. Васильев В.Н. Здоровье и стресс. — М., 1991.

6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М., 1998.
7. Квинн В.Н. Прикладная психология. - СПб., 2000.
8. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. — М., 1993.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Мушастая Н.В., Елисеева А.А.

Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г.Новороссийск

Развитие личности и самосознания детей с нарушениями слуха протекает в сложных условиях, связанных с трудностями в общении с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта. Личность это относительно поздний продукт общественно - исторического и онтогенетического развития человека. Под личностью понимают некую целостность, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведение необходимую устойчивость. По мнению А.Н. Леонтьева, реальной основой личности является совокупность общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются совокупностью его многообразных деятельностей. В качестве внутренних систем регуляции личности выделяют самосознание, включающее в себя образ собственного "я" (Я - концепция), самооценку и уровень притязаний, мотивационную сферу (потребности, интересы, направленность). [7]

У нормально развивающегося ребенка самосознание определяется его социальным опытом и проходит в своем развитии следующие этапы: на первом этапе ребенок осознает свою тождественность, отделяет себя от окружающих людей (примерно к одиннадцати - двенадцати месяцам); на втором происходит осознание себя как активного деятеля (к трем годам); на третьем - осознание собственных психических процессов и овладение умением произвольно управлять ими (в младшем школьном возрасте); на четвертом этапе происходит осознание моральных норм, нравственных правил и соответствующих их оценок (в период юности).

Ребенок, родившийся глухим или потерявший слух, в первые два года жизни, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям и действительности. Нарушение общения частично изолирует его от людей, затрудняет формирование самосознания и других личностных образований. На начальных этапах психического развития самооценка ребенка зависит от оценок родителей, их же стандартами он пользуется для оценки окружающих людей. С возрастом все большее значение в формировании самосознания приобретают другие значимые для ребенка люди-педагоги, затем сверстники.

У детей с нарушениями слуха отделение себя от окружающих людей, выделение собственных качеств и качеств другого человека, то есть становление первого этапа в развитии самосознания, происходит в более старшем возрасте, чем у нормально слышащих детей. Они позже начинают указывать на себя. По данным Е.И. Исениной, из 70 слышащих детей в возрасте 9-20 месяцев все дети, кроме одного, указывали на себя жестом, из 19 глухих детей того же возраста - только трое. Аналогично дело обстояло с показом частей своего тела (глаз, носа и т.п.) - невидимые им части лица дети не показывали, хотя указывали на них у взрослых и у кукол.

В связи с замедленным формированием у детей с нарушениями слуха такой ведущей деятельности, как предметная, в более поздние сроки совершается и переход ко второму этапу в развитии самосознания - к осознанию себя как активного деятеля. Отставание в развитии познавательной сферы, своеобразии в становлении эмоций приводит к задержке перехода к третьему и четвертому этапам развития самосознания. [4]

Формирование такого важного компонента самосознания, как самооценка, представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В ходе развития личности появляются качественные новые виды самооценки, формированию которых способствует то, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает места в системе социальных отношений с вытекающими отсюда определенными требованиями к его поведению, известной системой норм и правил поведения, определенными социальными ожиданиями. Самооценка играет важную роль в становлении механизмов саморегуляции, определяет уровень притязаний, влияет на развитие межличностных отношений.

В отечественной сурдопсихологии развитие личности детей с нарушениями слуха, особенности становления у них самооценки изучали В.Г. Петрова, В.Л. Белинский, М.М. Нудельман, А.П. Гозова, Т.Н.

Прилепская. Эти исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдается те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на два-три года позже. [8]

В исследовании В.Г. Петровой подчеркивается, что от самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его отношения к успехам и неудачам, тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний, то есть степенью трудностей целей, которые человек перед собой ставит. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что он неправильно себя оценивает и его поведение становится неадекватным. Самооценка влияет и на то, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других.

По данным исследования Н.Г. Морозовой было выявлено, что у маленьких глухих в силу ограниченного словесного и игрового общения, а также невозможности слушать и понимать чтение рассказов, сказок затруднено понимание желаний, намерений, переживаний сверстников. Однако тяга друг к другу выражается в попытках приблизиться, обнять понравившегося сотоварища, погладить его по голове. Эти попытки чаще всего не встречают ответного чувства и воспринимаются как помеха, стесняющая движение. [2]

В процессе психического развития у детей с нарушениями слуха происходит дальнейшее развитие эмоциональной сферы. Так по результатам исследования В. Петшака младшие и средние школьники вполне доступно понимают состояние персонажей, изображенных на картинках. В месте с тем у большинства из них еще очень невелики знания сходных эмоциональных состояний, их оттенков, а также высших социальных чувств. Такие знания глухие дети приобретают постепенно - по мере обучения в средних и старших классах. Аналогичными знаниями слышащие дети обладают уже в младшем школьном возрасте. Отмечается положительное значение владения жестовой речью не только для адекватного понимания эмоциональных состояний других людей, но и для овладения словесными способами описания эмоциональных состояний.

Относительно позднее знакомство с многообразием чувств человека, наблюдавшееся у глухих детей, может иметь целый ряд неблагоприятных последствий. Так, для них характерны трудности в понимании литературных произведений, причин и следствий поступков тех или иных героев, в установлении причин эмоциональных переживаний, характера складывающихся отношений между персонажами, поздно возникает сопереживание тем или иным литературным героям. Все это в целом обедняет мир переживаний глухого школьника, создает у него трудности понимания эмоциональных состояний других людей, упрощает складывающиеся межличностные отношения. Затруднения в выражении своих желаний и чувств при общении с окружающими могут привести к нарушению социальных отношений, появлению раздражительности и агрессивности, невротическим реакциям, при общении с окружающими могут привести к нарушению социальных отношений.[3]

Таким образом, в результате исследований отечественных психологов и педагогов показали, что на протяжении школьного возраста происходят существенные сдвиги в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха - они овладевают многими понятиями, относящимися к эмоциям и высшим социальным чувствам, лучше опознают эмоции по их внешнему выражению и словесному описанию, правильно определяют причины их вызывающие. Это происходит в значительной мере в результате развития познавательной сферы - памяти, речи, словесно-логического мышления, а также благодаря обогащению их жизненного опыта, увеличению возможности их осмысления.

Список литературы

1. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения / Под ред. проф. Р.М. Боскис. – М.: Педагогика, 2009.
2. Капустин С. А. Стили родительского воспитания в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 76–90.
3. Красная М.А. Разработка и апробация методики определения позиции человека в социальной ситуации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 1. – С. 103–111.
4. Леонгард Э.И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать: Из опыта работы по организации обучения глухих и слабослышащих детей. – М.: Просвещение, 2010.
5. Нудельман М.М. Представление глухих школьников об оценке их личности сверстниками // Дефектология. – 2013. – № 6.
6. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 147–166.

7. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. А. И. Дьячкова; Академия пед. наук. – М.: Просвещение, 2005.
8. Петрова В. Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка / Под ред. И. М. Соловьева и др. – М.: Просвещение, 2011.
9. Пузанов Б. П., Селиверстов В. И., Шаховская С. Н., Костенкова Ю. А. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: Академия, 2011.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Буслаева М.Ю.

Челябинский государственный педагогический университет

Вопросы старения и создания внутренней готовности к достраиванию собственной судьбы на поздних этапах жизни важно для каждого человека. Перспективы развития в старости связываются с успешностью преодоления кризиса зрелого возраста, осознанностью выбора, активностью жизненной позиции и имеет решающее значение для удовлетворенности жизнью, для адекватного восприятия собственной старости.

Практика показывает, что пожилые люди остро переживают собственное старение. Это порождает в них чувство нарушения психологической безопасности, в результате чего проявляются различные формы поведения, отражающие индивидуальные особенности реагирования на собственное старение. Данная сторона психической жизни пожилого человека определяет его отношение к личным потерям, утрате прошлых возможностей, так же как и новое восприятие окружающего. Как следствие, в эмоциональной сфере пожилого человека происходят специфические изменения: склонность к беспричинной грусти, слезливости. У большинства пожилых людей появляется тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями. Пожилые мужчины становятся более пассивными и позволяют себе проявлять черты характера более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся более агрессивными, практичными и властными [1, с. 17].

Ощущение утраты психологической безопасности лишает новые впечатления красочности и яркости, отсюда – привязанность пожилых людей к прошлому, власть воспоминаний. Самой трудной задачей этого периода можно назвать осуществление внутренней работы в системе жизнь-смерть. Старение выступает связывающим механизмом жизни и смерти, пожилой человек ощущает присутствие близкой смерти, и переживание этого присутствия носит глубоко личный характер, вносит свой вклад в ощущения одиночества пожилых людей. Действительно, часто одиночество в пожилом возрасте вызвано не объективным отсутствием близких людей, а невозможность разделить с ними присутствие в своем сознании скорого ухода из жизни. У многих обостряется страх смерти, что проявляется либо в категорическом избегании пожилыми людьми темы смерти, либо в постоянном обращении к ней в форме «скорей бы умереть, уже надоело жить», «что-то я зажилась» и т.п.

Одним из проявлений ощущения утраты психологической безопасности является старческая озабоченность: хроническая озабоченность играет роль своеобразной готовности к каким-то негативным событиям, поэтому помогает избежать сильных эмоциональных всплесков в действительно критических ситуациях. Кроме того, эмоциональные переживания озабоченности придают остроту субъективной картине настоящего, помогают избежать скуки, являются одним из способов структурирования времени. В связи с этим легко объяснить такое явление, как слишком сильные, казалось бы, неадекватные переживания пожилых людей: довольно слабые раздражители вызывают у них острые эмоциональные реакции [8, с. 116].

Типичным для поздней взрослости является возрастно-ситуационная депрессия – равномерное и стойкое понижение настроения. Пожилые люди переживают его, как чувство пустоты, ненужности, неинтересности всего происходящего, остро негативного восприятия своего будущего. Человек все чаще прибывает в подавленном, грустном настроении, без наличия для этого объективных состояний. Возникает обидчивость и тревожная мнительность, а отрицательные эмоции на те или иные неприятности становятся довольно затяжными. При этом самому пожилому человеку это состояние кажется нормальным, поэтому всякая помощь отвергается. Содержанием возрастно-ситуационной депрессии является неприятие собственного старения, а основным травмирующим фактором – собственный возраст [7, с. 39].

В поздней взрослости повышается уровень страхов, это связано с тем, что с одной стороны, они накапливаются в течение жизни, с другой – угрозу представляет приближение конца. Проблема страха смерти достаточно трудна для обсуждения. Индивидуальные различия по отношению к смерти обусловлены их жизненными ценностями, адаптированностью к жизни, состоянием здоровья. Смерти боятся люди, не принявшие старость, как неизбежный этап жизни, неадаптированные к ней [7, с. 39].

Одним из факторов, определяющих ощущение психологической безопасности либо опасности, является эмоциональное самочувствие пожилого человека. Оно определяется не только уровнем его здоровья, но и особенностями его взаимоотношений с близкими, наличием значимых эмоциональных связей, ощущением защищенности и поддержки, а также другими факторами новых на этом этапе жизненных ценностей. Семья для пожилого человека становится средством удовлетворения основных потребностей. С одной стороны, это возможность получения эмоционального тепла и поддержки по отношению к нему самому, с другой стороны, это возможность помогать детям, например, в ведении домашнего хозяйства или воспитании внуков. Обрыв или отсутствие семейных связей часто приводит к резкому ухудшению эмоционально-психологического состояния. Наиболее остро ухудшение самочувствия проявляется у пожилых людей, не имеющих семьи или не поддерживающих эмоциональных отношений с другими людьми. Одиночество пожилых людей – весьма важная причина нарушения психологической безопасности пожилого человека. Без семейной поддержки пожилые люди часто болеют, не могут поддерживать на должном уровне бытовые условия, удовлетворить насущные жизненные потребности.

М.В. Ермолаева общие изменения в эмоциональной сфере пожилого человека, как следствие нарушения психологической безопасности, характеризует следующими признаками: изменение динамичности эмоциональных состояний, выражающееся либо в инертности, либо в лабильности эмоций; возрастание роли и места, занимаемого отрицательными эмоциями; высокая устойчивость высших эмоций, в том числе эмоций, связанных с индивидуальным творчеством. В пожилом возрасте значительно уменьшается контроль за проявлением эмоций (смех, радость, печаль). Нередко наблюдается и противоположное явление – эмоциональная черствость, снижение эмпатийности [5, с. 114].

Изменение социальной роли в обществе пожилого человека, связанного с уходом на пенсию, часто является причиной ощущения утраты психологической безопасности, необходимостью адаптации к новым условиям жизни. У одних это вызывает появление негативных эмоциональных переживаний, у других – позитивных, когда человек радуется тому, что наконец-то он может свободно распоряжаться своим временем и посвятить себя делам, которые его интересуют. Люди, не желавшие выходить на пенсию, первое время чувствуют неудовлетворение, испытывают горечь и раздражение.

Знак эмоциональных переживаний в значительной мере определяется выбираемой пенсионером стратегии своего приспособления к новой жизни – сохранения себя как личности с социальными связями с обществом или как индивида, замыкающегося в рамках своей семьи и самого себя. Многое зависит и от оценки человеком своего жизненного пути. Как отмечает Э. Эриксон, если человек убежден, что жизнь его состоялась, то он уравновешен и спокойно смотрит в будущее, но если жизнь оценивается как прожитая зря, то человека настигает чувство бессилия что-либо исправить, увеличивается отчаяние и страх смерти.

Изменения эмоциональных состояний пожилых людей, детерминирующих ощущение утраты психологической безопасности, связаны также и с ограничением физических возможностей. Неспособность пожилого человека что-либо сделать для других вызывает у него чувство зависти и вины, которое впоследствии прорастает равнодушием к окружающим, безучастным отношением к своему настоящему и будущему, к снижению эмоционального контроля (старички получают большое удовольствие от рассказов о своих болезнях, не замечая, что становятся назойливыми). Безразличие стариков расценивается геронтологами и психиатрами как способ защиты от сильных переживаний (в том числе – и положительных), которые могут сократить годы жизни. В частности, возникающая старческая депрессия, проявляющаяся в ослаблении эмоционального тонуса, замедлении эмоциональной живости, отставленности аффективных реакций, обедненности мимики, связана с тем, что, не видя ничего хорошего в будущем, пожилые люди перестают связывать с ним свои планы и тем самым страхуют себя от возможных разочарований.

Обращение к проблемам психологической безопасности в трудах Баевой И.А., позволяет определить содержание альтернативных пониманий нарушения психологической безопасности и ее базовых элементов: безопасность – это свойство человека сохранять свою целостность и природную определенность, это специфическая деятельность по выявлению, предупреждению и устранению опасностей и угроз, это определенное состояние защищенности, благополучия, это условие жизнедеятельности личности, общества, государства, а также научная категория, отражающая отношения интересов и угроз в процессе жизнедеятельности человека [3, с. 62].

Г.В. Грачев понимает психологическую безопасность как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [4, с. 74].

Таким образом, к особенностям эмоциональных состояний людей пожилого возраста в ситуации нарушения психологической безопасности можно отнести определенные психологические проявления, наличие которых может ограничить адаптацию пожилого человека в самом широком контексте ситуаций и остановит его развитие как личности. К числу таких проявлений относятся:

- нарушение автономности личности и специфика социальных связей;
- степень интегрированности картины мира и образа «Я»;
- наличие проявлений, снижающих волевой потенциал личности;
- наличие неадекватных способов удовлетворения потребностей;
- потеря смысла жизни и потеря ощущения самоценности жизни;
- наличие неоптимального эмоционального фона.

Список литературы

1. Александрова М.Д. Отечественные исследования социальных аспектов старения // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003.
2. Анциферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности. // Психологический журнал. – 1996, №6.
3. Баева И.А. Психология безопасности: история становления, перспективы / И.А. Баева // Национальный психологический журнал – 2007. – №1(2) – с.65-69.
4. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998.
5. Ермолаева М.В. Методы психологической регуляции эмоциональных переживаний в старости // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003.
6. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2008.
7. Пухальская Б.М. Психологические особенности пожилых и старых людей // Старость. Популярный справочник. Пер. с польского. – М.: Научн. изд-во "Большая Российская Энциклопедия", 1996.
8. Фортунатова В.А. Старость как культурно-психологический феномен. Психология старости: Хрестоматия. / По ред. Д.Я. Райгородского, Бахрах-М., 2004.

ЭНЕРГОИНФОРМАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА МЕТАПСИХОЛОГИИ, ОБЪЕДИНЯЮЩАЯ ТЕХНИЧЕСКИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ СРЕДСТВА В ИЗУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ПСИХИКИ, ДУШИ И СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Доцент Санкт-Петербургского Госуниверситета В.М. Снетков

Сегодня уже мало только знать человека;
сегодня важно уметь научить его
эффективно использовать
свои физические, душевные
и духовные ресурсы.

Актуальность данной темы заключается в том, что доминирующая физиологическая парадигма изучения психики человека рассматривает психику человека как рефлекторно-функциональную, обусловленную, врожденной, высшей нервной деятельностью и головным мозгом человека, что вошло во все отечественные учебники по психологии. «Научная парадигма — это существующая некоторое время модель научного исследования, которая признается научным сообществом как основа дальнейшего развития науки и является достаточно открытой для того, чтобы новые поколения ученых могли в ее рамках найти для себя нерешенные проблемы любого вида». Т. Кун 1975.

На протяжении истории своего развития отечественная «физиологическая психология» решала в основном задачи диагностики психики человека с позиции статистической нормы поведения и здоровья на основе рефлекторной теории психики, которая, по сути, опирается на прошлые, эволюционные достижения предков человека и понимания его как биологического индивида и разумного животного.

В отечественной психологии образца 20 века, её научная парадигма была строго регламентирована политическими целями и предписывала только одну, физиологическую интерпретацию психики. Т.о. психология стала наукой без души, в которой совершенно абсурдно звучала постановка задачи о развитии психики, души и сознания человека. Эта парадигма получила своё завершение в определении психики как «свойства высокоорганизованной материи (имеется в виду только головной мозг) и как «субъективного отражения объективного мира», которые полностью верны и для всех животных, у которых наблюдается и то, и другое.

Оба определения ничего не говорят о человеке как субъекте психофизической жизнедеятельности, что полностью снимает проблему воли и свободы человека в выборе психофизических средств его взаимодействий с природой, другими людьми и для ответа на острые вызовы научно-технической революции.

В эволюции человека можно выделить два этапа. Первый этап-это естественная эволюция человека в процессе его взаимодействия с окружающей природой. Природа оказалась хорошим учителем, во-первых, в силу своей безграничности и неопределенности, которые стимулировали человека использовать свой внутренний потенциал для поиска эффективных средств адаптации, выживания и развития. Во-вторых, благодаря её неспециализированному воздействию на человека, которое оставляло ему свободный выбор формы и направлений ответных реакций.

На первом этапе эволюции человек приобрел прямохождение, развил психику, сознание и мышление, почему получил название Homo Sapiens.

Второй этап эволюции связан с развитием человека в социальной среде. Социум и сегодня формирует из индивида личность как инструмент достижения своих целей и защиты своего суверенитета, оказывая на неё специфическое давление, которое навязывает человеку образ жизни; форму и направление ответного поведения, что все более противоречит его душевной природе и ускоряет процесс «дауншифтинга» (стремление современного человека уйти из города для жизни в лесу или деревне). Сегодня уже многие подростки, даже не знают, что у них есть душа.

Человек, не осознавший своей души – бессердечный, разумный «компьютер», способный на преступление против человека и человечества.

Человек по происхождению в природе явление вторичное; его рождение, жизнь и развитие подчиняются её объективным законам. Поэтому человек изначально обладает энергоинформационным единством с природой. Здесь надо отметить, что ко второму, социальному этапу эволюции человек подошел, будучи ещё незавершенным человеком, которому не хватало речи, что он и приобрел в социуме.

По нашему, мнению человеческий ребенок рождается, слабоструктурированной, психофизической, энергоинформационной, живой, незавершенной, социально-психологической, разумной системой с открытой душой, готовый к дальнейшей эволюции психики, души и сознания.

Внутренней основой энергоинформационной природы человека и его души является врожденная, многоклеточная деятельность его организма, в котором 1,5 миллиардов его клеток получая из кровеносной системы энергию питания и информацию, в свою очередь, сами отдают в кровеносную систему, постоянно вырабатываемую ими энергию и информацию, которые сердцем доносятся до всех других клеток и внутренних органов организма человека. Т.о. в организме человека возникает с сердцем во главе душа как единая энергоинформационная система, объединяющая все его внутренние органы и подсистемы с внешним миром.

Внешней основой энергоинформационной природы человека выступают рецепторы, расположенные на внутренней и внешней стороне физического тела человека. Как известно рецептор возбуждается только при достижении раздражителем достаточной силы энергии воздействия. Каждый рецептор специализирован на свою модальность восприятия и ощущение. Поскольку в организме человека существуют десятки тысяч рецепторов, постольку в своей совокупности они представляют человеку как субъекту жизни достаточно разнообразную информацию о внутреннем состоянии души и внешнем, окружающем, мире. Полнота информации определяется уровнем развития его психики, души, сознания, самоконтроля, мышления и наблюдательности.

Приобретенная в эволюции, как оказалось, очень полезная, слабая структурированность, т.е. не специализированность психики человека при рождении делает его не только чувствительным к неопределенности внешней среды, так как она переживается им как эмоция страха, что стимулирует ее познание

для его снижения, но и лежит в основе адаптивной способности человека к овладению в процессе онтогенеза новыми видами трудовой деятельности и формированию из предложенных социумом, своего, индивидуального образа и стиля жизни.

Таким образом, неопределенность окружающей природы является стимулом развития познавательной деятельности человека, которая в его эволюции становится необходимым механизмом сохранения его жизни и развития.

Поскольку будущая жизнь для человека полная неопределенность, постольку он вырабатывает такие точки опоры как смысл жизни и веру в Бога, которые снижают неопределенность его будущего.

Поэтому психику и сознание человека мы определяем как негэнтропийные механизмы и развитые при жизни произвольные инструменты познания и энергоинформационного взаимодействия человека с внутренним и внешним миром.

История показывает, что психическое поведение человека как личности может кардинально отличаться от психического поведения человека как биологического индивида. Если психика человека как биологического индивида полностью опосредована биологическими потребностями и рефлексамии его организма, то психическая деятельность человека как личности может быть детерминирована не только его духовными целями, но и потребностями, социальной среды. В крайнем выражении душевная, субъективная «Я-деятельность» человека как личности может вступить в конфликт с физиологическими инстинктами человека по сохранению жизни и победить. С позиции Л.Н.Гумилева это отличительный признак пассионарных личностей.

Общемировая практика показывает, что везде, где хотят достигнуть высоких результатов, человеку ставят эффективный стиль деятельности. Певцу ставят голос; пианисту ставят руку; боксеру ставят удар и т.д. и т.п. Именно поэтому спортсмены постоянно развиваются и превышают мировые рекорды.

Вышесказанное предполагает, что для достижения вершин духовной зрелости необходимо целенаправленное развитие души и психологической компетентности человека посредством формирования эффективных механизмов психики и сознания как произвольных инструментов его общения, раскрытия всех его потенциалов и реализации душевных, энергоинформационных, ресурсов.

Духовные уровни и направления развития души человека. Схема 1 ниже.



Схема 1.

Человек приходит к гармонии жизни, с природой входя в её сферу через любую из вершин души: энергию Чувств, энергию Ума и энергию Воли, замыкая все её вектора в духовной, деятельности сознании, направленного на освобождение человека от животных инстинктов и жизни в гармонии с самим собой и окружающим миром. Душа — это органическая по происхождению жизненная сила организма и развитая в онтогенезе психологическая компетенция, лежащая в основе эмпатии и интуиции человека. В тоже время, душа — это осознаваемый вербально образный психофизический механизм сохранения человеком своей жизни и «Я — целостности» на основе энергоинформационного единства с природой, её законами и постоянного энергоинформационного, духовного взаимодействия с самим собой, другими людьми, и окружающей средой. Часто человек развивается по дуге: овладев одной вершиной, идет к другой, затем к следующей; и так по кругу пока не обретет полной гармонии душевной жизни. Схема 1. Но человек как пассионарная личность может стать, субъектом развития своей души начиная с любого уровня:

1. Овладения энергоинформационной основой деятельности своего ума и сознания как негэнтропийного механизма, способного информацию превращать в Знания и в духовную силу. Следует отличать Знания, полученные через Труд и Любовь от Знаний, полученных дистанционно, умственно, в процессе наблюдения и традиционного обучения. Знание, рожденное из Любви и Труда, уже есть освобождающая, духовная энергия и

сила жизни человека. Знание человека, полученное дистанционно и умственно, становится духовной силой развития только благодаря вере в его истинность; а вера в знание рождается только через труд в практическом опыте его использования.

2. Овладения энергоинформационной основой своих физических действий. Энергией духовной силы Воли, лежащей в основе опредмечивания целей, убеждений и ценностей человека в его жизни, деятельности и поведении.

3. Овладения энергоинформационной основой своих эмоций и чувств. Энергией состояния Любви, приводящей человека к служению людям и патриотизму. Любовь есть сущность жизни человека как личности и потому она сама по себе уже есть дар Божий и Духовная энергия, но без Знания и Труда Любовь слепа и бесплотна.

4. Уровень синергии: овладения энергоинформационными законами природы текущей ситуации как ступенькой развития своей души.

Принятие энергоинформационной парадигмы, позволит современной психологии перейти от субъективных, бумажных тестов к техническим средствам объективного измерения динамики энергоинформационных свойств, состояний и характеристик психики, души и сознания человека и приобрести статус метапсихологии, как единой, объективной науке о психике человеке, способной создавать межнациональные программы по целенаправленному развитию психики, души и сознания человека.

Главный вывод: Эксперименты, проведенные классиками физиологии в 19 веке - гениальны, но развитие души, психики и сознания человека 21 века с опорой только на врожденную физиологию есть возврат к прошлому и игнорирование будущей эволюции его психики.

Список литературы

1. Снетков В.М. «Методологические подходы к изучению человека и его здоровья». Глава в коллективной монографии «Здоровая личность» под ред.Г.С.Никифорова. Изд. Речь 2013г. стр.66-96.
2. Снетков В.М. «Энергоинформационная природа организма, психики и сознания спортсмена как врожденная основа его психофизического развития, взаимодействия с самим собой, другими людьми и окружающим миром». Статья в Ученых Записках ун-та им. П.Ф.Лесгафта №9 (103) 2013 г. стр.158-169.
3. Снетков В.М. «Модель психики и сознания как методологическая основа диагностики уровня их развития у спортсменов». Статья в коллективной монографии Modern Studies of Russian society. Хельсинки.2014г. стр.212-223.

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД

Январь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2015г.

Февраль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2015г.

Март 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2015г.

Апрель 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2015г.

Май 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2015г.

Июнь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2015г.

Июль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2015г.

Август 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2015г.

Сентябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2015г.

Октябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2015г.

Ноябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2015г.

Декабрь 2015г.

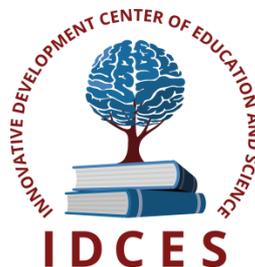
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2015г.

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

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

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



ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(10 августа 2015г.)**

**г. Ростов-на-Дону
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 11.08.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 12,7.
Тираж 250 экз. Заказ № 275.

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