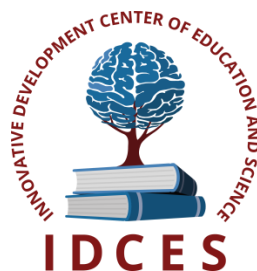


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**О некоторых вопросах и проблемах психологии и
педагогики**

Выпуск II

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

**г. Красноярск
2015 г.**

О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики/ Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. **г.Красноярск**, 2015. 159 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 II Международной научно-практической конференции **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики» (г.Красноярск)** 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 |
| ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ | |
| Пирогланов Ш.Ш. | 7 |
| К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ | |
| МОДУЛЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА | |
| Меклер Н.Н. | 9 |
| К ВОПРОСУ О РОЛИ ЗЕМСТВА В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ КРЕСТЬЯН | |
| Фролов И.В., Володин А.М. | 12 |
| МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ ТЕРРОРИЗМ: МИФ ИЛИ РЕАЛИИ ХХІ ВЕКА? | |
| Терских Л.А., Бобришева Л.С. | 15 |
| ФАКТОРЫ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ У | |
| МОЛОДЕЖИ | |
| Битев А.С. | 17 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ | |
| ХОРЕОГРАФИИ | |
| Козлова Н.А. | 19 |
| СЕКЦИЯ №2. | |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02) | 20 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОЙСТВ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ | |
| УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ОБЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ | |
| РАБОТЫ) | |
| Суходей Е.А. | 20 |
| КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ, КАК ОДИН ИЗ ИНДИКАТОРОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ | |
| ГРАМОТНОСТИ | |
| Сергиенко Ю.А. | 22 |
| ОБРАЗОВАТЕЛОГИЯ КАК ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ | |
| Глушенко В.В., Глушенко И.И. | 26 |
| ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО | |
| ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В НЕХИМИЧЕСКОМ ВУЗЕ | |
| Медяков Е.Г. | 28 |
| ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ | |
| Обухова О.А. | 31 |
| СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| ШКОЛЬНИКОВ | |
| Ильина С.П., Воробейкова Е.Г. | 32 |
| ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО | |
| ПРОГНОЗИРОВАНИЯ | |
| Конева Н.Н. | 35 |
| ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА К ШКОЛЕ | |
| Краева О.В. | 37 |
| СЕКЦИЯ №3. | |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, | |
| ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03) | 39 |
| ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ У ДЕТЕЙ | |
| СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | |
| Сизаева В.Э. | 39 |
| МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ | |
| УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С РИНОЛАЛИЕЙ | |
| Князева А.А. | 41 |
| МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С «ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА» | |
| Сагайдак А.А. | 43 |
| МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ | |
| ИНТЕЛЛЕКТА | |
| Куликова О.С. | 45 |

| | |
|---|----|
| ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Минаева Н.Г., Юрочкина Н.Е. | 48 |
|---|----|

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

| | |
|--|-----------|
| (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04) | 50 |
| ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА СОСТОЯНИЕ ОСАНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОМ ЧАСЕ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ Мигалкин А.Г., Ядреев В.В. | 50 |
| ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ Мервинская О.В. | 53 |
| ВНЕДРЕНИЕ СЕКЦИИ БОРЬБЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ, КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНОШЕЙ Тагирова Н.П., Тагиров Д.Т. | 55 |
| ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БОРЬБЫ «ХАПСАГАЙ» Яковлев Я.И., Друзьянов И.И., Ядреев В.В. | 57 |
| НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ОСНОВЫ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ Никитин В.Г., Тимофеев В.С. | 59 |
| ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Гурьева А.В., Охлопков П.П., Куркутова Л.В. | 62 |
| ПРИМЕНЕНИЕ ТРЕНАЖЕРОВ И ТРЕНАЖЕРНЫХ УСТРОЙСТВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ Кудрин Е.П., Черкашин И.А., Криворученко Е.В. | 64 |
| ПРОГРАММА НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА Степанова В.Р., Тимофеев В.С. | 66 |
| СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ТРЕНИРОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ГЛАВНОМУ СТАРТУ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО СЕЗОНА Новикова Н.Б., Захаров Г.Г., Иванова И.Г., Котелевская Н.Б., Злыднев А.А., Муравьев-Андрейчук В.В., Брумстрем А.Б. | 68 |
| СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ 2-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Сираковская Я.В., Ушакова М.О. | 72 |
| СОЧЕТАНИЕ СРЕДСТВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕНИРОВКИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА Козупица Г.С. | 75 |
| СПОРТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ Платонова Л.Л., Охлопков П.П. | 78 |
| ФИЗИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА СТУДЕНТОВ 3 КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА ЗАНИМАЮЩИХСЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКОЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ «М.К. АММОСОВА» Кронников Н.Д., Кудрин Е.П. | 80 |
| ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ Друзьянов И.И., Яковлев Я.И., Ядреев В.В. | 82 |
| ХАРАКТЕРИСТИКА МИНИ-ФУТБОЛА КАК ВИДА СПОРТА И СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ Скрябин С.П., Охлопков П.П. | 84 |

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

| | |
|---|-----------|
| (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05) | 86 |
| СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИЧ/СПИДа И ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ Калмыкова Л.П. | 86 |

СЕКЦИЯ №6.

| | |
|---|-----------|
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) | 88 |
| ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ | |
| Кабанов С.В. | 88 |
| РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО | |
| СПЕЦИАЛЬНОСТИ – ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ | |
| Зверева В.П., Сафонова О.Н. | 90 |

СЕКЦИЯ №7.

| | |
|---|-----------|
| ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ. | 92 |
| ВОСПИТАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ | |
| Власова Л.П., Семенова Н.А. | 92 |
| МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ | |
| ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | |
| Дмитриева Е.И. | 94 |
| ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБЩЕЙ ВРАЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ (СЕМЕЙНОЙ | |
| МЕДИЦИНЫ) В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ | |
| Крючкова О.Н., Костюкова Е.А., Ицкова Е.А. | 95 |
| ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА | |
| Ягенич Л.В. | 97 |
| ПРОБЛЕМА АДАПТИРОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС | |
| Зубцова М.Л. | 99 |
| ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ НЕКОТОРЫХ | |
| МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН | |
| Башмакова М.Г. | 101 |

СЕКЦИЯ №8.

| | |
|---|------------|
| СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. | 103 |
| МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ | |
| Цой О.В. | 103 |
| ОСОБЕННОСТИ РАЗНОУРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ | |
| НА ОСНОВЕ ФГОС НОО | |
| Андреева О.А., Забавникова Н.В., Малыгина О.А., Чепкасова С.В., Чупрова О.И. | 105 |

СЕКЦИЯ №9.

| | |
|---|------------|
| ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. .. | 107 |
| АККРЕДИТАЦИЯ В КАЗАХСТАНЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ | |
| Адилгазинов Г.З. | 107 |
| К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ | |
| ШКОЛЕ | |
| Киющина Е.С. | 110 |
| КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА | |
| Рыбкина О.С. | 112 |
| НИКО И СИСТЕМНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕХОДА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ФГОС | |
| Исаева Ж.А., Манатилова Ф.З. | 116 |

СЕКЦИЯ №10.

| | |
|---|------------|
| ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ | |
| ПЕДАГОГА. | 119 |
| ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА | |
| Сухова О.В. | 119 |
| РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СРЕДИ СТУДЕНТОВ | |
| ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ | |
| СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ПРОЕКТА | |
| Самодурова Т.В., Оглоблина Н.М. | 121 |

СЕКЦИЯ №11.

| | |
|---|------------|
| СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. | 126 |
| ПРОФИЛАКТИКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ВИРТУАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ | |
| Разорвина А.С. | 126 |

| | |
|--|------------|
| СЕКЦИЯ №12. | |
| СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ..... | 128 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) | 129 |
| СЕКЦИЯ №13. | |
| ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ | |
| (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) | 129 |
| ОБ ОДНОМ ЭПИЗОДЕ ИЗ НАУЧНОЙ ЖИЗНИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА, ИЛИ, К | |
| ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА | |
| Серова О.Е. | 129 |
| ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ МОТИВАЦИИ | |
| Рыбакова А.И. | 132 |
| ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ЮНГА К. О ПОСЛЕДСТВИЯХ «УТРАТЫ САМОСТИ» ДЛЯ | |
| СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА | |
| Небыкова С.В. | 134 |
| СЕКЦИЯ №14. | |
| ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02) | 136 |
| СЕКЦИЯ №15. | |
| ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА | |
| (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) | 136 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДНИКОВ СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ | |
| Ершова И.А., Клименских М.В., Голяк Ю.А. | 136 |
| СЕКЦИЯ №16. | |
| МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) | 140 |
| СЕКЦИЯ №17. | |
| СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) | 140 |
| ЖИВОЕ СЛОВО И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В РАБОТАХ ЕЛЕНА РЕРИХ | |
| Дорохина Ю.В. | 140 |
| СЕКЦИЯ №18. | |
| ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) | 145 |
| СЕКЦИЯ №19. | |
| ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) | 146 |
| КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ И УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ | |
| МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ | |
| Артамонов М.А. | 146 |
| КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ | |
| ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ | |
| Нуйкина Е.П., Петровская В.Г. | 148 |
| РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ | |
| Кондратьев О.Е., Цветкова Н.А. | 152 |
| СЕКЦИЯ №20. | |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) | 154 |
| СЕКЦИЯ №21. | |
| ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12) | 154 |
| СЕКЦИЯ №22. | |
| ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) | 154 |
| РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ - ВАЖНАЯ | |
| СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| Чупракова Н.Н. | 154 |
| ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД | 157 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Пирогланов Ш.Ш.

Северо-Кавказский социальный институт, г.Ставрополь

Трансформационные процессы, принижающие современное общество, ведут к деформации социальных отношений, снижению социальной ответственности и, как следствие, развитию деструктивных процессов. Недостаточная научная разработанность феномена социальной ответственности в педагогической литературе, указывает на ее актуальность и потребность в изучении.

Так в настоящее время для решения социальных проблем в воинской части возрастает необходимость в диагностике уровня социальной ответственности военнослужащих. Подчеркнем, что изучение социальной ответственности военнослужащих является весьма необходимой и важной задачей, поскольку они являются субъектами в военной организационной структуре.

С целью диагностики состояния социальной ответственности военнослужащих в 2015 году была проведена опытно-экспериментальная работа на базе воинской части № 52116 Московской области г. Долгопрудный.

В рамках данного эксперимента проводилось определение стартового уровня социальной ответственности военнослужащих:

- развитие когнитивного компонента, т.е. выявление уровня развития социальной компетентности военнослужащих,
- развитие деятельностного компонента, т.е. выявление уровня развития социальной компетентности военнослужащих,
- развитие когнитивного компонента, т.е. выявление способности и готовности военнослужащего к принятию решений, готовности к деятельности военнослужащих,
- развитие мотивационного компонента, т.е. выявление уровня развития просоциальной направленности мотивов поведения,
- развитие волевого компонента, т.е. выявление уровня развития социального самоконтроля военнослужащих,
- развитие поведенческого компонента, т.е. выявление уровня развития социальной коммуникации военнослужащих.

Подчеркнем, что данные показатели учитывались нами при разработке уровней сформированности социальной ответственности военнослужащих.

В основу определения уровней социальной ответственности военнослужащих был положен уровневый подход, описанный в трудах В.П. Беспалько, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова и др., предполагающий рассмотрение развития любого процесса как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. В научной литературе «уровень» определяется как отношение «низших» и «высших» ступеней развития каких-либо объектов или процессов, в соответствии с этим степень выраженности или сформированности социальной ответственности военнослужащих от исходного на более высокий уровень обозначались в терминах: «критический», «допустимый», «достаточный».

Для оценки каждого из компонентов социальной ответственности военнослужащих был сформирован комплекс диагностических методик, адекватных объекту, предмету и поставленным задачам.

Выявление уровня сформированности когнитивного компонента социальной ответственности военнослужащих производилось по средством проведения методики «Шкала совестливости» (авторы В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский) и тестового оценивания уровня социальной компетентности военнослужащих.

Уровень сформированности деятельностного компонента социальной ответственности военнослужащих оценивался в процессе использования опросника диагностики уровня морально-этической ответственности личности (автор И.Г. Тимошук) и опросника «Готовность к социальной ответственности» (автор И.А. Панарин).

Выявление уровня сформированности мотивационного компонента социальной ответственности военнослужащих производилось по средством организации проведения методики «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) и методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

Уровень сформированности волевого компонента социальной ответственности военнослужащих оценивался в процессе проведения теста «Экспресс-диагностика уровня самооценки» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) и опросника «Диагностика волевого самоконтроля» (авторы А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман).

Уровень сформированности поведенческого компонента социальной ответственности военнослужащих оценивался в процессе проведения методики «Способность к самоуправлению» (автор Н.М. Пейсахов) и методики «Диагностика уровня развития рефлексивности» (автор А.В. Карпов).

В экспериментальной работе принимали участие две роты военнослужащих: из них 20 человек офицерского состава, 127 солдат контрактной службы и 110 солдат срочной службы.

В целом уровень социальной ответственности военнослужащих определялся с помощью интегральной оценки по совокупности уровней сформированности ее компонентов.

Так, общий анализ результатов проведенных методик, направленных на выявление уровня социальной ответственности военнослужащих, позволил выделить три группы военнослужащих.

В первую группу мы включили 70% офицерского состава рот, 22% солдат контрактной службы и лишь 4% солдат срочной службы с достаточным уровнем сформированности социальной ответственности. Вторую группу составили 25% офицеров рот, 70% солдат контрактной службы и лишь 18% солдат срочной службы с допустимым уровнем сформированности социальной ответственности. В третью группу вошли 5% офицерского состава рот, 8% солдат контрактной службы и 78% солдат срочной службы, обладающих критическим уровнем сформированности социальной ответственности (Рисунок 1).

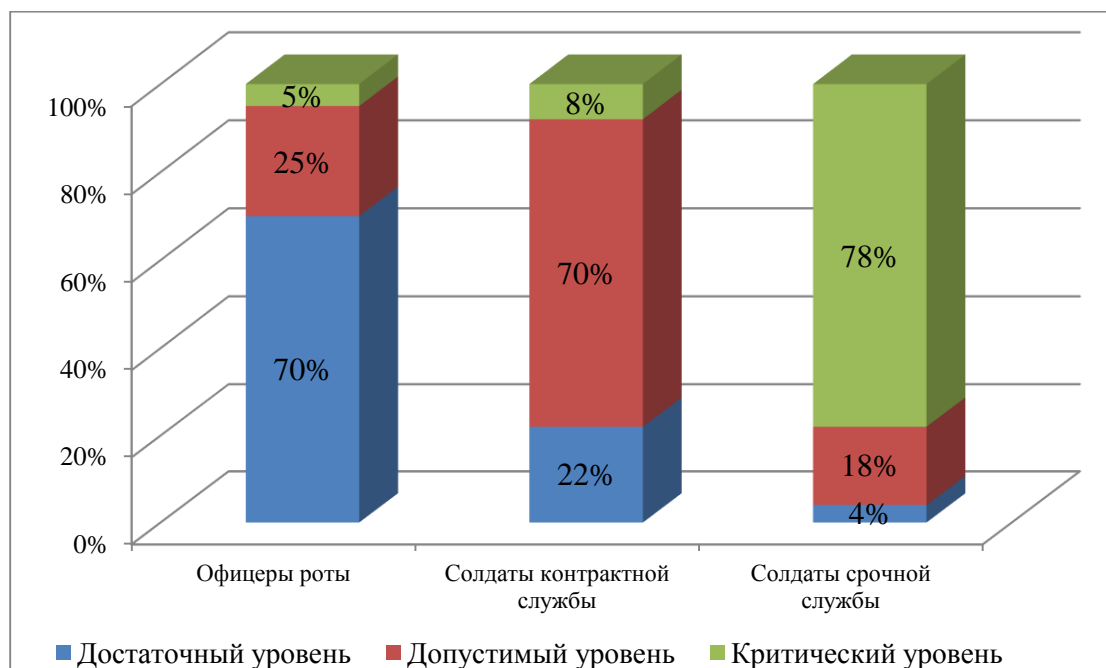


Рис.1. Уровень социальной ответственности военнослужащих

На основании представленных данных проведенных диагностических процедур мы вынуждены констатировать:

- исходный уровень социальной ответственности ротного офицерского состава в соответствии с уровневой дифференциацией можно охарактеризовать как преимущественно достаточный по каждому показателю;
- исходный уровень социальной ответственности солдат контрактной службы в соответствии с уровневой дифференциацией можно охарактеризовать как преимущественно допустимый по каждому показателю;
- исходный уровень социальной ответственности солдат срочной службы в соответствии с уровневой дифференциацией можно охарактеризовать как преимущественно критический по каждому показателю;

– с целью повышения уровня социальной ответственности солдат срочной службы необходимо разработать и обеспечить внедрение определенных педагогических условий в обучающий процесс военной подготовки новобранцев.

Список литературы

1. Арсланбеков М.М. Совершенствование психолого-педагогической подготовки курсантов военных вузов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – N 17(43), ч.2: Педагогика и психология, теория и методика обучения. – С.23-26.
2. Батнасунов А.С. Мотиваторы персонала и их роль в модернизации системы управления / В сборнике: Модернизация отечественной системы управления: анализ тенденций и прогноз развития / Материалы Всероссийской научно-практической конференции и XII-XIII Дридзеvских чтений. Москва, 2014. С. 150-154.
3. Саенко Л.А. Социальная ответственность студенческой молодежи: социологический анализ // Вестник Северо-Кавказского федерального университета, 2015, № 1 (46) С. 159-163.
4. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 2 (47). С. 243-247.
5. Толстова Н.А. Формирование организационно-педагогической компетентности будущего учителя информатики в образовательном процессе вуза // автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2013.
6. Толстова Н.А. Подготовка будущих учителей информатики в условиях информатизации общества. Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2010. Т. 3. № 1-1 (3). С. 148-152.

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МОДУЛЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Меклер Н.Н.

ГБОУ СПО Медицинский колледж №1 ДЗМ, г.Москва

Происходящая в настоящее время реформа образования, связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования.

В содержании нового Государственного Образовательного стандарта среднего (полного) общего образования нашли отражение такие личностные качества студента, как компетентность, ответственность, свободное владение своей профессией, ориентированность в смежных областях деятельности, готовность к постоянному профессиональному росту, способность к самостоятельной работе.

С целью эффективного формирования профессиональной компетентности будущего специалиста сегодня все шире используются образовательные технологии, направленные на формирование у студентов культуры самостоятельной деятельности. Так как, согласно Типовому положению об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении), утвержденному постановлением Правительства Российской Федерации от 18 июля 2008 г № 543 самостоятельная работа является одним из видов учебных занятий студентов.

Главная задача самостоятельной работы студентов (СРС) - это развитие умений, приобретения научных знаний путем личного поиска информации, формирование активного интереса к творческому подходу в учебной работе и при выполнении курсовых работ, рефератов, дипломной работы. Таким образом, самостоятельная деятельность требует особых условий и сопряжена с формированием навыков самостоятельного поиска информации.

Самостоятельность формируется в процессе четко организованной и постоянно контролируемой самостоятельной работы студентов [6]. В этом плане следует признать, что СРС является не только важной формой образовательного процесса, но и его основой. Цель ее организации: систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических навыков студентов; углубление и расширение теоретических знаний; формирование умений использовать нормативно - правовую, справочную документацию и специальную литературу; развитие исследовательских умений. В целом – формирование общих и профессиональных компетенций.

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования регламентирует максимальный объем загрузки студента и объем обязательной учебной нагрузки, как в целом по обучению, так и по его циклам дисциплин.

В соответствии с методикой расчета объем времени, отведённого на внеаудиторную самостоятельную работу, самостоятельная работа находит отражение в рабочем учебном плане и в рабочих программах учебных дисциплин с распределением по разделам и темам.

Выделяют два вида самостоятельной работы: аудиторная - на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданиям; внеаудиторная - выполняется студентами по заданию преподавателей, но без его непосредственного участия.

Анализируя рабочие программы, нами отмечено разнообразие видов заданий для внеаудиторной самостоятельной работы, запланированной преподавателями. Это:

- овладение знаниями: чтение текста, его конспектирование, работа со словарём и справочниками, ознакомление с нормативными документами и др.;
- закрепление и систематизация знаний: работа с конспектом - лекцией, повторная работа над учебным материалом, составление таблиц для систематизации учебного материала, ответы на вопросы, подготовка к семинарам, подготовка рефератов, тестирование и др.;
- формирование умений: решение задач и упражнений по образцу, схемам, решение производственных и профессиональных задач, подготовка к деловым играм, создание творческих проектов, выполнение курсовых и дипломных проектов.

Однако, как отмечают преподаватели в ходе обсуждения этой темы, в процессе самого преподавания объём разнообразия резко сужается. В основном - это работа с конспектами, написание рефератов, чтение учебной литературы. Практически отсутствует учебно - исследовательская работа, аналитическая обработка текстов, проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности.

Студенты при анкетировании о формах внеаудиторной самостоятельной работы отмечают:

- «задания нудные, скучные, неинтересные»;
- «большие по объёму»;
- «не могу выполнить, так как преподаватель не успел объяснить, как их выполнить».

Сегодня к этому добавляется неумение и нежелание современных студентов работать самостоятельно. Одновременно у преподавателя отсутствует возможность предоставления заинтересованному студенту индивидуальных консультаций или помощи преподавателя, так как в нагрузку часы текущих консультаций занимают небольшое количество или вообще не предусмотрены. В связи с вышеизложенным, возникает проблема организации СРС с научно обоснованной, методически выверенной и практически целесообразной технологией [7].

Выделяют три ступени, которые преодолевает студент в процессе формирования самостоятельности: репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую и творческую. Наиболее важной является низшая ступень формирования самостоятельности, так как она служит основой ее развития и совершенствования. [6]

Нами проводится работа по созданию, апробации и совершенствованию технологии использования методических указаний по организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы по четырем темам раздела «Проведение лабораторных исследований содержимого желудочно-кишечного тракта» ПМ.01 Проведение лабораторных общеклинических исследований специальность 31.02.03 Лабораторная диагностика.

Методические указания структурированы согласно логике науки и предусматривают задания для самоподготовки к занятию, задания для практических и лабораторных работ, мультимедийное сопровождение презентаций с эффектами анимации, работу по закреплению изученного материала путем выполнения тестовых заданий.

Использование предложенных заданий на комбинированном занятии позволяет преподавателю осуществлять технологию «бесконспектного чтения лекций», предложенную Г.Г. Азгальдовым [1]. Занятие проводится в форме диалога преподавателя со студентами. В этом случае преподаватель получает солидный дополнительный фонд времени, который может быть использован на разъяснение изучаемого материала в режиме консультации. Использование ответов выполненных дома на занятиях освобождает студентов от работы по составлению конспектов и позволяет им во время объяснения материала сосредоточиться не на механическом записывании схем и алгоритмов, а на понимании сути методик. Студент в этом случае приобретает качественный конспект и, осуществляя репродуктивно-подражательную деятельность, уже на занятии получает необходимую помощь от преподавателя.

Процесс выполнения заданий не только на учебных занятиях, но и дома, активизирует социальную адаптацию студента. Одновременно педагог получает возможность использовать в традиционно организованном педагогическом процессе элементы дистанционного обучения [8].

С целью оптимизации СРС по разделу, студенту предлагается воспользоваться мультимедийной презентацией с эффектами анимации в которой представлена информация, дополняющая теоретический материал, изложенный в методических рекомендациях. Использование возможностей программ PowerPoint способствует оживлению преподавания, а эффект анимации дает возможность более действенно влиять на эмоции студентов, вызывает заинтересованность, которая улучшает усвоение учебного материала и значительно повышают эффективность учебы и качество обучения. Использование выполненных в тетради заданий и презентации как на занятии, под руководством преподавателя, так и дома, совместно с другими студентами, помогает студенту успешно пройти репродуктивно-подражательную ступень формирования самостоятельности и способствует формированию коммуникативных качеств.

Практическая часть аудиторной самостоятельной работы содержит задания и ситуационные задачи, носящие частично поисковый характер формируют у обучающихся навыки самостоятельной поисково-исполнительской деятельности.

Ситуационные задачи, как активный метод обучения, представляет собой способ активизации учебно-познавательной деятельности студента, который побуждает к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. В этой ситуации активен не только преподаватель, но и студенты, что является неотъемлемой составной частью практического занятия.

Ситуационная задача представляет собой конкретную клиническую ситуацию, которая излагается кратко, но содержит достаточно информации для оценки и решения. Во время решения студенты анализируют и обсуждают микроситуации. Преподаватель активизирует участие студентов отдельными вопросами. Ситуационные задачи используют для того, чтобы заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала. Чтобы сосредоточить внимание студентов, ситуация подбирается достаточно характерная и острая, подходящая к тематике практического занятия.

Разбор ситуационных заданий можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний, полученных во время занятия; совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями.

Формирование творческого уровня самостоятельности студентов осуществляется не только на практических занятиях путем решения задач, но и при проведении «учебного» исследования биологического материала.

Контроль за СРС студента ведется с использованием принципов квалитрии [3,4]. Это позволяет проводить поэлементный анализ усвоения изучаемого материала и оперативно вносить изменения в процесс обучения.

В.С. Ильин и В.А. Никитин [5] отмечают, что эффективность образовательных процессов и восстановление нравственного и психического здоровья зависят от того, как быстро студент адаптируется к новым условиям существования. Использование описанных методических указаний в образовательном процессе помогает студенту быстрее адаптироваться к новым формам обучения и формирует общекультурную компетенцию оптимально распределять свое время.

Одной из поставленных задач явилось изучение влияния разработанных нами методических рекомендаций, внедряемых на третьем курсе, на формирование общекультурных компетенций и, следовательно, на успеваемость студентов по профессиональному модулю «Проведение лабораторных общеклинических исследований». С целью решения поставленной задачи мы проанализировали результаты рубежного контроля по теме «Проведение копрологических исследований» раздела «Проведение лабораторных исследований содержимого желудочно-кишечного тракта» в двух контрольных и двух опытных группах (бригадах). В контрольных группах учащиеся изучали тему раздела традиционно, а в опытных – с использованием методических рекомендаций.

Анализ результатов рубежного контроля показывает, что успеваемость в опытных и контрольных группах отличается незначительно: качественная успеваемость на 12,76%, общая успеваемость – на 3,4%, а средний балл – на 0,96.

Сравнение результатов профессионального экзамена по модулю показывает, что общая, качественная успеваемость и средний балл в контрольных группах ниже соответственно на 13,54 и 1,57% и 0,15 балла, чем в опытных. Сравнение результатов контрольных и опытных групп показывает, что студенты опытных групп ответили на билеты, включающие вопросы раздела намного лучше студентов контрольных групп. Средний балл у студентов опытных групп - 4,8, у студентов контрольных групп -3,8 балла.

Полученные изменения закономерны, так как, согласно исследованиям Б.Г. Ананьева [2], В.С. Ильина и В.А. Никитина [5], адаптация студентов к учебному процессу обычно завершается в конце 2-го – начале 3-го семестра

и в учебный процесс можно вводить задания все более сложного уровня. Проведенное нами исследование доказывает, что использование методических рекомендаций в этот период способствует оптимизации образовательного процесса, активизации и организации СРС, а это, в свою очередь, положительно сказалось на успеваемости по профессиональному модулю.

Результаты анализа проведенной работы показывают усиление мотивации к изучению учебной дисциплины, активизацию СРС, формирование творческой обстановки в коллективе и изменение социального статуса трудолюбивых обучающихся.

Таким образом, использование в образовательном процессе описанных рекомендаций оказало существенное положительное влияние не только на успеваемость. Улучшение общей и качественной успеваемости в опытных группах служит доказательством того, что в эксперименте более успешно формируются общекультурные компетенции, чем в контрольных группах.

Список литературы

1. Азгальдов, Г.Г., Костин, А.В. О некоторых вопросах методологии чтения лекций. / Г.Г. Азгальдов // Вестник высшей школы Almamater. – 2011.-№11.-С.41–44
2. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы/Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой.-Вып.2.-Л.:ЛГУ,1974.-С.3-15.
3. Газалиев, А.М., Егоров, В.В., Огольцова, Е.Г. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности. / А.М. Газалиев // Вестник высшей школы Almamater.-2011.-№8.-С.19–23
4. Гордополова, Н.В., Гордополов, В.Ю. Внедрение инновационных технологий в процесс подготовки высококвалифицированных кадров./ Н.В. Гордополова// Актуальные вопросы образования и науки.-2010.-№№ 3-4.-С.86-90.
5. Ильин, В.С. О повышении системности в педагогической подготовке студентов к работе в школе. / В.С. Ильин // Современные задачи общеобразовательной школы и проблемы подготовки педагогических кадров: Сб. науч. тр. АПН СССР НИИ общей педагогики.- М.,1978.-С.24-36
6. Колесников, А.К., Санникова, А.И., Безукладников, К.Э. Современные образовательные технологии для будущего учителя. / А.К. Колесников// Вестник высшей школы Almamater. -2012.-№ 1.- С. 34-38
7. Кутукова, Л.Т., Прохорова, А.Е. Организация самостоятельной работы студента и модульно-рейтинговая система оценки знаний студента. / Л.Т. Кутукова // Вестник высшей школы Almamater. – 2010.-№1.-С.43-46
8. Таппасханова, М.А. Дистанционное обучение – способ реализации образовательной траектории. / М.А. Таппасханова // Вестник высшей школы Almamater.-2011.-№8.-С.-44–48

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЗЕМСТВА В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ КРЕСТЬЯН

Фролов И.В., Володин А.М.

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.А. Лобачевского

Важным моментом в истории народного образования в дореволюционной России может считаться указ сенату 6 марта 1867 года, по которому все сельские учебные заведения государственных имуществ передавались в ведение земских учреждений в тех губерниях, где они были уже введены. Именно в земских учреждениях стали подниматься вопросы не только о материальной и хозяйственной стороне сельских школ, но о постановке учебно-воспитательной работы в них.

В шестидесятых годах XIX века зародилась и оформилась передовая педагогическая мысль России. Следует отметить большой вклад в образовательную деятельность детей крестьян известного земского деятеля и педагога барона Н.А. Корфа. В первые годы становления земского самоуправления он основал в Александровском уезде Екатеринославской губернии около 70 земских школ, создал новый тип дешевой школы при одном учителе, разработал план занятий и учебные пособия для этой школы. Так, в расписании Н.А. Корфа для трехклассного начального народного училища были предусмотрены однопредметные и разнопредметные занятия в двух классах одновременно по скорописи, чтению, арифметике, умственному счислению и другим предметам. Это делало школу менее затратной, что в условиях отсутствия материальной поддержки школ со стороны государства позволяло земствам содержать их на свои средства. Именно Корфа Н.А., как отмечал Чехов Н.В. «считают основателем земской школы» [6, с.52].

Видный деятель народного просвещения С.А. Рачинский открыл 1874 году школу в имении Татеево и более четверти века работал в ней учителем. Педагогические взгляды С.А. Рачинского основывались на стремлении воскресить крестьянскую школу, основанную на религии с широким использованием атрибутов церковности, но его школа была «художественно-эстетической». В «Заметках о сельских школах» С.А. Рачинский отмечал, что «средний уровень способностей наших крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек вообще очень высок... Способности эти разнообразны, но преобладают заметно способности математические и художественные». [4, с.59] Раскрывая далее свою мысль, он пишет: «Крестьянские дети тем и отличаются от детей высших сословий, что односторонние способности встречаются у них весьма редко. Тот, кто способен к пению, непременно окажется способным по арифметике, и по русскому языку... Эта соразмерность дарований распространяется на сферу нравственную и придает этим детям их особенную привлекательность» [4, с.85].

Быстрое увеличение числа земских школ, активное участие земских учреждений в учебной и воспитательной работе сельских школ вынудило правительство изменить свою позицию по отношению к образованию крестьянства. Сдерживать стремление крестьян к образованию уже было невозможно, и оно решило регулировать его в своих интересах: заменить светское образования старинным типом церковной школы. Именно этими соображениями и руководствовалось правительство, когда в 1874 году управление школами было отнято у местных обществ, а в 1881 году стало спешно открывать церковно-приходские школы (ЦПШ), которым отдавали большую часть денежных средств. Рост числа церковно-приходских школ шел очень быстро. Всего за 8 лет в Казанской епархии было открыто 430 церковно-приходских школ и школ грамоты [2]. Во всех ЦПШ главное внимание уделялось обучению детей Закону Божию, церковно-славянской грамоте и церковному пению. Чтение проводилось по русскому Евангелию, а при письме применялось списывание с книги статей, содержание которых было заимствовано из священной истории или вообще имели назидательный характер.

Однако земство не прекратило влиять на развитие системы образования на селе. В ряде земств были созданы специальные комиссии, занимающиеся вопросами начального образования, к 1887 году земские расходы на образование увеличились более чем вдвое, при этом более 70% земств подняли вопрос о введении всеобщего образования. Сторонником идеи всеобщего обучения был, например, известный педагог Н.Ф. Бунаков. В 1884 году он построил начальную школу в имении Петино Воронежской области, которая в официальных документах называлась Петинской народной школой. Эта школа существовала на правах земской, получая от земства небольшие средства для оплаты труда учителей, а Н.Ф. Бунаков, как попечитель этого училища, взял на себя большую часть издержек на ее содержание.

Бунаков Н.Ф. был против ограничения образования крестьян грамотой и начальным счетом, утверждая о необходимости формирования разносторонних знаний о природе, общественной жизни, то есть «настоящей грамотности». В своей работе «Сельская школа и народная жизнь: наблюдения и заметки сельского учителя» он писал: «Можно и должно немедленно установить в России всеобщее обязательное обучение - не повсеместное, которое пока неосуществимо, за недостаточностью существующих училищ, а частичное..., ...принять меры для постепенной подготовки к введению обязательного обучения и в других местностях...» [1, с.228]. При этом, по мнению Н.Ф. Бунакова, было «в высшей степени важно воспользоваться существующим общественным настроением, поддерживать и поощрять деятельность общественных учреждений, земства и частных лиц в этом направлении, посредством расширения возможности деятельности» [1, с.229]

Все возрастающая деятельность земства по народному образованию в 90-х годах девятнадцатого века осуществлялась в атмосфере непрекращающихся попыток правительства ограничить права земств. Царское правительство отклоняло практически все земские проекты расширения школьной сети, всячески противодействовало введению всеобщего начального образования, циркулярно ограничивало просветительские начинания отдельных земств. В 1890 году было издано новое земское Положение, которым подтверждались старые и вводились новые ограничения для деятельности земств. В частности, по новому закону, земства не должны были увеличивать свой бюджет на народное образование не более как на 3% в год. И все же, как ни старалось правительство ограничить деятельность земств в области народного образования в сельской местности, все же большая часть крестьянских детей училась в земских школах, а не в приходских.

Приверженность вступившего на престол Николая II старым ориентирам школьной политики проявилась в активной поддержке церковно-приходских школ. За первые два года царствования Николая II численность церковных школ в России увеличилось на 5 740, а количество учащихся в них возросло на 347 522 человека. Все это было связано с активной материальной поддержкой церковных школ царским правительством, например, 5 июня 1895 года Государственным советом предписывалось: «отпускать на нужды начального народного образования: а) 1 170 625 рублей – на содержание существующих и открытие новых церковноприходских школ и школ грамоты; б) 1 629 000 рублей – на устройство и содержание второклассных церковноприходских школ с учительскими курсами для приготовления учителей школ грамоты; в) 141 500 рублей – на содержание епархиальных

наблюдателей церковных школ; 338 020 рублей – на содержание уездной, окружной и областной инспекции церковных школ, всего три миллиона двести семьдесят тысяч сорок пять рублей...» [3, с.71-72]. А в 1897 году было выделена в дополнение к этим сумма еще по 1 млн. 500 тыс. в год на содержание церковноприходских школ и школ грамоты. Все это имело своей целью подорвать авторитет земской народной школы, уменьшить ее популярность в народе.

Таким образом, с середины 90-х годов, по высказыванию Н.В. Чехова, «церковноприходская школа окончательно становится государственной по преимуществу и является уже не мирной соперницей школы светской, а ее победоносной и воинствующей соперницей» [6, с.101].

Однако, следует сказать, что некоторые земства, несмотря на такие притеснения, в течение последних десяти лет XIX века продолжали расширять сеть своих школ и даже: удлинители сроки обучения в сельских школах до 3-4 лет; открыли в селах двухклассные училища с пяти-, шестилетним сроком обучения. Наиболее распространенными учебными книгами в земских сельских школах были «Родное слово» К.Д. Ушинского, «Азбука» и четыре «Русские книги для чтения» Л.Н. Толстого, «Мир в рассказах для детей» В.П. Вахтерова, «Вешние всходы» Д.И. Тихомирова.

События 1905 года вынудило правительство более серьезно подойти к организации всеобщего начального обучения. Однако, проект правительства о введении всеобщего начального обучения, внесенный в 1907 году на рассмотрение II Государственной думы был половинчатым: предполагалось ввести в России начальное всеобщее обучение в объеме трехлетней школы только в тех губерниях, в которых действовали земства, при этом срок введения всеобщего начального обучения даже не был установлен. Система элементарного народного образования, сложившаяся в России к 1917 году, была сформулирована в Положении 1912 года и состояла из: одноклассных начальных училищ с 3-4 летним курсом обучения; двухклассных начальных училищ с 5 летним курсом; высших начальных училищ с четырьмя классами как надстройкой над начальной школой.

Однако, для крестьянских детей последние два училища были практически недоступны, наибольшая часть крестьянских детей не заканчивала и обычного одноклассного училища. Например, на первом общеземском съезде по народному образованию представитель Нижегородского уездного земства А.А. Остафьев указал, что по Нижегородскому уезду из 12 тысяч учащихся кончают третий класс лишь около 2000, остальные бросают школу, едва усвоив элементы чтения и письма.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. К 1917 году в России в области народного образования (в первую очередь образования крестьянства) сложилась такая ситуация, что крестьянство в большинстве своем было заинтересовано в образовании детей, общество в лице земств и прогрессивно настроенных общественных деятелей (в первую очередь из педагогической интеллигенции) понимало необходимость хотя бы всеобщего начального образования детей крестьян, а государство всячески противилось этой идее. Число школ в сельской местности и учащихся в них было очень малым, земские школы в малых селениях не открывались, а церковно-приходские училища максимум, что могли сделать – разве что научить мало-мальски читать и писать. В губерниях, где земство не было введено (а это большая часть территории России) практически все крестьянские дети были или неграмотны, или (малая часть) овладевали элементарной грамотностью в ЦПШ. В конечном счете, проекты введения всеобщего начального обучения по разным причинам отвергались правительством, даже те, которые были утверждены Государственной думой. Государство продолжало проводить образовательную политику, которая противодействовала претворению в жизнь идеи образования крестьянства в России.

Список литературы

1. Бунаков Н.Ф. Сельская школа и народная жизнь: наблюдения и заметки сельского учителя. – СПб: Тип. товарищества "Обществ. польза", 1906. – 229 с.
2. Историко-статистический обзор церковно-приходских школ и школ грамоты Казанской епархии за одиннадцать лет существования (1884-1895 г.) – Казань: Типография Императорского Университета, 1896. – 63 с.
3. Настольная книга по народному образованию / Сост. Г. Фальборк, В. Чарнолуский / В 2 т. – СПб., 1899. – Т. 2 – С. 71-72.
4. Рачинский С.А. Сельская школа // Сб. статей. – М.: Педагогика, 1991. – 173 с.
5. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Под ред. А.Н. Алексеева, Н.П. Щербова / Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1972. – 407 с.
6. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М.: Книгоиздательство "Польза" В. Антик и К°, 1912. – 224 с.

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ ТЕРРОРИЗМ: МИФ ИЛИ РЕАЛИИ XXI ВЕКА?

Терских Л.А., Бобришева Л.С.

Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко, гЛуганск

В статье рассматривается такое понятие, как морально-этический терроризм - изощренность в своих поступках и действиях, граничащая с безумием, доводящая до состояния экстремистских проявлений.

Образование, будучи фактором развития духовной сферы жизни всякого общества должно стать действенным механизмом борьбы с терроризмом в становлении морально-этических норм и укреплении нравственности как в национальном, так и в глобальном масштабе.

Ключевые слова: морально-этический терроризм, экстремизм, миф, нравственность, образование, педагогический процесс.

Современная цивилизация порождает кризисные явления в обществе, которые преодолеваются в основном с помощью образовательной среды. Одна из них – терроризм в самых различных формах и проявлениях. Сегодня он стал опаснейшим глобальным вызовом обществу. Для того чтобы вести эффективную борьбу с терроризмом, педагогу необходимо быть готовым к интеллектуальному противостоянию изучая среду его питающую.

В наши дни все чаще стало слышаться из средств массовой информации словосочетание «морально – этический терроризм». Использование его в обиходе доставляет не только смысловые, но и моральные трудности.

В своей книге «Миф о государстве» Э. Кассирер отмечал, что почва для мифа XX века была подготовлена давным – давно, однако, без умелого применения нового технологического орудия, она не способна была приносить плодов [3, с. 57].

В погоне за свободой слова норма морали, этика поведения используются в другом контексте, желающими отомстить, то есть убить, не только тело, но и душу! Своего рода изощренность в своих поступках и действиях, граничащая с безумием, доводящая до состояния экстремистских проявлений. Экстремизм и терроризм называют чумой XXI века.

Напомним значение слова "экстремум", от которого и создано понятие «экстремизм». Экстремум – слово, производное от латинского *extremum*, означающее «крайний» (или минимум, или максимум) [5].

С.И. Ожегов уточняет такую деталь: террор - это физическое насилие, вплоть до физического уничтожения, по отношению к политическим противникам [4]. Терроризм - политика устрашения, подавления политических противников.

Мораль (от латинского *moralis* - нравственный; *mores* - нравы) является одним из способов нормативного регулирования поведения человека, особой формой общественного сознания и видом общественных отношений .

Мораль, по определению известного философа, специалиста по этике А.А. Гусейнова, есть форма общественного сознания и вид общественных отношений, направленных на утверждение самооценности личности, равенства всех людей в их стремлении к счастливой и достойной жизни, выражающих идеал человечности, гуманистическую перспективу истории [1, с. 58].

Достаточно ли этого педагогу для объяснения словосочетания «морально – этический терроризм»? Нет, конечно! Молодёжь как губка впитывает все то, о чем говорится в СМИ и может даже не заметить что «морально – этический терроризм» — это оксюморон, то есть, словосочетание из трех слов, которые противоречат друг другу

Исходя из этого, словосочетание «морально – этический терроризм» употребили для большей выразительности и образности происходящего в мире. Оно нашло своё яркое проявление в связи с трагическими событиями во Франции в январе 2015 г. «Charlie Hebdo», это облегчает понимание, но не решает проблему воспитания.

С молодёжью надо общаться, учить их добродетели сегодня, завтра будет поздно. По Гесиоду, путь к добродетели тягостен и труден, она не даётся от рождения, а требует постоянных жизненных усилий .

Тревожным остается и то, что на сегодня представления о ценностях размыты, нет грамотного механизма формирования и способа воздействия на сознание и поведение молодёжи.

При этом молодёжь, безусловно, является наиболее уязвимой и восприимчивой к происходящим изменениям.

Видный российский политолог и философ С.Г. Кара-Мурза в своей работе «Манипуляция сознанием», подчеркивает, что главная цель терроризма — средство психологического воздействия. Его главный объект — не те, кто стал жертвой, а те, кто остался жив. Его цель — не убийство, а устрашение и деморализация живых [2, с. 765].

Терроризм — следствие не национальных, политических или религиозных ошибок и перегибов — это проблема весьма невысокого уровня нравственно — этического развития, которая одинаково актуальна на любой территории государства и это не миф, это уже реалии, а значит, профилактику терроризма лучше всего начинать с себя, то есть ориентировать себя на добродетель.

Многие эксперты в области терроризма, экстремизма отмечают прямую связь между уровнем конфликтности и состоянием образования.

Образование, будучи фактором развития духовной сферы жизни всякого общества, на наш взгляд, должно стать действенным механизмом борьбы с терроризмом в становлении морально — этических норм и укреплении нравственности как в национальном, так и в глобальном масштабе. Вышесказанное мы попытаемся обосновать следующими соображениями:

- образование поднимает интеллектуальный уровень, духовную и нравственную сферу людей, тем самым направляя их усилия на достижение более возвышенных целей развитие страны, социальных групп, семьи и отдельного человека;
- образование способствует развитию науки как производительной силы, которая в итоге должна служить гуманным целям.

Советский педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что педагог становится воспитателем, лишь овладев тончайшим инструментом воспитания — наукой о нравственной этике. Этика в школе — это «практическая философия воспитания». Без знания теории морали сегодня не может быть полноценной профессиональная подготовка учителя [6, с. 19].

Решение задач идейно - нравственного воспитания нередко тормозится там, где педагог не желает брать на себя ответственность за брак, допущенный в процессе воспитания, и пытается объяснить моральную глухоту ученика пережитками прошлого.

В. А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Мы не верим в то, что нравственные пороки — это результат исключительно пережитков капитализма в сознании. Нравственные пороки появляются и там, где нет настоящего воспитания, где маленький человек растет, как маленький божок или, наоборот, как бурьян — его никто не учит ни хорошему, ни плохому. Чтобы не было плохого — надо учить только хорошему» [7, с. 117].

Раскрыть учащимся красоту человеческих поступков, научить отличать добро от попустительства, гордость от спеси, может только тот педагог, чьи нравственные установки безупречны.

Среда на различных этапах жизни человека меняется: школа и школьный коллектив, предприятие и трудовой коллектив, спортивный коллектив и т. д. Но одна из форм микросреды остается неизменной - это семья.

Чтобы семья могла передавать семейные ценности детям, они должны чувствоваться в каждом поступке родителей. Об этом гласит старинная народная поговорка: «словом наскучишь, примером научишь».

Мы просто обязаны стремиться к возрождению семейного духа! Молодежь всегда была в любом государстве надеждой на будущее и реальной опорой в наиболее трудных и героических делах своего Отечества.

Молодое поколение должно воспитываться в духе твердого и сознательного неприятия терроризма и экстремизма. Но очень важно и другое — молодежь должна сама, доступными для неё средствами, участвовать в работе по противодействию любым проявлениям экстремизма.

Мощная сила образования, которая медленно, долго, но глубоко действует на душу и сознание человека, мнения социальных групп, которые, исходя из правильного воспитания и твердого убеждения, обязаны стать творцами гуманных целей и преградой для антигуманных.

Список литературы

1. Гусейнов А.А. Введение в этику. М., 1985.
2. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием // С. Кара-Мурза — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002, с 765.
3. Кассирер Э. Техника современных политических мифов //Вестник. МГУ, Сер. 7, Философия. 1990. №2. С. 58-65.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.,1989.
5. Советский энциклопедический словарь/Гл. ред. А.М. Прохоров 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия,1983 — 1600 с.
6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. - М., 1979 г. с.19
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. - М., 1979 г. с. 117.

ФАКТОРЫ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ У МОЛОДЕЖИ

Битев А.С.

Северо-Кавказский социальный институт, г.Ставрополь

В настоящее время в условиях современной реальности воспитание детей и подростков осуществляется в условиях не только политического и экономического реформирования, но и в условиях нарастания негативных явлений в подростковой и молодёжной среде. Так обозначенные процессы выдвигают ряд значимых и качественно новых задач по формированию у подрастающего поколения высоконравственных морально-психологических и этических качеств, среди которых огромная роль принадлежит воспитанию чувства патриотизма, гражданственности, ответственности за судьбу Отечества и готовности к его защите.

В Конституции Российской Федерации в статье 59 записано: «Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации». К службе в Российской армии призыву подлежат юноши с 18 до 27 лет, они являются взрослыми как биологически, так и в социальном отношении. Общество видит в юношах не столько объект социализации - хотя, разумеется, продолжает его воспитывать - сколько общественного субъекта общественно-производственной деятельности, оценивая ее результаты по взрослым стандартам. Для развития личности военнослужащего важно, через какие социальные группы он входит в социальную среду. Эта связь особенно ярко обнаруживается при рассмотрении институтов социализации, тех конкретных групп, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей.

И.С. Кон, И.Ю. Кулагина и др. исследователи отмечают, что в формировании личности военнослужащего в процессе социализации особое место занимает юношеский период, сопряженный с постоянным осуществлением выбора профессии, партнера по браку, системы ценностей и т.д.

В трудах В.Е. Талынева, Г.С. Дунина, М.И. Томчук обозначается, что на трудовой стадии, в качестве важнейшего института социализации выступают Вооруженные силы, служба в которых откладывает большой отпечаток на личность военнослужащего.

Анализ работ Г.В. Осипова, В.А. Ядова, Г.М. Андреевой и др. позволяют выделить основные психологические механизмы развития образа допризывника – это процессы адаптации, интериоризации, идентификации, обособления, интроекции, проекции и самоограничения. Характер развития образа допризывника определяется представленностью в нем будущей роли военнослужащего по призыву, который формируется под влиянием механизмов социальной среды. Предпосылками развития позитивного образа допризывника выступает процесс достижения социальной и средовой идентичности.

Общепризнано, что одним из наиболее важных элементов ближайшей к подростку среды выступает семья, являясь частным выражением общественной среды, при этом дифференцированно воспринимая, принимая и реализуя требования данного общества на данном временном отрезке - и, соответственно, влияя на формирование социального облика растущих людей. Но, в свою очередь, внутрисемейные (детско-родительские, супружеские и др.) отношения зависят от окружающей социальной среды. Установки и нормы, которых придерживаются взрослые члены семьи, модель воспитания, применяемая к подрастающему поколению и другие компоненты детерминированы принадлежностью не просто к определенному государству, а к достаточно конкретному и более узкому социальному слою.

Современная семья оказалась менее способной передавать личности культурно-нравственные идеалы в связи с «омассовлением», «усреднением» типов культурного потребления, образов жизни и способов проведения досуга. Мотивация поступков большей частью определяется стереотипами общественного мнения. Моральные представления и правила поведения современного поколения молодежи претерпели существенные изменения. Духовно-нравственные ценности военной службы, такие как патриотизм, гордость за причастность к защите Отечества, воинская честь и достоинство, уважение со стороны окружающих за принадлежность к военной службе перестали быть основополагающими для юношей. Девальвируется значимость военной службы, происходит размытие патриотических ценностей и идеалов.

Заметное влияние на отношение молодого поколения к выполнению воинского долга оказывают наказания родителей, мнение ближнего окружения о военной службе вообще и престиже Вооруженных сил в частности. Причинами оттеснения патриотического воспитания стало размытие и деградация системы традиционных ценностей и, как следствие, потеря преемственности поколений; переоценка роли образования и явное снижение роли воспитания; появление новой системы требований общества к личности. Молодые люди стремятся к большей или меньшей степени материальной независимости.

Отсутствие твердых социальных гарантий и материальная незащищенность после демобилизации провоцирует формирование негативного отношения к службе в Российской армии.

Таким образом, семья оказывает решающее влияние на развитие индивида, задавая вектор его социального, нравственного и личностного развития. Наличие адекватных эмоциональных фигур идентификации - родителей - создает условия для усвоения ребенком социального опыта: интернализации ценностей и ролевых моделей поведения.

Наряду с семьей система образования традиционно выделяется как второй ведущий институт социализации. В школе раскрываются основные задачи процесса социализации: приобщение к социальному опыту, усвоение его и подготовка к воспроизведению в поведении и деятельности, самостоятельная оценка критериев своей деятельности «на выходе» по заявленному идеальному образцу.

Несовершенство образовательной системы отражается на низком качестве образования, недостаточном охвате образованием всей молодежи, что влияет на снижение интеллектуального потенциала призывников.

Наряду с системой образования сегодня к сильнейшим агентам социального влияния на личность чаще всего относят средства массовой информации (СМИ): печать, телевидение, радио, Интернет. С одной стороны, это связано с глобальными макросоциальными изменениями. С другой стороны, усиление роли информационных агентов определяется их специфическими особенностями, которые оказываются максимально востребованы человеком современной эпохи.

Развитие образа военнослужащего зависит от формирования позитивных и негативных представлений, которые сложились в процессе социализации до призыва на военную службу. В работе Г.М. Андреевой особо подчеркивается, что влияние на развитие представлений о себе как военнослужащем оказывают нормы и ценности значимых других, общественная оценка значимости военной службы и социального статуса военнослужащих, транслируемых СМИ и жизненная среда, как составляющая средовой идентичности. В соответствии с этим на развитие образа военнослужащего оказывают факторы социальной военной среды, мнение социума, а степень достижения средовой идентичности выступает показателем развития образа военнослужащего.

Также на социализацию подрастающего поколения, по мнению А.В. Мудрика, большое влияние оказывает и духовный склад этноса, под которым ряд ученых подразумевают менталитет и который формируется в специфических социокультурных условиях жизни того или иного народа. Именно витальные и в особенности ментальные проявления этноса затрудняют вхождение людей в новую этническую группу. Специальными исследованиями установлено, что вхождение в новую этническую группу, в новую культуру сопровождается неприятными чувствами дискомфорта, отверженности, потери статуса, друзей, снижением уверенности в себе, депрессией, тревожностью, раздражительностью, психосоматическими расстройствами.

Так в связи с ростом национального самосознания титульных наций, возрождением в многонациональных регионах различных культурных и религиозных традиций, важное значение приобретает формирование у молодежи толерантного отношения к национальным обычаям, нравам, языку разных народов, позитивного восприятия национальных особенностей призывников нерусской национальности.

Национальная обособленность, стремление к национальному превосходству приводит в ряде случаев к социально-психологической напряженности в системе межнациональных отношений, сказывается на уровне общей неудовлетворенности жизнью и психическом здоровье людей.

Таким образом, ведущими факторами социализации молодежи, обуславливающими их позитивное отношение к воинской службе являются: во-первых, семья, во-вторых, система образования, в-третьих, СМИ и, в-четвертых, этническая принадлежность. Именно правильное влияние перечисленных институтов социализации на личность допризывника позволит сформировать у него позитивное отношение к воинской службе.

Список литературы

1. Саенко Л.А. Молодёжь на рынке труда: предпочтения, проблемы, перспективы // Аспирантский вестник Поволжья. 2011. № 3-4. С. 189-193.
2. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 2 (47). С. 243-247.
3. Толстова Н.А. Подготовка будущих учителей информатики в условиях информатизации общества. Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2010. Т. 3. № 1-1 (3). С. 148-152.
4. Забокрицкий Е.И., Заводнов В.С., Толстова Н.А. Слияние информационных технологий на образование человека // Студенческая наука для развития информационного общества. Материалы II Всероссийской научно-технической конференции. 2015. С. 169-171.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ

Козлова Н.А.

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г.Челябинск

Здоровье каждого человека зависит от усилий, которые он прилагает для укрепления своего здоровья, и никакие врачи не помогут, если сам человек нарушает нормы здорового образа жизни (ЗОЖ) [3], но здоровые привычки формируются с самого раннего возраста ребенка. Родители изо дня в день осуществляют воспитание своего ребенка, чтобы он осознал необходимость укрепления здоровья, научался правильным взаимоотношениям с самим собой, с другими людьми.

Фундаментом здоровья становится формирование нравственных качеств ребенка: доброта и дружелюбие, выдержка и целеустремленность, смелость и оптимистическое отношение к жизни, чувство радости существования и способность чувствовать себя счастливым, вера в собственные силы. В связи с этим мы стараемся во внеурочной деятельности по мере освоения хореографической культуры формировать у каждого ребенка чувства нежности и любви к самому себе, настроение особой радости от понимания своей уникальности, своих творческих возможностей. [3].

Повышенная двигательная активность – биологическая потребность детей, она необходима им для нормального роста и развития. Стратегия занятий хореографией исходит из того, что удовольствие от двигательной активности перерастает в привычку, а от нее в потребность. Для вовлечения детей в занятия хореографической культурой используются разнообразные средства. Основными средствами хореографии являются:

- классический танец;
- народно-сценический танец;
- бальный танец;
- движения свободной пластики;
- общеразвивающие упражнения;
- акробатические и полуакробатические упражнения;
- ритмика;
- мимика, пантомимика;
- элементы спортивно-гимнастического стиля.

Занятия проводятся в форме групповых репетиций, подгрупповых репетиций, сводных репетиций, индивидуальных занятий, посещение и участие в творческих конкурсах, фестивалях, концертах и других формах.

В содержании наших занятий большое место занимают подвижные музыкальные игры, которые в значительной степени могут восполнить недостаток движения, а также помогают предупредить умственное переутомление и повысить работоспособность детей во время учёбы.

Внеурочная форма организации занятий хореографией позволяет нам:

- развивать двигательные умения и навыки учащихся;
- массово привлекать учащихся к хореографическому искусству;
- формировать потребность в здоровом образе жизни;
- проходить социальную адаптацию в коллективном общении и взаимодействии.

В.В. Петрусинский говорит о том, что хореография - танцевальное искусство [1].

Наравне с языком, она несет функции самоидентификации любого этноса - до тех пор, пока люди знают и танцуют свои народные танцы, нация не ассимилируется, и будет жить своей самобытной жизнью [1]. Благодаря хореографии удастся отобразить все социальные аспекты общества. При помощи танца, мы изображаем сцены охоты, трудовые процессы, танцем просим помощи у товарищей и др.

Хореографические занятия оказывают положительное влияние на формирование организма детей: профилактика заболеваний сердечно - сосудистой системы; улучшение осанки, силы, гибкости, выносливости; приобретение жизненно - необходимых двигательных умений и навыков; улучшение телосложения; выработка привычки заниматься физическими упражнениями на всю жизнь; развитие двигательной и музыкальной памяти, музыкального восприятия, эмоциональности и образности, совершенствованию мелодического и гармонического слуха, чувства ритма, культуры движений, умению творчески воплощать музыкально-двигательный образ [1].

Организуя воспитание хореографической культурой, мы стараемся часто подбадривать ребенка, обеспечить безопасность занятий, организовать жизнь коллектива в атмосфере дружбы.

На занятиях хореографии у младших школьников развиваются и совершенствуются функции анализаторных систем, умения выражать свои чувства с помощью слов, мимики, жестов и др. Дети учатся навыкам произвольного контроля над дыханием, мышечным тонусом, воображением, формировать. Осваивая эти знания и умения, ребенок учится управлять своими эмоциями и умственной деятельностью, учится не совершать поступков, опасных для жизни и здоровья.

Совместные этюды, танцы, выступления позволяют нам развивать у младших школьников навыки общения, дух сотрудничества и коллективизма, учить дружить, делить с другими успехи и неудачи. Ребенок учится понимать чувства другого, общаться и взаимодействовать в группе, контролировать свое поведение, сознательно им управлять, быть смелым и уверенным в себе в различных жизненных ситуациях [2].

Основное содержание занятий с младшими школьниками составляют движения классического, народного и современного бального танца. Дети очень любят пластические движения, свободные от канонов классического танца, специфические группы движений, такие, как акробатические, полуакробатические, элементы спортивно-гимнастического стиля, включающие построения, перестроения, прикладные и общеразвивающие упражнения

Важное значение для детей первого года обучения имеет ритмика, которая учит умению согласовывать свои движения с музыкой.

Следующая группа средств - это пантомима, являющаяся неотъемлемой частью воспитания выразительности движений.

Хореографическое воспитание предусматривает формирование у ребенка понимания своей половой принадлежности и соответствующих этому качеств: в мальчиках - силы, ловкости, выносливости, воли, уважения к девочкам, как к будущим матерям и хранительницам домашнего очага, желания им помочь, защитить, а в девочках - пластичности, легкости, отзывчивости, терпимости.

Список литературы

1. Балетная осанка – основа хореографического воспитания детей [Текст] / под общ. ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая школа, 2010. – 514с.
2. Золотых, И.В. Здоровье школьников один из факторов эффективности обучения [Текст] / И.В. Золотых // Начальная школа. - 2012. - № 8. - С.59-62.
3. Коваленко, В.И. Здоровье сберегающая технология в начальной школе [Текст] / В.И. Коваленко. – М.: Просвещение, 2011. – 412 с

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОЙСТВ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ОБЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ)

Суховей Е.А.

Новосибирский государственный педагогический университет, г.Новосибирск

В связи с введением в Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), многие исследователи в области начальной школы стали ставить и решать вопросы о путях формирования универсальных учебных действий (далее – УУД) младших школьников средствами различных учебных предметов ([1], [2], [5], [6], [8] и др.)

Наша статья посвящена формированию познавательных универсальных учебных действий - это такие действия, с помощью которых человек оказывается способным к освоению любой учебной дисциплины и к познанию и освоению окружающего мира в целом, в том числе самостоятельно. Познавательные УУД включают в себя общеучебные, логические и действия по постановке и решению практических задач.

Нас, в первую очередь, будут интересовать логические УУД, так как дисциплина русский язык представляется нам одной из наиболее благоприятных для формирования данных УУД в силу свойства системности самого языка как объекта изучения [3]. К логическим УУД относятся сравнение, обобщение, выделение существенных признаков объектов и др.

В ФГОС НОО среди метапредметных результатов начального общего образования выделено «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям» [7, с. 6-7].

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования сказано, что выпускник начальной школы должен научиться следующим познавательным универсальным учебным действиям (мы выделили из них только логические):

- «- осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;
- осуществлять синтез как составление целого из частей;
- проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям;
- устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений;
- строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях;
- обобщать, т. е. осуществлять генерализацию и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов, на основе выделения сущностной связи;
- осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза;
- устанавливать аналогии» [4, с. 17-18].

Кроме того, выпускник должен получить возможность научиться следующим познавательным универсальным учебным действиям (мы также выделили из них только логические):

- «- осуществлять синтез как составление целого из частей, самостоятельно достраивая и восполняя недостающие компоненты;
- осуществлять сравнение, сериацию и классификацию, самостоятельно выбирая основания и критерии для указанных логических операций;
- строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей» [4, с. 19].

Дисциплина «Русский язык» относится к предметной области «Филология». Она обладает богатейшими возможностями в формировании логических УУД младших школьников, так как сама система языка в высшей степени логична и являет яркие примеры различных видов отношений между ее элементами. Рассмотрим эти возможности.

Так, уже на добукварном этапе периода обучения грамоте младшие школьники, знакомясь с понятиями «речь», «предложение», «слово», «слог», «звук», одновременно осваивают иерархические системные отношения (Речь состоит из предложений, предложения состоят из слов, слова из слогов, слоги из звуков). А основной метод обучения грамоте – звуковой аналитико-синтетический метод предполагает совершение младшими школьниками двух важных логических операций – анализа и синтеза единиц фонетической системы языка.

Изучение фонетики формирует у младших школьников понятие оппозиций, так как это единственный тип отношений, на котором строится фонетическая система языка. Ученики осознают противопоставление гласных и согласных звуков, твердых и мягких, глухих и звонких согласных и т. п. При этом очень важно обращать их внимание на основание для противопоставления, так как в дальнейшем они будут учиться сами искать такие основания. Кроме того, чрезвычайно важно обращать внимание и на выделение общих свойств разных звуков (Например, звуки [з] и [ж] оба согласные, звонкие, твердые, одинаково образуются – воздушная струя идет через узкую щель в ротовой полости (щелевые), но все же мы слышим разные звуки. Почему? Потому что они отличаются местом образования: [з] образуется при приближении кончика языка к зубам (переднеязычный зубной), а [ж] – при приближении кончика языка к переднему небу (переднеязычный переднеязычный). Таким способом мы можем начать формировать у младших школьников представление о том, как всего лишь один существенный признак может формировать различие в объектах окружающего мира.

При изучении элементов лексической системы языка, таких как синонимы, антонимы, школьники сравнивают значения слов, выделяя общие и отличительные компоненты значений. Похожие операции они совершают, когда учатся формулировать лексическое значение слова, в особенности с помощью родовидового способа толкования: они учатся сначала определять отнесенность понятия к некоему общему классу (роду), а затем – выделять отличительные (видовые) признаки. При анализе значений многозначных слов школьники также занимаются поиском основания для переноса значения, а следовательно, выявлением сходств и отличий в значениях.

Раздел «Морфология», в котором изучаются части речи, содержит богатый материал для формирования умения выделять существенные признаки слов в грамматическом аспекте. В общем-то, когда школьник определяет принадлежность слова к части речи, делает морфологический анализ слова, он опирается на его существенные признаки (общее частеречное значение, морфологические особенности и синтаксическую роль). Умение

классифицировать объекты по какому-либо признаку развивается при выполнении заданий типа «запиши слова в три столбика: имена существительные женского, мужского и среднего рода» или задание «третий лишний».

В процессе изучения синтаксиса уже на более сложном языковом материале школьники продолжают освоение операции классификации (типы предложений по цели высказывания, по эмоциональной окраске, по наличию второстепенных членов и т. п.)

Итак, мы наметили общие направления в работе по формированию познавательных УУД младших школьников с использованием свойств, присущих языковой системе. В перспективе мы планируем разработку детальных рекомендаций и упражнений для формирования данных УУД.

Список литературы

1. Молокова А.В. Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в Новосибирской области: проблемы и решения/ Сибирский учитель. - 2011. - № 76. - С. 59-62.
2. Молокова А.В. Особенности формирования универсальных учебных действий младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса/ Сибирский учитель. - 2012. - № 83. - С. 20-24.
3. Лаврентьева Е.В., Соловьева О.Б. Непрерывное языковое образование в техническом вузе/ Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи. Материалы Всероссийской научной конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Пермь, 2013. - С. 27-33.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс]. – Код доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>. - Дата обращения - 08.10.2015
5. Смолеусова Т.В. Проблемы реализации требований ФГОС НОО на уроке и внедрение инноваций/ Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. - 2012. - Т. 10. - № 6. - С. 5-10.
6. Смолеусова Т.В. Система оценки: проблемы и перспективы реализации ФГОС НОО / Сибирский учитель. 2013. № 4 (89). С. 10-12.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. - Код доступа http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf. - Дата обращения - 08.10.2015.
8. Формирование у младших школьников личностных универсальных учебных действий нравственно-этической ориентации на уроках внеклассного чтения/Обучение и воспитание: методики и практика 2014/2015 учебного года: сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – С. 141 – 148.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ, КАК ОДИН ИЗ ИНДИКАТОРОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Сергиенко Ю.А.

Алтайский государственный университет, г.Барнаул

Прежде чем говорить о компьютерной грамотности следует дать определение грамотности в целом. Термин «грамотность» был введен в обиход в 1957 г. ЮНЕСКО. Под грамотностью (в буквальном смысле) понимается способность личности читать, понимать и составлять простые короткие тексты, имеющие отношение к повседневной жизни. При этом также были введены понятия «минимальной грамотности» и «функциональной грамотности». Минимальная грамотность отражает способность читать и писать простые сообщения, функциональная грамотность – способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом [3].

Функциональная грамотность – это целый ряд навыков и умений: познавательных, эмоциональных и поведенческих. Они позволяют людям жить и работать в качестве человеческой личности, развивать свой потенциал, принимать важные и обоснованные решения, эффективно функционировать в обществе в контексте окружающей среды и более широкого сообщества, чтобы улучшить качество своей жизни и общества.

В современных условиях развития общества для человека традиционной элементарной грамотности становится недостаточно. Среди факторов, вызывающих необходимость повышения уровня общего образования, можно перечислить следующие:

- изменения структуры занятости и профессионально-квалификационных требований к работнику;
- расширение использования в повседневной жизни современных технических средств и бытовых приборов, хозяйственных химических средств и т.д.;
- усложнение политической и гражданской жизни, а также новые процессы, влияющие на общую социально-политическую атмосферу и т.д.;
- большие геополитические изменения и растущая интернационализация различных сфер и областей в обществе [4].

Таким образом, функциональная грамотность выходит за рамки школьного образования и рассматривается как этап и аспект непрерывного образования.

Для определения уровня функциональной грамотности выделяют такие индикаторы грамотности как:

- общая грамотность;
- информационная грамотность;
- компьютерная грамотность;
- коммуникативная грамотность;
- владение иностранными языками;
- политическая грамотность;
- экономическая грамотность;
- грамотность действий в чрезвычайных ситуациях и другие.

Более подробно рассмотрим компьютерную грамотность. Под компьютерной грамотностью понимают владение минимальным набором знаний и навыков работы на компьютере, использования средств вычислительной техники; понимание основ информатики и значения информационной технологии в жизни общества [1].

В современном мире информация становится главным ресурсом общества, а компьютер – главным орудием построения информационного общества. Совершенствование персонального компьютера и разработка программного обеспечения способствуют быстрому внедрению компьютера во многие сферы жизнедеятельности. Компьютеризация существенно влияет на процессы обучения, промышленного производства, на постановку и решение научных задач, на исследования в области мышления и процессов познания. Таким образом, овладение компьютерной грамотностью является необходимым условием для нормального существования человека в современном обществе [5].

Как индикатор функциональной грамотности, компьютерная грамотность включает в себя следующие умения:

- искать информацию в сети Интернет;
- пользоваться электронной почтой;
- создавать и распечатывать тексты;
- работать с электронными таблицами;
- использовать графические редакторы [2].

Для формирования компьютерной грамотности у студентов колледжа при Алтайском государственном университете на своих занятиях мы используем следующие задания:

Задание 1: Работа с почтовыми серверами.

Описание задания: Практическое задание на работу с почтовыми серверами.

1. На поисковом сервере Яндекс создать свой почтовый ящик.
2. Создать сообщение, содержащее приветствие и информацию о вас (фамилия, имя, группа).
3. Отправить сообщение по указанному преподавателем адресу.
4. Получить отправленное вам сообщение.
5. Прочитать сообщение, ответить на него. К сообщению присоединить фотографию из папки Фото.
6. Получить и прочитать отправленное вам сообщение. Сохранить фото в папке Фотографии.
7. Очистить папки «Входящие» и «Отправленные».

Задание 2: Поиск информации.

Описание задания: Поиск информации в сети интернет.

Необходимо найти ответы на вопросы, используя поисковой сервер Яндекс.

- 1) Место и дата рождения П.И. Чайковского – великого русского композитора.
- 2) Место и дата рождения М.И. Кутузова – великого русского полководца.
- 3) В каком году была написана картина Айвазовского «Море. Коктебельская бухта»?

- 4) Настоящая фамилия Кира Булычева.
- 5) Место и дата рождения математика Н.И. Лобачевского.
- 6) Кому принадлежат бессмертные строки «Сколько в человеке доброты, столько в нем и жизни»?
- 7) Назвать режиссера фильма и год создания ленты «В бой идут одни старики».
- 8) В каком году и где родился Мишель Нострадамус?
- 9) Место и дата рождения Н.К. Рериха – великого Русского художника и философа.
- 10) Основатели фирмы Honda и год ее создания [6].

Задание 3: Форматирование текста.

Описание задания: наберите текст, приведенный на Рисунке 1, используя заданные параметры форматирования и шрифты.

Стандартные программы ОС Windows

В WINDOWS есть много **стандартных приложений** - программ, выполняющих отдельные виды работ. Их ярлыки расположены в папках **«Программы», «Стандартные» Главного меню**. Наиболее часто используемые стандартные программы:

Калькулятор. Позволяет произвести вычисления достаточно высокой степени сложности. Имеет два вида: **обычный** (для простейших арифметических действий) и **инженерный** (для более сложных расчетов с возможностью использования двоичной, восьмеричной и шестнадцатеричной систем).

Рис.1. Текст для форматирования

Заголовок. Абзацные отступы: красная строка – 0, левая граница – 0, правая граница – 17, центрирование. Шрифт Verdana, размер 16, полужирное начертание, цвет – зеленый.

Первый абзац. Абзацные отступы: красная строка – 0,5, левая граница – 0, правая граница – 8, выравнивание по ширине. Шрифт Arial, размер 12, цвет – черный. Для выделения слова использовать полужирное начертание (коричневый цвет).

Второй абзац. Абзацные отступы: красная строка – 8, левая граница – 7,5, правая граница – 17, выравнивание по ширине. Шрифт Arial, размер 12, цвет – черный. Для выделения слова использовать полужирное начертание (коричневый цвет).

Задание 4: Работа с таблицами.

Описание задания: Подготовить бланк накладной, который при предварительном просмотре (а, следовательно, и на бумаге) будет иметь вид, представленный на Рисунке 2.

" " 20... г.

НАКЛАДНАЯ №

| | | | |
|---------|--|--|--|
| Кому | | | |
| От кого | | | |

| №№ пл | Наименование | Кол-во | Примечание |
|----------|--------------|--------|------------|
| | | | |

Всего

Получатель:

Отправитель:

Рис.2. Бланк накладной

Компьютерная грамотность является неотъемлемой частью функциональной грамотности. Овладение компьютерной грамотностью является залогом успеха успешной адаптации личности в современном обществе и ее полноценного функционирования.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. – 937 с.
2. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140-144.
3. Веряев А.А., Нечунаева М.Н., Татарникова Г.В. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2-2(78). – С. 13-17.
4. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам общественно-гуманитарного цикла: методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 41 с.
5. Рукина Н.М. Формирование компьютерной грамотности взрослых в сфере дополнительного образования: дисс... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010. – 179 с.
6. Сергиенко Ю.А., Кравченко Г.В. Развитие универсальных учебных действий на уроках информатики в основной школе // Сборник научных статей международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования». – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2015. – С. 1011-1014.

ОБРАЗОВАНИЕЛОГИЯ КАК ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Глущенко В.В., Глущенко И.И.

д.т.н., доцент, Московский государственный университет путей сообщения, г.Москва, Россия

д.э.н., доцент, Российский государственный социальный университет, г.Москва, Россия

Актуальность статьи в 2015 году определяется продолжающейся в России реформой образования, вступлением в силу нового закона об образовании.

В Законе об образовании приводится определение образования, воспитания, качества образования, вводятся три уровня образования [1].

Образование как отрасль национальной экономики и социальной среды представляет собой большую гуманистическую систему. Для дальнейшего развития такой большой образовательной системы полезно развивать ее научную основу [2]. Наука об образовательной системе, в том числе об интеграции образования и воспитания может называться образованиелогией.

Целью настоящей статьи является формирование и развитие методических основ образованиелогии как научной основы управления интегрированным развитием системы образования и воспитания.

Для достижения поставленной цели решаются такие задачи:

- формулируются функции, законы образованиелогии как научной дисциплины об интеграции образования и воспитания;

- исследуются интеграция обучения и воспитания в образовании.

Объект статьи- образованиелогия как наука о системе образования.

Предмет статьи- образование и воспитание в системе образования.

Образованиелогией будем называть науку о создании научных знаний о системе образования, включая, процессы хранения, передаче, социализации накопленных в обществе знаний, культурных ценностей и стереотипов профессионального поведения, которая охватывает комплекс научных проблем, философию, идеологию, политику, мотивы, методы, способы, инструменты, технологии инновационного образования, а так же методы оценки их влияния на развитие государства, экономики, национальной инновационной системы и общества.

Научным методом в образованиелогии условимся называть систему принципов и приемов, с помощью которых достигается объективное познание научных процессов и социально-экономических результатов проектирования, создания, обращения, использования, модернизации, выведения из оборота технологий образовательной деятельности.

Экономическая и социальная роль (значимость) образованиелогия определяется эффективностью выполнения тех ее функций, которые эта наука выполняет в отношении удовлетворения потребностей общества.

Базовыми функциями образованиелогия предлагается признать: методологическую, познавательную, инструментальную, законотворческую, оптимизационную, прогностическую, предупредительную, психологическую функции, функцию социализации знаний, минимизации техногенных, экологических и социальных рисков, системообразующая функция образованиелогия.

Методологическая функция образованиелогия заключается состоит в формировании понятийного аппарата, теоретических основ образовательной деятельности и научных исследований в этой сфере, явлений и процессов, формулировании законов и категорий образованиелогия, разработке инструментов управления образовательной деятельностью и ее научных исследований.

Познавательная функция образованиелогия включает процессы накопления, описания, изучения фактов действительности в сфере науки об образовании, инноваций, технологий в образовании на различных уровнях (глобальном, национальном, отраслевом, региональном и т.п.), анализ конкретных явлений и процессов в образовании, выявление важнейших проблем и источников развития сферы образования, обоснования отдельных мер и программ развития образования.

Инструментальная (регулятивная) функция образованиелогии имеет практический характер, так как состоит в: разработке способов и инструментов управления образованием и его исследованиями (во всех сферах образования), инновационными проектами в образовании; выработке практических рекомендаций для властных структур в области образования; предварительной оценке эффективности технологий и форм образовательной деятельности, модернизации сферы образования, как части национальной инновационной и культурной системы.

Законотворческая функция образованиелогии отражает процесс обоснования необходимости и разработки норм права, которые способствуют развитию сферы образования. Оптимизационная функция образованиелогии

заключается в синтезе или выборе наилучших способов и приемов реализации как отдельных этапов, так и в целом образовательного процесса. Прогностическая функция образованиелогии охватывает оценку состояния сферы образования (и отдельных его ступеней) в будущем. Предупредительная функция образованиелогии включает профилактические упреждающие меры против снижения качества образования. Психологическая функция образованиелогии объясняет участникам образования обоснованности финансовых и других затрат на развитие сферы образования, повышение качества образования. Функция социализации в образованиелогии состоит в распространении знаний о роли и значении современного образования, необходимости эффективных мер по развитию образования. Системообразующая функция образованиелогии включает накопление знаний направленных на обеспечение создания адекватных систем управления сферой образования. Ролями образованиелогии назовем: оптимизацию процессов развития образования; снижение рисков понижения качества образования; повышение финансовых результатов образовательной деятельности, включая образовательные инновации. Законами образованиелогии –это устойчивые причинно-следственные связи между методами образовательной деятельности и наблюдаемыми при этом качеством и результатами образовательной деятельности. Можно сформулировать законы образованиелогии: на развитие образования воздействуют две тенденции: рост дифференциации и специализации научных и учебных дисциплин, системной интеграции отраслевых наук в единое целое; рост сложности практики жизнедеятельности и сложности науки требуют создания научной теории и эффективной системы управления образовательной деятельностью; имеет место ускорение старения научных знаний и моральное старение образовательных технологий; система управления образованием имеет все более распределенный характер; одновременно наблюдается рост ресурсоемкости образования, и рисков снижения качества образования и др.

Интеграция образования и воспитания в рамках образованиелогии должна иметь свою парадигму, которая системно объединяет философию, идеологию, политику, стратегию и тактику образовательной деятельности, имеющей двуединую цель образования и воспитания, компетентность и организационную культуру персонала организаций в процессе их деятельности.

Миссией повышения качества образования путем интеграции обучения и воспитания в национальной системе образования предлагается называть положительный эффект, который получают от этого государство, бизнес, общество, человек. Видением повышения качества образования можно назвать вдохновляющий участников такого направления развития образования сценарий перехода отечественного образования в желаемое будущее состояние повышенного качества образования, включая интеграцию обучения и воспитания. Возможны несколько концепций образования: образование как право, как услуга, ценностное образование, образование как часть геэкономки. Культура повышения качества образования включает набор наиболее важных постулатов, которые принимаются администрациями вузов, бизнес-сообществом, профессорско-преподавательским составом страны и находят свое отражение в заявленных организацией ценностях образования. Это задает сотрудникам сферы образования ориентиры их повседневного поведения и профессиональных действий, которые передаются через символические средства духовного и материального вида внутри организационного общения. Охранная функция культуры повышения качества образования включает систему ценностей, норм и правил, которые являются барьером для нежелательных тенденций и отрицательных ценностей. Культура образования в своей интегрирующей функции - система образовательных ценностей развивает чувство общности, помогает сплачивать участников образовательной деятельности. Регулирующая функция культуры образования формирует и контролирует поведение участников образовательного процесса. Замещающая функция культуры образования заменяет формальные механизмы и отношения на неформальные механизмы. Адаптивная функция такой культуры позволяет новым участникам соблюдать правила поведения. Образовательная и развивающая функции организационной культуры образования позволяют поднимать общий уровень осведомленности и компетентности участников образования. Функция управления качеством этой культуры отвечает за качество условий работы. В культуре образования существует и функция достижения баланса между корпоративными ценностями образовательного сообщества и ценностями внешней образовательной среды.

В статье описаны функции образованиелогии, концепции и культура отражающие особенности процесса повышения качества образования.

Список литературы

1. Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ, вступил в силу: 1 сентября 2013 г.
2. Глущенко В.В., Глущенко И.И. Наукология как методическая основа повышения эффективности национальной инновационной системы// Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, №1 (2015) <http://naukovedenie.ru/PDF/65EVN115.pdf>; DOI: 10.15862/65EVN115

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В НЕХИМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Медяков Е.Г.

Новосибирский государственный аграрный университет, г.Новосибирск

Проведенный нами анализ показывает, что 44% поступающих не могут правильно выполнить предложенные задания по химии, более 60% поступающих указывают в анкете, что учебная дисциплина “органическая химия” для них является трудной. Такие данные заставляют преподавателя задуматься над тем, как необходимо построить свои занятия, какую методику использовать, чтобы повысить общий уровень знания студентов и указать на необходимость таких знаний будущим бакалаврам.

Поиск путей совершенствования химического образования в высшем учебном заведении привел нас к разработке проблемы реализации системного подхода в обучении химии, основанного на применении обобщающих схем и соответствующих им перечней понятий при формировании знаний и умений студентов.

Значительный вклад в теорию и практику формирования системы понятий органической химии внесли: В.Н. Верховский, Я.Л. Гольдфарб, Л.М. Сморгонский, Л.А. Цветков, И.Н. Чертков. В работах этих авторов рассмотрены пути повышения эффективности обучения при формировании системных знаний.

В педагогических исследованиях разработаны различные аспекты системности: Л.Я. Зорина О.С. Зайцев, А.А. Макареня, Т.З. Савич, Н.Е. Кузнецова, А.С. Корощенко, Т.С. Ярославцева. Системность и осознанность знаний становятся стержневыми идеями обучения. Возможности повышения эффективности обучения вследствие системности знаний должны базироваться не на расширении программного материала, а в результате совершенствования структуры учебного предмета, его отдельных разделов и тем (Л.Я. Зорина, И.Я. Лернер, А.А. Макареня, Л.А. Цветков и др.).

Для формирования систем понятий применяются такие принципы системного обучения, как иерархичность, целостность, структурность, множественность описания системы [4]. На примере органических соединений в ходе учебных занятий раскрываются указанные выше принципы системного обучения. Эти же принципы лежат в основе отбора содержания курса органической химии. Приведем соответствующие примеры, применяемые нами в обучении студентов. Принцип иерархичности. Молекула метана является системой состоящей из одного атома углерода и четырех атомов водорода. Атомы углерода и водорода являются системами по отношению к соответствующим ядрам и электронам и частями по отношению к молекуле метана. Принцип целостности системы. При формировании понятия о целостности системы мы указываем, что свойства системы не сводится к сумме свойств составляющих ее частей. В связи с этим свойства системы можно представить как произведение свойств частей. Например, достаточно макромолекулу каучука разделить на части – атомы, чтобы были утрачены свойства целого: эластичность, способность подвергаться вулканизации. Атом не может быть ни твердым, ни жидким, ни газообразным, ни плавким. Атом имеет свои свойства, отличные от свойств молекулы. Принцип структурности. Данный принцип позволяет объяснить, что в систему можно включить конечное число ее элементов. Например, при демонстрации шаростержневой модели молекулы уксусной кислоты обращаем внимание на ее элементный состав (два атома углерода, два атома кислорода, четыре атома водорода). Множественность описания систем. Сущность данного принципа заключается в том, что система описывается различными моделями. В свою очередь, каждая модель отражает только некоторые свойства оригинала, сохраняя при этом преимущество перед оригиналом в доступности, обозримости, легкости в обращении. Познавательные модели непрерывно приближаются к оригиналу, никогда его не достигая [4]. Например, многочисленные модели атома – от модели Демокрита до современной квантово-механической – отражали и отражают лишь некоторые свойства атома, не исчерпывая всех его свойств.

Множественность описания системы различными моделями позволяет выделить главные свойства оригинала, которые он проявляет в тех или иных условиях. Таким образом, модель есть способ предъявления знаний.

Умение выделять главное, существенное, по меткому выражению психологов, является главным показателем ума человека. Особое значение это умение приобрело в условиях научно-технической революции, в эпоху бурного информационного взрыва. Усложнился сам процесс переработки информации. За одно и то же время, отведенное на изучение органической химии, современным студентам приходится перерабатывать значительно больший объем информации, чем в прошлые годы.

В своей работе мы используем схемы понятий, которые отражают соответствующие системы понятий. В качестве примера предлагаем рассмотреть схему “Белки”.

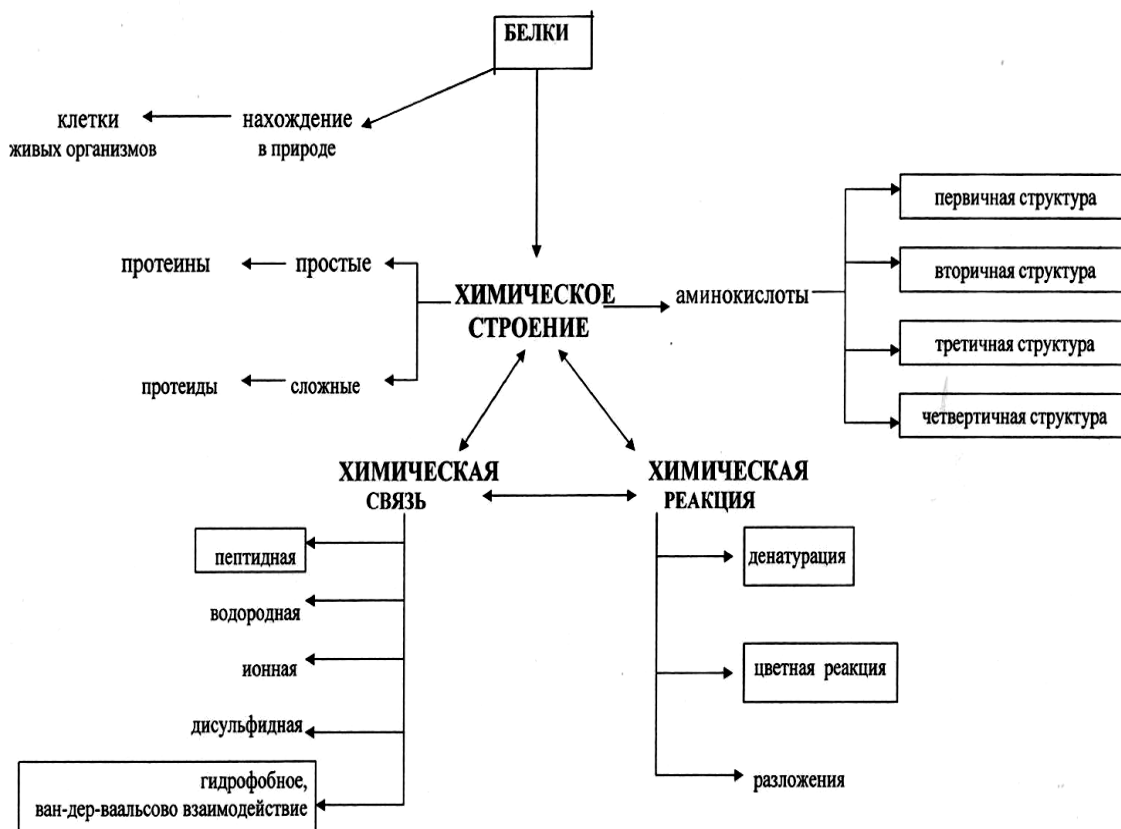


Схема. Основные химические понятия в теме “Белки”

Начиная с первого занятия, мы работаем со схемой. Студентам предлагаем для начала рассмотреть выданную схему и найти в ней знакомые понятия, вспомнить их содержание. Обращаем внимание на связь строения вещества с его свойствами и получением. При рассмотрении схемы мы поясняем, что понятия, выделенные рамками, являются опорными для изучения данной темы, а понятие “химическое строение” является не только опорным, но и важным в курсе органической химии. Специфика методики органической химии связана с переходом – от свойств вещества к строению его молекулы и обратно: от строения молекулы – к свойствам вещества (В.Н. Верховский, Я.Л. Гольдфарб, Л.М. Сморгонский). Такой подход формирования понятий имеет отличие от традиционного. Традиционный путь учебного познания заключается, в переходе от явления к сущности, от частного к общему, от простого к сложному. В свою очередь, подобное “пошаговое” обучение дает возможность студенту перейти от простейшего описания явлений, к формированию понятий, обобщений, систематизации, а затем и к определению сущности различных порядков. Путь познания от общего к частному применяется нами с первых занятий. Такой путь познания отличается большим информационным потоком, насыщенностью фактами, позволяет достаточно быстро проходить этапы систематизации, классификации.

Схему получает каждый студент и переписывает ее в тетрадь фрагмент за фрагментом в соответствии с объяснением преподавателя на практическом занятии. Одновременно студенты работают с перечнями понятий, которые содержат более полный список понятий в соответствии с содержанием каждого практического занятия (см. таблицу).

Таким образом, на каждом практическом занятии отрабатывается комплекс определенных понятий, соответствующих элементам знаний, предусмотренных программой по органической химии.

Обобщающие схемы позволяют по ходу объяснения или беседы реализовать следующие дидактические задачи: 1) наглядно систематизировать и классифицировать изученные явления; 2) конкретизировать изучаемые теоретические вопросы; 3) развивать у обучающихся наглядно-образное мышление.

Перечень химических понятий в теме «Аминокислоты. Белки»

| Содержание темы | Понятия, законы, правила |
|---|--|
| <p>Аланин, глицин – представители аминокислот.</p> <p>Строение молекулы аминокислот с открытой и замкнутой цепью, характер химических связей</p> <p>Состав, химическое и пространственное строение моносахаридов</p> <p>Изомерия и номенклатура аминокислот.</p> <p>Химические свойства аминокислот.</p> <p>Получение и применение аминокислот.</p> | <p>Аминокислоты.</p> <p>Гибридизация атома углерода, кислорода, азота, ковалентная связь, валентный угол.</p> <p>Общая формула аминокислот.</p> <p>Зигзагообразное и циклическое строение.</p> <p>Функциональные группы (карбоксильная и аминогруппа).</p> <p>Изомерия. Номенклатура</p> <p>Реакции по карбоксильной группе, по аминогруппе, совместные реакции амино- и карбоксильных групп (пептидный синтез, пептидная связь)</p> |
| <p>Альбумины, глобулины, гемоглобины – представители класса белков</p> <p>Строение молекулы простых и сложных белков, характер химических связей.</p> <p>Номенклатура белков.</p> <p>Функции белков</p> <p>Химические свойства белков</p> <p>Биологическое значение белков</p> | <p>Протеины.</p> <p>Протеиды.</p> <p>Первичная, вторичная, третичная, четвертичная структура.</p> <p>Номенклатура.</p> <p>Защитная, транспортная, каталитическая, строительная, двигательная.</p> <p>Денатурация, ренатурация, цветные реакции, разложение.</p> |

По нашему мнению, обобщающие схемы и перечни понятий формируют модель системной организации содержания обучения химии. При использовании системного подхода открывается возможность кратчайшим путем перевести знания в практическую деятельность обучающегося: сокращается объем фактического материала, перегружающего память, но не обеспечивающего понимания сути химических процессов и состояний. Обеспечение системности и осознанности знаний обучаемых является основной идеей обучения. Системность знаний обучающихся базируется не на расширении программного материала, а на совершенствовании его структуры. Применение системного подхода в обучении органической химии позволяет также показать обучающимся не только специфику каждого раздела органической химии, но и их взаимосвязь.

Список литературы

1. Качалова Г.С. Обобщающие схемы как средство реализации системного подхода в обучении//Химия в школе. 1999. № 6. с. 14-23.
2. Титова И.М. Из опыта интенсификации познавательной деятельности учащихся//Химия в школе. 1993. № 4. с. 51-52
3. Титова И.М. Методика организации адаптационно-развивающего общения в процессе обучения//Химия в школе. 1996. № 6. с. 9-18.
4. Яблоков В.А. Содержанию обучения – системную организацию//Химия в школе. – 1997. – № 4. – С. 15-19.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ

Обухова О.А.

МБОУ "СОШ № 58", г. Челябинск

Здоровье детей школьного возраста, как и других групп населения, зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, здоровье родителей и наследственность, условия жизни и воспитания ребенка в семье, в образовательном учреждении.

Здоровье является базовым компонентом гармоничного развития человека. Проблема организации помощи ребенку в сохранении, укреплении и формировании здоровья весьма актуальна.

Через здоровьесберегающие образовательно-воспитательные технологии достигается одна из главных целей – повышение уровня здоровья детей, а значит и обеспечение повышения качества обучения и воспитания. [1, с. 210]

Цель здоровьесберегающих образовательно-воспитательных технологий - обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. [6, с. 112]

Технология проектной деятельности, применяемая в отечественной школе, не является принципиально новой в мировой педагогике. [2, с. 237] Она возникла в 20-е гг. XX в. в США. Проектную технологию называли методом проблем, методом проектов и связывали с идеями гуманистического направления в образовании.

В то же время и вопрос здоровьесбережения не нов. С этой позиции важными являются традиции российской педагогики, где забота о здоровье учащихся всегда была одной из центральных. Обучение учащихся навыкам ведения здорового образа жизни велось в нескольких направлениях: физическое воспитание (Л.П. Гуреев, А.П. Матвеев, С.. Мельников, В.М. Качашкин, Г.И. Погадаев и др.), гигиеническое воспитание (Т.Н. Сердюковская, В.В. Стан, И.И. Соковня-Семенова и др.), нравственное воспитание (О.С. Богданова, В.Е. Гурин, И.А. Каиров, О.Д. Калинина, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко и др.) [7]

Новые возможности и перспективы воспитания ценностной направленности на здоровый образ жизни у обучающихся появились в связи с развитием концепции личностно ориентированного образования, обозначающего приоритетным изучение аксиологической природы образования (Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, И.С. Якиманская и др.), современной валеологии (И.И. Брехман, В.П. Казначеев, В.В. Колбанов, Э.М. Казин, В.П. Петленко и др.). [8].

Источником инновационных изменений является противоречие между требованием сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования у них потребности в здоровом образе жизни и недостаточной разработанностью условий подготовки здорового, образованного и разносторонне развитого поколения в общеобразовательной школе.

Практическая значимость нашего исследования определяется тем, что полученные данные, касающиеся обоснования использования технологии проектной деятельности для сохранения и укрепления здоровья учащихся, могут быть использованы в проектировании здоровьесберегающей среды в системе образования. Разработана система использования проектной технологии для сохранения и укрепления здоровья учащихся во 2-4 классах.

Предложенная авторская концептуальная модель реализации здоровьесбережения посредством проектной деятельности может быть положена в основу учебно-воспитательной системы любого учреждения образования. Полученные данные могут также быть использованы в профилактической и коррекционно-развивающей работе со всеми субъектами образовательного процесса, направленной на выработку ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности и конкретным прикладным знаниям и умениям в ведении здорового образа жизни.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 58 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 50 младших школьников в возрасте 8-10 лет.

Апробация полученных результатов была реализована на педсовете школы № 58 в марте 2015 года.

В декабре 2013г. - августе 2014г изучалась степень исследования проблемы в психолого-педагогической литературе, анализировались основные понятия, формулировались методологические положения исследования, разрабатывалась методика проведения экспериментальной работы, подбирались методический инструментарий.

В сентябре-октябре 2014г. было разработано содержание формирующего этапа экспериментальной работы, была написана программа "Сохранение и укрепление здоровья учащихся". Данная программа была реализована нами в МБОУ СОШ № 58 с октября 2014г. – май 2015г. в рамках формирующего этапа эксперимента.

В рамках эксперимента учащиеся 2а класса (25 человек) регулярно участвовали в проектной деятельности , осуществляя кратковременные и долговременные проекты . Учащиеся 2 б класса (25 человек) не участвовали в

проектной деятельности, но участвовали в общешкольной программе "Сохранение и укрепление здоровья учащихся".

Учащиеся 2 б класса участвовали в программе по всем остальным аспектам, кроме участия в проектной работе.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика ценностного отношения к вопросам здоровьесбережения.

Использовались следующие методики:

1) Модифицированная методика измерения ценностных ориентации М. Рокича (адаптация А. Гоштауса, А.А. Семенова, В.А. Ядова) - описание 28 терминальных ценностей. (Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. [3, с. 171].

2) Анкетирование: Учащимся предлагались различные ситуации такие как:

- выбор предметов личной гигиены,
- правила приема пищи,
- правила оказания первой медицинской помощи.

3) Анкетирование родителей на предмет удовлетворенности результатами проводимой работы по сохранению и укреплению здоровья.

В результате по всем использованным методикам мониторинга учащиеся 2 а и 2 б класса показали рост, учащиеся 2а класса показали существенный рост (выше на 11 % , чем в контрольной группе 2 б класса).

Согласно диагностике, учащиеся 2 а класса более мотивированы на эмоциональные и ценностные аспекты здоровьесбережения, а также более грамотны в данном вопросе .

Родители учащихся 2 а класса более довольны осуществлением в рамках школы здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательном процессе позволяет воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве.

Список литературы

1. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: Методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся / Е.А. Менчинская. -- М.: Вентана-Граф, 2008. -- 112 с. -- (Педагогическая мастерская).
2. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студентов высших учебных заведений [Текст]/ И.П. Подласый. - М.: Дрофа, 2001. - 576с.
3. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. (Под редакцией В.А. Ядова) - Л., «Наука», 1979. - 264 с
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]. Г.К. Селевко.- М.: Просвещение, 1998. - 156с.
5. Сиденко, А.С. Метод проектов: История и практика [Текст]/А.С. Сиденко//Завуч. - 2003.-№ 6. - С.96-111.
6. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе[Текст]. / Н.К. Смирнов. - М.: АПК и ПРО, 2002.-121с.
7. Сергеева, О. А. Применение здоровьесберегающих технологий [Текст]. /О. А. Сергеева//Интернет- журнал "Социальная сеть работников образования". -2012. Режим доступа [www. nsportal.ru](http://www.nsportal.ru)
8. Сманцер Т.А. Здоровьесберегающие технологии как один из факторов, формирующих ценностные ориентации у подростков:// Приложение к журналу 1 сентября. 2009. URL: www.1september.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Ильина С.П., Воробейкова Е.Г.

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

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования в качестве одного из личностных результатов выделяется освоение обучающимися социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в

школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей. Особая роль в развитии социальных компетентностей школьников принадлежит целесообразно организованной внеучебной деятельности, которая становится сегодня неотъемлемым элементом всей системы обучения и воспитания в современной школе. В ФГОС основного общего образования предложены различные направления содержания внеучебной деятельности школьников, в том числе и социальное, а также многообразие форм организации внеучебной деятельности.

Одним из востребованных направлений организации внеучебной деятельности современных школьников является технология социального проектирования.

Как показал теоретический анализ литературы, проблема социального проектирования является междисциплинарной и находится в сфере исследования таких наук как философия, социология, психология, педагогика.

Первые предпосылки социального проектирования можно обнаружить уже в античной культуре. В.М. Розин в своей работе «Социальное проектирование в эпоху культурных трансформаций» отмечает, что уже в работах Платона «Государство», «Законы», «Пир» можно обнаружить зачатки проектного подхода. Эта точка зрения основывается на том, что Платон, начиная с критики имеющихся форм государственной жизни, подробно обсуждает проект того, что после получило название «идеального государства». Важно отметить, что в этой деятельности Платон выступает не как государственный деятель, а как проектировщик, идеолог, предлагающий своего рода инновацию - нововведение: на основе существующей государственной структуры соорудить государство, лишенное противоречий, глубокое последовательности и значения. (4)

Наибольший интерес к проблеме социального проектирования в науке возник в XX веке. Начальные принципы социального проектирования разрабатывались такими учеными как Я. Дитрихом, Т. Тиори, Д. Фраем, П. Хиллош, Ф. Ханикой и др.

В отечественной науке в середине XX века учеными Н.А. Аитовым, Т.М. Дридзе, Н.И. Лапиным, А.И. Пригожиным, Н.Г. Харитоновым. были разработаны теоретические основы социального проектирования. Т.М. Дридзе в своих работах так обосновывает проблемное поле социального проектирования: «...возникает новое обширное поле научно- исследовательского поиска, ориентированного на интеграцию междисциплинарного научного знания в социальную практику, прежде всего в практику социально-ориентированного управления. Сама возможность такой интеграции требует овладения «мягкой» наукоемкой социальной технологией, перекидывающей мост не только от теории к практике, но и от системы управления к человеку. Такая технология, названная нами прогнозным социальным проектированием, предусматривает использование комплекса взаимосвязанных социально-диагностических и конструктивно- коммуникативных процедур, позволяющих предотвращать принятие и реализацию управленческих решений, негативно влияющих на состояние среды, а значит и на качество жизни обитающих в ней людей». (1, с.5)

В современных исследованиях, социальное проектирование рассматривается как особый вид деятельности, связанный с проектированием социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. В этом смысле оно представляет новый способ относительно обособленной, целостной инновационной деятельности, метод решения экономических, организационных, социальных и культурных проблем.

Важно отметить, что педагогическая деятельность реализует функции социального проектирования. Необходимым условием осуществления этой функции является наличие положительного идеала как цели деятельности, а также умение на основе анализа реального бытия человека или группы людей создать положительный «проект», сценарий будущего. Результатом социального проектирования в педагогике является формирование определенного уровня социальных качеств, самосознания, самоопределения и самоутверждения, то есть личностного бытия, в соответствии с возможностями человека и окружающей среды.

Теоретический анализ литературы показал, что понятие «социальное проектирование» в педагогической науке является многозначным. Можно выделить следующие основные значения этого понятия:

- как социально значимая деятельность, результатом которой является создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего практическое значение, в ходе которой учащийся вступает в конструктивное взаимодействие с миром, со взрослой культурой, с социумом, через которую формируются социальные навыки учащегося;
- как технология, направленная на решение конкретных образовательных проблем;
- как метод организации деятельности субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, учащихся, социальных партнеров).

В качестве объектов социального проектирования в образовании выделяют:

- социальные явления («социальные негативы» — курение, наркомания, сквернословие, алкоголизм);
- социальные отношения (отношение к старикам, к молодежи, к детям и др.);

- социальные институты (детские сады, школы, социально-воспитательные учреждения и т.д.);
- социальная среда: ландшафт в целом (городской, сельский), социальный ландшафт (пандусы, игровые площадки, внешний вид и обустройство стадиона и т.п.).

Целями социального проектирования в организации образовательного процесса являются развитие у школьников социально-личностных компетенций: умений разумного социального поведения в сообществе, совершенствование полезных социальных навыков и умений, развитие социальной мобильности школьников.

Для достижения поставленных целей социальное проектирование призвано решать следующие задачи: привлечение внимания к актуальным социальным проблемам местного сообщества; включение учащихся в реальную практическую деятельность по разрешению одной из этих проблем силами самих учащихся; повышение общего уровня культуры учащихся за счет получения дополнительной информации; развитие их умений работать в команде.

Педагогический потенциал социальных проектов направлен на социализацию личности, её осознанную адаптацию к существующим условиям; на формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным пространством, облагораживая его.

В современной педагогической науке и практике сложились следующие формы социального проектирования в образовательном процессе: социальная проба, социальная практика, социальный проект. Социальная проба - вид социального взаимодействия, в ходе которого учащийся получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, получает и осознает опыт своего социального взаимодействия. Социальная практика — процесс освоения, отработки социальных навыков. Социальный проект предполагает создание в ходе осуществления проекта нового, ранее не существовавшего социально значимого продукта. Все эти формы могут существовать как взаимодополняющие, опосредующие виды деятельности, но могут существовать и как самостоятельные, конечные, завершённые, в зависимости от целей и содержания деятельности.

С целью выявить возможности технологии социального проектирования в организации внеучебной деятельности в школе, направленную на создание условий для решения социальных проблем, волнующих современных школьников, мы организовали и провели диагностическое исследование на базе нескольких общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, в ходе которого были опрошены 148 учащихся 7-8 классов и 54 учителя. В ходе исследования было выявлено, что большая часть учащихся (69%) внеучебное время проводят в различных кружках, спортивных секциях вне школы. 12% опрошенных школьников занимаются после уроков в объединениях различной направленности в школе. 19% подростков проводят свое свободное от уроков время дома или на улице. Выявляя уровень интереса современных школьников к социальным проблемам, было установлено, что у 88% учащихся выражен активный интерес к социальным проблемам современного общества. Безразличие выразили 12% респондентов. Наиболее актуальными для учащихся 7-8 классов являются как глобальные проблемы человечества: проблема «мира во всём мире», распространения болезней в мире, так и проблемы жизни их города, района и школы. По мнению школьников, наиболее актуальной для школы проблемой является проблема построения взаимоотношений учащихся между собой и с педагогами. Также школьников волнует проблема здорового образа жизни и организации свободного времени. Предложение принять участие в социальном проекте по улучшению жизни школы вызвал интерес у 72% учащихся, 7% детей отказались участвовать в данном проекте.

Опрос учителей показал, что большинство из них имеют представление о технологии организации проектной деятельности учащихся как в целом, так и социального проектирования в частности (89%), но использовали эту технологию в своей педагогической практике лишь 17%. Большинство учителей, знакомых с технологией социального проектирования, считают целесообразным ее применение во внеучебной деятельности школьников. По мнению опрошенных педагогов, технология социального проектирования решает такие проблемы традиционного подхода к обучению и воспитанию, как развитие умений использовать различные источники информации, развитие умений анализа, синтеза, оценки информации, развитие самостоятельности школьников, организация сотрудничества детей. Одновременно с этим учителя отмечают, что технология социального проектирования в организации внеучебной деятельности достаточно трудоемка и требует больших затрат времени, а также требует от учителя умений по организации коллективной и групповой работы учащихся.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволили сделать вывод о том, что в настоящее время в современном образовательном процессе, в том числе и в организации внеучебной деятельности школьников технология социального проектирования, несмотря на свою востребованность, только избирательно находит своё применение. В этой связи актуальна проблема мотивации педагогов к активному освоению и внедрению технологии социального проектирования во внеучебной деятельности школьников, так как именно эта технология позволяет активно задействовать учащихся в социально важных аспектах действительности и развивает в школьниках самостоятельные качества, способствующие преодолению различных коммуникативных проблем. Внедрение технологий социального проектирования позволяет улучшить результат образования подрастающего

поколения, так как этот результат заключается не только в усвоенных ими знаниях, идеях, но и в совокупности выработанных у учащихся отношений к действительности. То есть социальное проектирование как способ организации внеучебной деятельности школьников может способствовать более глубокому социальному развитию школьников как личности, позволяет воспитанникам решать основные задачи социализации: формировать свою Я-концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых.

Список литературы

1. Дридзе Т.М. Две новые парадигмы для социального и социальной практики // Социальная коммуникация и социальное управление в эоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. М., 2000, Кн.1. - С. 5-18
2. Крючков Ю.А. Теория и методы социального проектирования. М., 1992. - 244 с.
3. Луков В.А. Социальное проектирование. М.: Ин-т социальной работы Ассоциации работников социальных служб, 1997. - 192 с.
4. Розин В.М. Социальное проектирование в эпоху культурных трансформаций. М.: ИФ РАН, 2008. – 267 с.
5. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 320с.
6. Холостова Е.И. Социальная работа: Учебное пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К'», 2007. - 668 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

Конева Н.Н.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г.Москва

Практический опыт преподавания русского языка как иностранного позволяет нам говорить о том, насколько важно формировать и развивать у иностранных учащихся механизм вероятностного прогнозирования.

По справедливому замечанию И.А. Зимней, «зависимость восприятия от прошлого опыта дает человеку основание для построения некоторых прогнозов в процессе восприятия, т. е. определенным образом предвосхищать будущее» [2, с. 194]. Здесь следует говорить об апперцепции – результате жизненного опыта индивида, обеспечивающего «выдвижение гипотез об особенностях воспринимаемого объекта, его осмысленное восприятие» [1, с. 18].

Важной представляется точка зрения А.А. Потебни на то, что в процессе речи и понимания полученное впечатление от услышанного или прочитанного «подвергается новым изменениям, как бы вторично воспринимается, одним словом, апперципируется. ...Можно различить две стихии апперцепции: с одной стороны, воспринимаемое и объяснимое, с другой – ту совокупность мыслей и чувств, которой подчиняется первое и посредством коей оно объясняется. Слово с самого своего рождения есть для говорящего средство понимать себя, апперцепировать свои восприятия» [5, с. 99, 125].

У читающего или слушающего человека происходит постоянное сличение поступающей информации с той, которая хранится в памяти. Это определяется наличием прошлого опыта. Условие узнавания – наличие образа объекта в памяти и совпадения этого образа с новой информацией. Прогнозирование элементов языка в воспринимаемой речи определяется как языковыми (правила орфографии и грамматики), так и смысловыми факторами (ситуативная информация и контекст).

В процессе восприятия текста по аудированию или по чтению иностранный учащийся может прогнозировать наиболее вероятную для конкретной ситуации реализацию смысла. С учетом данных особенностей вербального сообщения вероятностное прогнозирование (механизм антиципации) может ярко проявляться именно в речевом, смысловом восприятии.

Установлено, что как только появляется установка на слушание, до начала восприятия, артикуляционные органы уже активны. Именно поэтому в сознании слушающего «возбуждаются определенные модели, что дает возможность предвосхищать, антиципировать то, что предстоит услышать» [4, с.185]. Апперцепция явно проявляется при восприятии речевого сообщения, обусловленного следующими факторами: знанием языка, предмета, о котором идет речь, а также практикой слушания. Такие факторы как возраст человека, его образование, уровень культуры также влияют на восприятие.

При чтении же, по мнению Е.И. Пассова, прием через зрительный канал обуславливает другую работу механизмов антиципации: антиципацию на уровне фразы текста – одного из главных, как считает ученый, механизма для чтения. Неразвитость именно этого механизма может быть причиной непонимания смысла какой-либо фразы текста при отсутствии интонации, пауз, логического ударения. Мы полагаем, что антиципацию на уровне фразы текста необходимо развивать уже на начальном этапе обучения РКИ с помощью специальных упражнений. Такая подготовительная работа будет способствовать развитию антиципации смыслового содержания текста.

Анализируя чтение как понимание, А.А. Леонтьев ввел понятие образа содержания текста. Как пояснил ученый, это не «конечный результат понимания, а сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны» [3, с. 249]. Процесс восприятия текста происходит в результате поэтапного синтеза смыслового содержания текста на базе перцептивного (чувственного) и содержательного анализа, важнейшим компонентом которого является смысловое прогнозирование. В результате перцептивного анализа происходит удержание в кратковременной памяти образов определенных слов. Затем выделяются семантические компоненты слова, которые синтезируются в осмысленное целое. Считаем, что образ слова, а затем и образ содержания текста следует формировать также на начальном этапе обучения РКИ с помощью специальных речевых упражнений.

Приведем примеры заданий, способствующих формированию и развитию у иностранных учащихся механизма вероятностного прогнозирования:

1. Прочитайте (прослушайте) предложение, разделите его условно на синтагмы:
Мой друг живет в Москве уже давно, уже 5 лет, поэтому он очень хорошо говорит по-русски.
2. Прочитайте (прослушайте) вопросы, ответьте одним словом на них. Следите за ИК:
– Вы иностранец?
– Вы читаете книгу о Москве?
– Вы читаете книгу по-русски?
3. Прочитайте (прослушайте) начало предложения, закончите его:
Говорят, что Москва – очень ...
4. Прочитайте (прослушайте) предложение. Придумайте предложение, которое может его продолжить, соблюдая логику изложения:
Я много путешествую. ...
5. Прочитайте (прослушайте) ряд предложений. Отметьте среди них синонимичные первому.
6. Прочитайте (прослушайте) название текста. Предположите, о чем пойдет речь.
7. Прочитайте (прослушайте) начало диалога и предположите его продолжение.
8. Прочитайте (прослушайте) текст. Определите место, где происходит действие.
9. При работе с видеофильмом:
а) прослушайте фрагмент видеофильма без звука. Предположите, о чем идет речь. Проверьте ваше предположение при повторном прослушивании.
б) прослушайте фрагмент видеофильма без изображения. Догадайтесь, каким будет видеоряд.
10. Прочитайте (прослушайте) 1 часть текста. Выделите героя (ев) текста. Какими вы его (их) себе представляете? Спрогнозируйте их действия во второй части текста.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. (Теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Москва-Воронеж, 2001. – 448 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 2001. – 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА К ШКОЛЕ

Краева О.В.

МБДОУ ЦРР №308, г. Челябинск

В современных исследованиях (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Н.И. Гуткина, М.Ю. Стожарова, В.Е. Судакова и др.) подчеркивается, что готовность к школе знаменует собой достижения такого уровня развития ребенка, который наиболее полно соответствует потребностям современной начальной школы и позволяет прогнозировать высокую результативность учебного труда школьников. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения реальных возможностей старшего дошкольника для изменения педагогических требований к уровню подготовки детей к школе в ДОУ.

Неоднократно проводившиеся опросы детей в подготовительных к школе группах детского сада, и нашего МБДОУ в том числе, показали, что поступить в школу хотят практически все дети, хотя обоснование этого желания они дают весьма различное. Если часть детей в качестве привлекающих моментов школьной жизни указывает получение знаний, то другая часть ссылается на внешние аксессуары - обладание портфелем, звонки, перемены и др.; общение с учителем. Это, однако, не означает, что подобные дети мотивационно к школе не готовы: решающее значение имеет само положительное отношение к ней, создающее благоприятные условия для последующего формирования более глубокой, собственно учебной мотивации.

Ведущий вид деятельности школьника - учебная деятельность [1, с.32].

В связи с этим становится актуальным вопрос о педагогических условиях формирования мотивационной готовности ребенка к школе, обеспечивающей становление его "внутренней позиции школьника" и мотивов учения.

Можно говорить о том, что готовность к школе - это системное, многокомпонентное образование в котором интегрируются различные свойства и способности детей, необходимые для успешного обучения в школе.

Важнейшей составляющей личностного развития ребенка 6-7 лет является готовность к школе в мотивационном плане, предполагающая сформированность "внутренней позиции школьника" и адекватных ей познавательных и социальных мотивов учения.

Что понимается под мотивационной готовностью? Это желание ребенка идти в школу, вызванное адекватными причинами (мотивами). Вот они:

1. Учебный (хочу учиться в школе, чтобы научиться чему-либо, стать другим, потому что мне нравится учиться);
2. Познавательный (мне учиться интересно, там много узнают нового, много рассказывают);
3. Позиционный (хочу заниматься важным, значимым делом, "как взрослый", хочу чувствовать себя взрослым);
4. Игровой (хочу в школу, т.к. там можно поиграть, там много ребят, там весело);
5. Социальный (учиться в школе необходимо, чтобы потом выбрать себе профессию, обеспечивать себе жизнь, без учения ничего не добьешься);
6. Внешний (для учебного процесса). Их может быть множество, например, "я хожу в школу, потому что там не укладывают спать", "потому что для нее покупают портфель", "потому что туда идет Вася", "потому что там ставят пятерки", "потому что меня мама заставляет" и т.д. [7, с.91]

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание — стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития — младший школьный возраст.

В своем исследовании мы опирались на результаты экспериментальной работы на базе МБДОУ ЦРР №308 города Челябинска. В исследовании приняли участие 48 детей старшего дошкольного возраста – воспитанники двух подготовительных к школе групп детского сада.

Можно выделить следующие этапы исследования:

1. На первом этапе исследования (декабрь 2013г. - август 2014г.) изучалась степень исследования проблемы в психолого-педагогической литературе, анализировались основные понятия, формулировались методологические положения исследования, разрабатывалась методика проведения экспериментальной работы, подбирались методический инструментарий.
2. На втором этапе (сентябрь-октябрь 2014г.) проводился констатирующий эксперимент, разрабатывалось содержание формирующего этапа экспериментальной работы.

3. На третьем этапе (октябрь 2014г. – май 2015г.) в рамках формирующего эксперимента внедрялась и продолжает внедряться) педагогическая программа, проводился контрольный этап экспериментальной работы.

4. На четвёртом этапе (май 2015г. – сентябрь 2015г.) проводилась обработка и анализ полученных данных, оформление результатов исследования.

На констатирующем этапе методами исследования были выбраны следующие:

1. Диагностика Т.А. Нежновой (Беседа). [8, с.116]

2. Методика М.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадриковой с целью выявления ведущих мотивов учебной деятельности. [9, с.201]

В ходе эксперимента, на втором этапе проводилась работа по формированию мотивационной готовности у воспитанников. В начале работы было высказано предположение, что уровень сформированности мотивационной готовности ребенка старшего дошкольного возраста повысится, если в образовательно-воспитательный процесс дошкольного учреждения внедрить систему театрализованных постановок.

На протяжении 2013-2014 учебного года в рамках педагогического эксперимента внедрялась педагогическая программа по созданию необходимых педагогических условий для формирования мотивационной готовности.

В рамках данной работы приняли участие воспитанники двух подготовительных групп. Воспитанники 1 группы принимали регулярное участие в театральных постановках (ко Дню Матери, ко Дню МБДОУ и т.д.). Воспитанники 2 (контрольной) группы принимали пассивное участие - приглашались на просмотры данных театрализованных постановок. Также в рамках воспитательной работы МБДОУ обе группы регулярно участвовали в различных мероприятиях по формированию готовности к школе.

Были проведены тесты на формирование мотивационной готовности к школе. Результаты показали повышение уровня мотивационной готовности в обеих группах, но в 1 группе повышение выше на 12 %.

Также следует отметить, что участие в совместной деятельности предполагает необходимость четкого понимания своей социальной роли в рамках общей деятельности, формирование коммуникационных навыков на более высоком уровне, умение интегрироваться в работу группы.

В процессе совместной целенаправленной деятельности, при которой требуется активное участие каждого участника формируется умение самостоятельно выстраивать свое поведение в рамках требований и ответственное отношение к своей деятельности, понимание необходимости своего вклада в общее дело, что крайне важно и для осуществления учебной деятельности. [5, с.90]

Считаем, что внедрение в образовательно-воспитательный процесс дошкольного учреждения системы театрализованных постановок позволяет сформировать отношение к важности самостоятельной деятельности, готовность учиться новому и взаимодействовать с другими членами группы.

Список литературы

1. В.В. Давыдов. Проблемы развивающего обучения М.: Педагогика, 1986 – 240с. – Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
2. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Л.И. Божович. – М., 1995.
3. Готовность к школе / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Владос, 2000.
4. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2006
5. Дети, в школу собирайтесь! 32/124. Стожарова, М.Ю. Формирование школьной зрелости дошкольников/ М.Ю. Стожарова. – Ульяновск, 2009.
6. Стожарова, М.Ю. Проблема формирования мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе / М.Ю. Стожарова, В.Е. Судакова //Диалог культур в современном образовательном пространстве: мат. Междунар. науч. практ. конф. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2007. –С. 89–93.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учебное пособие. М., 2008
8. Ануфриев А.Ф. “Как преодолеть тревожность в общении детей” М., изд. “Ось-89”, 2000год.
9. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей- М.: ВЛАДОС, 2001. - 256 с.

СЕКЦИЯ №3.

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сизаева В.Э.

ГБОУВМО Академия социального управления, г.Москва

Проблема отклонения от нормы в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста на современном этапе является одной из самых актуальных и сложных. Ее решение тесно связано с усвоением программы и повышением качества обучения в общеобразовательной школе.

В специальной отечественной и зарубежной литературе неоднократно отмечается, что у значительной части детей старшего дошкольного возраста имеется речевое недоразвитие (Р.М. Боскис; Р.Е. Левина; М.Е. Хватцев; Е.Ф. Рад; Г.В. Чиркина; Л.С. Волкова; Б.М. Гриншпун; С.Н. Шаховская и др.).

Наиболее сложным речевым расстройством, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи), а слух и интеллект остаются сохранными, является общее недоразвитие речи (ОНР). Описывая характерные черты речи детей с ОНР, многие авторы выделяли нарушение ее лексического [1].

Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Богатство словаря есть признак высокого развития речи ребенка, поэтому проблема формирования лексической стороны речи занимает важнейшее место в современной логопедии и дефектологии.

Слово представляет собой основную единицу языка, имеющую сложное строение, где выделяются следующие основные составные части: предметная отнесенность; лексическое значение, соотношение слова с понятием; контекстуальное значение, выражающее в слове наличие экспрессивно-стилистических оценок. Слова связаны друг с другом смысловыми связями, организованными в четкую лексическую систему (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Сложная система смысловых связей формирует семантические поля, лексическую системность. В процессе развития лексики слово включается в систему парадигматических и синтагматических связей. Это является структурным аспектом значения слова (Л.А. Новиков).

Проблема развития лексики в методическом аспекте важна еще и потому, что она является показателем полученных знаний. Особенно настораживает тот факт, что проблемы в развитии лексической стороны речи отличаются и у младших школьников, которое не позволяет им в дальнейшем в полном объеме усваивать программу общеобразовательной школы.

Р.Е. Левина; Н.А. Нинашина; Л.Ф. Спирова и другими доказано, что 25-30% учащихся с недостатками речи испытывают трудности в овладении чтением и письмом.

Поэтому особую значимость приобретает принцип предупредительного подхода именно к детям дошкольного возраста, когда своевременный прогноз отсроченных затруднений в усвоении грамоты диктует необходимость раннего выявления детей с выраженным недоразвитием речи, с одной стороны и разработки адекватного коррекционного их обучения – с другой [3].

В связи с этим изучение специфических особенностей проявления ОНР у детей дошкольного возраста, в том числе особенностей формирования и развития лексики, разработка методов и содержание устранения речевых недостатков является актуальным для педагогики и дефектологии

В работах многих авторов посвященных проблеме недоразвития речи, содержатся отдельные рекомендации по лексической работе с детьми. Вместе с тем, вопрос обогащения и активизации словарного запаса дошкольников, тенденции его развития в процессе специального коррекционного воздействия в должной мере остается не освещенным [2].

Объектом нашего исследования является особенности формирования лексики у детей с ОНР. Предметом исследования - процесс коррекционно-педагогической работы по формированию лексики у детей с ОНР. Целью работы – определение наиболее эффективных путей развития лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе работы для решения поставленных задач применялись следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической, коррекционной литературы и методических рекомендаций по теме исследования;

изучение медицинской и педагогической документации; наблюдение, беседа, тестирование (методики исследования лексической стороны речи С.Г. Шевченко, Т.А. Ткаченко М.А. Поваляева). Исследование проводилось на базе МДОУ детский сад №3 «Ивушка» г.Сельцо Брянского района. В исследовании принимало участие дети старшей группы, в количестве 15 человек.

Было установлено, что у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи имеется ряд особенностей формирования лексики, в отличие от детей с нормальным речевым развитием. Лексический запас детей с ОНР развивается медленно, увеличивается в основном за счет слов конкретного значения. Набор вербальных единиц с отвлеченным значением, отображающих абстрактные отношения, которые не могут быть выражены наглядными средствами, расширяется крайне медленно. Различные части речи представлены в словаре неравномерно. В нем много существительных, недостаточно глаголов, крайне мало прилагательных, отсутствуют многие предлоги, наречия, местоимения. Лексическая бедность проявляется в стереотипности высказываний, приводит к частому употреблению одной и той же группы слов, что наиболее явно обнаруживается при обозначении действий и признаков предметов. Недостаточный набор вербальных единиц, обозначающих действия, сдерживает развитие предикативной функции речи, на основе которой формируется внутренняя речь и умение излагать собственные мысли в развернутом высказывании. Выявлена бедность использования лексико-семантической вариативности слов. Отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к частым неоправданным замещениям.

С учетом полученных результатов нами была предложена коррекционная работа, которая предполагала определенную организацию коррекционного воздействия. Отрабатываемый лексический материал незамедлительно включался в речевую практику, что достигалось использованием дидактических игр и упражнений не только на занятиях, но и в других режимных моментах.

В процессе коррекционного воздействия нами были определены основные принципы в работе по формированию лексической стороны речи дошкольников.

1. Работа над словом проводится при ознакомлении дошкольников с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности.

2. Формирование лексики неразрывно связано с развитием речи в целом.

3. Все задачи лексической работы решаются в единстве и определенной последовательности.

Формирование лексики происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей

Условия, которые были созданы нами, такие как: развивающая среда, доступность и постепенное усложнение лексического материала, положительная эмоциональная атмосфера, сотрудничество, проблемные и игровые ситуации - способствовали тому, что у детей повысился интерес к занятиям. У детей значительно выросла умственная активность, познавательный интерес. И это, в свою очередь, привело к высоким результатам.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что в результате применения коррекционно-педагогической работы, можно отметить успешное усвоение детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи семантических и стилистических возможностей лексических единиц. Данные исследования содержат важные моменты, отражающие сущность коррекционной работы по формированию лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Они положены в основу разработки методических рекомендаций по выполнению требований по подготовке детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, а значит, эффективности процесса повышения качества их обучения в дальнейшем.

Список литературы

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. - СПб.: Союз, 2004.
2. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. - СПб.: Союз, 2004.
3. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 2000.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С РИНОЛАЛИЕЙ

Князева А.А.

Новосибирский государственный педагогический университет, г.Новосибирск

Для того, чтобы ближе подойти к содержанию логопедической работы по коррекции устной речи у детей 5-6 лет с ринолалией, необходимо разобраться – как освещён этот вопрос в методическом направлении.

Существует множество методик, разработанных для детей 5-6 лет с ринолалией, в большинстве из них выделяется отдельным разделом – раздел по коррекции устной речи.

Методика логопедической работы по устранению ринофонии описанная Е.С. Алмазова позволяет диагностировать нарушения голоса у детей с нарушениями речи. В данной методике представлена логопедическая работа по устранению ринофонии, но она представляет определенные трудности. Они обусловлены рядом психофизиологических факторов. Так, эффективность логопедических занятий зависит, во-первых, от длины, подвижности мягкого нёба, от образования замыкающего глоточного кольца, во-вторых, от возраста ребёнка (чем моложе ребёнок, тем эффективнее занятия, но появляются трудности иного плана – полученный навык труднее автоматизируется и вводится в повседневную речевую практику ребёнка), в-третьих, ребёнок привыкает к своему назализованному голосу и не дифференцирует звучание носовое от не носового [1].

Устранение этих отрицательных факторов определяет эффективность логопедической работы, что в свою очередь зависит от мастерства логопеда, его знания анатомо-физиологических механизмов голосообразования в нормальных и патологических условиях.

Методика логопедической работы по устранению назализации использует опыт немецкой и французской логопедических школ.

И.И. Ермакова в своей методике по коррекции речи при ринолалии у детей и подростков говорит о том, что логопедическая работа по исправлению ринолалии предусматривает строгую физиологически обоснованную последовательность. Она не зависит от возраста ребёнка, степени тяжести нарушения фонетической стороны речи, вида анатомического дефекта, его состояния (до или после пластической операции). В первую очередь при диагностике обследуется недостаточность нёбно-глоточного затвора. В дальнейшем, при коррекции подготавливается анатомо-физиологический базис для нормализации речи. После этого все внимание уделяется постановке физиологического и фонационного дыхания, поскольку оно является основой полноценного голосообразования, голосообразования и звукопроизношения. Активное нёбно-глоточное смыкание и дыхательная «опора» позволяют приступить к решению основной задачи – устранению избыточного носового резонанса и выработке навыков физиологического голосообразования. В данной методике представлен комплекс физических и дыхательных упражнений [4].

Методика обследования речевого дыхания Е.Ф. Архиповой с элементами методики А.И. Максакова позволяет определить тип физиологического дыхания, умения дифференцировать ротовое и носовое дыхание, целенаправленности и силы воздушной струи, длительности вне речевого выдоха, особенностей фонационного дыхания. Для обследования речи применялась методика с балльной системой оценки [5].

Для определения уровня развития исследования выразительности речи были использованы методики, предложенные И.Ф. Павлаки. В работе используются магнитофон и секундомер. Подбираются прозаические и стихотворные тексты, содержание которых соответствуют уровню знаний и интересов детей 5-6 лет с ринолалией. Тексты небольшие по объёму с чётко прослеживаемой основной мыслью. Оценка результатов начисляется в баллах [6].

Диагностическая методика Г.А. Волковой, обследует развитие и состояние его речевой функциональной системы, рассматривается в контексте социальной ситуации развития, учёта психофизических особенностей детей, закономерностей онтогенеза в целом. Исходя из этого, при обследовании необходимо выяснить развитие ребёнка на ранних этапах онтогенеза, используя данные анамнеза. Во время индивидуального обследования важно выявить особенности поведения и те основные отклонения или нарушения речи, которые позволят обосновать логопедическое заключение [3].

Применяются задания, состоящие в многократном повторении одного звука, так как при этом создаются условия, уменьшающие артикуляторное переключение с одного звука на другой. Это дает возможность обнаружить трудности денервации артикуляционного акта. В данной методике представлены примерные задания для диагностики нарушения.

Что же касается работ зарубежных специалистов, то Д.К. Вильсон предлагает свою методику диагностики коррекции нарушений голоса.

Она состоит из четырёх фаз. В первой фазе автор предлагает решить две основные задачи:

1. Проанализировать результаты вспомогательных исследований.
2. Осуществить аудио и видеозаписи речи ребёнка.

Ребёнку объясняют сущность нарушений его голоса и обсуждают в общих чертах программу лечения. Заводят специальную голосовую тетрадь.

Во второй фазе завершают тщательный анализ голоса ребёнка. Для оценки голосовых характеристик и определения задач терапии применяют систему Баффало III, состоящую из 10 карт. Составляют расписание сеансов терапии и прогнозируют результаты.

Третья фаза включает тщательно продуманные мероприятия по лечению нарушений голоса. Перед проведением 10-ступенчатой терапии ребёнку объясняют её сущность. Сама терапия включает тренировку слухового восприятия и негативную практику. Обсуждают проявления различных форм перенапряжения голоса и осуществляют программу, направленную на их устранение или уменьшение. Целью каждой лечебной процедуры является изменение определённых характеристик голоса: улучшение ларингеального тона, ротового и носового резонанса, изменение громкости, высоты тона, темпа и разборчивости речи, а также просодических параметров речи. Необходимо постоянно подчеркивать достигнутые изменения голоса и речи и закреплять новые навыки общения.

И, наконец, четвёртая фаза включает в себя использование специальных технических приемов. В этой фазе создают основу для правильного использования голоса, включающую уменьшение гипертензии и достижение сбалансированного мышечного тонуса, применяют специфические упражнения для повышения тонуса голоса. Тщательно следуя 10-ступенчатой схеме тренировки слухового восприятия, добиваются изменения голоса и формирования новых голосовых навыков [2].

Большинство традиционных методик логопедического воздействия на детей с ринолалией предлагают строить логопедическую работу в зависимости от того, на каком этапе пациент обратился за помощью: дооперационном или послеоперационном. Однако в настоящее время пластики нёба проводятся в раннем возрасте (до 1 года) и работа логопеда, как правило, начинается в послеоперационный период.

Таким образом, те направления логопедического воздействия, которые традиционно применяются на дооперационном этапе, становятся актуальными на этапе послеоперационном. Поэтому Е.А. Соболева в своем пособии представила систему логопедической работы, которая является универсальной. В полном виде она может быть использована после проведения пластики нёба, а если по каким-либо причинам оперативное вмешательство откладывается на более поздний срок, и ребёнок поступил на логопедическое обучение до операции, большинство приёмов может быть применено в этот период.

Е.А. Соболева в своей методике выделила следующие направления логопедической работы:

1. Коррекция физиологического и фонационного дыхания.
2. Развитие полноценного нёбно-глоточного смыкания.
3. Формирование артикуляционных укладов и артикуляционных движений.
4. Устранение назального оттенка голоса.
5. Коррекция звукопроизношения.
6. Автоматизация сформированных навыков в свободном речевом общении.
7. Нормализация просодической стороны речи.

Эти направления подразумевают устранение первичных нарушений в структуре речевого дефекта [7].

Таким образом, структура речевого дефекта при ринолалии может осложняться моторной недостаточностью мышц артикуляционного аппарата, обусловленной нарушением их иннервации по типу спастичности, гипотонии или дистонии.

У детей с расщелинами нёба нарушаются все основные функции. Нарушение дыхания негативно сказывается на соматическом здоровье ребёнка. В свою очередь, нарушается взаимодействие органов артикуляции, которые приводят к тотальной назализации и нарушению практически всех звуков речи.

Список литературы

1. Алмазова Е.С. Методика логопедической работы по устранению ринофонии // Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М., 1975. – С. 89-108.
2. Вильсон Д.К. – Нарушения голоса у детей. Пер. с англ. – М.: Медицина, 1990, 448с; с ил.
3. Волкова Г.В. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
4. Ермакова И.И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков. – М., 1984. – 143 с.

5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998, – 680 с.
6. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. – М.: АСТ, 2002. – 336 с.
7. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» – март – апрель 2010 года / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С «ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА»

Сагайдак А.А.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова, г.Таганрог

В дошкольном возрасте ребенок осуществляет отражение окружающего мира с помощью представлений. Ребенок развивается посредством пополнения им словарного запаса. Окружающее дошкольника обозначается словом не только при восприятии, но и при отсутствии представления.

По мнению А.И. Леонтьева, сознание развивается по мере развития понятий (значений). Сначала понятия имеют простое строение, они обозначают поверхностные свойства окружающего мира. После понятия преобразуются в сложные системы, одной из форм отражений действительности являются вербальные ассоциации.

Исследователями были проведены эксперименты, направленные на изучение способностей дошкольников с задержкой психического развития к знаково-символическому понятию действительности, вследствие чего, сформулированы определенные выводы о речевых особенностях детей с ЗПР по сравнению с нормально функционирующими сверстниками.

Для большей части детей с ЗПР в умственном развитии, слово является носителем неполного значения и, чаще всего, слабо объединено с другими механическими единицами. Особенности ассоциирования у детей дошкольного возраста с ЗПР показывают характер представлений об окружающем мире. [1,с.40-42]

Большую роль в развитии ребенка осуществляет игра. В большей части все звуки и краски окружающего мира познаются через игру, она раскрывает способности ребенка. В ней легко рассмотреть отношение детей друг к другу. Основным способом работы с детьми, имеющими психические отклонения, считают игру. Игровая система занятий позволяет создать для детей комфортную атмосферу. В процессе игры учащиеся развивают самооценку, мышление, внимание, речь.

В начале коррекционной работы педагоги узнают отклонения ребенка с помощью психодиагностики, проще говоря, это контрольная работа для ребенка, но если бы она проводилась в традиционной форме, шансы на успех были равны 20 %. Если же представить это в виде игры, точность диагноза повышается до 90 %.

Детям с ЗПР свойственна эмоциональная неуравновешенность, она также может выражаться в нервнойности. Чтобы уменьшить данное состояние применяют игры, направленные на мышечное расслабление. В игровой работе с детьми можно использовать 6 методов, предложенных

С.А. Шмаковым в книге «Уроки Детского досуга»:

1. Метод игрового тренинга (съедобное-несъедобное);
2. Метод театрализации (Основан на множестве сюжетов);
3. Метод состязательности (детей делят на группы);
4. Метод равноправного духовного контакта (основан на совместной работе детей и педагога);
5. Метод воспитывающий ситуаций.;
6. Метод импровизации (творческое начало).

Необходимо помнить, что игра не должна иметь какую-то угрозу для ребенка. Опыт коррекционной работы показывает, что построение занятий с аутичными детьми представляет ряд особенностей. В случае с нарушением эмоциональной связи ребенка с окружающим миром, традиционные меры обучения не действуют, поэтому занятия с аутичными детьми требуют особого подхода.

Перед тем как начать работу с детьми, педагог должен осознать свою ответственность. Занятия должны проводиться длительное время, если работа оборвется, будет психологическая травма для ребенка и его семьи. Работа с аутичными детьми требует постоянного поиска новых методов. Занятия с такими детьми должны проходить в дружелюбной атмосфере. На одну и ту же ситуацию ребенок может отреагировать неодинаково, поэтому требуется индивидуальный подход к каждому ребенку. [2,с.40-42]

Метод совместного рисования – это индивидуальный метод, в котором взрослый рисует вместе с ребенком сценки из его жизни, разные предметы, бытовые игрушки. Данный метод может применяться только в случае наличия между взрослым и ребенком эмоционального контакта. При методе совместного рисования возникают новые возможности:

1. Ситуации, побуждающие ребенка к активным действиям. При изображении предметов, или каких-либо сюжетов интересных ребенку, взрослый как бы побуждает тем самым ребенка к действию.

2. Положение совместного рисования дает возможности ознакомления ребенка с окружающим миром. Данное условие раскрывает усвоение ребенком информации, которая усваивается выборочно. Так он может воспроизвести те вещи, которые он усвоил. Тем не менее при неправильном порядке вещей, аутичный ребенок уже не знает как выйти из данной ситуации.

При совместном рисовании удастся уточнить представления, которые уже имеются у ребенка. Что ребенок знает, а что нет, можно понять в ходе совместного рисования. При внимательном наблюдении за тем, что изобразил ребенок, можно понять его отношение к действительности, а также обогащение этих представлений. При совместном рисовании можно давать ребенку новые сюжеты для рисования. Если это важно для ребенка, то он с удовольствием включится в процесс.

Следующий элемент рисования – общее представление о действительности. Суть данной части в том, что ребенка учат пользоваться имеющейся информацией в реальной жизни. Для этого рисуемые множество раз предметы и сюжеты повторяются из рисунка в рисунок. В дальнейшем сюжеты усложняются, вводятся новые детали. Изображаемые ситуации потом объясняются педагогом. Позже полученными знаниями, ребенок пользуется в реальной жизни.

Использование метода совместного рисования, дает возможность развить коммуникативные качества. Воспитатель цитирует словесно все то, что изображает на бумаге. Это позволяет более точно узнать значение слов, знакомых ребенку, а также объяснить ребенку значение новых слов. Особенно значимо развитие активной речи. Необходимо воспринимать любую попытку ребенка поговорить, можно специально создать ситуации, в которых ему бы захотелось пообщаться.

Совместное рисование с ребенком не следует начинать с раскрытого сюжета. Необходимо построить план работы. Начать с простых предметов, именно они так привлекают детей, после вводить сценки из жизни ребенка.

1 этап – Налаживание эмоционального контакта, проявление интереса к данному виду деятельности.

Данную работу следует начинать с изображения особенно важных для ребенка предметов, комментируя данные рисунки. Такой ход занятий не может не заинтересовать ребенка. С начала ученик слушает комментарии, но при этом остается пассивным. Со временем внимание будет расти и однажды он сам попросит нарисовать то, что ему хочется. Тогда можно перейти к следующему этапу.

2 этап – «По заказу» ребенка.

На данном этапе педагог будет рисовать то, что нравится ребенку. В большинстве случаев, взрослый будет рисовать одно и то же каждый раз. Это объясняется внутренним фактором постоянства. Ребенок стремится сохранить привычные действия, сюжеты. Ученик будет просить нарисовать каждый раз один и тот же предмет.

3 этап – Введение новых видов одного изображения и новых деталей.

Делая рисунок для ребенка, разнообразьте его:

- используйте разные материалы;
- измените рисунок по форме, размеру, цвету.
- попробуйте ввести в рисунок новые детали.

4 этап – Вовлечение ребенка в процесс рисования.

Ребенку будет нравиться смотреть на процесс изображения, но он будет оставаться пассивным. Субъект не будет проявлять активности, если не поставить ему цели.

Можно пригласить ребенка в «соавторы» рисунка. Весьма эффективны следующие приемы:

1. Забыть дорисовать какую-либо деталь и при замечании этого ребенком, предлагайте дорисовать ее.

2. Можно предложить несколько вариантов развития сюжета рисунка ребенку и пусть он выберет понравившийся ему вариант.

3. Побудите сделать «заказ» на рисунок.

5 этап – Введение сюжета.

На данном этапе привычные ребенку предметы помещаются в сюжет рисунка. Этот сюжет должен быть близок ученику, уточнять представления ребенка об окружающем мире.

6 этап – Дальнейшее развитие сюжета.

После того, как сюжет станет привычным для ребенка, начните вводить новые детали, тем самым расширяя его представления о мире.

7 этап – Перенос полученных знаний в другие ситуации.

Теперь можно перейти к разыгрыванию сюжета в реальной жизни с использованием игрушек и предметов [4, с.70-75].

Изобразительная деятельность является своеобразным мостом между специалистом и участником терапии. Результаты творчества являются показателем эмоционального самочувствия людей и позволяют сделать соответствующие выводы.

Художественная экспрессия должна проходить в несколько этапов. Создание образа является сложной и многоступенчатой задачей. Строение занятий происходит в несколько этапов:

1. Подготовка к изобразительной деятельности.
2. Выражение эмоциональных чувств, с помощью изобразительной продукции.
3. Постепенное усложнение художественных образов.

К. Юнг утверждал, что изобразительная деятельность является инстинктом, который делает из человека инструмент, выражающий коллективное бессознательное.

Э. Крис считал, что процесс художественной экспрессии, предполагает творческое воображение, эмоциональную заряженность от процесса.

Современники утверждают, что важную роль играет, не только чем созданы художественные образы, но и что следует после этого [3,с.7-12].

К. Рождерс утверждает, что «все люди обладают природной способностью к творчеству». К. Юнг считал, что творческая деятельность является движущей силой существования человека. Творческая деятельность способствует формированию абстрактного мышления и развивает умственные способности [3, с.95-98].

Таким образом, игра исполняет важную роль в жизни ребенка. С помощью игры он познает мир и общественные ценности. Игры сопоставляет психологические особенности индивида с миром общественных принципов и моралей. Анализируя игру как способ познания ребенком действительности, был создан метод совместного рисования, который решает несколько задач:

1. Дает общее представление о действительности;
2. Помогает познать мир;
3. Осуществляет коммуникативную функцию

Список литературы

1. Рыбакова, С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития: Учебное пособие – СПб.: Речь, – 2007 – 144 с.
2. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, – 1990. – 184 с.
3. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР. /Под ред. К.С. Лебединской –М.: Просвещение,– 1990. – 125 с.
4. Янушко, Е.А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком/ Российская педагогическая энциклопедия – М., 199., т. I. С. 41-75.

МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Куликова О.С.

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г.Саранск

В России первые шаги в создании мультипликации были сделаны в начале 10 века. Одним из первооткрывателей российской мультипликации был Владислав Александрович Старевич. Ему довольно четко и натурально удалось передать детали и отдельные черты своих персонажей. Мультфильмы не только рисовали, а и лепили из пластилина, гнули из проволоки, насыпали песком и кофе.

Мультипликационные фильмы формируют у детей первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями ребенок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим. События происходящие в мультфильме, позволяют воспитывать детей: повышать осведомленность, развивать мышление и воображение, формировать мировоззрение [1].

Мультфильм выстроен на доступном для понимания ребенка сказочном сюжете, богат яркой образностью, музыкальностью, лаконичностью, динамичностью, он безраздельно завоевывает внимание ребёнка. А возможность создать мультфильм собственными руками, самим стать творцом сказки тем более увлекает детей. Создание мультфильма – это скрупулёзная, но очень интересная и захватывающая работа. Более того, это коллективный процесс. Именно поэтому такое прикладное творчество выбрано в качестве реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и названо мульттерапией [3].

Мульттерапия – новое направление в коррекционной работе, интересная форма работы с детьми, имеющими ОВЗ. Это мягкий и эффективный метод, при котором коррекция состояния ребенка происходит гармонично и естественно. Посредством коллективного создания мультфильмов дети оживляют свои представления о мире, счастье, учатся взаимодействовать друг с другом и со взрослыми. Важной организационно-психологической ценностью мульттерапии является работа в команде. У каждого здесь – своя роль: режиссер и сценарист, художник и актер озвучания, композитор, оператор и монтажер. Все, как в большой семье, или как в любом коллективе, который работает на результат. Обычная жизнь, где от усилий одного зависит общее благополучие. И ребенок понимает: «я – не винтик, не ненужная забытая деталь. От меня зависит, что получится в целом» [5].

Средствами мульттерапии решаются следующие задачи: преодоление эмоциональных и личностных проблем у ребенка; воспитание у детей желания общаться со сверстниками и со старшими, осмыслять и отображать свои переживания, учитывать действия товарищей по команде; расширение способов овладения анимационными технологиями и обучение их применению в изготовлении мультиков; развитие творческих способностей; возможностей применения мульттерапевтических технологий по развитию и коррекции речи детей.

Мульттерапия открывает перед ребенком возможность освоения новых технологий, дает основу для дальнейшего развития и социализации детей.

Мульттерапия предусматривает поэтапное ознакомление детей с техниками:

- 1) рисованная анимация, где фазы движения повторяют фазы движения неодушевленных и одушевленных персонажей;
- 2) предметная (или кукольная) анимация, когда оживляются объемные предметы (неодушевленные и одушевленные).
- 3) лепка персонажей из пластилина.
- 4) вырезание бумажных марионеток (техника перекладки).
- 5) пиксиляция, этот метод состоит в том, что кино или фотокамерой снимаются предметы в движении. Затем изымаются некоторые фазы, что позволяет сделать это движение необычным. Например, изобразить персонажа в полете, в прыжке и т. п. [5].

Тема занятий и подбор материалов для проведения мульттерапии осуществляется с учетом особенностей и возможностей детей.

Таким образом, дети, учатся: работать над достижением долгосрочной цели; общаться с ровесниками и взрослыми; сознавать роль каждого члена команды при работе над общей задачей [6].

Дети, занимающиеся мульттерапией обретают волю к преодолению жизненных трудностей, становятся более веселыми и открытыми, что так же положительно влияет на их физическое здоровье.

Мульттерапия предполагает проведение как индивидуальных, так и групповых занятий. Занятия дают возможность удовлетворить потребность во взаимодействии с детьми, научиться учитывать мнение других и отстаивать свое, проявлять активность, сдерживаться и пр. Иногда групповые занятия выявляют детей, которым необходима индивидуальная форма проведения мульттерапии. Благодаря этому ребенок не замыкается в себе, а включается в процесс [2].

Мульттерапия как часть арттерапии основывается на том, что реализация творческого потенциала личности дает мощный ресурс, который помогает справиться с проблемами, преодолеть болезнь, скомпенсировать недостатки. И по сравнению с другими арт-терапевтическими методами работы с детьми, мульттерапия имеет явные преимущества:

Во-первых решает проблему мотивации детей. Мультфильмы с ранних лет становятся для ребенка дверью в мир культуры, ценностей и смыслов, художественных образов, символов. Участие в создании мультфильма, включение результатов его деятельности в общий контекст повышает самооценку ребенка, его значимость, вызывает ощущение сопричастности к чему-то важному и интересному.

Во-вторых мульттерапия включает в себя занятия различными видами творческой деятельности: изобразительным искусством в различных формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литература, музыка. Что позволяет познакомиться с разными видами искусства и обучиться различным техникам, при этом, не посещая художественные, музыкальные и другие узкоспециализированные школы, и, в тоже время, имея возможность не ограничивать себя в выборе чего-то одного.

В-третьих мульттерапии – феномен оживления персонажей. Анимация (одушевление) свойственна детскому сознанию, однако всегда воспринимается ребенком как чудо, и вызывает неподдельный восторг, как у детей, так и у взрослых, делающие первые шаги в анимации.

В-четвертых особую важность имеет достаточно быстрое получение готового продукта – мультфильма. Собственный рисунок, который кажется ребенку некрасивым, при появлении его на экране, включенным в общий контекст, начинает восприниматься ребенком совсем по-другому. Просмотр и обсуждение мультфильма дает возможность ребенку осознать себя автором.

Благодаря всему этому, складываются такие условия, при которых каждый ребенок переживает успех, самостоятельно справляясь с встречающимися трудностями на пути создания мультфильма. В целом происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к саморегуляции чувств и поведения, и что не мало важно происходит способствование к развитию речи [9].

Данная форма работы побуждает детей проявлять интерес к самостоятельному сочинению сказок, внимательному слушанию рассказов сверстников, к тому, чтобы помогать им в случае затруднений, речевых и логических ошибок и доброжелательно, конструктивно исправлять их. Использование средств мультипликационной терапии (мульттерапии) оказывает значительное влияние и на развитие речи ребенка с нарушением интеллекта, обогащает его словарный запас, развивает грамматический строй речи, повышает потребность в речевом общении со сверстниками [7].

Таким образом, мульттерапия является мощным средством формирования личности ребенка. При ее воздействии наблюдаются как эффект социального научения, так и развитие личности в целом. Для ребенка важно формирование коллективистских качеств, а также гуманного отношения к другим людям. Если основы этих качеств не будут заложены в детстве, то вся личность ребенка может стать ущербной, и впоследствии восполнить этот пробел будет чрезвычайно трудно. Поэтому родителям и педагогам необходимо использовать все средства социализации, воспитания и развития ребенка.

Список литературы

1. Ефимова, Ф.Г. Развитие творческой деятельности младших школьников с ОВЗ / Ф.Г. Ефимова // Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества: сб. науч.-метод. материалов Междунар. науч.-образовательного форума СВФУ / под ред. О.М. Чоросова. – М., 2014. – С. 305 – 324.
2. Жданкина, И.Н. Организация нетрадиционных уроков при обучении школьников с нарушением интеллекта / И.Н. Жданкина // Актуальные проблемы психологии и дефектологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых – 48-е Евсевьевские чтения, 13–15 мая 1011 г. / под общ. ред. Н.В. Рябовой, Г.А. Винокуровой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 176–198.
3. Кара, Ж.Ю. Особенности арттерапии / Ж.Ю. Кара // Северо-Кавказский психологический вестник. – 1010. – Т. 8. – № 3. – С. 48–51.
4. Киселева, М.В. Арттерапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 1011. – 108 с.
5. Мельнова, Н.С. Мульттерапия – как средство творческой социализации детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / Н.С. Мельнова, Е.А. Новикова // Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Коррекционная общеобразовательная начальная школа-детский сад». – Режим доступа: <http://74441s015.edusite.ru/p146aa1.html>.
6. Мульттерапия – как современная педагогическая технология [Электронный ресурс] // Сайт МБУ ДОО ЦРиК. – Режим доступа:
7. Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учебник для студентов вузов / Е.А. Стребелева. – М.: Парадигма, 2011. – 185 с.
8. Харитонов, К.Г. Использование арттерапии в развитии эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / К.Г. Харитонов, Н.А. Абрамова // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов / под ред. В.В. Находкина. – Якутск, 2013. – С. 152–167.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Минаева Н.Г., Юрочкина Н.Е.

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

На современном этапе развития общества активизация человеческого фактора выступает как одно из приоритетных условий дальнейшего прогресса. В связи с этим перед общественными институтами, в том числе и перед специальной (коррекционной) школой VIII вида, ставится задача подготовки гражданина, способного самостоятельно ориентироваться в постоянно меняющейся общественной действительности, и строить свою жизнедеятельность в соответствии с интересами социума. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственно-этических качеств личности, отражающих общепринятые законы этики и морали.

Современная педагогика располагает рядом исследований, посвященных изучению различных аспектов формирования культуры поведения с позиций современного этикета у старшеклассников, в решении проблем нравственно-этического воспитания. Об этом свидетельствуют ряд исследований, посвященных межличностным отношениям школьников как условию формирования культуры поведения с позиций этикета (А.А. Бодалев), становлению нравственной устойчивости, как личностному образованию старшеклассников, способствующих освоению и применению правил этикета в реальных условиях (В.Э. Чудновский), культуре общения и правилам речевого этикета как необходимого условия делового и личностного общения (Н.И. Формановская) [1; 3; 4].

Психолого-педагогическое изучение детей с ограниченными возможностями здоровья выявило большое количество фактов, свидетельствующих о том, что эти дети иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и действуют в нем. Вместе с тем учеными, изучающими процессы социализации умственно отсталых детей (Г.М. Дульнев и др.), сделаны выводы о том, что принципиально возможно как интеллектуальное, так и нравственно-этическое развитие детей этой категории, и эти процессы тесно связаны между собой и взаимообусловлены [2]. В связи с этим проблема формирования этической культуры умственно отсталых школьников, их адекватного включения в социум не теряет своей актуальности.

С целью выяснения уровня сформированности этических знаний и умений у умственно отсталых учащихся старшеклассников нами было проведено экспериментальное исследование, организованное в 2014 году на базе ГБС(К)ОУ РМ «Саранская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. о. Саранск, в котором приняли участие 19 учеников 6 класса. Исследование включало два этапа. На первом этапе нами использовалось тестирование, выявляющее знания правил этикета в общественных местах и в гостях у умственно отсталых школьников. Тест, предложенный испытуемым, включал 2 блока вопросов: Блок 1 «Правила культуры поведения на улице и в общественных местах» и Блок 2 «Правила поведения в гостях». На втором этапе нами были предложены практические ситуации, выявляющие знания правил этикета в гостях и степень сформированности этических умений.

Полученные в ходе исследования результаты показали отсутствие у умственно отсталых старшеклассников системных морально-этических представлений, умений применять правила культуры поведения в различных житейских ситуациях, наличие которых, по нашему мнению, создает предпосылки социализации. Лишь 31,6 % умственно отсталых школьников были более или менее осведомлены о правилах этикета на улице, в общественных местах, гостях при знакомстве, остальные 68,4 % испытуемых не обладали в должной мере нужной и полезной информацией о нормах и правилах культурного поведения, не имели этических представлений и не осознавали предложенные для анализа этикетные ситуации. Проанализировать предложенные практические ситуации, дав адекватную морально-этическую оценку поступку персонажа, смогли 26,3 % умственно отсталых школьников; они показали умение описать действия и поведение персонажа в предложенной этикетной ситуации и аргументировали модель культурного поведения в каждой из предложенных этикетных ситуаций. Частично правильно выполнили задание 42,1 % учащихся, при этом дав неточный анализ действий персонажа в предложенных ситуациях, допуская ошибки в ответах, не полностью выполняя предложенные задания, недостаточно четко аргументируя модель поведения в каждой из предложенных этикетных ситуаций. Выполнили задание неверно, испытывая значительные затруднения в анализе действий персонажа в предложенных ситуациях, 31,6 % школьников, они допускали многочисленные ошибки в ответах, выполняли малый объем задания, не могли обосновать модель своего поведения в подобных ситуациях.

Результаты исследования показали, что нарушение высших психических функций у детей данной категории не позволяет им в полной мере овладеть морально-этическими представлениями. Даже у учащихся, удачно справляющихся с предложенными заданиями, наблюдается бедность и ограниченность этических суждений. Большинство из них не понимают причинно-следственных связей между анализом предложенных ситуаций и

нормами морали, регламентирующими варианты этического поведения, т. е. школьники знают, что нужно говорить вежливые слова и правильно себя вести в обществе, но не понимают, почему нужно поступать именно так, а не иначе. У умственно отсталых старшеклассников не сформированы навыки самостоятельного использования морально-этических суждений, что свидетельствует о недостаточной сформированности умения переносить усвоенные навыки в аналогичную ситуацию.

Сравнение результатов первого и второго этапов исследования позволило нам убедиться в том, что количественная и содержательная информированность воспитанников о правилах этикета и освоенность навыков культуры поведения находятся на низком уровне, носят в основном «житейский» характер, а качественный анализ этических суждений свидетельствует об их фрагментарности и бессистемности. В этой связи нам представляется, что традиционная программа не учитывает специфических особенностей умственно отсталых школьников, не выполняет в должной мере учебно-воспитательной и коррекционной задачи – формирование социального опыта морально-этического поведения, осложняя процесс полноценной социализации умственно отсталых детей. Требуется специально организованная коррекционно-воспитательная работа, направленная на формирование этической культуры у умственно отсталых старшеклассников.

Низкий первоначальный уровень актуализации знаний в области этики поведения у умственно отсталых учащихся, по нашему мнению, связан не только со слабой организацией учебной деятельности учащихся на уроках, несовершенством содержания самого предмета, но и тем, что в специальной (коррекционной) школе VIII вида не сложилась практика формирования готовности учащихся к усвоению норм и правил этикета. Мы полагаем, что такое изучение должно проводиться не только во время урочной деятельности, но и во внеурочное время. Поэтому мы сочли необходимым организовать кружковую работу, направленную на формирование этических умений у умственно отсталых школьников.

Обучающий эксперимент был проведен с сентября по ноябрь 2015 года. Нами была разработана система кружковых занятий, направленных на формирование у школьников нравственно-этических представлений об эталонах поведения и общения в различных ситуациях (в общественных местах, в быту, в отношении к противоположному полу), на развитие умений оценивать ситуацию и принимать верное решение в условиях этикетного выбора. Ключевыми темами цикла кружковых занятий стали: «Правила этикета: знакомство», «Культура приветствия», «Культура общения», «Вежливый отказ», «Правила этикета: как вести себя в гостях», «Правила этикета: как вести себя в общественном месте», «Правила этикета: беседа по телефону», «Правила этикета: как вести себя в театре», «Культура поведения в различных ситуациях» и др.

Каждое кружковое занятие было нацелено на реализацию нескольких воспитательных функций: просветительской, ориентирующей, направляющей. Просветительская функция заключается в расширении круга знаний учащихся из этики, эстетики, психологии и др. Ориентирующая функция заключается в формировании у школьников определенных отношений к объектам окружающей действительности, в выработке у них определенной иерархии духовно-нравственных ценностей. Направляющая функция помогает переводить разговор о жизни в область реальной практики учащихся, направляя их деятельность. Эта функция выступает как реальное воздействие на практическую сторону жизни воспитанников, на их поведение, на выбор жизненного пути, на постановку жизненных целей и их реализацию.

Содержания кружковых занятий определялось нами и соответствовало общешкольной воспитательной программе. При этом мы учитывали возрастные особенности и интересы умственно отсталых школьников, их потребность в общении, стремление к различным играм, желание реализовать свою социальную и творческую активность, привлекая к участию в дискуссиях на морально-этические темы.

Нами использовались различные методы в ходе проведения кружкового занятия: беседа (этическая, нравственная); дискуссии (на заданные темы); игры (путешествия, ролевые); тренинги; экскурсии. В процессе разыгрывания реальных ситуаций школьники учились правильно общаться, у них формировались умения целенаправленной деятельности (умения анализировать, планировать, выполнять конкретные установки); самоконтроль – умения действовать в конкретных обстоятельствах.

Результаты контрольного среза показали, что в ходе кружковых занятий произошли положительные изменения этических представлений и умений. Старшеклассники расширили свой социальный опыт, приобрели определенные знания и умения в сфере культуры поведения. В процессе обучающего эксперимента школьники усвоили определенные нормы и правила, принятые в обществе. Данные, полученные по окончании опытного обучения, показали, что специально организованная система кружковых занятий, направленная на развитие этических знаний, умений и навыков культурного поведения может быть успешно использована для формирования этического поведения у умственно отсталых старшеклассников. Обучение, направленное на постепенное формирование у умственно отсталых школьников знаний, умений и навыков, важных для социальной адаптации,

позволило дать им определенный круг этических сведений и знаний в сфере культуры поведения, а также выработать соответствующие умения и навыки, необходимые для жизни в обществе.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (К 100-тию со дня рождения В.Н. Мясничева) // Вопросы психологии. 1993. №2. С. 86–91.
2. Дульнев Г.М. Об особенностях воспитательной работы во вспомогательной школе в // Труды второй научной сессии по дефектологии. М.: Просвещение, 1959. С. 81–84.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет как регулирующие правила речевого поведения // Функционирование литературного языка в уральском городе. Свердловск: Изд-во УрГУа, 2004. С. 13–20.
4. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. – М.: Просвещение, 2011. 156 с.
5. Этика в школе / авт.-сост. И. В. Персидская. Волгоград: Учитель, 2010. 203 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА СОСТОЯНИЕ ОСАНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОМ ЧАСЕ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Мигалкин А.Г., Ядреев В.В.

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

В единстве с воспитанием основных двигательных способностей в процессе физического воспитания обеспечивается совершенствование телесных форм и качеств, характеризующих относительно стабильное физическое состояние организма [2, 4]. В оптимизации его, значительную роль играет системное воздействие на формирование и состояние осанки, а также правильно организованное физическое воспитание в условиях школы и семьи. Умение держать свое тело не только придает ребенку приятный внешний вид, но и оказывает большое влияние на состояние его здоровья, на жизнедеятельность всего организма. Для правильной работы органов дыхания, кровообращения, пищеварения, для нормальной деятельности нервной системы большое значение имеет правильно сформированная в детстве осанка [1, 3].

В этой статье является актуальным то что, в настоящее время по данным статистики у 80% младших школьников наблюдаются нарушения осанки. При чем состояние осанки ухудшается из года в год, так как, резко снижается двигательная активность и увеличивается время, которое ребенок вынужден находиться сидя за партой.

Таким образом, проблемой нашего исследования является изучение процесса формирования навыка правильной осанки у детей младшего школьного возраста.

Организация исследования. В исследовании в качестве фактологического материала использовались литературные и документальные данные, результаты анкетирования, интервьюирования. Анкетному опросу и интервью были подвергнуты дети младшего школьного возраста.

Изучив уровень развития физических качеств детей младшего школьного возраста соответственно 1ый, 2ой, 3ий классы, нами были получены следующие результаты, которые представлены в Табл.1, 2, 3.

Так как на разных этапах младшего школьного возраста наблюдаются возрастные особенности развития физических качеств, были составлены сравнительные таблицы показателей физических способностей у детей младшего школьного возраста.

Таблица 1

Проявление физических способностей у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

| Статическая сила мышц живота | | | |
|------------------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| № класса | Высокий уровень % | Средний уровень % | Низкий уровень % |

| | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки |
|-----------------------------|-------------------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|
| 1 | 20% | 30% | 40% | 30% | 40% | 40% |
| 2 | - | 10% | 60% | 50% | 40% | 40% |
| 3 | 50% | 50% | 30% | 40% | 20% | 10% |
| Статическая сила мышц спины | | | | | | |
| № класса | Высокий уровень % | | Средний уровень % | | Низкий уровень % | |
| | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки |
| 1 | 80% | 70% | - | 20% | 20% | 10% |
| 2 | 80% | 70% | 10% | 20% | 10% | 10% |
| 3 | 80% | 100% | - | - | 20% | - |
| Гибкость | | | | | | |
| № класса | Высокий уровень % | | Средний уровень % | | Низкий уровень % | |
| | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки |
| 1 | 90% | 80% | 10% | 10% | - | 10% |
| 2 | 80% | 100% | 20% | - | - | - |
| 3 | 90% | 100% | 10% | - | - | - |
| Координация | | | | | | |
| № класса | Высокий уровень % | | Средний уровень % | | Низкий уровень % | |
| | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки | Мальчики | Девочки |
| 1 | 30% | 50% | 60% | 50% | 10% | - |
| 2 | 70% | 80% | 30% | 20% | - | - |
| 3 | 80% | 100% | 10% | - | 10% | - |

Сравнивая показатели мальчиков младшего школьного возраста можно сделать следующие выводы; Уровень развитие статической силы мышц живота значительно понижается во 2ом классе, именно в этом возрасте не наблюдается высокого уровня развития, когда в 1ом классе он достигает 20%, а в 3ем классе уже 50%.

Развитие статической силы мышц спины в младшем школьном возрасте находится на одном уровне; во всех 3х классах у 80% из 100% достигает высокого уровня.

Уровень развитие гибкости в 1ом и 3ом классах находится на одном уровне; в этих возрастных группах у 90% достигает высокого уровня, и лишь у 10% находится на среднем уровне. А во 2ом классе наблюдается незначительное, но все-таки понижение уровня гибкости – у 80% высокий, и у 20% средний уровень. Уровень развитие координационных способностей с возрастом повышается, об этом можно судить, сравнивая показатели высокого уровня; в 1ом классе – 30%, во 2ом классе – 70%, в 3ем классе -80%.

Высокий уровень развития статической силы мышц спины в 3ем классе наблюдается у 100%. А у 1го и 2го классов это физическое качество находится на одном уровне; у 70% -высокий, у 20% - средний, и у 10 % низкий уровень развития.

Уровень развития гибкости во 2ом и 3ем классах во всех 100% достигает высокого уровня, в 1ом классе высокий уровень наблюдается у 80%. Уровень развитие координационных способностей с возрастом повышается, об этом можно судить, сравнивая показатели высокого уровня; в 1ом классе – 50%, во 2ом классе – 80%, в 3ем классе -100%.

Как видно из таблицы, по половым признакам в развитии физических качеств, особых отличий не наблюдается.

В связи с выше перечисленным можно сделать заключение о том, что физиологические изгибы позвоночника в этом возрасте подвержены влиянию внешних воздействий.

Коррекционная работа проводилась с детьми в период сентябрь - ноябрь. Затем дети были снова обследованы визуально и с помощью расчета плечевого индекса.

Результаты этих расчетов представлены в Табл.2

Таблица 2

Анализ состояние осанки детей младшего школьного возраста до и после коррекционных занятий

| Ученик № | Нарушение уровня Плеч | | Нарушение уровня лопаток | | Нарушение физиологических изгибов позвоночника | | Плечевой Индекс, % после | |
|----------|-----------------------|-------|--------------------------|-------|--|-------|--------------------------|-------|
| | До | после | до | после | до | после | до | после |
| 1 | | | | | | | 92 | 92 |
| 2 | + | | | | + | + | 84,3 | 87,7 |
| 3 | + | + | + | + | | | 78 | 82 |
| 4 | | | | | ++ | + | 75,5 | 81 |
| 5 | | | | | + | + | 77,7 | 84,8 |
| 6 | | | | | | | 93,9 | 93,9 |
| 7 | | | | | ++ | | 87,8 | 92,3 |
| 8 | + | + | + | + | | | 79,4 | 83 |
| 9 | | | | | | | 90,6 | 90,6 |
| 10 | | | | | | | 94,4 | 94,4 |
| Всего | 30% | 20% | 20% | 20% | 60% | 30% | 85,36 | 88,17 |

Как видно из таблицы, после проведения экспериментальных комплексов физических упражнений с детьми младшего школьного возраста в спортивном часе группы продленного дня, заметно улучшились показатели плечевого индекса и его средняя величина. Для того, чтобы определить статистическую достоверность, мы провели обработку полученных данных (до и после) с использованием критерия Стьюдента. Расчеты данных приведены в Табл.3.

Таблица 3

Методика расчета с использованием критерия Стьюдента

| Метод исследования | До эксперимента | После эксперимента | Величина изменений | Достоверность |
|--------------------------------|-----------------|--------------------|--------------------|---------------|
| соматометрия (Плечевой индекс) | 85,36 | 88,17 | 2,81 | $P < 0.05$ |

Как видно из таблицы, разница и величина изменений существенна и статистически достоверна, $P < 0.05$.

Выводы.

1. Определив, уровни развития физических качеств у детей младшего школьного возраста, выяснилось, что именно во 2ом классе наблюдается понижение уровня развития гибкости, которая в первую очередь важна для поддержания правильного положения осанки. А так же, оказалось, что самый низкий показатель во всех классах наблюдается в развитии статической силы мышц живота. Оценивая показатели мальчиков и девочек в данной возрастной группе, особых отличий обнаружено не было.

2. При обследовании состояния осанки у детей младшего школьного возраста, занимающихся в группе продленного дня, мы получили результаты, которые подтверждаются данными специальных литературных источников (60% из 100% имеют различные варианты нарушений осанки). Причиной этому является не достаточная двигательная активность, не удовлетворительный уровень развития физических качеств и слабо развитый мышечный корсет. Вышеперечисленные причины говорят о необходимости занятий физическими упражнениями, направленных как на повышение уровня двигательных способностей, так и на исправление имеющихся нарушений, средством специальных комплексов физических упражнений.

3. Обследование состояния осанки после проведения эксперимента показало, что у 50% детей отмечается нормальное состояние осанки, что на 10% лучше исходных показателей, из 30% случаев нарушения уровня плеч, у 10% это отклонение не наблюдается, а из 60% случаев нарушений физиологических изгибов позвоночника, в 30% нарушения исправлены.

Так же средний показатель плечевого индекса во всех 100% увеличился в положительную сторону, приближаясь к норме. Вышеперечисленные данные доказывают эффективность использования специальных комплексов физических упражнений с целью формирования и коррекции осанки.

Список литературы

1. Алиев М. «Формирование правильной осанки» // ДВ №2 1993. С 17-21
2. Герус А.И. «Осанка, ее нарушения и их профилактика» Минск 1991.
3. Гребова Л.П. «Лечебная физическая культура при нарушении опорно-двигательного аппарата у детей и подростков» Москва 2006. 175стр.
4. Краснова В.М. «Осанка вашего ребенка» // ДВ № 3 1991

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Мервинская О.В.

Институт Физической культуры и спорта Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

В современном обществе физический труд все больше вытесняется умственным или близко с ним сливается. Но это не означает, что требования к физическому развитию человека уменьшаются так же пропорционально. Напротив: напряженный умственный труд требует чрезвычайно хорошей физической подготовки человека.

Процесс обучения в подростковом и юношеском возрасте совпадает с формированием духовных и физических качеств молодых людей, с их подготовкой выполнения социальных функций в обществе. Физическое воспитание является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и не должно быть его второстепенным компонентом. Вопросы развития двигательной активности учащихся имеют еще и немаловажное гигиеническое значение, так как в последнее время у молодежи отмечается прогрессирующая гиподинамия, которая обусловлена значительным объемом учебных занятий не только в аудитории, но и дома.

Результатом этого явился большой процент студентов, у которых неудовлетворительное состояние здоровья, излишняя масса тела, склонность к частым заболеваниям, нарушение осанки и опорно-двигательного аппарата, дефекты зрения и нервно-психические отклонения.

Необходимость физической подготовки студентов обусловлена большими темпами развития отраслей, в которых предстоит работать будущим специалистам, существенной долей личного фактора в обеспечении эффективности производства и повышении производительности труда, а также большим требованием к физической и психической подготовки работников. У физической культуры имеется большой развивающий потенциал не только в целях улучшения физической подготовки студентов, укрепления их здоровья, уменьшения общей утомляемости, но и в качестве эффективного средства развития личностного потенциала будущего специалиста.

Анализ литературы по рассматриваемой проблеме показывает, что самым важным физическим качеством, обуславливающим состояние здоровья человека и степень его работоспособности, считается выносливость, и притом времени, которое отводится на физическую подготовку студентов, лучшей формой организации занятий по развитию у них выносливости может стать утренняя физическая зарядка.

Физическая культура и спорт имеют очень важное значение для сохранения здоровья, профилактики нервно-психических перенапряжений, роста эффективности учебной и будущей профессиональной деятельности. Одна из главных задач физической подготовки в ходе обучения становится обеспечение значительной работоспособности и учебно-трудовой активности студентов.

Продолжительное и существенное ограничение физической активности студента может привести к негативным изменениям, таким как ухудшение умственной работоспособности, снижение функции внимания, мышления, памяти. Поэтому физическая культура и спорт являются важными средствами укрепления здоровья, природной, биологической основой для воспитания личности, эффективного учебного труда, освоения науки и профессии.

Работоспособность - это способность человека выполнять в единицу времени определенное количество работы необходимого качества. Физиологической основой как умственной, так и физической работоспособности считают функциональное состояние центральной нервной системы (ЦНС), которая в большой мере определяет результативность труда. В каждой трудовой деятельности предполагается участие высших психических функций:

память, внимание и мышление. В данном случае системообразующим фактором становится внимание. От внимания существенным образом зависит скорость восприятия и эффективность усвоения учебного материала, а также формирование двигательных навыков. На настоящий момент существуют научные доказательства стимулирующего влияния занятий физическими упражнениями на психические функции (внимание, восприятие, память, мышление, устойчивость, умственную работоспособность). Так же обнаружено связь более высокого уровня физической подготовки и защите организма от воздействия неблагоприятных факторов и сохранения необходимого уровня работоспособности. В ходе регулярных занятий физическими упражнениями, т.е. под влиянием кумулятивного тренировочного эффекта, понемногу усиливается устойчивость умственной работоспособности к утомляемости, что приводит к проявлению новой качественной особенности организма. Так же отмечается, что под влиянием физических и умственных нагрузок у тех учащихся, уровень физической подготовленности которых был выше, снижение показателей умственной работоспособности меньше, чем у остальных студентов. Имеется прямая положительная зависимость стабильности умственной работоспособности студентов перед экзаменами от уровня развития у них двигательных качеств, т.е. есть возможность регулировать состояние умственной работоспособности при помощи целенаправленного применения в учебном процессе средств физической подготовки. Обнаружено, что между умственной и физической работоспособностью есть тесная взаимосвязь и взаимозависимость, т.е. при помощи направленного воздействия на двигательную систему можно влиять на умственную сферу человека. Регулярные занятия физическими упражнениями оказывают позитивное влияние на такие психомоторные характеристики личности, как концентрация и переключение внимания, оперативную память и мышление. В результате этого, субъективная оценка самочувствия совпадает с объективными данными умственной работоспособности. В большинстве случаев после физических упражнений самочувствие и умственная работоспособность улучшаются, причем длительность эффекта последствия достигает четырех - шести часов.

Итак, вследствие изучения взаимосвязи динамики сенсомоторных реакций, внимания, памяти, мышления и интенсивности физических нагрузок можно утверждать, что кратковременные физические нагрузки высокой интенсивности положительно влияют на течение психических процессов. Наиболее значительное улучшение памяти и внимания отмечается спустя два часа после нагрузки, а мышления - сразу же после нагрузки в течение трех-четырех часов.

Так как физическая подготовка прямо связана с какой-либо профессиональной деятельностью работников или готовящихся к производительному труду, то и назначений физической подготовленности может быть столько, сколько существует в обществе видов профессий. Разнообразие данных условий требует разработки особых программ по физической подготовке работников для различных отраслей производства, что будет способствовать более результативной производственной деятельности, повышению всеобщей работоспособности и повышению состояния здоровья, а особенно профилактики профессиональных заболеваний. Вследствие этого в курсе физической подготовки должно быть предусмотрено организация соответствующих знаний, умений и навыков, которые необходимы для практической деятельности будущих специалистов.

Для ВУЗа главная задача профилированного физического воспитания заключается в том, чтобы студенты уже на стадии поступления в ВУЗ более сознательно подходили к процессу физического воспитания, показывали больше самостоятельности и инициативности в процессе обучения. В реализации указанных задач большое значение имеет мотивация человека к двигательной активности. Научно-техническая революция, развивая средства производства при помощи механизации и автоматизации, понижает биологически эволюционно обусловленную двигательную активность человека, а посредством интенсификации производственного процесса увеличивает нервно-эмоциональное напряжение, тем самым представляя работника наиболее уязвимым и слабым звеном в производственных отношениях.

Значительный уровень психофизиологических возможностей специалиста иногда мешает реализовать достижения передовых технологий и техники. Организация потребностей в физическом и психическом здоровье должна быть определяющей в физическом воспитании студентов. Чтобы процесс развития данной потребности был результативным, он должен быть осознанным. Вследствие этого, главным средством повышения работоспособности в учебном процессе и общественной активности студентов должно быть приобщение их к физкультуре и спорту, учитывающее особенности профессиональной деятельности - профессиональной прикладной физической подготовки.

Таким образом, повышение уровня физической подготовленности студентов, приведёт к совершенствованию всех показателей: физических и психофизических качеств. Повысятся и функциональные показатели организма: жизненная емкость легких, максимальное потребление кислорода, физическая работоспособность, сила, силовая выносливость, вследствие чего произойдет улучшение состояния здоровья студентов.

Следовательно, повсеместное внедрение средств физической подготовки в учебно-воспитательный процесс учебного заведения является одной из основных задач по физическому совершенствованию, укреплению здоровья, повышению работоспособности и учебной активности студентов в течение всего периода обучения.

Список литературы

1. Дижонова Л.Б. Здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании / Хаирова Т.Н., Слепова Л.Н., Татарников М.К // Известия ВолгГТУ, серия Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – Выпуск 4. – 2007. - № 7(33). – С .99 – 101.
2. 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.
3. Сиерес Д., Гавидия В.О различных подходах к понятию «здоровье» // Школа здоровья. 2008. Т.5 №1. С. 7–16.
4. Слепова Л.Н. Пространство физического воспитания в вузе, ориентированное на развитие личности студента/ Дижонова Л.Б., Хаирова Т.Н., Татарников М.К., Липовцев С.П. // Международный журнал экспериментального образования. - 2011. - № 4. - С. 96-97
5. Физическое воспитание и здоровье студентов. Информация для выступления по вопросу: «Физическое воспитание и здоровье студентов» // <http://www.sport.saratov.gov.ru/>
6. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Академия, 2001

ВНЕДРЕНИЕ СЕКЦИИ БОРЬБЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ, КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНОШЕЙ

Тагирова Н.П., Тагиров Д.Т.

Набережночелнинский институт (филиал) КФУ, г.Набережные Челны
МАОУ ДО ДЮСШ «Витязь», г.Набережные Челны

Актуальность.

Школьный возраст обоснованно считается наиболее важным периодом в процессе формирования личности человека. В этом возрасте более интенсивно развиваются физические, двигательные способности, формируются нравственные качества, вырабатываются черты характера. Именно в данном возрастном периоде закладывается и укрепляется фундамент здоровья и развития физических качеств, необходимых для эффективного участия в различных формах двигательной активности, что, в свою очередь, создает условия для активного и направленного формирования и развития психической функции и интеллектуальных способностей ребенка [3, стр. 6].

Программа «Спортивная борьба как третий урок физической культуры» возникла не на пустом месте. Разговоры о том, как сделать занятия физической культурой интересными ведутся, наверное, уже лет 10-12. Причина жарких дискуссий и в новых стандартах образования, и в новых требованиях, которые предъявляют родители и их дети, и новые вызовы времени в виде снижения физической активности детей и подростков школьного возраста из-за их «пагубного» увлечения современной компьютерной техникой. Следствием становится малоподвижный образ жизни, неправильное питание, апатия и зачатки иждивенческого отношения. Особое беспокойство вызывает физическое состояние школьников и их духовное развитие [2, стр. 13].

Одним из эффективных средств, способствующих разнообразию содержания физического воспитания и всестороннего развития юноши школьного возраста и, к сожалению малоиспользуемому учебно-воспитательном процессе современных школьников, является спортивная борьба. Борьба – это единоборство двух соперников, находящихся во взаимном захвате и стремящихся, действуя по определенным правилам, победить [1, стр. 4].

Методы и организация исследования. Для проведения исследования были привлечены 16 юношей 16-17 лет, отнесенных к основной группе. Школьники, посещали занятия в школьной секции по борьбе 3 раза в неделю по 1,5 ч. В СОШ № 4 г.Набережные Челны.

Использовались контрольные упражнения (тесты) для определения уровня развития физических качеств. Первичная обработка полученных экспериментальных данных производилась методами математической статистики. Были рассчитаны среднее арифметическое, среднее квадратическое отклонение, t расчетное по t -критерию Стьюдента для несвязанных и связанных выборок [4, стр. 12].

Результаты исследования и их обсуждение.

Анализ результатов проведенного тестирования показал, что до эксперимента у юношей все изучаемые показатели ниже установленных нормативов.

С учетом результатов констатирующего эксперимента и материально-технической базы средней общеобразовательной школы, на базе которой проводился эксперимент, была разработана методика проведения занятий по борьбе.

Главная направленность занятий, построенных на материале единоборств – содействовать решению задач физического воспитания школьников средствами единоборств, обучить основам навыков борьбы и привить привычку к систематическим занятиям физическими упражнениями во внеурочное время, вооружить для этого соответствующими знаниями и умениями [5, 6].

По окончании эксперимента было проведено повторное тестирование с целью определения изменений изучаемых показателей и определения их прироста.

Результаты исследования физической подготовленности юношей до и после эксперимента представлены в Табл.3.

Таблица 3

Результаты исследования физической подготовленности юношей до и после эксперимента

| Показатели | бросок набивного мяча (3 кг), м. | 10 кувырок вперед, сек. | вис на согнутых руках, сек. | подтягивание, кол-во раз | прыжок в длину с места, см. | сгибание рук, в упоре лежа, кол-во раз | поднимание ног до прямого угла в висе, кол-во раз |
|--------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|--|---|
| норма | 8 | 16 | 60 | 14 | 220 | 50 | 10 |
| До эксперимента | | | | | | | |
| хср | 7,25 | 17,20 | 48,00 | 9,19 | 207,00 | 45,56 | 5,00 |
| σ | 0,50 | 0,56 | 4,35 | 1,97 | 5,59 | 3,52 | 1,67 |
| Sx | 0,12 | 0,14 | 1,09 | 0,49 | 1,40 | 0,88 | 0,42 |
| Разница | 0,75 | 1,2 | 12 | 4,81 | 13 | 4,44 | 5 |
| После эксперимента | | | | | | | |
| хср | 7,98 | 16,65 | 59,25 | 12,13 | 214,75 | 51,19 | 8,63 |
| σ | 0,41 | 0,52 | 3,71 | 1,78 | 5,43 | 2,59 | 1,54 |
| Sx | 0,10 | 0,13 | 0,93 | 0,45 | 1,36 | 0,65 | 0,39 |
| Разница | 0,02 | 0,65 | 0,75 | 1,87 | 5,25 | 1,19 | 1,37 |
| tp | 12,06 | 6,71 | 2,98 | 3,65 | 4,25 | 4,91 | 3,42 |

Примечание: уровень значимости $p < 0,05$, $t_{kp} = 2,262$ (для связанных выборок)

Анализ результатов проведенного тестирования показал, что после эксперимента у юношей все изучаемые показатели ниже установленных нормативов, кроме показателя сгибания и разгибания рук в упоре лежа.

Прирост результатов исследования физической подготовленности юношей за период проведения эксперимента составил в среднем от 3,3 до 42%.

Результаты исследования исходного уровня технической подготовленности юношей 16-17 лет до и после эксперимента представлены в Табл.4.

Таблица 4

Результаты исследования технической подготовленности юношей 16-17 лет до и после эксперимента

| Показатели | забегание на мосту, балл | перевороты с моста, балл | вставание на мост из стойки и обратно, балл | кувырок вперед, подъем прогибом, балл |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|
| До эксперимента | | | | |
| хср | 3,31 | 3,25 | 3,25 | 3,00 |
| σ | 0,48 | 0,45 | 0,45 | 0,00 |
| Sx | 0,12 | 0,11 | 0,11 | 0,00 |
| После эксперимента | | | | |
| хср | 4,38 | 4,25 | 4,25 | 3,63 |
| σ | 0,50 | 0,45 | 0,68 | 0,50 |
| Sx | 0,13 | 0,11 | 0,17 | 0,13 |

| | | | | |
|----|-----|------|------|-----|
| тр | 3,6 | 3,32 | 4,32 | 5,0 |
|----|-----|------|------|-----|

Выводы: 1. Анализ полученных в ходе исследования результатов тестирования физической и технической подготовленности юношей старшего школьного возраста показал, что изучаемые показатели соответствуют низкому уровню.

2. Разработана методика проведения занятий по борьбе, которая предполагала изучение приемов страховки, самообороны и технические приемы борьбы, а также развитие физических качеств.

3. Повторное исследование и анализ полученных результатов тестирования выявили, что по всем показателям физической и технической подготовленности у юношей произошли достоверные улучшения результатов ($p < 0,05$).

Введение занятий борьбой в общеобразовательных школах повлечёт серию действий по созданию фундамента для полноценного физического развития детей и подростков, которым будет прививаться вкус к здоровому образу жизни в самом широком понимании, потребность к регулярным занятиям спортом [2, стр. 14-15].

Список литературы

1. Греко-римская борьба: примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР / Б.А. Подливаев, Г.М. Грузных. - М.: Советский спорт, 2004. — 272 с.
2. Карелин, А.А. Спортивная борьба в школе / журнал: «Культура физическая и здоровье», №1, Воронежский государственный педагогический университет, 2015, стр.13-15.
3. Фукин, А.И. Диагностика психического и физического развития юных спортсменов / А.И. Фукин, Л.И. Фукина. – Набережные Челны : КамПИ, 2000. – 144 с.
4. Фукина, Л.И. Спортивная метрология: методические указания к семинарским занятиям / Л.И. Фукина, Г.Р. Антропова. – Набережные Челны: КамГИФК, 2002. – 84 с.
5. Организационно-методические мероприятия по борьбе [электронный ресурс] // режим доступа: http://www.xliby.ru/sport/greko_rimskaja_borba_uchebnik/p6.php
6. Шаров, Ю.Н. Программа по физической культуре на основе греко-римской борьбы [электронный ресурс] // режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513132/>

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БОРЬБЫ «ХАПСАГАЙ»

Яковлев Я.И., Друзьянов И.И., Ядреев В.В.

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

Предшественником борьбы можно считать поведение мужчин в примитивном обществе, на заре человечества, в котором сохранение жизни нередко зависело от способности оказывать сопротивление в борьбе. Если мы будем заглядывать в такую древность, с этим неизбежно будет связано расплывчатость и исчезновение границ событий, поэтому мы возьмем средний период, где факты известны, соразмерность их очевидна, достоверность их установлена двухтысячелетним изучением первоклассных историков, работавших до нас, и используем этот средний период как образец, на базе которого мы будем строить все наши соображения. Хронологические рамки этого периода: примерно XI – X вв до н.э. до начала XX в. н.э. Между этими датами совершенно достаточно материала для того, чтобы разобраться во всей сложности проблемы.

Цель любого единоборства - получить преимущество над соперником в схватке. Это достигается путём либо получения позиционного преимущества (то есть в положении тела), либо проведения такого приёма (как правило, заранее изученного и отработанного), при котором соперник не может дальше вести поединок, будучи не способен защищаться и атаковать. Создание систем таких приёмов, в начале указанного промежутка времени, было призвано увеличить шанс на сохранение жизни освоившему их воину. В условиях господства холодного и отсутствия скорострельного оружия стимул к разработке и освоению способов достижения победы в рукопашной схватке более чем убедительный. И здесь мы наталкиваемся на первую интересную закономерность. Все старые единоборства очень чётко делятся на бросковые и ударные. Бросковые единоборства подразумевают наличие плотного контакта с телом соперника. Основа этих видов поединка – захват. Вся техника строится на захвате корпуса или конечностей оппонента. Будет справедливо даже сказать, что эти виды борьбы начинаются с захвата, то есть, как только произошло плотное соприкосновение двух поединщиков. Наиболее яркими представителями таких единоборств сегодня являются самбо, дзюдо, вольная и греко-римская борьба [3].

В «хапсагае» технические действия выполняются в основном из положения вне захвата, реже в захвате и с мгновенного захвата [1]

В другом же типе единоборств напротив, касание тела соперника должно быть максимально коротким. Победа достигается посредством нанесения ударов своими наиболее крепкими и нечувствительными к боли частями тела по наиболее болезненным или жизненно важным частям тела соперника. Здесь, как правило, традиция иная. Схватка останавливается при наличии клинча, то есть плотного захвата. Таким образом, схватка в ударных видах спорта заканчивается как раз там, где начинается в бросковых. Наиболее яркими сегодня представителями ударных видов спорта являются бокс, карате, таеквондо, кикбоксинг. Все перечисленные виды спорта имеют свою достаточно стройную систему приёмов, методику тренировок, философию и традиции, но только в рамках указанной концепции.

В связи со сказанным было бы интересно опуститься в прошлое и постараться увидеть те корни, из которых выросли современные системы боевых искусств. Техника достижения победы оттачивалась в течение веков, проходила, так сказать, естественный отбор, свято хранилась культурами разных народов, раскиданных по бескрайним просторам Европы, Азии и Африки, передавалась из поколения в поколение и дошла до наших дней в виде национальных видов борьбы, присутствующих практически у каждого народа Евразии.

Интересно, что борцовские виды единоборств как бы существовали всегда. В то же время даты появления ударных видов единоборств очень чётко позиционированы во времени. Все они, как один, появились в 16 веке или чуть позже. Возможно, это связано с какими-то общественно-политическими процессами, бушевавшими на дальнем востоке в тот период. Забегая вперёд, осмелимся сделать смелый вывод. Разделение борьбы на два принципиальных класса и преобладание одного класса в культуре одного народа, а другого в другом, - не случайно. Оно обусловлено серьёзными историческими особенностями государства, породившего тот или иной вид боевого искусства. Этот вывод напрашивается сам собой, но насколько он адекватен реалии жизни?

Весьма интересна тема наличия пояса в большинстве видов борьбы. Причём не просто верёвочной повязки, запахающей полы одежды (рубахи, халата или кимоно), а именно серьёзного кожаного или плотного тряпичного пояса, на наличии которого можно строить целый пласт приёмов. Откуда такая традиция и уверенность в наличии у соперника этого, прямо скажем, не очевидного элемента одежды. Речь здесь идет именно о прочном поясе, способном выдержать огромную нагрузку при рывке за него атакующего борца, когда масса двух человек умножается на весьма серьёзное ускорение, придаваемое телу атакуемого. Такую силу может выдержать только пояс, специально созданный для боя, – пояс воина. Именно воины носили «силовые» пояса. Это было совершенно необходимо для крепления оружия в походе и защиты живота от ранения [3].

Борьба, в которой присутствует техника, основанная на захвате, и особенно захвате пояса, очевидно, возникла как часть подготовки воина, вооружённого человека, профессионального солдата, готовящегося к войне. Это чисто логическое заключение довольно ярко подтверждается дошедшими до нас традициями, связанными с поясными видами борьбы.

Исходя из анализа существующих национальных видов борьбы, можно сделать вывод о том, что существовало две разновидности борьбы – условно назовем «в схватку» (борьба на поясах) и «не в схватку» - борьба с выведением из равновесия, мгновенным захватом. Борьба «в схватку» предназначалась для конного войска, а элементы борьбы «не в схватку» применялись пешими войсками в ближнем бою [2].

Очевидно, что мы имеем дело с некогда единой системой подготовки воинов, которая родилась и отшлифовалась в недрах единой культуры – культуры профессиональных военных, прошедших просторы Евразии и оставивших следы своего пребывания на завоёванных территориях. Этот процесс вряд ли был слишком длительным и уж точно не отличался многовековыми лагунами – периодами забвения всего и вся. Иначе был бы нарушен основополагающий принцип обучения, так называемый принцип трёх «П» – последовательность, постоянство и постепенность. После распада единого государства его осколки сохраняли многие традиции, в том числе обычаи военной подготовки и методику тренировки профессиональных воинов. Эти традиции оставались жить в среде местных народов даже после исчезновения или ассимиляции изначальных носителей этой культуры.

И.И. Куриной пишет, что граница соприкосновения «борцовских» и «ударных» культур очень близка к границе Великой Татарии образца 18 века, изображённой на французском атласе 1787 года и в Британской энциклопедии того же времени (см. работы А.Т. Фоменко и Г.В. Носовского). После начала 19 века перечисленные земли в состав одного государства уже не входили. Великая Татария образовалась в результате средневековых монгольских походов. Не означает ли это, что татаро-монгольские походы и «фразнесли» борьбу на поясах по всей Евразии? Там же где монголы не были (или не задержались), мы видим действительно самобытные боевые искусства, основанные на ином принципе ведения поединка и достижения победы [3].

Мы разделяем гипотезу И.И. Куринного о возникновении и распространении борьбы в мире во времена татаро-монгольского нашествия. Осталось уточнить конкретный период переселения народа саха на нынешнюю территорию и дальнейшую трансформацию борьбы в национальную борьбу «хапсагай» в ее нынешнем состоянии.

Список литературы

1. Андросов Г.Г. Хапсагайдаһан тустуу. – Я., 1963.
2. Возрождая традиции предков / В.П. Кочнев, И.Ю. Григорьев, В.П. Коротов. –Я.: Медиа-холдинг «Якутия», 2009.
3. Куринной И.И. Борьба: История. География. Закономерности. – М.: Академия, 2003.

НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ОСНОВЫ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ

Никитин В.Г., Тимофеев В.С.

Северо-Восточный Федеральный университет им М.К. Аммосова, г.Якутск

Актуальность.

Обучение начинающих теннисистов – это сложная задача, требующая искренности, любви к детям и обширных знаний. Известные профессора по настольному теннису отмечают, что при работе с начинающими теннисистами основной целью не должно быть стремление вырастить новую звезду, а воспитать игрока, владеющего правильной базовой техникой. Это является здоровой основой для его дальнейшего спортивного роста. Ведь, по ходу совершенствования своей техники, теннисист выстраивает определенный удар или элемент техники под собственный стиль. В этой ситуации существует опасность возникновения отклонений от нормы, пока эти элементы еще не стали автоматическими. Так как ошибки, ставшие автоматическими, исправлять гораздо сложнее, а порой и вообще невозможно. Во многих пособиях указано, что тренировки базовым техникам по настольному теннису следует начинать с младшего школьного возраста, так как этот возраст является периодом формирования у ребенка ловкости, гибкости, координации двигательного навыка, формирования «чувства мяча» [1].

Данная тема посвящена изучению влияния мышления детей группы начальной подготовки по настольному теннису на освоение технических приемов для дальнейшей коррекционной работы тренера над формированием правильной базовой техники.

Актуальность темы заключается в обосновании влияния особенности мышления детей группы начальной подготовки по настольному теннису на освоение технических приемов. В возможности одновременного решения задач раннего отбора в сокращение времени освоения техническим приемам. Это способствует повышению эффективности процесса обучения, в частности, созданию резерва времени в рамках общепринятых недельных нагрузок.

При исследовании темы для достижения заданной цели определены следующие задачи:

1. Определить уровень общей физической подготовки;
2. Выявить влияние особенностей мышления детей группы начальной подготовки по настольному теннису на освоение технических приемов;
3. Разработать практические рекомендации на основании проведенного исследования.

Для изучения уровня тестирования общей физической подготовки (ОФП) были включены следующие виды упражнений: бег на 20 метров с высокого старта (сек.); бег на 30 метров с высокого старта (сек.); прыжок в длину с места (м); прыжки через скакалку за 30 секунд (сек.); прыжки боком через гимнастическую скамейку за 30 секунд (сек.) [4].

Как показывают полученные результаты, после внедрения учебно-тренировочного процесса, имеются позитивные тенденции развития уровня общих физических качеств у детей группы начальной подготовки (см. Рисунок 1).

В процессе тренировки нам представляется важным отметить систематическую посещаемость детей. Тренировка проводилась по системе Ю.П. Байгулова. Данная программа состоит из 3 блоков: 1. Обучение навыкам владения мячом и ракеткой; 2. Обучение ударам; 3. Обучение игре на столе [2].

✓ толчок - технический прием, который заключается в отталкивании мяча от себя тыльной стороной ракетки, плоскость которой расположена перпендикулярно к игровой поверхности стола, мячу при этом почти не придается какого-либо вращения.

- ✓ подача - начальный удар, с помощью которого мяч вводится в игру.
- ✓ накат - удар по мячу с приданием ему примерно в одинаковой степени, как верхнего вращения, так и поступательной скорости.

Исходя из того, что насколько развита способность классификации и анализу, можно утверждать, что развито словесно-логическое мышление. Если ребенок умеет оперировать словами, то он и быстро реагирует на устные замечания тренера. Возможно, это и является одним из основ успешного усвоения техническими приемами (см. Рисунки 2, 3).

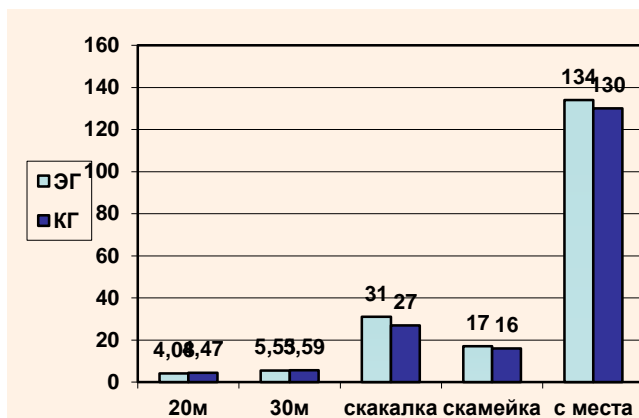


Рис.1. Динамика развития уровня общих физических качеств у детей группы начальной подготовки

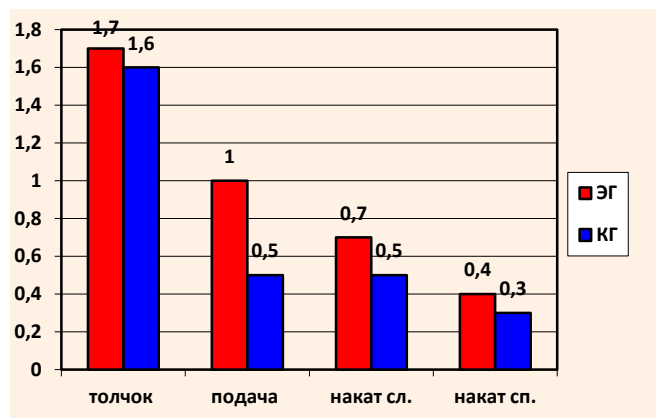


Рис.2. Усвоение технических приемов до тренировок

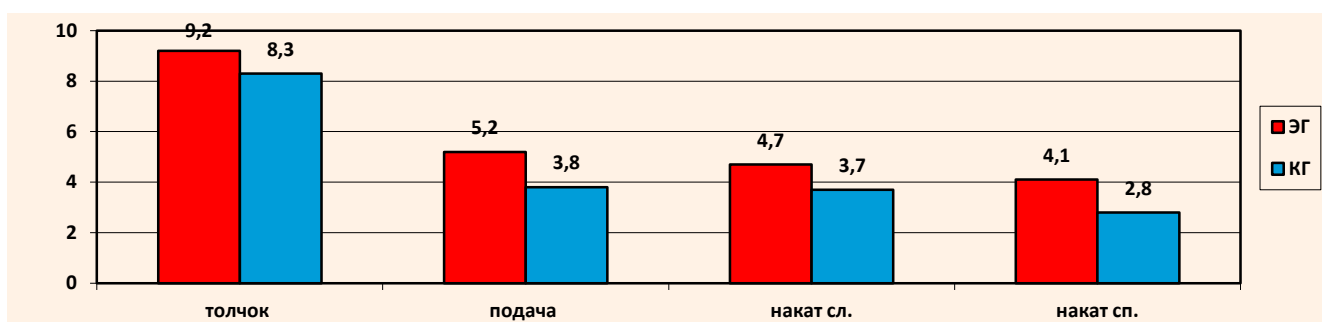


Рис.3. Усвоение технических приемов после тренировок

В связи этим следующим шагом нашего исследования стало изменение формы объяснения в процессе тренировки. Ребятам из контрольной группы объяснили через видеоматериал. После проведен срез для контрольной группы, в котором отмечается показатель уровня усвоения по всем техникам.

Иными словами, ребята у которых развито словесно-логическое мышление быстрее усваивают вербальные (устные) замечания, чем дети, у которых наглядно-образное мышление. Поэтому тренеру важно знать особенности мышления воспитанников для дальнейшего развития.

Психодиагностические методики. Тестирование по изучению свойств мыслительного процесса проведено по методу Р.С. Немова.

Инструкция: Испытуемому предлагается бланк с 10 рядами слов. В каждом ряду четыре слова объединены общим родовым понятием, пятое к нему не относится. За 5 минут испытуемые должны найти эти слова и вычеркнуть их.

Тестовый материал:

1. Василий, Федор, Семен, Иванов, Петр.
2. Дряхлый, маленький, старый, изношенный, ветхий.
3. Скоро, быстро, поспешно, постепенно, торопливо.
4. Лист, почва, кора, чешуя, сук.
5. Ненавидеть, призирать, негодовать, возмущаться, понимать.
6. Темный, светлый, голубой, яркий, тусклый.
7. Гнездо, нора, курятник, сторожка, берлога.
8. Неудача, волнение, поражение, провал, крах.

9. Успех, удача, выигрыш, спокойствие, неудача.

10 Грабеж, кража, землетрясение, поджог, нападение.

Методика изучения гибкости мышления.

Инструкция: Испытуемым предъявляются бланки с записанными анаграммами (наборами букв). В течение 3 мин. они должны составлять из наборов букв слова, не пропуская и не добавляя ни одной буквы. Слова могут быть только существительными.

Тестовый материал:

| | | | | |
|------|--------|---------|--------|---------|
| ИАВ | ЯОДЛ | АИЦПТ | УАРДБЖ | ДЕИЗНАИ |
| ИДА | РУОТ | УАРГШ | УАККЖР | АИККРПС |
| АБЛ | ООСВЛ | ОАИДМНЛ | ААККЗС | ЕЕЪВДДМ |
| ЕНОБ | ООАРБД | БРЕОР | УАЪБДС | ЕЕДПМТР |
| АШР | ОАЛМС | ОТМШР | АИСЛПК | ОАЪТДРС |
| АУКЛ | ИАПЛ | ОЕЛСВ | ЕУЗНКЦ | АААЛТПК |
| ОЗВ | ААПЛ | ААШЛП | УАПРГП | ФНЛТЕЕО |
| УКБ | ОРЦБ | ОЕСМТ | ОООЛТЗ | ААЪБДУС |
| ИРМ | ОЕТЛ | АИЛДН | БОЕУЛМ | ФТВАЛИА |
| ОТМ | ОЕРМ | РПИЕЗР | НИАШМА | РОБСОЕЕ |
| АСД | ОКТС | КЛОМО | ЪМЕЛДА | НФОЕЕЛТ |
| ОБЛ | КНОО | ЛПЕВМЫ | РЕИНПТ | АКНДОМА |

Как показывают, данные психологического тестирования из 20 учащихся у троих учащихся отмечается высокий уровень развития гибкости мышления и у троих высокие результаты по анализу мышления.

В экспериментальной группе всего 3 имеют высокие показатели, остальные 7 средние, а в контрольной группе низкие показатели по всем параметрам (см. Рисунки 4, 5).

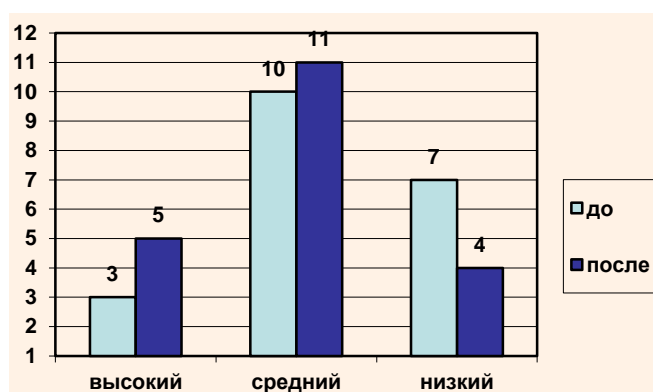


Рис.4. Результаты психологического тестирования

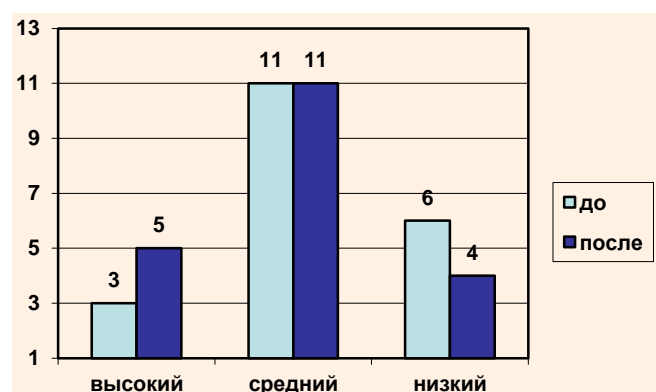


Рис.5. Результаты психологического тестирования

По результатам исследования на основе выводов нами были разработаны следующие рекомендации:

- ✓ на первом этапе обучения особое внимание следует уделять преподаванию базовой техники;
- ✓ элементы техники базового удара и движений в настольном теннисе должны осваиваться постепенно, но всегда как части одного целого;
- ✓ необходимо начинать с освоения наиболее простых элементов и продвигаться от них к более сложным;

- ✓ чтобы выполнять элементы техники правильно, теннисист должен четко представить себе, как построено движение, которое он собирается исполнить;
 - ✓ необходимо активно использовать знание биомеханики и функциональное аналитическое наблюдение: при изучении каждого технического элемента тренер обязан объяснять, как в идеале должен выглядеть удар, а выполнение теннисистом конкретного удара следует сравнивать с воображаемым «идеальным ударом»;
 - ✓ наиболее важным является фактор установления тренером причин ошибок и устранение самих причин, а не только последствий;
 - ✓ следует использовать все возможные методы, не только вербальный, но и визуальный, так как он является не самым эффективным для детей младшего школьного возраста;
 - ✓ для детей с низким уровнем развития особенностей мышления использовать видео материал, больше самому показывать имитации техники ударов;
 - ✓ для детей с высоким показателем развития особенностей мышления следует особо обратить внимание в интенсивности, длительности и выборе упражнений для тренировки с целью стимулирования мотивации к игре;
 - ✓ использовать двустороннюю тренировку, которая быстрее развивает особенности мышления игрока, чем тренировка только с одной стороны для совершенствования технического мастерства.
- Таким образом, можно говорить о том, что предлагаемые рекомендации положительно повлияют на работу тренеров с детьми группы начальной подготовки.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. А64 О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. — 272с.
2. Байгулов Ю.П. Настольный теннис: Вчера, сегодня, завтра. - М., 2000.- 256с.
3. Барчукова Г.В Настольный теннис: примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ., 2004. – 144с.
4. Гоголев Н.Е. Организация и развитие научной деятельности студентов // Современная система спортивной подготовки в национальных видах спорта и использование народных игр в физическом воспитании Сборник материалов I Университетской научно-практической конференции студентов. Россия, Якутск, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2013 г. под ред. Д.Н. Платонова, В.П. Кочнева, Черкашина И.А., М.И. Борохина, О.А. Максимовой, А.А. Захарова, Н.Е. Гоголева. Якутск, 2013. С. 15-19.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

¹Гурьева А.В. старший преподаватель, ²Охлопков П.П. аспирант, ³Куркутова Л.В.

^{1,2}Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

³Старший воспитатель спортивного пришкольного интерната

МБОУ Тэхтюрская средняя школа им. И.М. Романова

Мегино-Кангаласский улус

Возможность для формирования востребованной обществом, жизнеспособной и успешной личности открывает эффективное спортивное образование. Если не предоставить возможности школьнику примерить на себя роль тренера, комментатора или судьи соревнований, а только создать условия для учебно-тренировочных занятий, то это существенно не повлияет на понимание учащегося всей культуры спорта. Целевая направленность спортивного образования заключается в формировании компетентной, увлеченной и грамотной спортивной личности.

Термин «спортивное образование», по мнению Л.И. Лубышевой, означает методику и технологию преподавания предмета «Физическая культура» с ориентацией на освоение ценностей культуры спорта.

Спортивная личность – личность, в которой заложены знания, навыки и умения, которые, в свою очередь, позволяют получать удовольствие от занятий спортом и вызывают желание совершенствоваться. Грамотная спортивная личность понимает и уважает правила, этикет, ритуалы и традиции спорта и может провести различие

между хорошими и плохими методами спорта. Увлеченная спортивная личность участвует в спорте и ведет себя так, чтобы сохранять, защищать и обогащать культуру спорта.

В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева, координирующим спортивно ориентированным направлением в физическом воспитании, указывают, что для реализации методики преподавания спортивного образования может подойти любой вид спорта. Однако независимо от выбранного вида спорта необходима модификация или упрощение правил этого вида спорта в соответствии с наличием инвентаря и сооружений, уровнем физического развития и подготовленности занимающихся.

Методика преподавания предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе, основанная на принципах спорта, была разработана Дарролом Сидентопом и получила название SportEdu («спортивное образование»). Данная методика получила широкое распространение в Новой Зеландии и Австралии, успешно применяется в Англии и Соединенных Штатах Америки.

Профессором Л.И. Лубышевой разработана концепция спортивного образования для российских старшеклассников. Данная концепция является теоретической базой для разработки программ спортивного образования, организации в общеобразовательной школе креативной среды, способствующей самореализации старшеклассников в области спорта посредством освоения ценностей спортивной культуры, построения собственных тренировочных программ и рефлексии учебной деятельности.

Концепция опирается на следующие принципы:

- человек – целостное социобиологическое существо, главная функция которого интеллектуальное, нравственное, гражданское, практическое и физическое бытие;
- каждый человек потенциально способен осваивать ценности спортивной культуры;
- старшеклассники способны действовать в условиях самоопределения и самопостроения как личности средствами спорта;
- современное мышление определяется не только как логика научного познания, но и как логика мышления гуманитарного типа, для которого главное – свобода выбора и мера ответственности за этот выбор;
- использование креативного потенциала феномена тренировки – основополагающий принцип спортивного образования.

Целью спортивного образования является удовлетворение физкультурно-спортивных интересов, формирование спортивной культуры личности старшеклассника, которое проходит несколько взаимосвязанных этапов.

На первом этапе спортизации учебного процесса происходит включение старшеклассников в спортивную деятельность в избранном виде спорта, посредством решения ряда специфических задач. На данном этапе создаются организационные и методические условия проведения учебно-тренировочных занятий, отличные от традиционных учебных занятий в общеобразовательной школе. Основной задачей тренера-преподавателя на данном этапе становится обеспечение занимающимся возможности для освоения ценностей физической культуры и спорта в соответствии с их потребностями, личными установками и интересами, средствами избранного вида спорта. Систематические занятия спортом постепенно адаптируют старшеклассников к увеличивающейся тренировочной нагрузке, помогают преодолевать собственные слабости и недостатки, воспитывают волевые качества.

Продолжением учебно-тренировочного процесса является переход занимающихся на следующий этап обучения – спортивное совершенствование. Суть данного этапа заключается в том, чтобы создать условия для дальнейшего повышения спортивного уровня в избранном виде спорта.

Задачами спортивного образования старшеклассников является:

- использование ценностного потенциала спорта как средства для формирования спортивного стиля жизни;
- формирование у старшеклассников мотивации, интереса и потребности в занятиях спортивной деятельностью и восприятие спортивного стиля жизни как неотъемлемой части своей жизнедеятельности;
- использование возможностей спорта для повышения уровня здоровья старшеклассников.

Спортивное образование должно быть ориентировано на любого субъекта процесса обучения, независимо от уровня его спортивной подготовленности.

Содержание спортивного образования включает:

- формирование спортивного стиля жизни как процесс формирования ценностного отношения старшеклассников к физкультурно-спортивной деятельности, изучения теории и истории спорта, овладения техникой вида спорта, развития специальных качеств, участия в соревнованиях, ведения спортивного стиля жизни, воспитания нравственного поведения на спортивных аренах;
- своевременное формирование мышечной системы старшеклассников, обеспечивающее предотвращение дисбалансов в развитии организма;

- своевременное развитие у старшеклассников координационных способностей и двигательных навыков, обеспечивающих высокий уровень культуры движений, их ловкость и надежность в экстремальных ситуациях, а также ускоренную адаптацию к новым требованиям среды;

- овладение необходимыми методами обучения и тренировки для регулярного использования в повседневной жизни;

- овладение рациональной техникой жизненно важных локомоций и знание особенностей их возрастной эволюции для активного противодействия явлениям преждевременного старения и обеспечения требуемого уровня физической активности в зрелом и пожилом возрасте.

Решение этих задач позволит сформировать социально активную, жизнеспособную личность, обладающую знаниями, умениями и навыками организации спортивного стиля жизни.

Список литературы

1. Лубышева, Л.И. Концепция спортивного образования в старшей школе / Л.И. Лубышева // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 2. – С. 2-5.
2. Бальсевич, В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 2-4.
3. Филимонова, С.И. Физическая культура и спорт – пространство, формирующее самореализацию личности: монография / С.И. Филимонова. – М.: Теория и практика физической культуры, 2004. – 316 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТРЕНАЖЕРОВ И ТРЕНАЖЕРНЫХ УСТРОЙСТВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ

Кудрин Е.П., Черкашин И.А., Криворученко Е.В.

Северо-восточный федеральный университет институт физической культуры и спорта

Введение.

На современном этапе развития спорта в тренировочном процессе спортсменов невозможно представить без тренажеров, которые стали неотъемлемой частью системы спортивной подготовки. Они позволяют эффективно развивать разнообразные двигательные качества и способности, совмещать совершенствование технических умений, создавать необходимые условия для точного контроля и управления важнейшими параметрами тренировочной нагрузки.

Цель исследования – определить значимость тренажеров и технических устройств в системе спортивной подготовки спортсменов.

По определению И.П. Ратова [5] тренажер – это комплекс устройств, позволяющий воспроизводить упражнения или их основные элементы в специально созданных для этого искусственных условиях, обеспечивающих возможность регламентировать режимы выполнения движений и их целесообразное изменение.

По данным Т.П. Юшкевича [6] к техническим средствам в спорте относятся устройства, системы, комплексы и аппаратура, которые применяются для тренирующего воздействия на различные функциональные системы, органы спортсменов, для обучения двигательным действиям, совершенствованию двигательных навыков, получения информации в процессе учебно-тренировочных занятий с целью повышения их эффективности. В соответствии с авторами тренировочные устройства – технические средства, обеспечивающие выполнение спортивных упражнений с заданными усилиями и структурой движения без контролируемого воздействия, а тренажеры – учебно-тренировочные устройства для обучения и совершенствования спортивной техники, развития двигательных качеств и способностей, совершенствования анализаторных функций организма [Юшкевич].

Как отмечает С.П. Евсеева [2], из общей системы технических средств, применяемых в подготовке спортсменов, тренажеры выделяются рядом специфических признаков. К ним относятся:

1. Назначение средств. Тренажером – это такое техническое устройство, которое предназначено для формирования умений, навыков, развития и совершенствования качеств и способностей спортсмена, что неизбежно связано с многократным выполнением спортсменом действий (операций, элементов).

2. Соответствие формируемых умений, навыков, развиваемых качеств и способностей спортсмена требованиям его будущей деятельности. Тренажеры в отличие от других технических средств должны обеспечивать у занимающихся формирование действий, которые по всем или группе контролируемых параметров

должны количественно соответствовать конечной цели обучения, практически с первых же попыток занятий на тренажере должно обеспечиваться формирование свойств будущего навыка.

3. Обязательность организации искусственных условий для формирования двигательных действий с целью повышения их эффективности. Назначение тренажера заключается в том, чтобы создать такие искусственные условия, имеющие потенциальные преимущества и резервы по сравнению с естественными условиями.

Г.И. Попов [4] предлагает следующие виды тренажеров:

- императивные, управляющие суставными движениями спортсмена, позволяющие реализовать методику формирования двигательных действий с заданным результатом;
- ситуационные, основанные на проецировании видеофильмов с запрограммированными ситуациями в боевых единоборствах (в частности, в боксе), предназначенные для оценки реакций обучаемых на атакующие действия «противника»;
- игровые компьютерные, основанные на сопряжении действий спортсмена с компьютером посредством специального нагрузочного узла, подключаемого к компьютеру и выполняющего функции джойстика или клавиатуры;
- видеотренажеры, применяемые в циклических видах спорта и предназначенные для моделирования прохождения трассы предстоящих соревнований.

Подробную классификацию дает и В.Н. Платонов [3], который выделяет 6 основных групп тренажеров. К первой относятся тренажеры для развития общей физической подготовленности, к которым относятся разнообразные эргометры для аэробной тренировки и тренажеры для общей силовой подготовки спортсменов.

Вторая группа включает тренажеры, работающие по принципу облегчающего лидирования, предоставляющие возможность создавать недостижимые в естественных условиях режимы выполнения соревновательных упражнений или их основных элементов. Такие тренажеры позволяют спортсмену формировать пространственно-временную, динамическую и ритмическую структуру движений, характерную для достижения запланированного результата. Тренажеры с подобным принципом работы широко применяются в циклических видах спорта, например, в плавании, гребле и пр. Спортсмены проводят тренировочные занятия в гидродинамическом бассейне со встречным потоком воды, скорость которой превышает доступную пловцу. Также буксировка пловца (лодки – в гребле) со скоростью, превышающей абсолютную. В велосипедном спорте спортсменами выполняется работа на велоэргометре, темп оборотов которого автоматически регулируется и превышает доступный велосипедисту, а также гонка за лидером. Специальные исследования С.М. Вайцеховского, В.Н. Платонова, М.М. Булатовой показали высокую эффективность таких тренажерных устройств, для повышения скоростных возможностей спортсменов и преодоления сформировавшегося скоростного барьера.

Третья группа состоит из управляющих устройств, обеспечивающих спортсмену поддержание заданной скорости, формирования рационального темпа и ритма движений на основе работы звуковых или световых лидеров, регулирующих интенсивность работы спортсмена, например, по частоте сердечных сокращений. С такой же целью применяются и приборы для электростимуляции мышц, обеспечивающие принудительное сокращение мышц в заданной фазе движения. Информация о возникающих отклонениях передается спортсмену в виде звуковой, световой или электрокожной сигнализации для последующей коррекции движений.

В четвертую группу вошли тренажеры, позволяющие совмещать процесс развития двигательных качеств с техническим совершенствованием. Для совершенствования быстроты реагирования и координационных способностей в различных видах единоборств, спортсмены используют тренажер, предъявляющий повышенные требования к скорости реагирования и выбору наиболее целесообразных технико-тактических действий в условиях дефицита времени и непредвиденных ситуаций.

Пятая группа – силовые тренажеры с изменяющимся сопротивлением, для одновременного проявления силовых качеств и подвижности в суставах, в основе конструкции которых лежит использование рычагов, эксцентрических дисков, блоков и наборов грузов. Такие приспособления позволяют выполнять движения с максимально возможной амплитудой, что обеспечивается принудительным растяжением мышц в уступающей части движения, а также выполнять движения как в условиях концентрической, так и эксцентрической работы.

Шестая группа состоит из устройств, стимулирующих адаптационные реакции организма спортсмена за счет создания искусственных климатических и погодных условий. К ним относятся барокамеры с возможностью регулировать давление воздуха и парциальное давление кислорода в широком диапазоне, климатические камеры с искусственной регуляцией температуры и влажности воздуха.

В практике спорта широко используются средства компьютерной техники для повышения эффективности управления обучения спортивным движениям [1]. В настоящее время автоматизированные системы управления (АСУ) в тренировочном процессе позволяют создать для спортсменов такие условия чувственного отражения действительности, благодаря которым они могут более объективно и за более короткое время с достаточной

полнотой познать внутренние закономерности движений со сложнокоординационной структурой, недоступные при обычных способах организации познавательной деятельности обучаемых [1].

Список литературы

1. Данильченко В.А. Использование информационных технологий в процессе обучения технике двигательных действий / В.А. Данильченко, Т.А. Хабинец, Ю.Л. Хлевна // Физическое воспитание студентов. – Харків, 2012. – №3. – С. 29-32.
2. Евсеев, С.П. Теория и методика формирования двигательных действий с заданным результатом: дис. ... докт. пед. наук в виде научного доклада / С.П. Евсеев. – М., 1995. – 45 с.
3. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808
4. Попов, Г.И. Биомеханика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.И. Попов. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
5. Ратов, И.П. Проблемы преодоления противоречий в процессе обучения движениям и реализация дидактических принципов / И.П. Ратов // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 7. – С. 40-44.
6. Юшкевич Т.П. Тренажеры в спорте / Т.П. Юшкевич, В.Е. Васюк, В.А. Буланов – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 320 с.

ПРОГРАММА НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА

Степанова В.Р., Тимофеев В.С.

Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г.Якутск

Учебные группы в отделении настольного тенниса комплектуются в соответствии с нормативно-правовыми требованиями с учетом возраста и спортивной подготовленности.

Подготовка игроков в настольный теннис делится на несколько этапов, которые имеют свои специфические особенности:

- спортивно-оздоровительный этап проходит в спортивно-оздоровительных группах и может длиться от 1-го года до нескольких лет;
- этап предварительной подготовки (до 3-х лет) проводится в группах начальной подготовки;
- этап начальной специализации (до 2-х лет) проводится в учебно-тренировочных группах 1-го и 2-го годов обучения;
- этап углубленной тренировки в настольном теннисе (2 года) проводится в учебно-тренировочных группах 3-5-го годов обучения;

Главным отличием является возраст и подготовленность детей, зачисляемых в ту или иную группу подготовки.

После каждого года обучения учащиеся сдают предусмотренные программой нормативы. Требования по спортивной подготовленности, наполняемости групп и количеству часов тренировочной работы:

На спортивно-оздоровительный этап зачисляются учащиеся общеобразовательных школ, имеющие письменное разрешение врача-педиатра. На этом этапе осуществляется физкультурно-оздоровительная и воспитательная работа, направленная на разностороннюю физическую подготовку и овладение основами техники настольного тенниса.

На этап начальной подготовки зачисляются учащиеся общеобразовательных школ, желающие заниматься спортом и имеющие письменное разрешение врача - педиатра и согласие родителей. На этом этапе осуществляется физкультурно-оздоровительная и воспитательная работа, направленная на разностороннюю физическую подготовку, выбор специализации и выполнение контрольных нормативов для зачисления на учебно-тренировочный этап подготовки.

Основные направления этапа начальной подготовки:

1. Воспитывать интерес к занятиям любимым видом спорта, организованность и дисциплинированность.
2. Научить правильному способу держания ракетки и исходным положениям при выполнении различных ударов. Научить базовой технике выполнения ударов, комбинаций и передвижений.
3. Проводить соревнования и тактические упражнения с использованием пройденных технических элементов.

4. Повышать интерес учащихся к занятиям по физической подготовке.

5. Сформировать у теннисистов правильное представление о роли общей физической подготовки для технического совершенствования и здоровья; ознакомить детей с правилами настольного тенниса.

Теоретическая подготовка.

Теоретическая подготовка проводится в форме бесед, лекций, непосредственно на тренировке в процессе проведения занятий. Она органически связана с физической, технической, тактической, моральной и волевой подготовками как элемент теоретических знаний.

Примерные темы по теоретической подготовке

1. Физическая культура и спорт в России
2. Состояние и развитие настольного тенниса в России.
3. Гигиенические требования к занимающимся спортом.
4. Влияние физических упражнений на организм спортсмена.
5. Профилактика заболеваемости и травматизма в спорте.

Воспитательная работа.

На протяжении многолетней спортивной подготовки тренер формирует у занимающихся прежде всего патриотизм, нравственные качества (честность, доброжелательность, самообладание, дисциплинированность, терпимость, коллективизм) в сочетании с волевыми (настойчивость, смелость, упорство, терпеливость), эстетические чувства прекрасного, аккуратность, трудолюбие.

Воспитательные средства:

- личный пример и педагогическое мастерство тренера;
- высокая организация учебно-тренировочного процесса;
- атмосфера трудолюбия, взаимопомощи, творчества;
- дружный коллектив;
- система морального стимулирования;
- наставничество опытных спортсменов;

Основные воспитательные мероприятия:

- торжественный прием вновь поступивших в школу;
- проводы выпускников;
- просмотр соревнований и их обсуждение;
- регулярное подведение итогов спортивной деятельности учащихся;
- проведение тематических праздников;
- встречи со знаменитыми спортсменами;
- экскурсии, культпоходы в театры и на выставки;
- тематические диспуты и беседы;
- трудовые сборы и субботники;
- оформление стендов и газет.

Важное место в воспитательной работе должно отводиться соревнованиям. Кроме воспитания у учеников понятия об общечеловеческих ценностях, серьезное внимание обратить на этику спортивной борьбы на площадке и за её пределами. Перед соревнованиями необходимо настраивать игроков не только на достижение победы, но и на проявление в поединке морально-волевых качеств. Соревнования могут быть средством контроля за успешностью воспитательной работы в команде.

Психологическая подготовка.

Для успешных выступлений в настольном теннисе необходимо иметь комплекс психологических качеств и способностей, из которых следует выделить следующие наиболее важные: двигательная реакция (простая и сложная), мышечно-двигательная чувствительность, устойчивость, интенсивность и объем внимания, двигательнo-координационные способности. Эмоциональная устойчивость, высокая мотивация на достижение спортивных успехов.

На разных этапах подготовки игроков в настольный теннис решаются различные задачи психологической подготовки. На этапе начальной подготовки стоит задача формирования у занимающихся устойчивого интереса к занятиям настольным теннисом, воспитание чувства необходимости занятий физической культурой и спортом, желания стать здоровым человеком, бодрым, сильным, выносливым.

В процессе занятий следует отмечать наиболее дисциплинированных, двигательнo-одаренных, активных, быстрых, ловких, с хорошей координацией движений, внимательных, имеющих оценивать игровую ситуацию и быстро принимать решение, стремящихся быть лидерами.

Список литературы

1. Амелин А.Н. Современный настольный теннис. – М.: ФиС, 1982.
2. Байгулов Ю.П., Романин А.Н. Основные настольного тенниса. – М.: ФиС, 1979.
3. Байгулов Ю.П. Настольный теннис: Вчера, сегодня, завтра. – М.: ФиС, 2000.
4. Барчукова Г.В. Современные подходы к формированию технико-тактического мастерства игроков в настольный теннис. – М.: РГАФК, 1997.
5. Настольный теннис: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва (этапы спортивного совершенствования), школ высшего спортивного мастерства. – М.: Советский спорт, 2004. – 144с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ТРЕНИРОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ГЛАВНОМУ СТАРТУ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО СЕЗОНА

**Новикова Н.Б., Захаров Г.Г., Иванова И.Г., Котелевская Н.Б., Злыднев А.А.,
Муравьев-Андрейчук В.В., Брумстрем А.Б.**

ФГБУ СПбНИИФК, г.Санкт-Петербург

Управление процессом спортивной тренировки в лыжном двоеборье имеет свои особенности, обусловленные сочетанием двух противоположных по характеру и направленности двигательных действий – прыжков на лыжах с трамплина и лыжной гонки. Подготовка лыжников-двоеборцев в соревновательном периоде предъявляет особые требования к точности тренерских воздействий, выбору средств и методов подготовки, подбору и сочетанию нагрузок различной направленности.

Результаты российских лыжников-двоеборцев в последние годы на международной арене оставляют желать лучшего. Долгое время в нашей стране не строились новые трамплины, а детские спортивные школы не имели средств для полноценной подготовки резерва. Сейчас ситуация исправляется – построены современные трамплинные комплексы в Сочи, Нижнем Тагиле и Чайковском. Тем не менее, за последние годы возникло значительное отставание в уровне подготовленности спортсменов от мировых лидеров, как в прыжках с трамплина, так и в лыжной гонке.

Сначала нового века в нашей стране произведено очень мало исследований и методических материалов по лыжному двоеборью, тогда как за последние годы произошли изменения как в техническом оснащении спортсменов, так и в правилах соревнований. Отсутствие современной научно-методической базы в широком доступе для тренеров может быть одной из причин слабых результатов в российском лыжном двоеборье. Изучение опыта подготовки иностранных спортсменов высокого уровня может внести новые данные в методику подготовки российских двоеборцев.

Рабочей гипотезой нашего исследования было предположение о том, что анализ и систематизация средств общей и специальной подготовки, применяемых в практике российских и иностранных команд и определение уровня технической и физической подготовленности с помощью методов педагогического контроля позволит разработать программу подготовки к основному старту лыжников-двоеборцев в соревновательном периоде.

Научная новизна исследования заключается в применении данных видеоанализа при планировании, контроле и коррекции тренировочного процесса лыжников-двоеборцев.

Целью исследования было совершенствование технологии управления спортивной тренировкой квалифицированных лыжников-двоеборцев на заключительном этапе подготовки к главному старту соревновательного периода.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- 1) исследование и систематизация средств и методов подготовки, используемые в практике российских и зарубежных лыжников-двоеборцев;
- 2) текущий контроль показателей комплексной подготовленности лыжников-двоеборцев по результатам применения средств скоростно-силовой и циклической направленности;
- 3) экспериментальное обоснование технологии подбора средств и методов специальной физической и технической подготовки лыжников-двоеборцев в соревновательном периоде.

В соответствии с поставленными задачами было произведено исследование и систематизация средств и методов тренировки лыжников-двоеборцев, применяемых в практике российских и иностранных спортсменов.

Педагогические наблюдения, анализ спортивных дневников и тренировочных планов проводились в российских командах различного уровня: сборная команда России по лыжному двоеборью, сборная команда Санкт-Петербурга по лыжному двоеборью, команда Кавголовской ДЮСШ по лыжному двоеборью, СДЮСШОР «Балтийский Берег». Педагогические наблюдения и видеосъемки тренировочного процесса производились в иностранных сборной командах – Финляндии, Австрии, Чехии во время международных соревнований и учебно-тренировочных сборов. На основе произведенных видеосъемок и видеоанализа были определены биомеханические характеристики техники прыжков на лыжах с трамплина сильнейших лыжников-двоеборцев и разработаны модельные величины угловых скоростей отталкивания на столе отрыва, угловых характеристик и аэродинамических коэффициентов полета.

На основании полученных данных была разработана программа средств и методов подготовки лыжников-двоеборцев на заключительном этапе подготовки к основному старту 2015 года и экспериментально проверена в юношеской сборной команде Санкт-Петербурга (8 спортсменов, 18 лет, КМС). В ходе эксперимента производилось тестирование технической подготовленности в прыжках на лыжах с трамплина (определение угловых характеристик на столе отрыва, угловых скоростей отталкивания, оценка фаз разгона, отталкивания, полета и приземления, и анализ показателей в соответствии с модельными характеристиками).

На первых контрольных соревнованиях – Всероссийские соревнования по лыжному двоеборью среди юношей «Кавголовские игры», состоявшихся 24.08.2014г., была проведена (профильная) видеосъемка прыжковой части соревновательной программы – фазы отталкивания от «стола отрыва» и фазы полета на 25 метрах. В ходе обработки материалов видеосъемки с помощью специализированных компьютерных программ «VideoMotion StarTrace» и «Dartfish Pro Suite 5,5» были определены угловые параметры в конкретных фазах прыжка и угловые скорости в основных двигательных (суставных) звеньях, показанными спортсменами (Табл.1,2).

Таблица 1

Угловые показатели в фазе отталкивания (край стола отрыва), трамплин К65 м., г.Санкт-Петербург, Всероссийские соревнования по лыжному двоеборью среди юношей «Кавголовские игры» 24.08.2014г.

| № п/п | Спортсмены | Угол тела, град. | Угол голени, град. | Угол под коленом, град. | Угол отталкивания, град. |
|--------|------------|------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1 | И-в В. | 34,8 | 53,5 | 110,7 | 84,6 |
| 2 | К-в И. | 36,0 | 56,3 | 125,9 | 81,1 |
| 3 | П-в А. | 35,7 | 52,9 | 114,7 | 90,2 |
| 4 | К-н И. | 25,4 | 60,5 | 118,9 | 88,3 |
| 5 | Д-ко К. | 26,0 | 62,4 | 120,5 | 88,8 |
| 6 | Ч-в Ф. | 51,1 | 72,3 | 160,3 | 81,2 |
| 7 | С-н Т. | 29,1 | 63,9 | 137,9 | 82,7 |
| 8 | Ш-н И. | 30,2 | 53,1 | 115,6 | 82,4 |
| 9 | И-в В. | 41,6 | 68,9 | 139,7 | 87,1 |
| Модель | | 20-30 | 58-65 | 120-135 | 85-87 |

Условные обозначения:

Угол тела - угол, образованный линией, проходящей через центры тазобедренного и плечевого суставов и плоскостью «стола отрыва»;

Угол голени - угол, образованный линией, проходящей через центры коленного и голеностопного суставов и плоскостью «стола отрыва»;

Угол под коленом - угол, образованный линией, проходящей через центры голеностопного и тазобедренного суставов, с одной стороны, и плечевого и тазобедренного суставов с другой;

Угол отталкивания - угол, образованный линией, проходящей через центры тазобедренного и голеностопного суставов и плоскостью «стола отрыва».

Для сравнения в нижней строке Табл.1 приведены модельные показатели угловых характеристик. Только 25% показателей среди всех спортсменов соответствовали модельным характеристикам.

Таблица 2

Показатели угловых скоростей, трамплин К65 м., г.Санкт-Петербург, Всероссийские соревнования по лыжному двоеборью среди юношей «Кавголовские игры» 24.08.2014г.

| № | Спортсмены | Голеностопный сустав, скорость разгибания рад/сек | | | Коленный сустав, скорость разгибания рад/сек | | | Тазобедренный сустав, скорость разгибания рад/сек | | |
|--------------------|------------|---|------------|--------------------|--|------------|--------------------|---|------------|--------------------|
| | | 1 м до края стола | Край стола | 1 м за краем стола | 1 м до края стола | Край стола | 1 м за краем стола | 1 м до края стола | Край стола | 1 м за краем стола |
| 1 | И-в В. | 1,01 | 1,01 | 0,95 | 3,13 | 3,01 | 2,79 | 3,3 | 3,11 | 2,82 |
| 2 | К-н И. | 0,92 | 0,87 | 0,74 | 3,17 | 3,21 | 3,13 | 3,44 | 3,51 | 3,47 |
| 3 | К-в И. | 0,66 | 0,61 | 0,53 | 3,17 | 3,06 | 2,86 | 3,60 | 3,45 | 3,19 |
| 4 | П-в А. | 0,71 | 0,57 | 0,37 | 3,53 | 3,47 | 3,31 | 3,47 | 3,53 | 3,52 |
| 5 | Д-ко К. | 0,37 | 0,37 | 0,34 | 2,78 | 2,87 | 2,60 | 4,27 | 4,22 | 4,02 |
| 6 | Ч-в Ф. | 1,14 | 1,06 | 0,93 | 3,63 | 3,45 | 3,16 | 3,94 | 3,77 | 3,49 |
| 7 | С-н Т. | 0,33 | 0,36 | 0,27 | 2,93 | 2,94 | 2,89 | 3,32 | 3,29 | 3,2 |
| 8 | Ш-н И. | 0,86 | 0,71 | 0,52 | 2,63 | 2,38 | 2,07 | 2,81 | 2,39 | 1,92 |
| Лидер соревнований | | 0,84 | 0,78 | 0,67 | 3,63 | 3,45 | 3,16 | 3,94 | 3,77 | 3,49 |
| модель | | 0,6-0,8 | | | 3,80-4,05 | | | 4-4,9 | | |

В дополнение к анализу пространственных характеристик, был проведен анализ динамической составляющей отталкивания от стола отрыва – скорости разгибания в основных суставных звеньях тела (голеностопном, коленном и тазобедренном суставах). Данный показатель является очень важным для быстрого формирования полета и поднятия его траектории. Полученные величины угловых скоростей представлены в Табл.2 в сравнении с лидером соревнований и модельными величинами.

Для определения аэродинамического качества положения спортсмена в полете на 25 метрах длины горы приземления была проведена профильная съемка (стационарное горизонтальное положение видеокамеры на штативе), с дальнейшим определением угловых характеристик. Сравнительный анализ модельных показателей угловых характеристик позиции полета на 25м и величины «аэродинамического коэффициента» с результатами измерений у экспериментальной группы в этой же фазе прыжка, позволяет оценить технический уровень подготовленности обследуемых спортсменов (Табл.3).

Таблица 3

Угловые показатели в фазе полета – 25м., трамплин К65 м., г.Санкт-Петербург, Всероссийские соревнования по лыжному двоеборью среди юношей «Кавголовские игры» 24.08.2014г.

| №п/п | Спортсмены | Угол «тело», град | Угол «ноги», град. | Угол «тело-ноги», град. | Угол «лыжи», град. | Аэродинамический коэффициент |
|--------|------------|-------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|------------------------------|
| 1 | И-в В. | 11,0 | 33,8 | 156,5 | 0,5 | 0,38 |
| 2 | К-н И. | 20,2 | 55,5 | 145,8 | 14,9 | 0,60 |
| 3 | К-в И. | 18,3 | 46,1 | 152,3 | 18,1 | 0,62 |
| 4 | П-в А. | 13,5 | 41,3 | 153,5 | 1,6 - -1,3 | 0,44 |
| 5 | Д-ко К. | 11,4 | 35,4 | 156,8 | -2,9 | 0,37 |
| 6 | Ч-в Ф. | 14,6 | 37,1 | 157,2 | 13,5 | 0,49 |
| 7 | С-н Т. | 14,5 | 38,5 | 157,1 | 9,0 | 0,51 |
| 8 | Ш-н И. | 6,6 | 27,6 | 158,8 | 1,9 – 11,1 | 0,45 |
| Модель | | 6-12 | 27-33 | 155-165 | 0-7 | 0,35-0,40 |

В таблице полужирным шрифтом выделены значения суставных углов, соответствующие модельным показателям.

Величина «аэродинамического коэффициента» - АК, значительно превышает рекомендуемую, что подтверждает низкое полетное качество принятого спортсменами положения.

На основе данных тестирования технической и физической подготовленности были определены конкретные средства и методы специальной подготовки, упражнения для коррекции ошибок техники в прыжках на лыжах с трамплина.

На основном старте – Спартакиаде учащихся России было проведено повторное тестирование угловых характеристик отталкивания, угловых скоростей, угловых характеристик полета, биомеханических характеристик техники лыжных ходов.

В Табл.4 представлены угловые характеристики в фазе отталкивания. Сравнительный анализ показывает, что 69% всех показателей соответствуют модельным значениям.

Таблица 4

Угловые показатели в фазе отталкивания (край стола отрыва). 01.03.15 г., трамплин К 90 м., г.Нижний Тагил, 7 зимняя Спартакиада учащихся России

| № п/п | Спортсмены | Угол тела, град. | Угол голени, град. | Угол под коленом, град. | Угол отталкивания, град. |
|--------|------------|------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1 | И-в В. | 29,8 | 55,3 | 125,9 | 84,1 |
| 2 | К-в И. | 30,1 | 59,9 | 126,7 | 85,2 |
| 3 | П-в А. | 35,4 | 60,5 | 128,9 | 87,3 |
| 4 | К-н И. | 29,1 | 63,9 | 137,9 | 82,7 |
| 5 | Д-ко К. | 26,7 | 62,4 | 120,5 | 87,0 |
| 6 | Ч-в Ф. | 26,0 | 62,4 | 120,5 | 86,8 |
| 7 | С-н Т. | 31,1 | 72,3 | 140,3 | 81,2 |
| 8 | Ш-н И. | 30,5 | 58,1 | 125,6 | 84,4 |
| Модель | | 20-30 | 58-65 | 120-135 | 85-87 |

В Табл.5 приведены значения угловых скоростей спортсменов, свидетельствующие как об увеличении силы отталкивания (увеличение скорости разгибания в коленном и голеностопном суставах), так и о более согласованном выполнении отталкивания по сравнению с первоначальными измерениями. Увеличение угловых скоростей в коленном и тазобедренном суставах составило в среднем 0,49 рад/сек и 0,65 рад/сек соответственно. Также важно отметить, что «включение» главных мышечных групп стало более синхронное и скоординированное (уменьшилась разница скорости разгибания в коленном и тазобедренном суставах, сократилась доля работы в голеностопном суставе). Таким образом, можно заключить, что технический и скоростно-силовой компоненты отталкивания от стола отрыва у всей группы имели более качественные показатели по сравнению с первоначальными исследованиями.

Таблица 5

Показатели угловых скоростей 01.03.15 г., трамплин К 90 м., г. Нижний Тагил, 7 зимняя Спартакиада учащихся России

| № | Фамилия, имя спортсмена | Голеностопный сустав | | | Коленный сустав | | | Тазобедренный сустав | | |
|--------|-------------------------|----------------------|------------|---------------------|-----------------|------------|---------------------|----------------------|------------|---------------------|
| | | 1 м. края стола | Край стола | 1 м. за краем стола | 1 м. края стола | Край стола | 1 м. за краем стола | 1 м. края стола | Край стола | 1 м. за краем стола |
| 1 | И-в В. | 0,53 | 0,52 | 0,44 | 3,3 | 3,3 | 3,16 | 3,64 | 3,47 | 3,2 |
| 2 | К-в И. | 0,71 | 0,61 | 0,45 | 3,67 | 3,68 | 3,56 | 3,92 | 3,92 | 3,8 |
| 3 | П-в А. | 0,37 | 0,16 | 0,07 | 3,34 | 3,25 | 3,1 | 3,76 | 3,77 | 3,7 |
| 4 | К-н И. | 0,85 | 0,89 | 0,87 | 3,07 | 3,19 | 3,2 | 3,67 | 3,76 | 3,74 |
| 5 | Д-ко К. | 0,62 | 0,49 | 0,32 | 3,86 | 3,78 | 3,57 | 4,08 | 4,15 | 4,09 |
| 6 | Ч-в Ф. | 0,74 | 0,79 | 0,77 | 3,1 | 3,17 | 3,14 | 3,54 | 3,47 | 3,35 |
| 7 | С-н Т. | 1,35 | 1,48 | 1,52 | 3,68 | 3,74 | 3,63 | 4,16 | 4,05 | 3,8 |
| 8 | Ш-н И. | 0,86 | 0,71 | 0,52 | 2,93 | 3,18 | 3,07 | 3,81 | 3,39 | 2,92 |
| модель | | 0,6-0,8 | | | 3,80-4,05 | | | 4-4,9 | | |

Во время проведения Спартакиады учащихся, нами была проведена профильная видеосъемка полета на точке 40 м. (на точке 25 м осуществить съемку нужного качества не было возможности). Результаты измерений подтвердили соответствие большинству модельных показателей с минимальными отклонениями. Величина «АК», практически у всех спортсменов команды за исключением К-на И. была близка к оптимальной, даже с учетом того, что точка измерений находилась ниже контрольной (25 м – 40 м), что соответственно, увеличивало возможность двоеборцев сбалансировать полет.

Таблица 6

Угловые показатели в фазе полета – 40 м 01.03.15 г., трамплин К 90 м., г.Нижний Тагил, 7 зимняя Спартакиада учащихся России

| №п/п | Фамилия, имя спортсмена | Тело-горизонт | Ноги - горизонт | Тазобедренный сустав | Лыжи - горизонт | Аэродинамический коэфф. |
|------|-------------------------|---------------|-----------------|----------------------|-----------------|-------------------------|
| 1 | И-в В. | 1,8 | 23,8 | 156,4 | 1,9 – 11,6 | 0,31 |
| 2 | К-в И. | - 4,0 | 32,0 | 144,0 | 2,0 - -5,8 | 0,34 |
| 3 | П-в А. | 5,7 | 28,9 | 157,0 | 5,6 | 0,35 |
| 4 | К-н И. | 19,2 | 48,6 | 150,8 | 12,7 | 0,55 |
| 5 | Д-ко К. | 6,7 | 28,0 | 158,4 | - 6,5 | 0,33 |
| 6 | Ч-в Ф. | 15,0 | 37,8 | 158,8 | 7,8 | 0,44 |
| 7 | С-н Т. | 8,9 | 27,4 | 163,2 | 8,5 | 0,39 |
| 8 | Ш-н И. | 9,3 | 29,8 | 160,1 | 4,8 | 0,36 |

Закключение.

В ходе исследований были систематизированы средства и методы специальной физической и технической подготовки лыжников-двоеборцев в соревновательном периоде и разработана программа тренировки, позволившая оптимизировать угловые характеристики отталкивания в прыжках на лыжах с трамплина (соответствие модельным характеристикам – 25% до и 69% после). Увеличение угловых скоростей в коленном и тазобедренном суставах составило в среднем 0,49 рад/сек и 0,65 рад/сек соответственно. Величина аэродинамического коэффициента снизилась в среднем с 0,48 до 0,38 и стала соответствовать модельным величинам.

Анализ спортивно-технических результатов подтверждает эффективность предложенной методики подготовки. Спортсмены, участвовавшие в педагогическом эксперименте, заняли 1 место в командных соревнованиях на Спартакиаде России. Один из двоеборцев экспериментальной группы завоевал 3-е место в индивидуальных соревнованиях К-90 + гонка 10 км по системе Гундерсена, а остальные спортсмены – заняли места в 15 сильнейших.

Таким образом, после выполненных нагрузок с целенаправленной коррекцией техники прыжков на лыжах с трамплина определено значительное повышение эффективности движений.

Регулярный видеоанализ прыжков на лыжах с трамплина и специально-подготовительных упражнений можно рекомендовать лыжникам-двоеборцам как обязательное средство технической подготовки.

СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ 2-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сираковская Я.В., Ушакова М.О.

Московская государственная академия физической культуры, Малаховка

Младший школьный возраст является важнейшим периодом развития и становления человека. В этом возрасте, наряду с формированием основы здоровья, вырабатываются жизненно важные двигательные навыки. Интенсивно развиваются моральные и психофизические качества, происходит становление самостоятельности личности. А физическое воспитание, в этом возрасте является фактором активной биологической стимуляции, фактором совершенствования механизмов адаптации, главным фактором развития личности.

Занимаясь разработкой экспериментальной методики мы исходили из данных о том, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития практически всех физических способностей. Данный возрастной период благоприятен для развития скоростных и координационных способностей, активно в этом возрасте развивается способность длительно выполнять циклические действия в режимах умеренной и большой интенсивности. Младший школьный возраст является оптимальным периодом для развития гибкости.

В данный возрастной период наиболее полезными и эффективными средствами для физического воспитания являются упражнения, включенные в программы по физическому воспитанию, так как разработка таких программ осуществляется на основе научных рекомендаций педагогов, психологов, медицинских работников.

Разработанная нами методика предполагает использование специально подобранных комплексов физических упражнений, направленных на развитие различных физических качеств и подбор специальных игр и упражнений, способствующих наиболее продуктивному изучению материала на учебных занятиях. Структура внеклассного занятия не нарушалась и проходила по общепринятым требованиям.

Игры подбирались с учетом тех качеств, которые будут преобладать при изучении учебного материала на уроке по физической культуре, среди таких игр были те, которые проводились на уроке физической культуры и те, которые не проводились. Среди спортивных игр в содержание методики были включены фролбол, гандбол и мини-лапта.

Для экспериментальной группы были разработаны комплексы общеразвивающих упражнений различной направленности. Часть из них были направлены на разностороннюю физическую подготовку, остальные носили характер преимущественной направленности на развитие физических качеств: быстроты, силы, выносливости, гибкости и координации. На отдельных занятиях применялись комплексы упражнений, направленные на развитие определенных физических качеств, организованные в форме круговой тренировки, включающей 6-8 станций. Также были подобраны специальные комплексы упражнений соревновательного типа.

Разработана методика внеклассных занятий по физической подготовке учащихся 2-х классов общеобразовательных школ с учетом специфики учебной четверти. В первой и четвертой четвертях использовались преимущественно упражнения для развития скоростных и скоростно-силовых качеств: прыжки и метаниями мяча, беговые упражнения. Был расширен круг общеразвивающих, легкоатлетических упражнений, входящих в учебную программу по физической культуре: основные легкоатлетические упражнения (бег, прыжки, метания), выполняемые в тренировочном режиме, в том числе в форме круговой тренировки; применялись подвижные игры для развития двигательных качеств, соревновательные упражнения, соревнования. Во второй четверти преобладали упражнения для развития координационных способностей, подвижные игры, направленные на развитие гибкости. В третьей четверти преобладали упражнения на выносливость, преимущественно на открытом воздухе, а также проводилась лыжная подготовка. В конце третьей четверти преобладали упражнения координационной направленности, включая подвижные и спортивные игры. В экспериментальной методике учитывались требования федерального образовательного стандарта, в котором говорится о важности воспитания у детей стремления к самостоятельности и способности самостоятельно решать вопросы обучения. Важное внимание уделялось формированию необходимых качеств личности, которые в дальнейшем будут способствовать формированию универсальных учебных действий ребенка.

Реализация данного направления исследования осуществлялась путем непосредственной работы с детьми. Все разработанные комплексы упражнений, перечень рекомендованных игр были доступны каждому ребенку принимавшему участие в исследовании, это было необходимо для того, чтобы ребенок самостоятельно выбирал игры из предложенного перечня, самостоятельно мог выбирать необходимый комплекс упражнений и сопоставлять выбранное им с задачами конкретного занятия. При этом каждый ребенок должен обосновать свой выбор и самостоятельно провести выбранный комплекс или игру.

Всего по экспериментальной методике было проведено 62 занятия, по 40 минут. Из которых на первую четверть пришлось - 14 учебных занятий, на вторую четверть - 16 занятий, на третью четверть - 20 занятий, на четвертую четверть - 12 занятий.

В конце каждой четверти проходили соревнования между участниками контрольной и экспериментальной групп. В качестве соревнований проводились эстафеты («Веселые старты»), соревнований по спортивным играм. Так же проводились соревнования по учету физической подготовленности в конце учебного года.

Организация внеклассных занятий по физической подготовке в контрольной группе проходила без учета специфики учебной четверти, но были также направлены на общее физическое развитие школьников. В контрольной группе использовались спортивные и подвижные игры, включенные в программу по физической культуре и общеразвивающие упражнения, оказывающие воздействие на развитие физических способностей.

Эффективность разработанной методики внеклассных занятий по физической подготовке подтверждена в ходе эксперимента:

- выявлены достоверные различия ($p < 0,05$) между контрольной и экспериментальной группами по двум показателям, характеризующим развитие координационных способностей: в челночном беге прирост составил в экспериментальной группе 11%, в контрольной - 6%; в контрольном упражнении «челночный бег» прирост в экспериментальной группе - 31,5%, в контрольной - 5,3%;

- по тестам, характеризующим быстроту - теппинг-тест рукой и ногой, бег 30 м выявлены достоверные различия между исследуемыми группами ($p < 0,05$): в теппинг- тесте правой рукой прирост показателей составил в экспериментальной группе - 22,6%, в контрольной - 15%, в теппинг- тесте левой рукой - 18,2% и 12,8% соответственно, в теппинг-тесте правой ногой прирост в экспериментальной группе составил 26,5%, в контрольной

- 15,3%, в теппинг-тесте левой ногой - 22% и 15% соответственно; в беге на 30 м прирост в экспериментальной и контрольной группах соответственно 20,8% и 5%;

- из трех тестов, характеризующих уровень развития выносливости, по одному - максимальное количество выпрыгиваний - выявлен достоверный прирост в экспериментальной группе - на 23%, в контрольной только на 10,3%;

- достоверный прирост ($p < 0,05$) скоростно-силовых качеств в экспериментальной группе обнаружен по результатам теста «прыжок в длину с места» - на 9%, в контрольной - на 4,7%.

После завершения педагогического эксперимента выявлено, что использование предлагаемой методики не оказывает негативного воздействия на физическое развитие школьников. Достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами обнаружены по одному показателю - ЖЕЛ, который в экспериментальной группе выше на 65 мл, увеличение за период эксперимента составило, соответственно, в экспериментальной группе - 120 мл (7%), в контрольной - 50 мл (3%).

По окончании эксперимента не выявлено достоверных различий между группами по результатам исследования функционального состояния: отмечено незначительное их увеличение, обусловленное естественными ростовыми процессами. В частности, по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) средний показатель ЧСС для детей 8-9 лет составляет 88,8 уд/мин, артериального давления - 99-105/64-70.

Полученные результаты оценки физического развития и функционального состояния сердечно-сосудистой системы школьников, позволяют сделать вывод о том, что обе методики организации внеклассных занятий по физической подготовки детей 8-9 лет - экспериментальная и применяемая в контрольной группе, обеспечивают стабильное гармоничное развитие детей, соответствующее их возрастным нормам и не оказывают отрицательного воздействия на исследуемые параметры.

Список литературы

1. Виленская, Т.Е. Физическое воспитание детей младшего школьного возраста [Текст] / Т.Е. Виленская. – М., 2009. – 271 с.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников [Текст] / Пособие для учителя // Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. - М.: Просвещение, 2013. - 223 с.

СОЧЕТАНИЕ СРЕДСТВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕНИРОВКИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

Козупица Г.С.

Самарский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В настоящее время подавляющее большинство оздоровительных технологий характеризует один существенный недостаток: они воздействуют, как правило, на ограниченное число органов или функциональных систем организма. Вместе с тем нужны оздоровительные технологии, сочетающие в себе позитивное воздействие на максимально большее количество систем организма. Одной из таких технологий является оздоровительная система М. Норбекова [1, 2, 3]. Она объединяет физические упражнения, психоэмоциональную и аутогенную тренировку. Базируется на развёртывании внутренних резервов человека.

Целью настоящей работы явилось изучение сочетанного воздействия физических упражнений и средств психоэмоциональной тренировки по системе Норбекова на физический и психоэмоциональный компоненты здоровья человека.

Контингент и методы исследования

Был проведён анализ изменений физического и психоэмоционального статуса у 60 человек (города Самара, Тольятти), прошедших учебно-тренировочный курс по системе Норбекова. Курс продолжался 10 дней, по 4-5 часов в день. Применялся метод анкетного опроса.

Результаты исследования обработаны с применением детерминационного анализа при помощи программы «Да-система» фирмы «Context». Рассчитывались также среднее арифметическое значение (\bar{X}) и стандартная ошибка ($\pm s$).

Результаты и их обсуждение

В Табл.1 представлены данные о наиболее распространенных заболеваниях у респондентов. Как следует из таблицы, официальная медицина порой десятилетиями не могла решить проблемы со здоровьем пациентов. Анализ причин такого состояния дел выходит за рамки настоящего исследования.

В Табл.2 представлены результаты самоанализа причин заболеваний респондентов. Первое и второе место по значимости поделили «стрессы» и «невнимательность к себе» (читайте образ жизни).

Таблица 1

Стаж наиболее распространенных заболеваний

| Заболевания | Продолжительность заболеваний, годы | | |
|-------------------------|-------------------------------------|------------------|-----------------|
| | \bar{X}_{\max} | \bar{X}_{\min} | $\bar{X} \pm s$ |
| Остеохондроз | 50 | 3 | 13,1 \pm 2,8 |
| Дальнозоркость | 24 | 1 | 14,1 \pm 2,1 |
| Полиартрит | 31 | 7 | 13,7 \pm 3,0 |
| Пиелонефрит | 28 | 3 | 15,0 \pm 5,1 |
| Варикоз | 29 | 3 | 19,2 \pm 4,9 |
| Гипертоническая болезнь | 31 | 10 | 18,3 \pm 6,4 |
| Бессонница | 44 | 10 | 21,3 \pm 11,3 |

Таблица 2

Основные причины заболеваний

| Что держит меня в недуге? | Пол | | Всего |
|----------------------------|---------|---------|--------|
| | Мужчины | Женщины | |
| Стрессы | 15,4% | 50,0% | 65,4% |
| Невнимательность к себе | 11,5% | 53,8% | 65,4% |
| Профессиональная вредность | 11,5% | 19,2% | 30,8% |
| Наследственность | 3,8% | 19,2% | 23,1% |
| Неправильное лечение | 3,8% | 19,2% | 23,1% |
| Травмы | 7,7% | 11,5% | 19,2% |
| Возраст | 3,8% | 3,8% | 7,7% |
| Итог по значениям | 57,7% | 176,9% | 234,6% |
| Вся выборка | 26,9% | 73,1% | 100,0% |

Таким образом, стрессы и невнимательность к себе, по мнению большинства респондентов, являются основными причинами их недугов.

Для проверки достоверности данных, представленных в Табл.2, был проведён детерминационный анализ (Табл.3).

Выделено шесть детерминаций с суммарной прогностической ценностью 0,95. Две детерминации с прогностической ценностью 0,94 и наибольшей валидностью (0,59) - это стрессы и невнимательность к себе. Сказанное подтверждает вывод об основных причинах недугов респондентов, сделанный выше. Кроме того, с максимальной прогностической значимостью выделены ещё две детерминации – наследственность и неправильное лечение. Последнему обстоятельству следует уделить особое внимание. Медики, не только оказались неспособными устранить проблему со здоровьем, но, по мнению части респондентов, явились инициаторами проблемы. Можно предположить, что причиной сказанного является профессиональная некомпетентность этих врачей.

Таблица 3

Детерминационный анализ результатов анкетного опроса о причинах заболеваний

| Детерминации | Объясняющие признаки | Характеристики детерминаций | |
|--|----------------------------|---|------------|
| | | Прогностическая значимость | Валидность |
| Детерминация 1 | Стрессы | 0,94 | 0,59 |
| Детерминация 2 | Невнимательность к себе | 0,94 | 0,59 |
| Детерминация 3 | Профессиональная вредность | 1,00 | 0,30 |
| Детерминация 4 | Наследственность | 1,00 | 0,22 |
| Детерминация 5 | Неправильное лечение | 1,00 | 0,22 |
| Детерминация 6 | Травмы | 0,80 | 0,15 |
| Суммарные характеристики детерминаций: | | 0,95 | 0,85 |
| Пороги: | | 0 ≤ прогностическая значимость ≤ 1 0 ≤ валидность ≤ 1 | |

В Табл.4 представлены результаты самоанализа респондентов влияния тренировочных занятий по системе Норбекова на соматическую сферу (физическое состояние занимающихся). Наиболее распространёнными оказались заболевания позвоночного столба. Это остеохондроз, радикулиты, нарушения осанки, сопровождающиеся постоянными болями. Вместе с тем наибольшая эффективность от занятий по системе Норбекова характерна для решения именно этих проблем (с позвоночником).

Следующим по распространённости было ухудшение зрения (прежде всего дальнозоркость) и заболевания суставов. И в этом случае можно отметить значительную эффективность системы М. Норбекова. Существенный эффект оказали занятия также и на другие, менее распространённые заболевания соматической сферы: желудочно-кишечного тракта, сердечнососудистой системы, печени, почек, дефектов кожи.

При детерминационном анализе оказалось, что практически всем респондентам занятия по системе М. Норбекова позволили решить, по крайней мере, хотя бы одну проблему с физическим компонентом здоровья (Табл.5).

Таблица 4

Влияние занятий по системе М. Норбекова на физический компонент здоровья

| Проблемы | Процент от общей выборки | Улучшение | Заметное улучшение | Нет эффекта | Ухудшение |
|------------------------------|--------------------------|-----------|--------------------|-------------|-----------|
| С позвоночником | 80,7% | 44,0% | 56,0% | - | - |
| Со зрением | 77,4% | 45,83% | 33,33% | 16,67% | - |
| С суставами | 61,3% | 40,0% | 35,0% | 20,0% | 5,0% |
| Дефекты кожи | 51,6% | 23,5% | 29,4% | 47,1% | - |
| С желудочно-кишечным трактом | 45,2% | 56,3% | 12,5% | 25,0% | - |
| С печенью | 41,9% | 50,0% | 28,6% | 21,4% | - |
| С артериальным давлением | 35,5% | 36,4% | 18,2% | 36,4% | - |
| С почками | 32,3% | 36,4% | 36,4% | 27,3% | - |
| Прочие* | 25,8% | 25,0% | 25,0% | 50,0% | - |

*- мастопатия, варикоз, избыточный вес, головокружения

Таблица 5

Детерминационный анализ результатов анкетного опроса о влиянии занятий по системе М.Норбекова на физический компонент здоровья

| Детерминации | Объясняющие признаки | Характеристики детерминаций | |
|--|----------------------|-----------------------------|------------|
| | | Прогностическая значимость | Валидность |
| Детерминация 1 (улучшение, заметное улучшение) | Универсум | 0,97 | 1,00 |
| Суммарные характеристики детерминаций | | 0,97 | 1,00 |

В Табл.6 представлены результаты анализа влияния занятий по изучаемой системе на психоэмоциональный статус занимающихся. Позитивное воздействие системы Норбекова на этот компонент здоровья оказались не менее выраженным, чем на соматический компонент. Так, все без исключения респонденты отмечали повышение уровня работоспособности, улучшение настроения. У подавляющего большинства опрошенных улучшился сон, стали пропадать страхи, тревоги, беспокойства, тревожные ощущения, чувство безнадёжности, отчаяния, навязчивые мысли. Почти 94% опрошенных стали лучше переносить воздействия стрессов.

Таблица 6

Влияние оздоровительных мероприятий на психоэмоциональное состояние

| Проблемы | Процент от общей выборки | Улучшение | Заметное улучшение | Нет эффекта |
|--|--------------------------|-----------|--------------------|-------------|
| Повышенная утомляемость, сниженная энергия, постоянная психическая усталость | 80,6% | 52,0% | 48,0% | - |
| Подавленное настроение | 67,7% | 33,3% | 66,7% | - |
| Нарушение сна | 54,8% | 33,3% | 55,6% | 11,1% |
| Страхи, тревоги, беспокойство, тревожные ощущения | 58,1% | 38,9% | 55,6% | 5,6% |
| Чрезмерная погруженность в прошлое, "переживания" воздействия стресса | 51,6% | 43,8% | 50,0% | - |
| Чувство безнадёжности или отчаяния | 35,5% | 16,7% | 75,0% | 8,3% |
| Заметная утрата сексуального влечения | 32,3% | 27,3% | - | 54,5% |
| Навязчивые мысли и действия | 16,1% | 33,3% | 33,3% | 16,7% |

При детерминационном анализе, как и выше, оказалось, что практически всем респондентам занятия по системе Норбекова позволили решить хотя бы одну проблему в психоэмоциональном состоянии (Табл.7).

Таблица 7

Детерминационный анализ результатов анкетного опроса о влиянии занятий по системе М.Норбекова на психоэмоциональный компонент здоровья

| Детерминации | Объясняющие признаки | Характеристики детерминаций | |
|--|----------------------|-----------------------------|------------|
| | | Прогностическая значимость | Валидность |
| Детерминация 1 (улучшение, заметное улучшение) | Универсум | 0,87 | 1,00 |
| Суммарные характеристики детерминаций | | 0,87 | 1,00 |

Вместе с тем следует отметить, что в данном случае несколько упала прогностическая значимость универсальной детерминации по сравнению с таковой при детерминационном анализе воздействия занятий по системе Норбекова на физический компонент здоровья.

Выводы

1. Официальная медицина не в состоянии решить многочисленные проблемы со здоровьем населения. В ряде случаев врачи являются инициаторами усугубления патологических состояний пациентов из-за неправильного назначения лечения (прогностическая значимость детерминации – 1, валидность 0,22).
2. Основными причинами ухудшения здоровья, по мнению респондентов, являются стрессы и невнимательное отношение к себе. Существенными причинами возникновения недугов являются также низкая самооценка, лень, неадекватная реакция на внешние обстоятельства.
3. Сочетание средств физических упражнений и психоэмоциональной тренировки по системе Норбекова в подавляющем большинстве случаев (50% - 100%) сопровождается улучшением или значительным улучшением физического (со стороны позвоночника, органов зрения, суставов, желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы, печени, почек, кожи) и психоэмоционального (повышение уровня работоспособности, улучшение настроения, сна; исчезновение страхов, тревог, беспокойства, тревожных ощущений, чувства безнадежности, отчаяния, навязчивых мыслей) состояния занимающихся.

Список литературы

1. Норбеков М., Хван Ю. Уроки Норбекова. - СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 178 с.
2. Норбеков М.С. Работай над собой. — М.: Издательство «АСТ», 2014. — 192 с.
3. Норбеков М.С. Сила духа. — М.: Издательство «АСТ», 2015. — 256 с.

СПОРТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Платонова Л.Л., старший преподаватель, Охлопков П.П., ассистент

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г.Якутск

Проблема становления спортивного стиля жизни (ССЖ) является актуальной для современного физического воспитания. К сожалению, в последнее десятилетие отмечается резкое ухудшение состояния здоровья студентов. Во многом это объясняется изменениями экологической ситуации, неблагоприятными социально-экономическими условиями, увеличением учебной нагрузки в вузе. Данную ситуацию подтверждают многочисленные исследования научных лабораторий различных регионов России (гг. Москвы, Санкт-Петербурга, Иркутска, Екатеринбурга, Казани).

С ориентацией на личностный подход связаны введения в психологию понятий «стиль жизни» и «стиль поведения», выделение и описание инструментальной и компенсаторной функций стиля и его интегративных возможностей по отношению к различным личностным структурам и поведению.

Понятие «стиль жизни» включает в себя понятие «стиль деятельности», «стиль взаимодействия», «стиль поведения», но не ограничивается этим, поскольку одно из ведущих положений занимает в нем система отношений личности к миру и самому себе.

Стиль жизни – способ жизнедеятельности отдельного индивида. Он обозначает характерные специфические способы самовыражения представителей различных социокультурных групп, проявляющиеся в их повседневной жизни, деятельности, поведении, отношениях [2].

«...Стиль жизни – не составная часть образа жизни, а воплощение последнего на уровне личности» [1].

«Разграничение термина «стиль жизни» и «образ жизни» является принципиальным лишь при наличии определенного уровня индивидуальности и субъективности, позволяющего личности сделать выбор собственного способа жизни из ряда альтернативных выборов» [1].

Субъектность в индивидуальном жизненном стиле может быть выражена в большей или меньшей степени в зависимости от природных (половозрастные и психофизиологические особенности человека, естественно-природная среда и др.) и социальных факторов (социально-экономическое устройство общества, социокультурная среда, принадлежность к социальной группе, направленность личности, типичные способы достижения желаемых благ и др.), детерминирующих жизнедеятельность человека.

В последнее время стали говорить о физкультурно-спортивном стиле жизни. И.В. Манжелей рассматривает физкультурно-спортивный стиль жизни как способ самовыражения личности средствами физической культуры и массового спорта, детерминированный его психофизиологическими особенностями, мировоззрением и субъектной активностью, природной и социокультурной средой и направленный на укрепление здоровья, восстановление и

поддержание работоспособности, физическое и духовное самосовершенствование, организацию культурного досуга [2].

Автор отмечает, что физкультурно-спортивный стиль жизни является своеобразной экологической нишей личности, позволяющей ей «быть самой собой», обеспечивая самосохранение, саморазвитие, самосовершенствование и самовыражение в мире природы, культуры и социума.

Становление спортивного стиля жизни личности осуществляется на основе трех взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов формирования, саморазвития и самовыражения, в которых в разной степени представлена субъектная активность учащегося, осваивающего спортивную среду образовательного учреждения, района, города и др.

К основным принципам спортивного стиля жизни И.В. Манжелей относит:

- принцип самоценности здоровья, ориентирующий на отношение к здоровью как к ценности, а не средству достижения жизненных целей;
- принцип адаптивности как способ самовыражения индивидуальности средствами физической культуры и спорта, соответствуя половозрастным и индивидуальным психофизиологическим особенностям индивида;
- принцип динамичности и мобильности или оптимальности режима спортивной активности человека внутренним и внешним условиям его жизнедеятельности в плане укрепления здоровья, поддержания работоспособности, самосовершенствования и самореализации;
- принцип коактивности, свидетельствующий о коллективном характере спортивного взаимодействия, регламентированного правилами видов спорта и взаимоотношениями в малой группе;
- принцип нравственности, касающийся поведения человека и его отношений с людьми с позиций нравственного сознания и самосознания как свободной, ответственной, толерантной личности;
- принцип гармоничности, отражающий гармонию телесности, духовности, ритмичности и эстетичности в процессе самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности.

Критериями спортивного стиля жизни могут выступать осознанная, значимая, действенная и ответственная мотивация здоровья и занятий физической культурой и спортом; благоприятное психофизическое состояние; здоровьесозидающее поведение во всех сферах жизни; повышение уровня спортивных компетентностей; спортивная активность в свободное время; развитие волевых и коммуникативных качеств личности; ориентированность субъекта на популяризацию спортивного стиля жизни в социокультурной среде и приобщение к нему ближайшего окружения [3].

По мнению И.В. Манжелей, в основе становления спортивного стиля жизни как способа самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности лежат системные процессы самосохранения и самосовершенствования личности, опосредованные рядом взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов [3]. Автор в своих исследованиях выделяет четыре типа отношения личности к спортивному стилю жизни и степени выраженности в нем субъектности

Формирование спортивного стиля жизни современных студентов предполагает высокую организованность жизнедеятельности. Заданные этим стилем регулярные действия: утренняя зарядка, спортивная тренировка, режим дня, учет физических нагрузок и оценка результатов их применения, объективная оценка своих возможностей и способностей в спортивной деятельности являются реальными показателями освоения старшеклассниками ценностей спортивной культуры.

Таким образом, становление спортивного стиля жизни предполагает взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы формирования, саморазвития и самовыражения старшеклассников, что проявляется в терминально-ценностном отношении к своему здоровью и инструментально-ценностном – к физической культуре и массовому спорту. Спортивный стиль жизни может проявляться в довольно широком диапазоне и будет зависеть от ряда факторов: активной или пассивной жизненной позиции; спортивной компетентности; позитивного отношения к здоровью, физической культуре и спорту; ближайшего социального окружения; достаточного материально-ресурсного и технологического обеспечения спортивной и оздоровительной деятельности; наличия спектра оздоровительных и спортивных услуг в социокультурном пространстве.

Вывод.

Индивидуальное приобщение студентов к спортивному стилю жизни должно происходить в результате успешного протекания пяти взаимосвязанных процессов: присвоения спортивных ценностей (хочу); развития физических, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств (могу); освоения спортивных знаний (знаю); овладения спортивными умениями и навыками (умею); обогащения субъектного спортивного опыта, спортивного стиля жизни (имею) [3].

Список литературы

1. Виленский. М.Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М.Я. Виленский, С.О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 2-7.
2. Лубышева. Л.И. Социология физической культуры и спорта: учебное пособие / Л.И. Лубышева. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
3. Манжелей. И.В. Педагогические модели физического воспитания: учебное пособие / И.В. Манжелей. – М.: Теория и практика физической культуры, 2005. – 185 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА СТУДЕНТОВ 3 КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА ЗАНИМАЮЩИХСЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКОЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ «М.К. АММОСОВА»

Кронников Н.Д., Кудрин Е.П.

Северо-восточный федеральный университет институт
физической культуры и спорта кафедры ФВ ИФКиС СВФУ

Аннотация.

В данной статье проанализирована месячная физическая нагрузка студентов специальной медицинской группы по основным зачетным нормативам жим лежа, становая тяга, приседание, подтягивание и бег. А также, с какими заболеваниями направляются студенты в специальную медицинскую группу в оздоровительную атлетическую гимнастику.

Цель исследования: выявить среднемесячную физическую нагрузку оздоровительной атлетической гимнастики у студентов, занимающихся в специальной медицинской группе.

Одним из причин ухудшения здоровья студенческой молодежи состоит в том, что с поступлением в вуз двигательная активность на 75 % снижается, а это ведет к развитию гиподинамии. Гиподинамия снижает функциональные возможности молодого организма. Студенты мало бывают на свежем воздухе (норма 3-3.5 ч), во многих вузах нарушается режим проветривания, занижено естественное и искусственное освещение, не соблюдается режим правильного питания. Все это влечет за собой целый ряд отклонений как функционального, так и органического характера в состоянии здоровья студентов (неврозы, нарушении сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, аллергические состояния, нарушение зрения, обмена веществ и др.). [2]

Для гармоничного развития студентов должна быть правильная организация физического воспитания в вузе, особенно, для специальной медицинской группы.

Во многих вузах отнесенных студентов к СМГ нередко освобождают от занятий физической культурой, в то время как именно они в большей степени нуждаются в оздоровительном влиянии различных средств физической культуры.

Для решения этой проблемы необходима тесная работа работников медицины с преподавателями кафедры физического воспитания. Комплектование специальных медицинских групп перед учебным годом осуществляется с учетом диагноза, показателей физической подготовленности, функционального состояния.

В специальной медицинской группе (СМГ) относятся студенты со значительными отклонениями в здоровье постоянного или временного характера, требующими существенного ограничения физических нагрузок, определенной учебной программы. Они занимаются по специальной разработанной программе. [2]

Группы формируются на основании следующих заболеваний;

- нарушение работы внутренних органов, сердечно-сосудистой системы, дыхательной, пищеварительной и эндокринной системы;
- нарушения работы органов зрения и функциональных расстройств нервной системы;
- нарушение функций опорно-двигательного аппарата, последствия травм и повреждений, заболевание суставов, врожденные дефекты опорно-двигательного аппарата.

Специальная медицинская группа в Северо-восточном федеральном университете проводится для юношей в виде оздоровительной атлетической гимнастики.

Основные нормативы в атлетической гимнастике (Рисунок 1) [1].

| Вес | Жим лежа на г/с | | | | | | Приседания со штангой на плечах | | | | | | Становая тяга | | | | | |
|-----|--|----|----|----|----|----|---|----|----|----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 8 поворотов – «5» 6 поворотов – «4» 4 поворота – «3» | | | | | | 6 поворотов – «5» 4 поворота – «4» 2 поворота – «3» | | | | | | 3 поворота – «5» 2 поворота – «4» 1 поворот – «3» | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40 | 24 | 26 | 28 | 30 | 32 | 34 | 28 | 32 | 36 | 40 | 44 | 48 | 44 | 48 | 52 | 56 | 60 | 64 |
| 45 | 28 | 30 | 32 | 35 | 37 | 39 | 32 | 37 | 41 | 46 | 51 | 55 | 51 | 55 | 60 | 64 | 69 | 74 |
| 50 | 31 | 34 | 36 | 39 | 42 | 44 | 36 | 42 | 46 | 52 | 57 | 62 | 57 | 62 | 68 | 72 | 78 | 84 |
| 55 | 34 | 38 | 40 | 43 | 46 | 49 | 40 | 46 | 51 | 58 | 63 | 69 | 63 | 69 | 75 | 80 | 87 | 93 |
| 60 | 37 | 41 | 44 | 47 | 50 | 53 | 44 | 50 | 53 | 56 | 69 | 75 | 69 | 75 | 82 | 88 | 95 | 102 |
| 65 | 40 | 44 | 47 | 51 | 54 | 57 | 47 | 54 | 60 | 68 | 74 | 81 | 74 | 81 | 88 | 95 | 102 | 109 |
| 70 | 43 | 47 | 50 | 54 | 57 | 61 | 50 | 57 | 64 | 72 | 79 | 86 | 79 | 86 | 93 | 101 | 108 | 113 |
| 75 | 45 | 49 | 53 | 57 | 60 | 64 | 53 | 60 | 68 | 76 | 83 | 90 | 83 | 90 | 98 | 106 | 114 | 121 |
| 80 | 47 | 51 | 55 | 59 | 63 | 67 | 55 | 63 | 71 | 79 | 86 | 94 | 86 | 94 | 102 | 110 | 118 | 125 |
| 85 | 49 | 53 | 57 | 61 | 65 | 69 | 57 | 65 | 73 | 82 | 89 | 97 | 89 | 97 | 105 | 113 | 121 | 129 |
| 90 | 51 | 55 | 59 | 63 | 67 | 71 | 59 | 67 | 75 | 84 | 91 | 100 | 91 | 100 | 108 | 116 | 124 | 132 |
| 95 | 52 | 56 | 61 | 65 | 69 | 73 | 61 | 69 | 77 | 86 | 93 | 103 | 93 | 103 | 111 | 119 | 127 | 135 |
| 100 | 53 | 57 | 62 | 66 | 71 | 75 | 62 | 71 | 79 | 88 | 95 | 105 | 95 | 105 | 114 | 122 | 130 | 138 |
| 105 | 53 | 58 | 63 | 68 | 72 | 77 | 63 | 72 | 81 | 90 | 97 | 107 | 97 | 107 | 116 | 125 | 133 | 141 |
| 110 | 55 | 59 | 64 | 69 | 73 | 78 | 64 | 73 | 82 | 92 | 99 | 109 | 99 | 109 | 118 | 128 | 136 | 144 |
| 115 | 56 | 60 | 65 | 70 | 74 | 79 | 65 | 74 | 83 | 93 | 101 | 111 | 101 | 111 | 120 | 130 | 139 | 147 |
| 120 | 57 | 61 | 66 | 71 | 75 | 80 | 66 | 75 | 84 | 94 | 103 | 113 | 103 | 113 | 122 | 132 | 141 | 150 |
| 125 | 58 | 62 | 67 | 72 | 76 | 81 | 67 | 76 | 85 | 95 | 105 | 115 | 105 | 115 | 124 | 134 | 143 | 153 |
| 130 | 59 | 63 | 68 | 73 | 77 | 82 | 68 | 78 | 86 | 96 | 106 | 116 | 106 | 116 | 126 | 136 | 145 | 155 |

Рис.1. Зачетные нормативы для студентов, занимающихся в специальных медицинских группах оздоровительной атлетической гимнастикой

1. Подтягивание на высокой перекладине 12 раз – «5»; 10 раз – «4»; 8 раз – «3»

2. Упражнения на гибкость 15 см – «5»; 10 см – «4»; 7 см – «3»

3. Прыжки в длину с места 2м 30 см – «5»; 2м 20 см – «4»; 7 см – «3»

4. Написание реферата на тему: I курс – «Диагностика и краткая характеристика», II курс – «УТГ», III курс – «Производственная гимнастика»

5. Посещаемость 100% - «10» баллов; 90% - «6» баллов; 80% - «5» баллов.

Для зачета необходимо набрать не менее «30» баллов.

Исследовав медицинские направления студентов, выявили следующее заболевания 3 курсов: синусовая брадикардия, резидуальная энцефалопатия, бронхиальная астма, миопия, артроз, МАС – аномалия сердца.

Каждому студенту было задано заполнить индивидуальный дневник. Где они сами планировали свою тренировку, основываясь на зачетные нормативы. Занимались 2 раза в неделю.

Вывод.

Среднее арифметическое значение физической нагрузки в месяц, жим лежа на горизонтальной скамье колеблется от 6.4 тонн до 16 тонн, становая тяга от 3.2 тонн до 20 тонн, приседание со штангой на плечах от 2.2 тон до 7,5 тонн, подтягивание от 10 раз до 180 раз, бег от 8 км до 20 км, количество занятий в месяц от 4 до 5 занятий.

Из данных результатов мы видим, что приседание отстает от жима лежа и становой тяги, так как у студентов упражнение приседание со штангой является одним из не любимых и опасных, травм опасных упражнений.

Заключение.

1. Для специальной медицинской группы в оздоровительную атлетическую гимнастику рекомендуем студентам с заболеваниями - синусовая брадикардия, резидуальная энцефалопатия, бронхиальная астма, миопия, артроз, МАС – аномалия сердца

2. Рекомендуем студентам 3 курса в среднем месяц выполнять нагрузку Рисунок 1

| Факультет | Жим лежа (тоннаж) | Становая тяга (тоннаж) | Приседание (тоннаж) | Подтягивание (количество) | Бег (км) | Количество занятий |
|-----------|----------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|-----------------------|
| МИ | 11 | 12 | 7 | 65 | 12 | 6 |

Рис.1.

3. Проводить занятие первую пару в неделю жим лежа и становая тяга плюс дополнительные 2-3 упражнения к ним, вторую пару тоже включаем жим лежа и приседание, и также плюс дополнительные 2-3 упражнения к ним. Получается плечевой пояс 2 раза в неделю, спина и ноги по одному разу в неделю.

Список литературы

1. Золотарев К.С. Единые нормативы и требования при приеме по физическому воспитанию студентов I – III курсов основной, специальной медицинских групп (СМГ-1, СМГ-2): методические рекомендации / К. С. Золотарев, М.И. Сентизова, А.Н. Пестряков – Якутск: 2009.
2. Калинина Л.Н., Сапрутько Н.М., Бартновский Л.А. – физическая культура студентов в специальной медицинской группе в вузе: учеб. Пособие / Л.Н. Калинина, Н.М. Сапрутько, Л.А. Бартновская; Краснояр. гос. Аграр. ун-т. – Красноярск, 2011. – 90 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Друзьянов И.И., Яковлев Я.И., Ядреев В.В.

Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г.Якутск

Ключевые слова: профессионально-личностная культура, физическая культура, ювенология, ювенальная среда, педагогические условия

Введение.

Переход к уровневой подготовке специалистов и приближение высшего образования к международным стандартам предполагает реформирование не только содержательных вопросов педагогического образования, определяющих качество подготовки будущих специалистов, но и новые подходы к решению проблемы формирования профессионально-личностной культуры студентов [1-4].

В этой связи актуален ювенальный подход в формировании содержания образования студентов физкультурных вузов. Поэтому возникла необходимость обращения к новой области междисциплинарного знания - ювенологии – «науки о молодежи» (Juventilis - молодость, юность logos - знание) [5].

У истоков развития ювенологии как науки. стояли Е.Г. Слуцкий, И.В. Скомарцева, О.И. Иванов, Ю.В. Манько и др. Достаточно остро был поставлен вопрос о медико-биологических характеристиках молодежной популяции, опосредующих ее социальную жизнедеятельность [5, 6].

В настоящее время понятие «профессионально-личностная культура» учителя в педагогической науке остается недостаточно разработанным, что приводит к усилению противоречия между педагогической теорией и образовательной практикой и широко обсуждается новая система ценностей образования [8], основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Профессионально-личностная культура личности педагога является как «внутреннее видение» [7] и включает в себя установки и ценности.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать организационно-педагогическое обеспечение формирования профессионально-личностной культуры студентов в процессе физической подготовки.

Методы и организация исследования.

Для этого нами была разработана специальная методика диагностики уровня профессионально-личностной культуры, благодаря которой студент может оценить свои достижения сам, оценивая свои показатели по каждому из компонентов профессионально-личностной культуры. Сравнительный анализ уровней сформированности профессионально-личностной культуры контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента показал, что большинство студентов находятся на низком уровне и среднем уровнях: 92,1% — в контрольной группе; 88% — в контрольной группе. Эксперимент подтвердил, что контрольные и экспериментальные группы имели равные

условия обучения и примерно равные уровни физической подготовки. На втором этапе опытно-экспериментальной работы в контрольных группах (КГ) обучение продолжалось в соответствии с прежними методиками. В экспериментальных группах применялась экспериментальная программа формирования профессионально-личностной культуры студентов в процессе физической подготовки.

В контрольной группе по общепринятой программе занимались 84 студента. Экспериментальная группа в составе 79 человек занимались по экспериментальной программе, предусматривающее формирования профессионально-личностной культуры будущих специалистов.

В процессе экспериментальной работы наблюдался у студентов устойчивый интерес к будущей спортивно-педагогической, профессиональной деятельности, управление собственными морально-нравственными, эмоционально-волевыми качествами, умение аргументировать и обосновывать собственную позицию в процессе физической подготовки в условиях ювенально-образовательной среды, понимание специфики, функций будущего специалиста физической культуры и спорта.

Результаты и их обсуждение.

Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы, в ходе которого в контрольной и экспериментальной группе осуществлялось решение задач по формированию профессионально-личностной культуры студентов ИФКИС СВФУ, позволил выявить улучшение в исследуемых показателях в обеих группах (смотрите Табл.1). Сравнительный анализ данных, полученных в начале и в конце эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. На первом курсе уровень профессионально-личностной культуры практически одинаков. Срез в конце пятого курса показал, что в экспериментальной группе уровень профессионально-личностной культуры в среднем существенно выше, чем в группе, где внедрение системы организационно-педагогического обеспечения формирования профессионально-личностной культуры не осуществлялось.

Таблица 1

Динамика показателей студентов ЭГ и КГ по уровням сформированности профессионально-личностной культуры в конце констатирующего этапа исследования

| Группа | Кол-во человек | Уровни профессионально-личностной культуры | | | | | |
|--------|----------------|--|------|--------|------|--------|------|
| | | Н | | С | | В | |
| | | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ЭГ | 79 | 4 | 5,1 | 50 | 63,3 | 25 | 31,6 |
| КГ | 84 | 20 | 23,8 | 46 | 54,8 | 18 | 21,4 |

Достоверность результатов эксперимента определялась на основании статистического критерия χ^2 . G является показателем повышения уровня сформированности профессиональной культуры, то есть уровня мотивации, определенных практических умений, навыков студентов.

Проведенные расчеты показали, что достоверность различий уровней сформированности профессионально-личностной культуры КГ и ЭГ после эксперимента равна 95% по статистическому критерию χ^2 . Это дает нам возможность утверждать, что предложенная нами технология формирования профессионально-личностной культуры студентов в процессе физической подготовки позитивно сказывается на уровне их культуры (смотрите Табл.2).

Таблица 1

Динамика показателя повышения уровня G сформированности профессионально личностной культуры у студентов в процессе физической подготовки (2 этап)

| Группа | Показатели абсолютного прироста (G) | | | | |
|--------|---|---------|---------|------------------------|-----------------|
| | G по уровням (в %) | | | G по $\chi^2_{теор}$ | $\chi^2_{теор}$ |
| | низкий | средний | высокий | | |
| ЭГ | -23 | +10 | +14 | -2,5 | 2,6 |
| К-1 | -15 | +8 | +8,00 | +0,04 | 4 |

Закключение.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что реализация теоретической модели формирования профессионально-личностной культуры студентов обеспечивается совокупностью педагогических условий: программно-информационное обеспечение процесса физической подготовки студентов в вузе; модернизация содержания физической подготовки путем внедрения практикоориентированных технологий по организации спортивно-педагогической деятельности в условиях ювенально-образовательной среде; гуманизация отношений в системе преподавания специальных дисциплин по физической подготовке с интеграцией ювенально

ориентированных национальных спортивных игр; моделирование компонентов содержания физической подготовки путем создания ювеноально-образовательной среды; управление ювеноально-образовательной средой.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Исслед. центр проблем качества подг. спец-в, 2004. - С. 142.
2. Степура, Т.В. Внеучебная деятельность студентов педвуза как фактор формирования их профессиональной самостоятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Степура. - М., 2008. - 19 с.
3. Физическая культура и физическая подготовка. [Текст] /Под ред. В.Я. Кикотя, И.С. Барчукова. -М.: Юнити, 2007. 431 с.
4. Целикова, С.В. Роль культуры поведения спортсменов в тренировочном процессе: XV научная конференция студентов и молодых ученых / СВ. Целикова. - Волгоград: ВГПУ, 2009. - 326 с.
5. Ювенология в XXI веке: комплексное междисциплинарное знание о молодом поколении [Текст] / Под редакцией Е.Г. Слуцкого и В.В. Журавлева. - СПб.: ООО ИД «Петрополис», 2007. - 216 с.
6. Ювеноальный потенциал как основа человеческого потенциала: сущность, структура и показатели // Ювенология в XXI веке. Комплексное междисциплинарное знание о молодом поколении [Текст] / Под редакцией Е.Г. Слуцкого и В.В. Журавлева. - СПб.: ООО ИД «Петрополис», 2007. - 216 с. С.93-98.
7. Юдин, С.В. Педагогическая культура и педагогические ценности [Текст] / С.В. Юдин // Педагогическая наука на гребне становления. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008 - С 146-459.
8. Ясвин, В.А. Образовательная среда - от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. - М.: ЦКФЛ РАО, 2008. - 248 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА МИНИ-ФУТБОЛА КАК ВИДА СПОРТА И СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Скрябин С.П., Охлопков П.П.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

Среди студенческой молодежи особую популярность имеют игровые виды спорта, которые привлекают высокой эмоциональностью, зрелищностью, многообразием проявления физических качеств и др. В них соревнуются не столько отдельные спортсмены, сколько игровые коллективы, объединенные единой целью и действием. Участники такого соревнования несут двойную ответственность: за себя и за всю команду, что многократно усиливает переживания и дает возможность испытать глубокие и сильные эмоции. Не меньшее значение для получения удовольствия от участия в соревнованиях имеет и стремление к достижению превосходства в качестве и скорости принимаемых решений. Умение предугадать ход развития игровой ситуации или способность «читать игру» составляют основу для овладения инициативой в игре, навязывания собственного стиля игры и осуществления своих замыслов, что неминуемо приводит соперников к поражению.

Мини-футбол, как и все виды спорта, включает собственно соревновательную деятельность, специальную подготовку к ней, а также специфические человеческие отношения и нормы поведения, складывающиеся на основе этой деятельности.

Играя в мини-футбол, каждый значительно чаще, чем в футболе, соприкасается с мячом и участвует в общих игровых действиях, голов в мини-футболе забивается значительно больше.

Место мини-футбола в системе физического воспитания обусловлено его доступностью. Относительно невысока стоимость спортивной формы, инвентаря и оборудования. В эту игру можно играть на простейших площадках малых размеров (в спортивных залах, в хоккейных «коробках») и с меньшим числом игроков в командах.

В целом, мини-футбол имеет полное право на существование как отдельный вид спорта. Это не такая атлетическая и жесткая игра, как современный футбол, и все же достаточно интенсивная, увлекательная и зрелищная, требующая от игроков высокой техники, умения хорошо ориентироваться и взаимодействовать с партнерами в условиях постоянного дефицита времени и пространства.

Мини-футбол как средство физического воспитания обладает большим педагогическим потенциалом. Занятия этим видом спорта способствуют сохранению и укреплению здоровья, совершенствованию функциональных возможностей организма, развитию физических качеств, обогащению двигательного опыта,

формированию социально-психологических свойств личности. Освоенные технико-тактические приемы игры, а также используемые в учебном процессе физические упражнения могут использоваться студентами на протяжении всей жизни в самостоятельных формах занятий физической культуры и спортом.

Важно также отметить, что запрет на применение силовых приёмов одновременно уменьшает опасность травматических повреждений, что помогает сохранить здоровье. По мнению врачей, мини-футбол следует отнести к числу наиболее важных, с гигиенической точки зрения, физических упражнений для полноценного развития растущего организма. Его ценность особенно велика в совершенствовании деятельности сердечнососудистой и дыхательной систем. Длительная мышечная работа прерывисто-переменного характера, предусматривающая к тому же возможность ее саморегулирования, способствует укреплению сердечной мышцы, развитию легких и формированию грудной клетки.

Процессам полноценного физического развития способствует также и то, что техника мини-футбола базируется на самых простых и естественных движениях, каковыми являются бег, прыжки, остановки, повороты во время перемещения по площадке, разнообразные действия с мячом, включая ведение, обводку, отбор, удары и прием мяча. Это не только помогает совершенствованию в этих жизненно важных двигательных навыках, но и обеспечивает гармоничное физическое развитие, помогает улучшить физическую подготовленность занимающихся, делает их сильными, ловкими и выносливыми.

Еще одна отличительная особенность этой игры в том, что насыщенная разнообразными игровыми ситуациями тактическая борьба всегда интересна, поскольку требует размышления, постоянного творчества от каждого участника игры. Это развивает оперативное мышление, совершенствует творческие возможности игроков.

В 2008 году Российским футбольным союзом совместно с Ассоциацией мини-футбола России при содействии Министерства образования и науки Российской Федерации был разработан инновационный общероссийский проект «Мини-футбол в вузы», который по замыслу разработчиков, призван стать одной из наиболее популярных, массовых и эффективных организационно-методических форм физического воспитания студенческой молодежи.

В значительной мере это связано с увлечением подавляющего большинства молодых людей мини-футболом – спортивной игрой, приобретающей с каждым годом все большую популярность не только в России, но и во многих странах мира. В то же время эта игра отличается простотой в организации учебно-тренировочных занятий и проведении соревнований. В этих целях в условиях вузов можно использовать не только физкультурные залы, но и практически любые плоскостные спортивные сооружения. Эта игра не требует дорогостоящей экипировки и инвентаря. Привлекателен мини-футбол и тем, что здесь каждый игрок всегда является активным участником состязания, которое проходит динамично, без вынужденных и утомительных остановок. Словом, данная спортивная игра как наиболее увлекательный вид физических упражнений, словно специально создана для развития именно в учебных заведениях, в том числе и среди студенческой молодежи.

Реализация данного проекта позволяет существенно увеличить количество студентов вузов, систематически занимающихся физическими упражнениями как в форме учебных (академических) занятий, так и во внеучебное время, внести значительный вклад в укрепление здоровья и физической подготовленности молодого поколения, создать реальные возможности для подъема массовости занятий футболом в нашей стране.

Основными целями проекта являются:

1. Комплексное решение проблем двигательной активности, укрепление здоровья и приобщение студенческой молодежи к систематическим занятиям физической культурой и спортом, закладывание в студенческие годы необходимой базы физической подготовленности и работоспособности для будущей общественно полезной профессиональной деятельности.
2. Обеспечение логической взаимосвязи эффективных инновационных организационно-методических форм физического воспитания учащихся школ и студентов вузов.
3. Подъем массовости занятий футболом среди студенческой молодежи, дальнейшее развитие инфраструктуры студенческого спорта в стране.
4. Ориентация межрегиональных объединений футбола, территориальных федераций футбола на массовое развитие различных видов футбола, в том числе и мини-футбола.

Для реализации данных целей требуется решение следующих задач:

1. Способствовать комплексному решению проблем двигательной активности и укрепления здоровья студентов вузов путем целенаправленного внедрения мини-футбола как в структуру учебных (академических) занятий в форме элективных практических и факультативных, так и индивидуальных и индивидуально-групповых занятий).
2. Создать систему стимулов для развития мини-футбола среди студенческой молодежи путем:
– организации внутривузовских городских, областных и всероссийских соревнований;

– привлечения наиболее перспективных игроков, обучающихся в вузах, в сборные студенческие команды России для участия в соревнованиях, чемпионатах Европы и мира;

– введения в единую Всероссийскую спортивную классификацию спортивных званий и разрядов (разных уровней) по мини-футболу, присваиваемых за участие в соревнованиях среди студентов вузов;

Учитывая высокую потребность в занятиях этим видом спорта среди студенческой молодежи, реализация общероссийского проекта «Мини-футбол в вузы» даст возможность одновременно поднять массовость занятий футболом в нашей стране, значительно увеличить численность молодых людей, постоянно занимающихся этой спортивной игрой.

Важно, что инновационный общероссийский проект «Мини-футбол в вузы» полностью согласуется и с содержанием Федерального закона «О физической культуре и спорте в РФ», вступившего в силу 6 мая 1999 года. Статья 14 данного Закона дает право образовательным учреждениям самостоятельно, с учетом имеющихся ресурсов и условий определять формы занятий физической культурой, средства физического воспитания и двигательной активности, методы и продолжительность учебных занятий на основе федеральных государственных образовательных стандартов и нормативов подготовленности.

Список литературы

1. Андреев, С.Н. Мини-футбол: методическое пособие / С.Н. Андреев, В.С. Левин. – Липецк: Арес, 2004. – 496 с.
2. Андреев, С.Н. Мини-футбол в школе / С.Н. Андреев, Э.Г. Алиев. – М.: Советский спорт, 2006. – 224 с.
3. Николаев Д.С., Шальнов В.А. Начальное обучение мини-футболу: специализированные тренировочные программы: методические указания для специализации «Футбол» / сост. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 41 с.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИЧ/СПИДа И ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ

Калмыкова Л.П.

МБОУ «СОШ №56 им. А.С. Пушкина», г.Астрахань

Формирование основ здорового образа жизни с самого раннего возраста является основной задачей в последние годы не только в семье, но и в образовательных учреждениях страны, а также эти вопросы решаются на уровне правительства и Государственной Думы. Формирование отношения к здоровью как главной жизненной ценности, укрепление здоровья, обеспечение полноценного образования, гармоничного формирования и развития детей дошкольного возраста являются важнейшими социальными задачами нашего общества.

Работники сферы образования также понимают необходимость перехода человечества к новому стилю социального поведения, во многом противоречащего жизненному опыту предшествующих поколений, они наблюдают ухудшение состояния здоровья школьников и изменение отношения учащихся к собственному здоровью и окружающей среде.

Скриннинг - тестирование ребят, а также изучение данных диспансеризации с 1 по 11 класс выявило негативные тенденции: ухудшение состояния опорно-двигательного аппарата, ухудшение зрения, рост числа желудочно-кишечных заболеваний (гастриты), жалоб на утомляемость, головные боли и т.п. Анализ работы столовой, психологической и медицинской служб, режима дня ребят, показали необходимость усиления работы по здоровьесбережению, формированию основ здорового образа жизни.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся средствами рациональной организации их деятельности достигается благодаря систематической работе педагогического коллектива над вопросами повышения эффективности учебного процесса, снижения функционального напряжения и утомления детей, создания условий для снятия перегрузки, нормального чередования труда и отдыха.

В нашей школе организация образовательного процесса строится с учетом гигиенических норм и требований к организации и объёму учебной и внеучебной нагрузки, наличия в содержательной части урока

вопросов, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни; демонстрация, прослеживание этих связей; формирование отношения к человеку и его здоровью как к ценности; выработки понимания сущности здорового образа жизни; формирование потребности в здоровом образе жизни; выработки индивидуального способа безопасного поведения, сообщение учащимся знаний о возможных последствиях выбора поведения и т.д.

На уроке в школе присутствуют оздоровительные моменты: физкультминутки, минутки релаксации, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз.

Педагоги школы заботятся об организации качественного обучения, развития и воспитания школьников без ущерба для физического и духовного здоровья детей, качественного полноценного питания учащихся, активного вовлечения самих участников учебно-воспитательного процесса в здоровьесбережение через самопознание, самооценку и самокоррекцию, создают условия совместной деятельности служб психологической, педагогической и медицинской.

На фоне эпидемического подъема ВИЧ-инфекции, отсутствия эффективных средств специфического лечения и профилактики (вакцины против ВИЧ) основным средством борьбы с эпидемией остается профилактическая деятельность в приоритетных группах риска. Она реализуется через обучающие программы, направленные на подростков (учащихся старших классов школ, колледжей, лицеев и гимназий, студентов ВУЗов); учителей-валеологов, биологов, психологов, социальных работников; родителей; работников медицинских учреждений

Учитывая тенденцию ВИЧ-инфекции к омолаживанию и частоту пораженности этой группы, работе с молодежью уделяется особое внимание.

В Астраханской области Областным СПИД-центром изучалась модель сексуального поведения подростков, обучающихся в школах и средних медицинских учебных заведениях. Проведенные исследования позволили разработать образовательные программы по профилактике ВИЧ-инфекции для данной возрастной группы, в которые были включены вопросы заболеваний, передающихся половым путем, анатомо-физиологические особенности мужской и женской половой сферы, психология мужчины и женщины, психология сексуальности, ценности семьи и брака, вопросы безопасного секса. Эти программы в Центре по профилактике и борьбе со СПИД реализуются через постоянно действующие семинары для учащихся. С этой целью областной СПИД-центр организует выездные занятия в школах, лицеях, колледжах, ВУЗах, а также постоянно проводятся семинары на базе Центра. Найдена оптимальная форма работы с молодежью: это работа в малых группах с разделением учащихся по половому признаку, привлечение к этой работе учителей, классных руководителей

Обучающий процесс проходит в несколько этапов. На первом этапе с юношами и девушками в разных аудиториях параллельно работают врачи Центра, давая им информацию на тему "Современные аспекты ВИЧ-инфекции", уделяя особое внимание эпидемиологической ситуации, путям передачи и средствам защиты. Затем начинается второй этап обучения (этап вовлечения молодежи в обсуждение проблемы), когда после усвоенной информации подросткам предлагают провести круглый стол с последующим обсуждением вопросов, которые возникли в ходе принятия и осмысления информации. Возможен выпуск газет, санитарных бюллетеней, реклам

На третьем этапе проводится анонимное анкетирование для изучения социально-поведенческих и психологических характеристик учащихся с последующим анализом и получения информации для формирования образовательных программ с новым содержанием.

Основной принцип профилактики ВИЧ/СПИДа, наркомании, венерических заболеваний, как болезней поведения – изменение поведения человека на более безопасное, сформировать социальную терпимость и сострадание к жертвам СПИДа. Это под силу только всему обществу, при непосредственном участии различных государственных структур. Решающая роль в этой работе принадлежит органам образования всех уровней. Применяемые в настоящее время формы и методы профилактики следующие: лекция, беседа, самостоятельное изучение, использование аудио-визуальных средств, использование наглядных пособий, обсуждение в группах (дискуссии, мозговые штурмы), обмен мнениями, впечатлениями, обучение практикой действия: ролевые игры, игровые ситуации, практические занятия, выступление в роли обучающего, информационная кампания по ВИЧ/СПИДу, посещение спортивных школ, стадионов, тренажерных залов.

В нашей школе разработана программа профилактики наркомании и ВИЧ-инфекции, мы стараемся разнообразить методы работы учащихся по этому направлению, проводим выпуск агитационных листовок и плакатов, КВН и театрализованные представления. В 2012 году за участие в городском конкурсе агитплакатов «Мы против СПИДа» учащиеся 11 и 9 классов награждены грамотами (1 и 2 места), а учителя биологии-благодарственными письмами за активное участие в городской акции «Достойная Жизнь – в здоровом мире». В 2013 году учащиеся 8-11 классов школы приняли участие в городской акции, посвященной Дню борьбы со СПИДом «Достойная жизнь в здоровом мире», где продемонстрировали свое умение давать оценку

происходящему журналистам, кричать речевки, представлять плакаты и творческие номера (грамота, 1 место). В течение 2013-2014 учебного года проводилась работа по сотрудничеству с областным СПИД-центром по специальной программе, разработанной его сотрудниками и учителями школы. Среди форм работы были беседы учителя биологии с учащимися 8 класса, анкетирование и кинолекторий для учителей-классных руководителей (встреча с врачом по гигиеническому воспитанию ОЭПР), анкетирование, кинолекторий и беседы для учащихся и родителей (встреча с врачом по гигиеническому воспитанию ОЭПР, с врачом психиатром-наркологом отдела КД и МСР и врачом-сексологом ОЭПР (Благодарственное письмо учителям биологии Калмыковой Л.П., Курочкиной Е.В. за активное участие в реализации программы «Профилактика СПИДа, ИПП и наркомании» для детей среднего школьного возраста и их родителей)). В 2013-2014 году учителя школы продолжили работу по формированию здорового образа жизни как основы культуры поведения. Традиционно состоялась неделя здоровья, на которой прошли спортивные эстафеты, уроки здоровья, физкультминутки, круглые столы, анкетирование.

Учащиеся 7 классов получили грамоту за активное участие в городской интеллектуально-развлекательной игре «Сделай здоровый Выбор»

В 2014-2015 учебном году в нашей школе появились новые формы работы: информационно-просветительская работа волонтерского отряда по принципу «Равный обучает равного», интерактивные формы: интерактивные акции, ток-шоу, игровой тренинг, художественно-прикладные формы: защита проектов, создание авторского рисунка на футболке, проектов памятника СПИДу, съемка рекламного ролика, конкурс граффити, привлечение к сотрудничеству компании «Проктл энд Гэмбл».

В ходе реализации данных задач проходит участие учащихся «СОШ №56» в проекте совместно с Министерством социального развития и областным реабилитационным центром «Исток» – «Гармония в семье – гармония в мире». Цель проекта – профилактика семейного неблагополучия, формирование человека духовно и физически здорового.

В 2015 году учащиеся 9 классов заняли первое место в творческом марафоне «Достойная жизнь в здоровом мире», посвященном Всемирному Дню борьбы со СПИДом (грамота).

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Кабанов С.В.

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

Одной из основных целей современного высшего образования является не столько усвоение определенного багажа знаний, сколько формирование умения самостоятельно ориентироваться в изучаемой области знания. В связи с этим, в последнее время активно ведется поиск путей перестройки учебного процесса с целью повышения его эффективности, приведения в соответствие с современными требованиями к уровню подготовки специалистов. Актуальным становятся требования к личным качествам современного студента, т.е. умению пополнять и обновлять знания путем самостоятельного поиска необходимого материала. Таким образом, на первый план выступает индивидуализация обучения, формирование творческого мышления и коммуникационных навыков студентов. Ориентация на саморазвивающуюся личность невозможна без предоставления студенту права выбора путей и способов обучения, что в свою очередь может быть достигнуто путем организации учебного процесса, при котором студент сможет осознать значимость формируемых знаний и умений.

Изучение курса неорганической химии для студентов, обучающихся по направления подготовки «Химия» осуществляется на факультете химии, биологии и биотехнологии Северо-Осетинского государственного университета и включает в себя различные формы обучения: лекции, семинары, лабораторные работы.

Вместе с тем, преподавание курса неорганической химии в классическом университете представляет собой трудную задачу. С одной стороны, данный предмет традиционно изучается на первом курсе, когда студенты еще не достаточно подготовлены к восприятию сложных понятий. С другой стороны, в связи с прослеживающимися

тенденциями повышения информативности в содержании высшего образования, трудность преподавания связана с тем, что период адаптации от школы к вузу студенты-первокурсники проходят медленно и трудно.

Целью исследования является повышение качества процесса обучения неорганической химии путем разработки теории и методики реализации адаптивной системы, обеспечивающей индивидуально-личностное развитие студентов первого курса и их продуктивную деятельность в рамках вуза.

Объектом исследования стал процесс обучения неорганической химии на факультете химии, биологии и биотехнологии СОГУ, направленный на формирование индивидуально-личностного развития студентов при использовании адаптивной системы обучения.

Контент-анализ исследований, направленных на повышение эффективности учебного процесса, выявил следующие направления:

1. поиск оптимальных вариантов построения содержания учебных предметов и выявление логики их представления;
2. изменение методов обучения; современные психолого-педагогические исследования связывают виды познавательной деятельности с методами обучения (каждый метод в принятой системе характеризует «специфический способ деятельности и специфический его результат», «любой метод представляет собой построение деятельности и ее видов»);
3. применение информационно-рецептивного и репродуктивного методов, направленных на организацию воспроизводящего вида деятельности студентов;
4. использование метода проблемного обучения (эвристического и исследовательского), создающего условия для реализации частично-поисковой и творческой деятельности студентов.

С другой стороны, не перестает быть актуальной проблема качества образования и обеспечение его педагогического и информационного сопровождения. Решение этой задачи включает:

1. создание нормативной базы;
2. разработку фондов оценочных средств;
3. построение технологий комплексного мониторинга;
4. использование компьютерных технологий, помогающих перейти к системе адаптивного обучения;
5. ориентация на дифференцированные и индивидуализированные программы обучения;
6. использование модульной педагогической технологии;
7. переход от разомкнутой схемы контроля знаний к осуществлению полноценной обратной связи в организации учебного процесса;
8. переход от внешней мотивации учения к внутренне-нравственной волевой регуляции;
9. взгляд на учение как на процесс умственного развития [1].

На основании вышеизложенного, в ходе исследования, были использованы следующие методы:

1. метод теоретического исследования, включающий в себя изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме индивидуализации обучения студентов, позволивший определить теоретические положения и направления исследования;
2. эмпирические методы, позволяющие корректировать классическую систему преподавания неорганической химии с целью использования адаптивной системы обучения, направленной на индивидуализацию процесса обучения, включающие педагогическое наблюдение, интервьюирование и анкетирование преподавателей химии и студентов, анализ уровня знаний студентов, изучение документации, педагогический эксперимент и анализ полученных результатов;
3. математические методы, заключающиеся в статистической обработке полученных данных.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе, на кафедре общей и неорганической химии факультета химии, биологии и биотехнологии СОГУ был проведен анализ проблемы повышения качества подготовки студентов, обучающихся на первом курсе по направлению подготовки «Химия», что позволило сформулировать методологические и экспериментальные позиции программы. Следующий этап был посвящен разработке модели процесса обучения неорганической химии студентов на основе адаптивной системы индивидуализации обучения. На данном этапе был разработан учебно-методический комплекс в соответствии с направлением исследования, создан фонд оценочных средств, сформирован комплекс задач и банк тестов для промежуточной аттестации. Одним из направлений модернизации системы образования является развитие дистанционных форм, основанных на применении интернет-технологий [2]. Так была организована система дистанционного обучения, как дополнительный компонент традиционной формы образования.

Третий этап исследования заключался в проверке эффективности разработанной методики, корректировке методических материалов, анализе полученных данных, разработке учебных, методических и учебно-методических пособий, а также в диагностике уровня подготовки студентов.

В ходе исследования было выявлено, что в сравнении с административной, адаптивная система индивидуализации обучения имеет явно выраженные преимущества, позволяющие повысить качество процесса обучения.

Таким образом, индивидуализация процесса обучения неорганической химии, основанная на использовании адаптивной системы, предоставляет возможность студентам право выбрать методику и дидактический материал разного уровня. Учебно-методическое обеспечение обучения неорганической химии, включающее в себя разработанный учебно-методический комплекс, фонд оценочных средств, дистанционное обучение, комплекс задач и банк тестов позволяют добиться повышения уровня знаний, а также развития умений и навыков в соответствии с индивидуальными возможностями студентов.

Список литературы

1. Горбунова Т.С. Методика реализации адаптационных возможностей личности учащегося в процессе обучения химии: автореф. дис. канд. пед. наук. – Омск: Омский гос. ун-т, 2000. – 24 с.
2. Бурнацева А.А., Царахова Л.Н. Оценка эффективности дистанционного обучения неорганической химии в системе химического и фармацевтического образования / Международный студенческий научный вестник. 2015. № 3-4. С.347.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ – ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ

Зверева В.П., Сафонова О.Н.

г.Москва

Современные требования в среднем профессиональном образовании специальности 10.02.01 – организация и технология защиты информации определяются повышением профессиональной компетентности, когда создаются условия для проявления профессиональной индивидуальности, обнаружение и развитие творческих возможностей обучаемого, которое базируется на усвоении профессиональных знаний, умении управлять процессом мышления. Научиться системному мышлению, преодолению инерции мышления, умению выявлять и решать возникающие технические коллизии. Современный специалист среднего профессионального звена должен уметь вырабатывать нестандартные технические идеи, владеть навыками многовариантных решений задач и их реальной оценкой, что определено в ФГОС III + как профессиональные компетенции.

Задача формирования профессиональной творческой направленности у обучающихся по специальности 10.02.01 одно из главных направлений, стоящих перед средним профессиональным образованием. Организация работы по распространению специальности и профессионального творчества обеспечит развитие познавательного интереса обучающихся и развитие профессиональных творческих способностей.

Восприятие основ профессионального творчества, развитие опыта решения реальных профессиональных задач формируют у обучающихся убежденность в значимости изучения дисциплин общетехнического и профессионального блоков. В процессе обучения профессиональному творчеству формируется необходимость в саморазвитии, «полет» мысли, желание самоутвердиться, и как следствие обеспечение в будущем реализовывать себя на рынке труда.

При развитии профессионального творчества обучающихся необходимо учитывать такие показатели, как:

- ответы, которые отличаются от стандартных и привычных (оригинальность мысли);
- умение переносить опыт и знания в новую не стандартную ситуацию;
- видение проблем в постановке задач;
- непривычное оригинальное решение поставленных проблем;
- способность находить новое в непривычных функциях объекта, его частях;
- способность находить противоречие.

Становится понятным, что развитие профессионального творчества будет отсутствовать в традиционном обучении, которое строится на репродуктивном усвоении знаний и умений обучающихся. Разнообразие методов и способов в учебной и во вне учебной работе дадут почву для развития профессиональных творческих способностей. Поэтому готовность к профессиональному творчеству становятся важной чертой современного высококвалифицированного специалиста.

Профессиональные творческие способности обучающегося формируются при выполнении условий:

- наличие сформированного интереса у обучающегося к выполнению творческих заданий;
- работа над творческими заданиями это элемент не только аудиторной, но и внеаудиторной деятельности обучающегося;
- профессиональная творческая работа может выполняться во взаимодействии обучающихся друг с другом и интегрироваться ими в профессиональные ситуации.

Для того чтобы обучающийся активно развивал свои профессиональные творческие способности, ему нужна помощь преподавателя, который найдет и определит профессиональную индивидуальность своего обучающегося и даст направление в раскрытии особенностей профессиональной деятельности.

Основой исследовательской работы обучающихся по профессиональным модулям ПМ 01 – участие в планировании и организация работ по обеспечению защиты объекта; ПМ 02 – организация и технология работы с конфиденциальными документами; ПМ 03 – применение программно-аппаратных и инженерно-технических средств защиты является самостоятельное выполнение проблемных задач, поставленных на занятиях. Помимо занятий на уроках обучающиеся могут проводить исследовательскую работу по междисциплинарным комплексам на занятиях дополнительного образования.

Для выполнения самостоятельных исследовательских заданий обучающиеся получают четкие и логические методические указания по выполнению заданий при использовании слов: исследуйте..., определите..., пронаблюдайте..., изучите и сравните..., выполните анализ..., сделайте вывод..., сопоставьте и проанализируйте... Например: выполнить анализ подсистем, входящих; изучить, провести анализ структуры системы охранной сигнализации в состав интегрированной системы безопасности; подобрать технические характеристики; по разработанному материалу создать презентацию, используя гиперссылки.

Накопление обучающимся опыта самостоятельной профессиональной творческой деятельности актуализирует активное применение коллективных, индивидуальных и групповых форм работы на различных этапах выполнения творческих заданий.

Форма индивидуальной работы позволяет активизировать личный опыт обучающегося и развивает навыки самостоятельного определения задачи для решения. Форма групповой работы вырабатывает умение слушать других и быть услышанным, привести в соответствие свою точку зрения с мнением других, умение анализировать выдвигаемые направления поиска. Форма коллективной работы дает обучающемуся возможность взглянуть на различные точки зрения при решении профессиональной творческой задачи. Поэтому, производительность исследовательской работы во многом зависит от характера взаимоотношений между студентами, и между студентами и преподавателем.

Эффективность занятий повышается при использовании проектного обучения, когда обучающиеся работают над методом исследования - творческий проект, реализованный по программе «Разработка и сопровождение творческого проекта».

Применение проектного обучения приводит к качественному изменению учебной деятельности. Приоритетным становится деятельность исследовательского, поискового и творческого характера. Обучающиеся разрабатывают творческие проекты, основанные на междисциплинарных комплексах и на профессиональном материале. После разработки мультимедийной презентации и защиты, проекты применяются в последующей учебной и внеклассной работе колледжа.

Такая организация работы позволяет повысить качество образования и достичь цели - развить профессиональные творческие способности, исследовательские умения и навыки самостоятельной работы с источниками информации.

Список литературы

1. Зверева В.П., Дубенецкая Е.Р. Информационные технологии в обучении студентов-бакалавров. Сборник статей Международной научно-практической конференции, 2015 г., г.Москва.
2. Зверева В.П., Дубенецкая Е.Р. Инновационные игры в педагогическом обучении при использовании информационных технологий. Международная школа психологии и педагогики, сборник статей XII международной научно-практической конференции.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ВОСПИТАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Власова Л.П., Семенова Н.А.

Институт педагогики и психологии, г.Петрозаводск

В современной науке внимание ученых и практиков все больше привлекает проблема толерантности. Актуальность формирования толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности подчеркивается в принятой Правительством Российской Федерации в 2001г. Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». [5]

В Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года в Париже, под толерантностью понимается уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. [1; 71]

Исследованию толерантности в психологии посвятили свои труды: А.Г. Асмолов, А.М. Байбаков, Г.В. Безюлева, Р.Р. Валитова, Е.Г. Виноградова, А.В. Зимбули, Д.В. Зиновьев, И.В. Крутова, В.А. Лекторский, Н.Я. Маркова, О.А. Овсянникова, В.А. Петрицкий, А.П. Садохин, О.Б. Скрыбина, Г.У. Солдатова и др.

В настоящее время особое значение приобретает проблема формирования педагогической толерантности у будущих педагогов.

Педагогическая толерантность – устойчивость педагога к воздействию фрустрирующих факторов; профессиональное качество учителя: уважение, эмпатия, умение прощать ошибки других людей; принятие индивидуальности партнера по взаимодействию. [5]

В связи с тем, что за последние 10-15 лет в России значительно ухудшилось состояние здоровья женщин репродуктивного возраста и детей [3;5] актуальной является подготовка педагогов-дефектологов.

Так, по данным Министерства образования РФ в 2014-2015 учебном году в образовательных организациях России обучались 467 176 детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ).

Сущность педагогической работы в специальном образовании такова, что не каждый желающий стать профессиональным дефектологом может быть допущен к этому виду деятельности и должен ею заниматься. Специальная педагогика предъявляет особые требования к личности педагога, его профессиональной подготовке, что в свою очередь, требует адекватной организации учебно-воспитательного процесса. [4; 158]

Согласно федеральному государственному стандарту по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» среди компетенций, которыми должен обладать бакалавр, обучающийся по направлению дефектологическое образование особо выделены: способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности, а также способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладание мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ. [2]

На кафедре педагогики и психологии детства института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет» накоплен значительный опыт в области подготовки учителей-дефектологов. Подготовка специалистов-дефектологов проводится почти 20 лет, с 2011 года началось обучение бакалавров по направлению «Дефектологическое образование», профилю «Дошкольная дефектология».

Формирование педагогической толерантности по отношению к людям с ОВЗ включено во все виды деятельности студентов, а начинается данная работа уже с абитуриентами.

В течение года в рамках профориентационной работы действует «Педагогическая академия для старшеклассников», когда они могут посетить коррекционные учреждения, общаться со специалистами-дефектологами. Таким образом, абитуриент оценивает свои собственные возможности и способности к работе с детьми с ОВЗ.

Большое внимание воспитанию толерантности уделяется на теоретических курсах по специальной педагогике и психологии, психолого-педагогических практикумах и спецкурсе «Воспитание толерантности у детей дошкольного и младшего школьного возраста». Каждая дисциплина представляет свои возможности для ознакомления с теорией и практикой ценностей толерантности. Например, в рамках изучения дисциплины

«Клиника интеллектуальных нарушений» осуществляются: посещение интерната для детей с интеллектуальными нарушениями, проведение студентами благотворительных акций и мероприятий для его воспитанников. При изучении курса «Обучение и воспитание детей с ЗПР» будущие дефектологи принимают участие в открытых занятиях на базе дошкольных коррекционных учреждений, а также посещают Центр диагностики и коррекции. Экскурсии в библиотеку для слепых, тифлопедагогический кабинет проводятся в ходе изучения такого предмета, как «Психология детей с нарушениями зрения».

Способность к педагогической работе с детьми с ОВЗ, эмпатийному отношению к этим детям проверяется на различных видах педагогической практики. Главная задача этой деятельности студентов – развитие конкретных навыков толерантного поведения. Прохождение всех видов практики дает ответ на вопрос – способен ли работать студент с детьми с ОВЗ. Чаще всего к окончанию обучения выпускник уже выбрал коррекционное учреждение для своей профессиональной деятельности.

Ежегодно ряд курсовых и выпускных квалификационных работ связан с вопросами толерантного отношения к детям с ОВЗ не только будущих специалистов, но и всего общества. Итогом данной работы являются выступления студентов на различных конференциях и участие в круглых столах со специалистами-дефектологами.

Несомненно, важной частью комплексной работы по формированию педагогической толерантности является внеучебная деятельность студентов.

Волонтерство – наиболее приемлемая форма внеучебной деятельности студентов для проявления социальной активности, выражения толерантности. Ведь это не просто оказание помощи одними гражданами – другим, а изменение ценностных ориентаций, переход к принципу активной жизненной позиции в обществе.

Именно поэтому на кафедре традиционными стали такие мероприятия, как благотворительные акции, дни ребенка, праздники и детские лагеря для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, проводимые при взаимодействии с общественными организациями («Открытый мир», «Родное слово», «Помоги себе сам» и др.), коррекционными учреждениями города и республики.

Кроме этого в рамках внеучебной деятельности ежегодно организуются конкурсы социальных роликов, которые позволяют увидеть самые злободневные проблемы общества глазами самих студентов. Активные дискуссии со студентами разворачиваются и на кинолекториях после просмотра документальных и художественных фильмов о детях с ОВЗ.

Большой вклад в формирование толерантности будущих педагогов внес совместный финляндско-российский проект «Организация обучения переводчиков жестового языка в г. Петрозаводске». В течение трех лет с помощью педагогов отделения жестового языка Гуманитарного университета прикладных наук «НУМАК» (Финляндия) и специалистов Московского Научно-методического Центра социально-педагогических проблем образования глухих и жестового языка студенты-дефектологи получали дополнительное образование «Переводчик жестового языка». Это способствовало активной совместной деятельности и формированию дружеских отношений с глухими и слабослышащими детьми. Были проведены досуговые мероприятия для детей с нарушением слуха, семейный лагерь. В городе организованы курсы по изучению жестового языка для желающих, что свидетельствует о появлении толерантного отношения к детям с ОВЗ в обществе. И сейчас выпускники кафедры с большим желанием работают с глухими воспитанниками, помогая им осваивать конкретные профессии.

Воспитание педагогической толерантности продолжается и после завершения обучения в вузе. Так, для выпускников кафедры проводятся курсы повышения квалификации, в том числе и в дистанционной форме. Молодые специалисты приглашаются на семинары, конференции, круглые столы, где они делятся своим опытом с нынешними студентами.

Профессионализм и компетентность будущих специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, невозможна без формирования педагогической толерантности. Дети с ОВЗ требуют особого внимания, так как они наименее защищенные члены общества. Формирование толерантности, эмпатийного отношения к этим детям возможно только через комплексный подход в течение всех лет обучения в вузе.

Список литературы

1. Борытко, Н.М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для ст-тов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
2. Министерство образования и науки Российской Федерации. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 специальное дефектологическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр»): приказ №49 от 18.01.2010. – Режим доступа: WWW. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5> - 09.10.2015.

3. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов: учеб. пособие / Под ред. С.М. Безух, С.С. Лебедевой. – Спб.: Речь, 2007. – 112 с.
4. Филатова, И.А. Обоснование концепции деонтологической подготовки педагогов-дефектологов / И.А. Филатова // Педагогическое образование в России. – 2011. – №4. – С. 153-159.
5. Чебыкина, О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» / О.А. Чебыкина // Психологическая наука и образование. – 2012. – №2. – Режим доступа: WWW. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53615.shtml - 02.10.2015

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Дмитриева Е.И.

МГУПС (МИИТ)

Самостоятельная работа студентов является важным элементом обучения иностранному языку. В соответствии с современными учебными планами, на самостоятельную работу приходится примерно 50% нагрузки по дисциплине, при этом, в среднем на самостоятельную работу выделяется 2 — 2,5 часа в неделю.

Одной из основных трудностей, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка в техническом вузе, является несоответствие реального базового уровня подготовки студентов по итогам обучения в школе тем требованиям, которые предъявляются к ним в высшем учебном заведении (и которые направлены, прежде всего, на усвоение профессиональной терминологической лексики). Данный вывод подтверждается анализом результатов входного контроля.

Возможным способом преодоления данного противоречия является использование ресурсов самостоятельной работы для повторения материала школьной программы во внеаудиторное время. Прежде всего, данный подход рационален при изучении грамматического материала.

В ходе исследования нами была разработана следующая модель использования самостоятельной работы:

Таблица 1

| Этап | Содержание этапа |
|------|------------------|
| 1 | Объяснение |
| 2 | Тренировка |
| 3 | Контроль 1 |
| 4 | Контроль 2 |

На первом этапе преподаватель предоставляет студентам в печатном и\или электронном виде объяснение рассматриваемой грамматической темы. На втором этапе студенты самостоятельно в письменной форме выполняют разноуровневые упражнения для отработки грамматических навыков (5-10 упражнений на каждую тему). Примерное время реализации первого и второго этапов — 2-3 недели. На третьем этапе преподаватель проверяет правильность выполнения заданий, составляет индивидуальные рекомендации для работы над ошибками. На четвертом этапе задания на самостоятельного проработанные темы включаются в тесты текущего контроля наряду с аудиторно изученными темами.

На первом курсе упражнения для второго этапа модели могут включать выбор правильного ответа из предложенных, трансформации, установление соответствия, перевод. На втором курсе появляется возможность включения заданий поискового и исследовательского характера, например, возможна такая формулировка: «Написать по 4 примера слов с суффиксами, приведенными в файле. Слова приводятся с переводом. Допустимое совпадение слов в работах двух студентов — 50%».

К преимуществам подобной модели можно отнести возможность переноса значительной доли языковых упражнений в формат самостоятельной работы, что оставляет больше аудиторного времени для речевых заданий. К недостаткам модели можно отнести значительную трудоемкость составления банка заданий и проверки выполненных работ. В качестве возможного способа преодоления последнего можно предложить использование автоматизированных систем для предоставления заданий в компьютерной форме (за исключением переводных упражнений).

Список литературы

1. Медведева Н.Е. Языковой контроль как способ и метод обучения. URL: <http://www.ffl.msu.ru/nauka/vestnik/2009>
2. Сахарова Н.С. Организационно-педагогические условия и методические приемы развития иноязычной компетенции студентов университета // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. 259–263.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБЩЕЙ ВРАЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ (СЕМЕЙНОЙ МЕДИЦИНЫ) В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Крючкова О.Н., Костюкова Е.А., Ицкова Е.А.

Медицинская академия имени С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г.Симферополь

Состояние системы здравоохранения в стране во многом отражает степень социального развития общества в целом. В стремлении создать совершенную систему здравоохранения в различных странах формировались и развивались разные модели здравоохранения, из которых можно выделить три основные. Это немецкая модель социального страхования Бисмарка, в которой система организации здравоохранения основывается на финансировании отрасли преимущественно за счет обязательного социального страхования на случай болезни. Вторым вариантом организации здравоохранения является английская универсалистская модель Бевереджа, основанная на финансировании из государственного бюджета, для которой не характерны рыночные отношения между врачом и пациентом. На постсоветском пространстве и, в Российской Федерации в том числе, формирование системы здравоохранения базируется на реформировании советской модели Семашко, основу которой составляло финансирование отрасли из государственного бюджета при строгом централизованном управлении и контроле со стороны государства [1, 4].

Каждая из этих моделей обладает рядом существенных недостатков, в связи с чем, в настоящее время системы здравоохранения развитых стран строго не укладываются ни в одну из этих моделей. Реформы эволюционируют, заимствуя друг у друга идеи и отдельные элементы. Одним из признанных направлений улучшения качества оказания медицинской помощи является развитие системы первичной медицинской помощи семейными врачами, что позволяет повысить экономическую рентабельность, приближает оказание медицинской помощи к пациенту и развивает направление первичной профилактики медико-социальных заболеваний.

Врач общей врачебной практики, или семейный доктор, — это специалист, который осуществляет первую медицинскую и систематическую помощь населению независимо от пола и возраста, охватывающую различные области медицины. Семейная медицина широко распространена в странах Европы и занимает центральное место в оказании помощи населению. Врачи семейной медицины – важнейшее звено в первичной профилактике, уделяющие большое внимание здоровому образу жизни семьи, диспансеризации, медицинской реабилитации различных категорий пациентов, модификации образа жизни, формированию навыков правильного питания. Организация службы семейной медицины позволяет улучшить эффективность оказания лечебно-профилактической помощи населению, сформировать упорядоченную и четкую согласованную деятельность системы здравоохранения с привлечением врачей остальных специальностей по потребности [2, 4].

Семейная медицина ввиду ее высокой общественной значимости тесно связана с такими понятиями, как достаточность, целесообразность и рентабельность. Во всех странах прогнозируется увеличение расходов на здравоохранение вследствие ряда тенденций: увеличения продолжительности жизни и следовательно рост числа пожилых пациентов; развития медико-технического прогресса; увеличения спроса на медицинские услуги. Инструменты управления неограниченным спросом на медицинские услуги отсутствуют, и задача семейного медика заключается в том, чтобы их определить [2, 3].

Семейную медицину, как специальность отличает ряд чрезвычайно важных принципов. Основными из них являются возможность длительного и непрерывного наблюдения; многопрофильность первичной медицинской помощи; формирование отношения к семье как к единице медицинского обслуживания; возможность рациональной координации медицинской помощи. Основу семейной медицины составляет превентивность наблюдения. В целом, модель системы здравоохранения с внедрением в многих странах семейной медицины в качестве структуры первичной медико-социальной помощи доказала свою экономическую эффективность и целесообразность [1].

В Республике Крым накоплен богатый опыт развития и совершенствования первичной врачебной помощи – семейной медицины. С начала 2000-х гг. в Крыму была реализована программа реформирования первичного звена с внедрением общеврачебной медицинской помощи семейными врачами. Подготовка специалистов данного профиля проводилась в Крымском государственном медицинском университете в интернатуре. Продолжительность обучения в интернатуре составляла 2 года, что позволяло сформировать профессиональные компетенции и давало возможность выпускникам интернатуры самостоятельно организовывать работу семейных амбулаторий. За этот промежуток времени было выпущено более 300 интернов, большинство из которых продолжают работать в Крыму. Кроме интернатуры постепенно прошли профессиональную переподготовку по специальности семейная медицина подавляющая часть участковых терапевтов и участковых педиатров, что позволило реорганизовать структуру первичной медико-санитарной помощи в Крыму. В настоящее время амбулатории семейной медицины работают не только в отдаленных сельских районах, но и в большинстве городов Крыма. За прошедшие годы врачи общей врачебной практики, неоднократно повысив свою квалификацию, уверенно обслуживают как детское, так и взрослое население и решают многие клинические проблемы на уровне первичной помощи.

После вхождения Республики Крым в состав Российской Федерации, Министерством здравоохранения Республики Крым и Медицинской академией имени С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» было принято решение о сохранении накопленного опыта и развитии структуры общей врачебной практики – семейной медицины в Крыму. В настоящее время в Медицинской академии проходят подготовку в ординатуре по этой специальности 55 врачей.

Учитывая, что задачами семейного доктора является не только первичное обследование, ежегодная диспансеризация, осуществление первичной и вторичной профилактики, лечение и реабилитация хронических заболеваний, но и наблюдение физиологических беременностей, оказание в ряде ситуаций неотложной хирургической помощи, подготовка в ординатуре по специальности общая врачебная практика (семейная медицина) осуществляется с привлечением более 10 кафедр Медицинской академии.

С целью формирования необходимых профессиональных компетенции практическая подготовка ординаторов осуществляется не только в условиях поликлиники и стационара, но и в амбулаториях семейной медицины, некоторые из которых являются клиническими базами кафедры терапии и общей врачебной практики (семейной медицины) Медицинской академии. Осуществление лечебно-диагностического процесса в этих амбулаториях, в котором участвуют профессора и преподаватели этой кафедры, позволяет будущим выпускникам ординатуры набираться опыта семейного врача.

Реализуемая в Медицинской академии имени С.И. Георгиевского основная профессиональная программа высшего образования подготовки кадров высшей квалификации по специальности «Общая врачебная практика (семейная медицина)» предусматривает формирование квалифицированного специалиста, обладающего системой универсальных и профессиональных компетенций семейного врача, способного и готового для самостоятельной профессиональной деятельности.

Для достижения этой цели в ходе обучения необходимо сформировать обширный и глубокий объем базовых, фундаментальных медицинских знаний, что будет способствовать приобретению профессиональных компетенций семейного врача, способного успешно решать свои профессиональные задачи. Необходимо подготовить специалиста готового к самостоятельной профессиональной лечебно-диагностической деятельности, умеющего провести дифференциально-диагностический поиск, оказать в полном объеме медицинскую помощь на уровне первичного звена, в том числе при urgentных состояниях, провести профилактические и реабилитационные мероприятия по сохранению жизни и здоровья во все возрастные периоды жизни пациентов. Важной задачей подготовки семейного врача является направление профилактической работы, популяризация здорового образа жизни, организации своевременной и эффективной диспансеризации. Образовательная программа включает широкий круг смежных дисциплин, освоение которых позволяет семейному врачу ориентироваться в широком круге смежных вопросов, в том числе организации и экономики здравоохранения, страховой медицины, медицинской психологии и др.

Список литературы

1. Быстровский В.Ф., профессор Российский государственный медицинский университет, Москва Предмет и принципы семейной медицины <http://www.bestreferat.ru/referat-241162.html>
2. "Здоровье Украины", Мед. газета N 76, 2003 г.
Реформы здравоохранения: обязательное медицинское страхование.
3. http://uchebnikonline.com/medecina/menedzhment_u_galuzi_ohoroni_zdorovya_-_bayeva_ov/sistema_bismarka_model_sotsialnogo_strahuvannya.htm
4. www.medn.ru/statyi/Osnovnyepriincipysemejnoj.html

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА

Ягенич Л.В.

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского Таврическая академия, г.Симферополь

Проблема речевого этикета и общения с пациентами сегодня стоит очень остро. Эта статья посвящена проблеме формирования языковой личности будущего врача. Прагматический аспект позволяет нам исследовать функционирование языка в речевых актах врача с различной целевой установкой. Важно понять прагматическую функцию языка (функцию воздействия): использования языка для интеллектуального или волевого воздействия на адресата речи. Цель работы прагматически проанализировать англоязычную речевую академическую деятельность врача, где английский язык есть не родным.

Проанализировано материалы Совета Европы и соотнесены выделенные уровни владения английским разговорным языком и профессионально ориентированным с отечественной системой образования. Обозначим 6 уровней, которые с помощью дескрипторов представлены в материалах Совета Европы, мы можем говорить о необходимости овладения иностранным разговорным языком на уровне B2, по окончании университета, и B1 – профессионально ориентированным. Такую подготовку можем обеспечить из-за достаточного количества аудиторных часов (124 часа).

Ввиду нашего профессионального опыта и накопленных знаний, проводя исследования на разных этапах и в разных возрастных группах, мы можем утверждать, что выпускники неязыковых факультетов должны владеть иностранным языком на уровне B2 – профессионально ориентированным языком (ESP) и на уровне C1, C2 – разговорным английским языком. Поскольку работодатели на мировом рынке требуют сдачу международного экзамена IELTS, как минимум на 6 баллов, то мы рассматриваем, что врач – выпускник высшего медицинского учебного заведения – владеет иностранным языком на соответствующем уровне. Обучаясь в аспирантуре, соискателю предстоит овладеть профессионально ориентированным английским языком на уровне C1, C2. Для реализации ООП в аспирантуре выделяется 5 кредитов, что предполагает формирование определенных компетенций.

В процессе формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранного языка в медицинских университетах, необходимо учитывать особенности и специфику [4; 6].

Таким образом, поднимается проблема не только формирования будущего специалиста вообще, а именно формирования коммуникативных умений и коммуникативной компетентности. Мы говорим о формировании прагматического уровня языковой личности врача. Вслед за Жеребило Т.В. мы рассматриваем речевую деятельность врача в прагмалингвистическом аспекте, где необходимо изучить интенции и намерения говорящего или пишущего врача, прагматику текста (отношение к знакам говорящих, речевую тактику и типы поведения, правила речевого общения. Термин введен Чарльзом Моррисом) и высший уровень развития языковой личности, по Караулову [2].

Проблемой речевого поведения занимаются многие ученые: медицинский дискурс – Жура В.В., коммуникативными стратегиями и тактиками – Агапова С.Г., Гагарина Е.Ю., Иссерс О.С., Красных В.В., Матвеева Г.Г., Радюк А.В. и др.

Языковая личность врача рассматривается как самопрезентация элитарной личности, исследуются особенности речи в условиях сетевого жанра по схеме: вопросно-ответное речевое действие, обусловленное принципом чередования стимулов и реакций [6, 15]. Коммуникативные стратегии являются координаторами отношений между коммуникантами, при которых субъект речевого воздействия регулирует речевое поведение объекта.

Прагматический аспект изучения речи языковой личности врача определяет зависимость следующих категорий: а) говорящий (пациент) - слушающий (врач) или наоборот, б) слушающий (пациент) - говорящий (врач).

В данном случае прагматической категорией является речевой акт - как основная единица общения. Теория речевых актов рассматривает языковое общение как целенаправленное действие. Для того чтобы систематизировать общение как действие, осуществляемое в ходе коммуникации, необходимо обозначить канал передачи информации. О.С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» дает следующее определение коммуникации: от английского слова «communication» - сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания.

Агапова С.Г. отмечает, что в коммуникативной лингвистике диалогический текст выступает минимальной единицей общения. Диалогический текст — это двусторонняя коммуникация, затрагивающая пропозициональную предметность и иллокутивную направленность диалогических реплик. Как форма речевой коммуникации, диалог - это процесс взаимного общения, когда реплика сменяется ответной фразой и происходит постоянная смена ролей. Диалогическая последовательность двунаправлена, ее компоненты, состоящие из одного или нескольких предложений, произносятся собеседниками по очереди, как бы навстречу друг другу [1, 200].

Вслед за Карасик В.И., Макаровой М.Л., Русановой О.Ф., мы рассматриваем медицинский дискурс как институциональный тип дискурса, что предполагает статусное неравноправие врача, пациента и его близких людей. Для создания доверительной атмосферы общения и взаимопонимания врачи вырабатывали стратегии, тактики и особые формы поведения [5; 6].

В.В. Жура выделяет особенности медицинского дискурса, который включает шесть основных видов компетенций врача [3]:

- 1) Экстралингвистическая компетенция — это знания о внешних (социальном, культурном, психологическом) контекстах коммуникации, характеристиках общения, целях дискурса;
- 2) Жанровая компетенция включает в себя информацию о жанровых сценариях и фреймах;
- 3) Стратегическая компетенция использует речевое воздействие как основное понятие, так как оно реализуется с помощью коммуникативных стратегий и тактик;
- 4) В речевой компетенции выделяются формы дискурса (нарративы, дескриптивы, императивы и др.), а также типы изложения (дескриптивный, нарративный, директивный и др.);
- 5) Паралингвистическая компетенция устанавливает знания о просодических средствах (темп, громкость, высота и тембр голоса, особенности артикуляции), а также знания о невербальных компонентах коммуникации (мимика, жестикация);
- 6) Эмотивная компетенция выделяет типичные эмоции пациента и эмоционально-маркированные темы дискурса [3].

Изучив исследования Агаповой С.Г. о принципах диалогической речи: сотрудничества, экономии языковых средств, истинности, релевантности, вежливости, речевого доминирования, воздействия, взаимодействия, опережающей реакции, иронии и языковой игры, и руководствуясь собственными убеждениями и опытом, мы делаем выводы: академические стратегии врача должны соответствовать основной цели его академической деятельности в высшем медицинском учебном заведении, где врач преподает профильные дисциплины, в том числе и на иностранном языке, а также ведет научную работу.

Поэтому, мы выделяет такие речевые академические стратегии:

- письма;
- говорения;
- чтения;
- восприятия и понимания;
- внутренней интерпретации услышанного или прочитанного.

Речевые тактики для достижения академических целей требуют дальнейшего исследования.

Нужно уметь правильно строить беседу со студентами, и на иностранном языке в том числе, а это усложняет задачу, на конференциях, и на научных форумах. Мы обязаны говорить и о межкультурной англоязычной научной коммуникации в сфере медицины. Профессиональному развитию личности ученого-врача, способствует формирование коммуникативных академических стратегий. В подготовки врача необходимо обращать особое внимание на гуманизацию образования, что позволит пользоваться языком, как инструментом для достижения поставленной цели — профессионального роста.

Список литературы

1. Агапова С.Г. Прагмалингвистический аспект английской диалогической речи: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19, 10.02.04: Ростов н/Д, 2003. — 269 с.

2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2008. – 168 с.
4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // Высшее образование сегодня – 2005 - № 11, С.16-19.
5. Карасик, В.И. О категориях дискурса [Текст] / В.И. Карасик // Языковая личность : социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. – Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – С. 185 - 197.
6. Сидорова Н.Ю. Коммуникативное поведение неравностатусных субъектов медицинского дискурса (на материале немецкого дискурса), Волгоград 2008, автореф.канд.дис. 21с.

ПРОБЛЕМА АДАПТИРОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Зубцова М.Л.

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина

Тесная взаимосвязь имеется между успеваемостью, личностными характеристиками и уровнем мотивации. Определив личностные характеристики студентов-первокурсников, можно прогнозировать с достаточной долей вероятности их дальнейшую успеваемость. Это создаст возможность для оптимизации учебного процесса, а также приведет к повышению успеваемости и улучшению качества подготовки специалистов. Потребности личности формируют мотивацию учебной деятельности студентов. Мотивы, формирующие потребности, могут быть профессиональными, познавательными, социально-психологическими, личной престижности.

Адаптированность личности в учебный процесс означает высокую степень включенности личности в деятельность, что в свою очередь является обязательным условием для развития и положительного изменения личности. «Теперь уже нет сомнения, что структуру процессов воспитания и образования, взаимодействия в них различных средств, методов, компонентов, можно понять лишь относительно к структуре психофизического развития человека, его целостной природе.» [1 – стр. 44]

В условиях постоянно увеличивающегося объема знаний и их быстрого устаревания и обновления меняются и цели образования. Эффективность образования невозможно поднять простым увеличением сроков обучения. Содержание образования должно быть индивидуализировано с целью активизации личностных способностей учащихся, развития их самостоятельности, с целью максимально развить их творческую самореализацию для перехода на систему непрерывного образования. Академическая деятельность студентов является основой формирования их личности как специалистов, их высоких профессиональных качеств. Результативность академической деятельности студентов зависит от различных субъективных и объективных факторов: материально-технической базы вуза, учебно-воспитательной работы, научно-исследовательского процесса, активной самостоятельной деятельности студента и др. Мотивация студентов при этом играет не последнюю роль в активизации процесса обучения. В том числе и возрастание интереса к учебе и потребность в самообразовании является результатом создания положительной учебной мотивации.

Два основных понятия научной теории – это постановка задач и технологии их решения. В педагогической системе достижение дидактических задач обусловлено условиями и содержанием деятельности. Цель дидактической задачи – формирование определенных качеств личности. Исходные личностные качества – это условия для решения дидактических задач, а содержание учебного предмета – это информация, которой располагают участники учебного процесса. Самооценка и самоанализ вытекают из принципа рефлексии. Он определяет готовность личности выполнять поставленные образовательные задачи на основе цельной личностной системы норм и ценностей.

Оптимизация преподавания иностранного языка может быть достигнута лишь при индивидуализированном обучении, которое способствует активизации познавательной деятельности учащихся. При этом появляется возможность выбрать и осуществить наилучший вариант обучения для успешного решения учебных задач при рациональном использовании затрат и ресурсов обучающихся и обучаемых. Оптимизация преподавания иностранного языка возможна по трем основным направлениям: лингвистическому, психолого-педагогическому, методическому. По лингвистическому направлению происходит отбор языкового материала по количественно-качественным характеристикам. Психолого-педагогическое направление исследует факторы, приводящие к эффективности и успешности воспроизведения и репрезентации полученной информации. Методическое

направление исследует отдельные методические приемы обучения, частные языковые методики в рамках конкретных условий учебного процесса. «... всякая система, в том числе и педагогическая, не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор ее существенно значимых подсистем (элементов системы) не является функционально полным.» [2 - стр.13]

Проблема успешности обучения была разработана Б.Г. Ананьевым в монографии «Психология педагогической оценки» и в ряде других поздних работ. Учебная успешность является итогом организации учебного процесса и самоорганизации учебной деятельности, и она определяется темпом и качеством осуществления студентом учебных задач.

При традиционной форме обучения педагог является самым активным участником учебного процесса. При личностно ориентированном обучении основной проблемой является вовлечение каждого студента в учебный процесс, учитывая возможности и способности каждого студента. Управление этой деятельностью тем не менее находится в ведении преподавателя, который учитывает индивидуальные характеристики своих учащихся, определяет их различия и степень их обучаемости. Т.о., выявляя индивидуальные особенности студентов, их личностных качеств, преподаватель применяет и использует эти индивидуальные особенности в различных моделях обучения. Применение гибких дидактических технологий, выбранных на основе знания индивидуальных особенностей студентов, позволяет достигать результативности обучения. Преподавателю удастся применять должный уровень педагогических усилий и педагогического мастерства по отношению ко всем учащимся.

Выбор методов и средств обучения, критерии оценки знаний, умений и личностных качеств обучаемых, в конечном итоге и качество подготовки специалистов зависит от содержания образования, которое является одним из главных компонентов учебно-воспитательного процесса. В работах отечественных и зарубежных специалистов и авторов по проблемам содержания образования выделяются основные принципы формирования высшего образования:

- принцип научности содержания образования, что предполагает соответствие содержания образования современному высокому уровню развития техники и производства;
- принцип связи теории с практикой, что предполагает ориентацию содержания образования на формирование профессионально-значимых знаний, умений и навыков, а также увеличение доли практических занятий;
- принцип систематичности, что предполагает наличие межпредметных и внутрипредметных связей, необходимость оптимизации учебных планов и программ, использование структурно-логических схем при планировании учебно-воспитательного процесса;
- принцип проблемности в содержании образования, что предполагает определение актуальных научно-технических, социально-управленческих и др. проблем, определение состава деятельности специалиста и систему соответствующих учебных задач, объема и содержания учебной деятельности для студентов;
- принцип направленности содержания обучения на развитие и воспитание личности будущего специалиста, что предполагает переход от массового обучения и воспитания к индивидуальной подготовке, комплексное планирование обучающихся, воспитывающих, развивающих задач по каждой учебной дисциплине;
- принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон образования, что означает необходимость учитывать индивидуальные особенности студентов, методы обучения и методику преподавания при проектировании содержания учебной дисциплины.

В рамках современной антропоцентрической парадигмы гуманитарных знаний человек в совокупности своих индивидуально-личностных особенностей помещается в центр и несет в себе основные характеристики макро- и микросоциума. Педагоги и психологи проводят целенаправленное изучение взаимоотношений человека с окружающей средой с целью их дальнейшей коррекции и позитивного изменения общества в целом. Личностно ориентированное образование создает условия для максимального раскрытия потенциала и творческих способностей личности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды том 2 – М.: Педагогика, 1980.
2. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству – М.: МГАУ, 2002.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ НЕКОТОРЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Башмакова М.Г.

Брянский Государственный технический университет, г.Брянск

В настоящее время, когда информация по любому предмету и направлению легко доступна в электронной форме, современные учащиеся часто считают, что необходимость запоминать формулы и методы полностью ушла в прошлое, и это мнение нередко оказывается справедливым в век информационных технологий. Соответственно, преподавание, в особенности технических и математических дисциплин, требует как новых подходов к обучению, так и более гибких форм контроля знаний.

Тестовая форма проверки знаний применяется во всем мире, и в последнее время, получила широкое распространение в России. В этой форме проводятся как экзамены в школе, так и контроль студентов на различных уровнях. Тестовые задания с предлагаемыми вариантами ответов считаются малоинформативными, но, несмотря на недостатки этой системы, в ней есть и ряд преимуществ, важных особенно для сложных технических дисциплин. Тестовая форма экзамена позволяет не запоминать большинство формул наизусть, но в то же время даёт возможность эффективно проверить, имеет ли студент общие представления о предмете, понимает ли он смысл рассматриваемых тем, и, наконец, может ли он применить полученные знания на практике, что особенно важно для формирования профессиональных компетенций. Возможности тестовой системы хорошо проявляются при проверке знаний студентов по дисциплинам, содержащим значительный объём разнородной информации и включающим изучение большого числа формул и методов, таким как «Вычислительная математика», «Численные методы анализа» и т.д. Преподаватель знакомый с данными дисциплинами, согласится, что запомнить все рассматриваемые в течение семестра формулы для студента крайне сложно. В то же время это и не является основной целью, более важно дать целостную картину предмета, разъяснить возможности, предлагаемые тем или иным методом решения задачи, научить студентов самостоятельно выбирать наилучший подход к решению, комбинировать способы и даже разрабатывать новые самостоятельно.

Контроль степени усвояемости такого материала удобно было осуществлять в устной форме, но это требует больших затрат времени. Тестовая форма проверки позволяет сэкономить время, но, тем не менее, оценить знания по предмету достаточно эффективно. При этом не нужно отказываться от тестовых заданий с вариантами ответов. Такие задания, не требуя знаний формул наизусть, позволяют определить, понимает ли обучающийся суть рассмотренных формул и методов и их особенности. Например, требуется проверить знания обучающегося о методе плоских вращений для решения системы линейных алгебраических уравнений. Тогда задачу удобно представлять в формулировке вида:

«К системе линейных уравнений
$$\begin{pmatrix} 3 & 2 & 5 \\ -4 & 1 & 2 \\ 2 & 5 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 3 \\ 1 \\ 2 \end{pmatrix}$$
 применяется для решения метод плоских

вращений. Матрица поворота первого шага имеет вид
$$T_1 = \begin{pmatrix} \frac{3}{5} & \frac{-4}{5} & 0 \\ \frac{4}{5} & \frac{3}{5} & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$
. Чему равен элемент a_{13} основной матрицы

системы после поворота? Варианты ответа: а) 0 б) 0,4 в) 1 г) 1,4»

Задача в таком виде не требует знания наизусть формулы для построения матрицы поворота, но предусматривает, что студент понимает действие матрицы поворота на основную матрицу, и, с помощью умножения матриц, легко выберет ответ из имеющихся.

Отдельную категорию вопросов составляют вопросы на знание определений, которые также удобно задавать в этой форме, например: «Какой из перечисленных методов решения систем линейных алгебраических уравнений является прямым? Варианты ответа: А) Метод квадратных корней Б) Метод Зейделя В) Метод простых итераций Г) Метод наискорейшего градиентного спуска».

Данный вопрос требует знания как понятия прямого метода, так и основной сути всех перечисленных методов.

Форма в виде простых вопросов с вариантами ответов позволяет за короткое время определить качество знаний студентом большого объема материала, охватывающего почти весь прочитанный курс. Но, безусловно, нельзя полноценно судить о понимании только по заданиям с вариантами ответов. Необходимо добавлять вопросы, в которых требуется полностью решить задачу, привести определение или сравнительные свойства некоторого

метода. Такие задания в дополнение к тестовой форме имеет смысл делать короткими и чётко сформулированными, например: «Приведите свойства числа обусловленности матрицы».

В последние годы увеличивается число обучающихся, которые не всегда понимают смысл рассматриваемого метода и не могут воспользоваться даже готовыми формулами, поэтому стоит также проверять умение применить формулу. При этом студенту не обязательно вспоминать её самостоятельно, необходимо только продемонстрировать её использование, пользуясь материалом, данным в задаче. В заданиях такого типа имеет смысл использовать только сложнее формулы и методы. Простые или часто используемые формулы с понятной логикой вывода можно рассматривать как обязательные для запоминания.

Таким образом, тест представляется логичным составлять из двух частей – задания с вариантами ответов и без вариантов ответов. Соотношение вопросов в этих частях может строиться по-разному, так же, как и способ оценки результатов. Вариант, который я предлагала своим студентам на экзамене, содержал 6 вопросов с ответами, каждый правильный ответ оценивался в 1 балл, и 4 вопроса без вариантов ответа, здесь каждый правильный ответ оценивался в два балла, но существовали также градации по 0.5 балла. Таким образом, максимальное количество баллов, которое можно было набрать 14, оценка «отлично» ставилась при результате большем, чем 11 баллов. Разумеется, способ оценивания и перевод результата в пятибалльную шкалу может легко меняться, гибкость такой системы является её преимуществом. Замечу, что результаты экзаменов в тестовой форме были несколько лучше, чем в устной форме, при этом они не были существенно лучше, что позволяет предполагать объективность оценок, полученных с помощью тестов.

Оценивание результатов такого теста требует меньше усилий для преподавателя и гораздо более понятно для студента, поскольку ситуации «я это и имел в виду, но не мог сформулировать» становятся почти невозможными. Сама тестовая форма в последнее время используется для проведения экзаменов очень часто, начиная со школьного обучения, и потому является привычной. Кроме того, для предметов такого рода как «Вычислительная математика» решение задачи вручную до конца не является обязательным условием. Для понимания сути метода, например итерационного, часто достаточно сделать один-два шага, что тоже удобно для формулировки вопроса в форме теста, в том числе в процессе обучения. Короткие вопросы или задания решаемые за один шаг, рассматриваемые на практических занятиях вместо длинных задач, позволяют лучше сконцентрировать внимание и более удобны для интерактивной формы занятий.

Сравнивая различные формы контроля знаний, отметим следующие преимущества тестовой системы для указанных дисциплин:

1. Требуется меньше время для проверки усвоения материала.
2. Студенты более ясно понимают свои ошибки, поскольку по результатам у них есть возможность получить разъяснение, почему ответ неправильный.
3. Возникает гораздо меньше вопросов по поводу оценки, поскольку есть чётко сформулированная система оценивания.
4. Проведение в такой же форме контрольных работ в течение семестра и формулировка коротких вопросов в ходе занятий позволяют лучше подготовить студентов к экзамену.

Конечно, тестовая форма экзамена имеет свои недостатки. Преподавателю нужно позаботиться о том, чтобы тестов было достаточно большое количество и они не могли повториться, например, на пересдаче. При этом билеты лучше изменять хотя бы раз в два года. При проведении экзамена требуется строго следить, чтобы обучающиеся не могли воспользоваться телефонами или другими электронными устройствами, поскольку в этом случае результаты не будут соответствовать реальным знаниям.

Письменная и, в особенности, тестовая форма экзамена не способствует формированию компетенции, связанной с развитием навыков речи, которая присутствует в списке компетенций для большинства специальностей. Для формирования этой компетенции нужно использовать другие подходы. Такая форма проверки знаний также не подходит для более общих математических дисциплин, в которых важно и знание формул и сам процесс решения задачи.

Список литературы

1. Амосов, А.А. Вычислительные методы для инженеров: учеб. пособие для ВТУЗов / А.А. Амосов, Ю.А. Дубинский, Н.В. Копчёнова - М. «Высшая школа», 1994- 543 с.
2. Педагогика профессионального образования /Под ред. В.А. Сластенина. — М.: «Академия», 2004.—368с.
3. Соболев, Б.В., Практикум по вычислительной математике/ Б.В. Соболев, Б.Ч. Месхи, И.М. Пешхоев-М: «Феникс», 2008 -352 с.

СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Цой О.В.

Саратовский Государственный Университет имени Н.Г. Чернышевского, г.Саратов

Аннотация.

В работе рассматриваются современные проблемы использования мобильных приложений в общеобразовательном процессе. Анализируются современные тенденции, происходящие в образовательной среде с использованием мобильных технологий, их достоинства и недостатки.

В современном мире практически у каждого учащегося общеобразовательной школы есть мобильное устройство. Причем мобильными устройствами школьники пользуются не только для развлечения или получения разноплановой информации, но и для решения различных учебных вопросов. Появление специализированных приложений для обучения в последнее время стала рассматриваться как возможность использования таких мобильных приложений в общеобразовательном процессе. Анализ мировых тенденций демонстрирует жизненную остроту применения в образовательной деятельности мобильных приложений для решения различных педагогических задач, организации удаленного доступа к общесетевым и специализированным ресурсам и сервисам учебных заведений. Своевременность применения мобильных технологий в образовательной среде обусловлена следующими предпосылками: высокий уровень и динамика распространения мобильных устройств (не редкость, когда один пользователь является владельцем двух и более устройств), устойчивый интерес к их применению, возможностью превратить в медиаконтент и сопутствующее содержание в инфраструктуру образовательного и научно-исследовательского пространства [1].

На сегодняшний день существуют две основные концепции применения мобильных устройств в образовании: BYOD (bring your own device) и GYOD (give your own device). BYOD - “принеси свое собственное устройство”, концепция, в которой учащиеся приносят свои собственные устройства. GYOD - “дай мне свое устройство”, учащимся выдают мобильные устройства.

Для BYOD были отмечены следующие достоинства:

1. Удобство использования любое мобильное устройство обладает помимо технических характеристик дополнительными свойствами, которые устраивают пользователя, в том числе и внешний вид, поэтому сложно, проводя массовую закупку, подобрать подходящие устройства для всех пользователей.
2. Устаревание техники рынок мобильных устройств развивается очень быстро и появляются новые устройства, превосходящие предыдущее поколение. Общеобразовательные учреждения не могут позволить себе обновлять мобильные устройства так быстро.
3. Использование устройств в личных целях - учащиеся используют мобильные устройства для личных целей.

Из недостатков следует отметить то, что на данный момент не все учащиеся имеют необходимые планшеты и смартфоны.

Для GYOD вся проблема заключается в бюджете общеобразовательного учреждения, который придется увеличить для выдачи мобильных устройств всем учащимся [2].

Возможности мобильных приложений для общеобразовательных учреждений.

- Функция "мобильный дневник".
- Интерактивное он-лайн расписание занятий и уроков, контрольных работ.
- Оповещения о сроках сдачи и результатах контрольных работ.
- Уведомления об изменениях в учебном процессе.
- Быстрый доступ к методическим и учебным материалам.
- Интеграция модулей экспресс изучения иностранных языков.
- Удобное использование методики аудирования.
- Удобный контроль знаний учащихся с помощью он-лайн тестирования.
- Использование в процессе обучения дополнительных интерактивных модулей, создаваемых для каждой дисциплины.

Обучающие приложения по предметам школьного курса включают теоретическую информацию и задания для проверки знаний. Конечно, каждое мобильное приложение для образовательного учреждения создается с учетом всех особенностей учебного процесса и специфики изучаемых материалов в конкретной школе, гимназии или лицее [3].

Использование мобильных приложений в образовательном процессе затрагивает и другую важную проблему – диагностики и сохранности здоровья учащихся.

Интенсификация мобильных технологий привело к созданию эффективных диагностических приложений, которые могут отслеживать физическое и психологическое состояние учащихся. Мобильным системам для персонализированной медицины следует уделять особое внимание. Их потенциал изначально был ориентирован на их использование в аэрокосмической медицине. В настоящее время, персонализированные медицинские технологии доступны для широкого использования, в том числе и для учащихся общеобразовательных учреждений, взаимосвязаны с мобильными приложениями в образовательной сфере [4].

Преимущества и недостатки использования мобильных приложений в общеобразовательном процессе.

Преимуществами использования мобильных приложений в образовательном процессе следующие:

- в любой момент, в любом месте можно учиться;
- мобильное обучение часто делается в игровой форме;
- осуществляется контроль посещаемости;
- упрощение процедуры проведения контрольных работ или индивидуальных заданий;
- производится унифицированный контроль над уровнем знаний учащихся;
- ускорение обмена информацией между всеми участниками образовательного процесса.

Недостатками являются:

- возможный вред для зрения при длительной работе с мобильным устройством;
- не всегда у детей есть сконфигурированные смартфоны и планшеты (при концепции BYOD);
- сложность планирования работы;
- контент-фильтрация (или осуществление функции “родительский контроль”);
- учащийся может отвлекаться на другие приложения, которые носят развлекательный характер [5].

Все недостатки, кроме отсутствия у ученика мобильного устройства, можно разрешить различными способами, при слабом зрении можно приобретать специальные очки, фильтрацию контента можно и нужно делать родителям детей. Недостатков в использовании мобильных приложений в общеобразовательном процессе намного меньше, чем преимуществ. Существует значительное количество компаний, занимающихся разработкой мобильных приложений, в том числе такие крупные фирмы, как Whisper Arts, Agile, Softreactor и другие. Однако, унифицированных приложений, позволяющих полноценно встраиваться в образовательный процесс, практически отсутствуют.

В настоящее время использование мобильных приложений в образовательном процессе все еще находится на начальной стадии, но стремительно развивается. За рубежом при поддержке крупных брендов идет активное внедрение мобильных устройств в образовательный процесс. Такая же тенденция наблюдается и в России. Процесс обучения посредством мобильных приложений перспективен, за ним будущее.

Список литературы

1. Иванченко Д.А., Хмельков И.А. Применение подходов BYOD для построения стратегии информатизации высшего учебного заведения / Д.А. Иванченко, И.А. Хмельков, Д.Ю. Райчук, А.М. Митрофанов, А.В. Самочадин, П.А. Рогов. СПб: Научно-технические Ведомости СПбГПУ, 2013, 174 с.
2. Использование мобильных технологий (технологии BYOD) в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL:<https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=14399&showentry=6178> (Дата обращения: 24.09.2015).
3. Разработка мобильных приложений для сферы образования [Электронный ресурс]. URL:<http://www.softreactor.ru/razrabotkamobilnyhprilozheniydlyasferyobrazovaniya> (Дата обращения: 27.09.2015) Яз. рус.
4. Singatulin R., Ablyazov K. Personal Accompanying Remote Noninvasive Medical System / International Journal of Advances in Computer Science and Its Applications. Volume 5: Issue 1. 2015. P. 34-36.
5. Мобильное обучение на мобильных устройствах: прошлое, настоящее и будущее [Электронный ресурс]. URL:<http://appttractor.ru/mLearning>. (Дата обращения: 01.10.2015).

ОСОБЕННОСТИ РАЗНОУРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ФГОС НОО

Андреева О.А., Забавникова Н.В., Малихина О.А., Чепкасова С.В., Чупрова О.И.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №50», г.Абаза

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, общеобразовательная школа должна выглядеть не только «школой для всех», но и «школой для каждого», где главной задачей является – всестороннее развитие каждого школьника. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» определяет начальную школу как самостоятельное, основополагающее звено в системе обязательного общего и профессионального образования [6]. Именно на этом этапе формируется учебный потенциал развивающейся личности, закладывается фундамент ее нравственных и эмоционально-волевых качеств.

По мнению учёных Р.К. Герман, Н.П. Гузик, О.В. Дьяченко [5] сложность организации процесса обучения и воспитания на этапе начального образования в основном обусловлена отсутствием ярко выраженной общей специфики контингента обучающихся, где не всегда проявляются и окончательно формируются личностные особенности, способности и интересы. Пришедшие в первый класс дети сильно разнятся между собой по стартовым условиям, психофизиологическим возможностям, имеющемуся жизненному опыту и ценностным ориентациям. Именно поэтому начальной школе трудно решить основные задачи образования: с одной стороны, создать условия для формирования широкого круга общеучебных и фундаментальных знаний, умений и навыков, устойчивой жизненной позиции; с другой – обеспечить дифференциацию и индивидуализацию обучения, предоставить наиболее благоприятные возможности для развития интересов, способностей и склонностей каждого обучающегося. Чаще всего в первом классе приходится объяснять новый учебный материал несколько раз: на уровне обязательных требований, затем на расширенном и на уровне углубленного изучения. Основываясь на изложенном, мы решили, что необходимо рассмотреть вопрос об организации учебного процесса в начальной школе на основе дифференцирования в форме комплектования классов разных уровней, как наиболее эффективного средства оптимизации учебного процесса с целью реализации требований ФГОС НОО.

В МБОУ «АСОШ №50» уже практикуются классы коррекционно-развивающего обучения (КРО) и коррекционного обучения (КО), форма инклюзивного образования, обучение на дому, интегрированное обучение ребёнка инвалида в общеобразовательном классе. Сегодня мы предлагаем модель внутришкольной дифференциации процесса обучения младших школьников, создание уже в 1 классе класса компенсирующего обучения (ККО). Обосновано это тем, что ежегодно в школу поступают 15-20% детей не посещавших ДООУ, не готовых к процессу обучения в школе. По большому счёту неэффективно и просто не этично определять такого ребёнка в класс активных, любознательных, смекалистых детей. Ранняя диагностика «слабо подготовленных» к школе детей обеспечит профилактику неуспеваемости и раннюю коррекцию недоразвития психических процессов. В классе компенсирующего обучения создаются условия с учётом уровня развития первоклассников: адаптируется программа, увеличиваются часы на повторение, вводятся занятия логопеда и психолога.

При использовании технологий уровневой дифференциации для объединения учащихся в однородные классы с индивидуально-типичными психофизиологическими особенностями и специального создания для таких классов различий в процессе обучения обеспечиваются предпосылки для успешного освоения школьной программы, формирования познавательной мотивации, ситуации успеха, познавательной самостоятельности младших школьников.

Организуя уровневое обучение в предложенной форме, мы предоставляем учителю возможность:

1. Максимально приблизить содержание образования к индивидуальным запросам каждого ребёнка. Исходным для конструирования содержания образования в классах разного уровня является государственный стандарт образования, рассчитанный на средний образовательный уровень. В классах повышенного уровня, где дети с повышенным уровнем мотивации, ранним проявлением высокой познавательной активности и любознательности, быстротой и точностью выполнения умственных операций, обусловленных устойчивостью внимания и оперативной памяти, сформированностью навыков логического мышления, богатством активного словаря, развитостью творческого мышления и воображения, владением основными компонентами учения, содержание образования обогащается дополнением традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами.

2. Варьировать темп и объём изучаемого материала.

3. Отобразить индивидуальные особенности в учебных планах, подборе учебников, методических и дидактических материалов, технологических вариантах. Вносить коррективы в зависимости от характера потребностей или затруднений учеников, особенностей познавательной деятельности, а также личностных характеристик учителя и уровня его профессионального мастерства.

4. Предусмотреть обучение различным видам деятельности: познавательной, коммуникативной, художественной и т.д. через курсы предметно-образовательной области знаний.

5. Оперировать специальными методами и приёмами, согласно потребностям контингента обучающихся: для развитых детей - применение поискового метода; включение творческих задач; сложные виды деятельности, с большей самостоятельностью; широко применяются нетрадиционные формы организации учебно-воспитательного процесса: лекции, семинары... На уроке в классе компенсирующего обучения учитель имеет возможность индивидуально поработать с каждым учеником, несколько раз объяснить материал, ввести дополнительные задания на закрепление материала и т. д.

Самым проблематичным и трудоёмким при реализации данной программы является сам процесс дифференциации будущих первоклассников по классам с разноуровневыми программами (Рисунок 1).

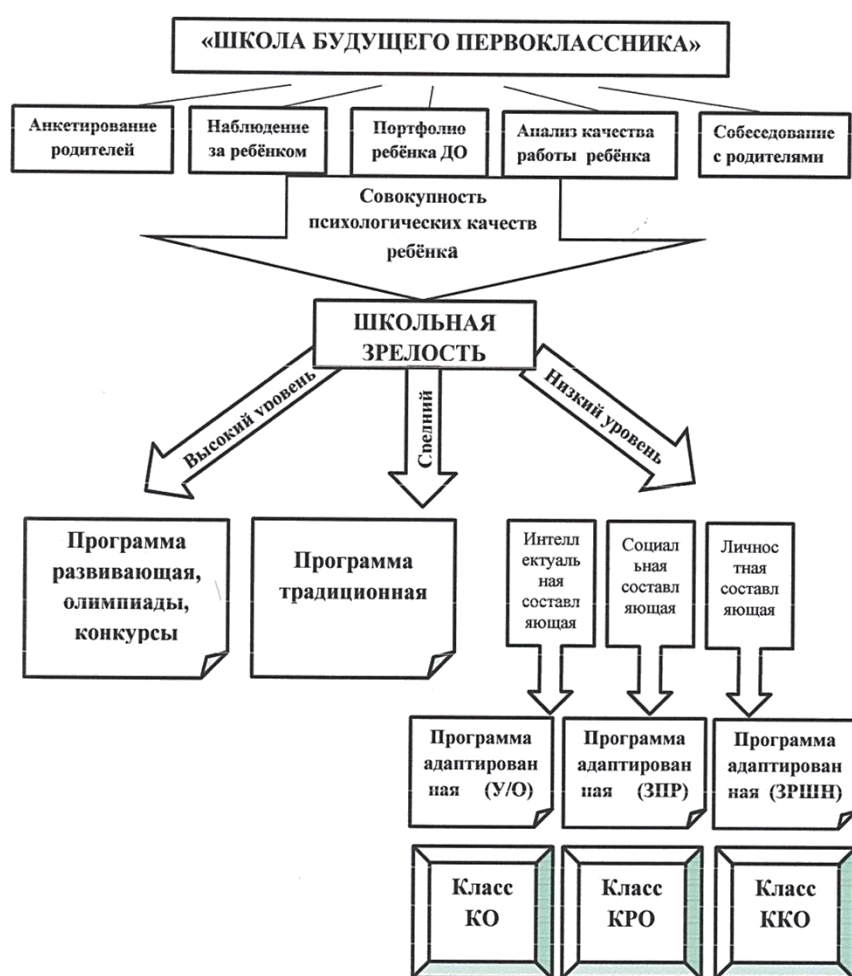


Рис.1. Схема процесса дифференциации первоклассников.

На «Школе будущего первоклассника» (подготовительные занятия перед поступлением в 1 класс) педагоги знакомятся с родителями, с будущими первоклассниками. На занятиях в процессе наблюдения, выполнения заданий становится очевидным уровень готовности каждого ребёнка к процессу школьного обучения. Полученные данные педагогов подкрепляются сведениями родителей о развитии ребёнка, портфолио ДОУ, мнением узких специалистов (психолога, логопеда, социального педагога школы). Окончательным этапом решения является согласие родителей (законных представителей) ребёнка на зачисление в класс определённой направленности, закрепляемое письменным заявлением.

Нами получен первый положительный опыт обучения первоклассников в разноуровневых классах:

- период адаптации первоклассников сократился вдвое;
- дети, подготовленные к школе, учатся с опережением;
- «слабые ученики» имеют возможность повторить, отработать не усвоенную тему, а не отсиживать первый год;

- учебная мотивация в классе ККО формируется за счёт возможности создания ситуации успеха и т.д.

Главное, реализуя уровневое обучение, мы создали условия каждому ученику для получения качественного образования.

Список литературы

1. Конев, А.Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения Текст. / А.Н. Конев. М.: Просвещение, 1978. - 208 с.
2. Крутецкий, В.А. Психологические особенности младшего школьника / В.А. Крутецкий/ Интернет ресурс.
3. Макеева, С.Г. Обучение грамоте в классе с различной подготовленностью учащихся Текст. / С. Г. Макеева. Ярославль, 1995. -28 с.
4. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе Текст.: 2-е издание / И. М. Осмоловская. М.: МПСИ, 2005. - 216 с.
5. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Текст. / гл. ред. И. А. Каиров [и др.]. Т. 2. - М.: Энциклопедия, 2008. - 912 с.
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г. N 273 // Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

АККРЕДИТАЦИЯ В КАЗАХСТАНЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Адилгазинов Г.З.

Независимое казахстанское агентство по обеспечению качества в образовании (НКАОКО-IQAA), г.Астана
(Республика Казахстан)

Еще в марте 2010 года Казахстан официально присоединился к Болонской декларации и стал 47-м членом Европейской зоны высшего образования и первым центральноазиатским государством, признанным полноправным членом европейского образовательного пространства.

В соответствии с пятым основным параметром Болонской Декларации (март 1999 г.) для содействия европейскому сотрудничеству в обеспечении качества, с целью разработки сопоставимых критериев и методологий в Казахстане активно идут процессы аккредитации. Для этого была создана соответствующая нормативная база. В Законе «Об образовании» Республики Казахстан дано определение аккредитации, названы ее виды (институциональная, специализированная, национальная, международная), установлена добровольность процедуры аккредитации для вузов. [1]

Одним из преимуществ аккредитации в Казахстане является то, что она проводится независимыми агентствами. В соответствии с Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, поручениями Президента страны Правительству по сокращению контрольно-надзорных функций в 2011 году было принято решение о введении независимой аккредитации, причем оно было закреплено на законодательном уровне.

Отвечая на вопрос, зачем нужна система независимой оценки качества работы вузов, известный ученый, директор Европейского центра высшего образования ЮНЕСКО-СЕПЕС, президент Международной обсерватории академического рейтинга (IREG) доктор Ян Садлак, отметил: «...Основную смысловую нагрузку здесь несет слово «независимая»... Учитывая, что сейчас....высшее образование становится интернациональным, растет его стоимость, нужна объективная информация о качестве обучения в том или ином вузе. Поэтому важны независимые

от министерств и самих вузов организации, которые могут дать объективную оценку качества учебного процесса и научных исследований». [2]

Следует отметить, что только в Казахстане работает большое число зарубежных аккредитационных агентств, входящих в Национальный реестр. Таких агентств сейчас десять, в том числе два национальных: Независимое казахстанское агентство по обеспечению качества в образовании (НКАОКО-IQAA) и Независимое агентство аккредитации и рейтинга (НААР), а также восемь зарубежных агентств: три немецких, три американских, австрийское и британское.

В соответствии с Государственной программой развития образования на 2011-2020 гг., начиная с 2015 г., государственная аттестация вузов будет заменена независимой аккредитацией. Возникает законный вопрос о соотношении этих двух процедур оценки.

Если сравнивать государственную аттестацию с аккредитацией, то в ней не участвуют работодатели, студенты и международные эксперты, программа проверки не расписана заранее, тогда как при аккредитации программа внешнего аудита согласовывается с вузом, высылается заранее. Эксперты аккредитационной комиссии проводят объективную оценку, проверяют достоверность отчета, отмечают положительные стороны и всегда подскажут, на что нужно обратить внимание. Поэтому процедура аккредитации направлена на улучшение деятельности организации. На основе положений руководства о внешнем аудите все эксперты за один месяц перед поездкой получают полный пакет материалов для работы. В соответствии с европейскими стандартами в нашем агентстве работают Апелляционная комиссия и Комиссия по жалобам, в которые могут обращаться вузы и колледжи. Эти процедуры нами уже апробированы. На улучшение качества работы вузов направлен постаккредитационный аудит, когда вузы, работая над рекомендациями по аккредитации, ежегодно представляют в агентство отчеты об улучшениях.

Показательны в плане оценки эффективности внедряемой в стране аккредитации итоги недавно проведенного социологического опроса. По результатам анонимного анкетного опроса «Что дает аккредитация?», проведенного НКАОКО среди вузов РК, высокую оценку получили следующие стороны аккредитации. Помогает в систематизации всей работы вуза/программы – считает 91% опрошенных. Достижение коллективного обсуждения состояния дел в вузе, необходимой прозрачности деятельности вуза – 75%.

Среди изменений, происходящих в вузе в процессе аккредитации, наиболее высоко оценили эксперты: существенное улучшение материально-технической базы – 73%, улучшение учебно-методического оснащения (УМКС, УМКД) – 92%, улучшение кадрового потенциала вуза/программы – 82%, укрепление связей с работодателями и выпускниками – 100%, формирование и развитие корпоративной культуры в коллективе отметили 70% опрошенных. На вопрос «Что наиболее отличает независимую аккредитацию от аттестации?» респонденты высоко оценили следующие стороны аккредитации. Аккредитацию проводят обученные, сертифицированные эксперты, в том числе международные – 92%. Привлечение работодателей, студентов – 93%. Четкость проведения внешнего аудита по согласованной с вузами и экспертами программе, срокам – 100%. Наличие стандартов и руководств по каждой процедуре – 100%. Продуманная система рекомендаций для улучшения работы – 94%. Обратная связь с вузом, экспертами – 81% опрошенных экспертов. 94% экспертов высоко оценивают то, что в результате аккредитации повышается качество процессов вуза, 91%, что именно улучшение – основная позиция аккредитации, ее основное преимущество перед аттестацией. Все 100% опрошенных считают, что аккредитация – высокоэффективное средство оценки качества деятельности вуза (программы).

Несмотря на все это в последнее время в Казахстане было инициировано внесение в Закон «Об образовании» ряда изменений, в частности, касающихся аккредитации. Отдельные представители властных структур, необоснованно считая, что казахстанские агентства не готовы вести качественную аккредитационную работу, поэтому нельзя всю ответственность контроля качества передать этим агентствам, предлагали перенести срок замены государственной аттестации независимой аккредитацией на более поздние сроки, и впредь аккредитацию разрешить проводить только зарубежным агентствам.

Во всем мире существование неправительственных агентств позволяет государственной системе управления вузами обеспечить баланс между развитием самоуправления учебных заведений и эффективной оценкой качества, развить мощную систему мотивации для вузов, стремящихся действительно улучшить подготовку специалистов, привлечь всех заинтересованных лиц, особенно работодателей, к улучшению качества работы университета.

Зная это, агентству пришлось вступить в борьбу за независимую аккредитацию, на разных уровнях доказывая вышеуказанные позиции. В защиту аккредитации, национальных аккредитационных агентств выступил ряд депутатов Мажилиса Парламента, членов правительства РК, прогрессивной общественности страны и зарубежья. Общими усилиями удалось отстоять наши позиции.

Агентство тщательно подходит к выбору экспертов, разработан и используется Кодекс чести эксперта. Значительную помощь в осуществлении процедур аккредитации оказывают зарубежные эксперты. Выше было

отмечено, что мы приглашаем экспертов из 25 стран мира: России, США, Великобритании, Германии, Австрии, Чехии, Польши, Эстонии, Литвы, Латвии и др.

В целом, участие зарубежных экспертов подтягивает не только казахстанских экспертов и вузы, но и агентство, обычно очень интересно получить их рекомендации по улучшению работы как вуза, так и деятельности агентства. К примеру, мы творчески использовали количественные критерии Эстонского агентства в Руководстве о принятии решения Аккредитационного совета.

За период времени с 2009 по 2015 гг. только НКАОКО провело институциональную аккредитацию 50 вузов (23 государственных и 27 частных) и более 1100 программ, привлечено 153 зарубежных эксперта из 25 стран мира, около 1100 национальных экспертов, в том числе 190 студентов и более 200 работодателей. Все вузовские эксперты – только кандидаты и доктора наук. Следует особо отметить роль студентов в процедуре аккредитации, обычно это очень активные и принципиальные эксперты, специально для них мы разработали руководство для экспертов-студентов.

В целом, двумя Национальными агентствами проведена институциональная аккредитация 80 вузов из 126.

Международную специализированную аккредитацию прошли 22 казахстанских вуза (19%) по 139 специальностям высшего и послевузовского образования.

Независимое казахстанское агентство по обеспечению качества в образовании (НКАОКО-IQAA) ведет работу по дальнейшему развитию процессов аккредитации в стране. Эта работа проведена в нескольких направлениях:

- укреплены международные связи и сотрудничество с агентствами в Европе, работающими в сферах обеспечения качества высшего образования на международном уровне.

- проведено обучение сотрудников агентства и национальных экспертов, входящих в Ассоциацию экспертов НКАОКО. С этой целью состоялись научные конференции и обучающие семинары с приглашением международных экспертов: заместителя директора Центра оценки качества в высшем образовании (SKVC, Литва) Аурелии Валеикине, директора по развитию и международным отношениям ЕККА Майки Удам (Эстония), президента IREG – международной обсерватории по рейтингам профессора Яна Садлака, координатора по Восточной Европе проектов в сфере высшего образования Всемирного банка Джамила Салми и др.

- расширена структура агентства: созданы 11 Аккредитационных комитетов по направлениям образовательных программ, Апелляционная комиссия, Комиссия по жалобам;

- улучшена материальная база агентства: расширены площади офисов, конференц-зал дооборудован мультимедийной техникой, видео-конференц-связью, в результате чего координаторы агентства проводят вебинары для экспертов по подготовке их к очередному аудиту, а также международные члены Аккредитационного совета участвуют в его работе в режиме on-line.

- усовершенствованы процедуры аккредитации: по каждой процедуре подготовлены руководства, которые приведены в соответствие с новой редакцией Стандартов и руководств для обеспечения качества (ESG).

Первые итоги аккредитации позволяют нам говорить о её безусловной важности и необходимости для отечественной системы высшего образования. И это связано, прежде всего, с формированием механизмов как обеспечения качества в области образования, так и адаптивности международных и национальных стандартов образования в рамках Болонского процесса. Такой подход позволит образовательным программам вузов РК оперативно отражать потребности рынка труда, эффективно организовывать учебный процесс, обеспечивать максимальную удовлетворенность обучающихся.

Список литературы

1. Закон «Об образовании» Республики Казахстан
2. Дмитрий Мельников. Свои экзамены у вуза //zakon.kz: новости законодательства, информация. Информационный портал //http://www.zakon.kz/127842-mezhdunarodnaja-akkreditacija.html (дата обращения 6.10.15 г)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Киюцина Е.С.

Горно-Алтайский государственный университет, г.Горно-Алтайск

Всем известно, что XXI век считается веком высоких информационных технологий. Процесс информатизации затрагивает все сферы жизни общества, в том числе и образование, внедряя в него новые технологии обучения, связанные с использованием различных технических средств обучения. Роль учителя в современной системе образования сведена к организатору-координатору информационного потока, получаемого обучающимися. Федеральные государственные образовательные стандарты психологически и технически подготовили учителя к использованию информационных технологий в своей деятельности.

Теоретические и практические аспекты проблемы компьютеризации сферы образования исследовались и продолжают исследоваться многими учеными и методистами, среди самых видных Я.И. Груденов, Я.А. Ваграменко, В.П. Беспалько, М.М. Буняев, В.Ф. Любичева и др. Проанализировав исследования, посвященные особенностям и оценке эффективности использования информационных технологий в обучении школьным предметам, можно сказать, что применение современных технологий создает для обучающегося: благоприятные условия для обучения, повышает мотивацию; для учителя: открывает новые возможности для управления учебным процессом, для достижения цели учебного занятия, а также решает задачи, отражающие воспитательный аспект. Отражение методологических, дидактических, психологических и социальных проблем применения информационных технологий можно найти в труде Б.С. Гершунского «Философии образования».

Очевидно, что внедрение информационных технологий непосредственно в образовательный процесс связано с рядом трудностей, например, обоснованием грамотного подбора учителя методических подходов, подходящих именно для его предмета или недостаточная оборудованность кабинета. Но также современная система образования и ФГОС предполагают систематическое целесообразное применение информационных технологий в урочной и внеурочной деятельности, следовательно, можно сказать, что сейчас современная школа переживает процесс адаптации к новым требованиям.

Любую педагогическую технологию, применяемую учителем во время занятия, можно назвать информационной, так как в ее основе лежит получение, передача, преобразование информации. Далее рассмотрим основные образовательные информационные технологии и технические средства, используемые в урочной и внеурочной деятельности обучающихся общеобразовательной школы.

Технические средства обучения – совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в образовательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации [1].

Наиболее используемым ТСО является компьютер – это многофункциональное электронное устройство для работы с информацией: с его помощью можно производить математические вычисления, хранить и обрабатывать любого вида информацию (текст, изображения и т.п.). Компьютер значительно расширил возможности преподнесения учебной информации. Более удачным термином для технологий обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология, то есть процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер. Возможность применения мультимедийных средств, то есть компьютерной графики, звука, видеофайлов, позволяет создавать модели различных ситуаций и нужную атмосферу, тем самым повышая качество занятия и активность обучающихся.

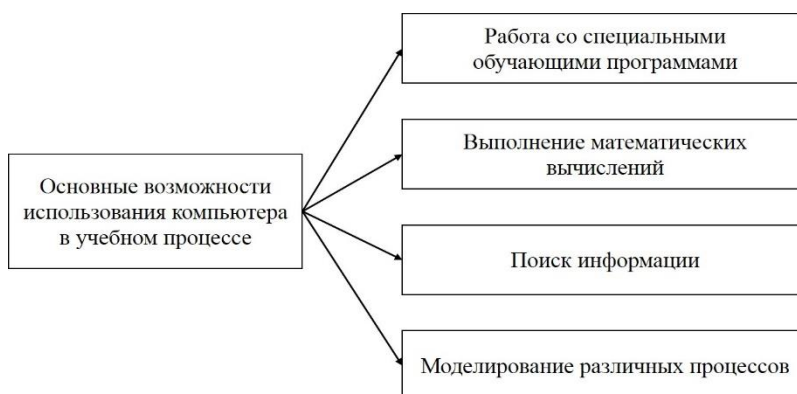


Рис. 1. «Основные возможности использования компьютера в учебном процессе»

При этом компьютер может представлять: источник учебной информации; наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникаций); тренажер; средство диагностики и контроля.

На сегодня имеется ряд отработанных моделей такого использования на уроках:

- для повышения уровня наглядности: демонстрация слайд-презентаций, фильмов, графиков по теме, которые может подготовить самостоятельно и обучающийся, и учитель;
- для объективного контроля: тестирование, то есть самостоятельный выбор обучающегося ответа или формулировка ответа, если в тесте содержатся, так называемые, открытые вопросы. Тестирование обеспечивает систематический контроль качества уровня знаний в классе;
- в качестве тренажера: отработка общеучебных навыков и совершенствование умений по предмету с помощью специальной компьютерной программы-тренажера.

Не стоит ограничиваться использованием только компьютера, ведь такие дополнительные технические средства, как мультимедийный проектор и интерактивная доска, могут понятно представить даже сложную учебную информацию перед обучающимися, обеспечивая их активность.

Мультимедийный проектор (видеопроектор) – техническое средство, предназначенное для проецирования различных изображений на большой экран с источника видеосигнала [1, 2]. Он позволяет пользоваться любыми компьютерными приложениями; использовать на занятиях обучающие видеофайлы; демонстрировать презентацию для аудитории; использовать материалы глобальной сети Интернет. [2] Таким образом, применение проектора в учебной деятельности позволяет увеличить уровень наглядности учебного процесса.

Интерактивная доска – это сенсорный экран, подсоединённый к компьютеру, изображение с которого передаётся на доску при помощи мультимедийного проектора [1]. Для работы интерактивной доски необходимо установленное на компьютере специальное программное обеспечение, только в этом случае сенсорный экран будет реагировать на действия пользователя. Для нанесения записей на доску предназначены специальные маркеры, при касании которых доски сигнал передаётся на компьютер, и программное обеспечение выполняет требуемое действие.

В процессе обучения возможно целесообразное использование аудиопроигрывателей, видеопроигрывателей, DVD-плееров, а также образовательные информационные технологии на базе современных Интернет-технологий, например, электронные библиотеки. Ведь одной из важных задач современного образования является организация доступа к электронным информационным ресурсам и одним из наиболее эффективных способов решения данной проблемы является создание электронных библиотек, которые представляют собой распределенные каталогизированные информационные системы, позволяющие хранить, обрабатывать, распространять, анализировать, а также организовывать поиск в разнообразных коллекциях электронных документов через глобальные сети передачи данных. Электронные библиотеки являются новым этапом в развитии традиционных библиотек и имеют перед ними ряд неоспоримых преимуществ: они классифицированы и структурированы по самым разным критериям, включают в себя всю доступную и актуальную информацию, которую можно найти по конкретной теме [3]. Таким образом, благодаря электронным библиотекам, любой обучающийся, у которого есть доступ в сеть Интернет, имеет возможность получать новые знания, не выходя из дома.

Но всегда следует помнить, что при подготовке к уроку с использованием ИКТ преподаватель не должен забывать, что это именно урок, а значит, составлять план урока исходя из его целей, соблюдать основные дидактические принципы: систематичности и последовательности, доступности, дифференцированного подхода, научности при отборе учебного материала и др. При этом ИКТ ни в коем случае не заменяют преподавателя, а

только дополняют его. С их помощью можно заинтересовать обучающегося в предмете, стимулировать его познавательную и творческую активность.

Список литературы

1. Информационное пространство школы // Специальное приложение к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – М., 2008.
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Уч. пособие для студ. высш. пед. зав.- М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 272с.
3. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 48с.
4. Мухин О.И. Моделирование в обучении. География. / О.И. Мухин // Информационные технологии в образовании: Материалы Всероссийской научной конференции [Текст] – [Электронный ресурс] – доступ свободный – <http://ito.edu.ru/2003/II/I/II-1-2927.html> (дата обращения 22.10.2015)

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА

Рыбкина О.С.

Тольяттинский государственный университет, г.Тольятти

Работая в современной школе в век информационных технологий, становится совершенно ясно, что одних только традиционных приемов обучения недостаточно для развития творческой личности, готовой к жизни в современном обществе. Сегодняшнее образование стремится к разработке новых приёмов и методов обучения. Первый шаг в этом вопросе был сделан при разработке и внедрении новых стандартов на всех ступенях школьного обучения [1]. Естественно, первыми «опробовали» ФГОС нового поколения учителя и учащиеся начальных классов. Новинки технического прогресса с особым восторгом воспринимают дети младшего школьного возраста, поэтому целесообразно использовать их познавательную активность во время внедрения новых технологий в образовании.

Образовательный процесс в деятельности учителя начальных классов претерпел ряд изменений опять же из-за появления новых технических средств обучения, которые открывают множество дополнительных возможностей для учителя и учащихся. К новым техническим средствам обучения, помимо прочих, относится также интерактивная доска. Не имеет значения фирма – изготовитель интерактивной доски (одни из самых распространенных – SMART BOARD и TRIUMPH). Все интерактивные доски имеют одинаковый принцип работы и у каждой доски имеется свое программное обеспечение. Здесь следует только указать, что программное обеспечение доски SMART BOARD подходит для всех других досок.

С интерактивной доской процесс обучения можно сделать значительно более наглядным, что так необходимо учащимся младшего школьного возраста для наиболее полного усвоения учебного материала. Этому способствуют красочные, логично структурированные обучающие программы по всем учебным предметам, которые записываются на диск и идут в комплекте с учебником. Например, УМК «Перспектива» предлагает следующие задания:



Программа дает возможность использовать на уроке карты, схемы, рисунки, портреты исторических деятелей, видеофрагменты, диаграммы. Учащиеся могут сами создавать цветные изображения, используя

электронные маркеры, выполнять задания типа: установи соответствие, проведи аналогию, вставь пропущенную букву, сгруппируй по одинаковому признаку, убери лишнее, найди и исправь ошибку, переставь букву, расшифруй слово, сравни, обобщи.

Интерактивная доска может эффективно использоваться на различных видах и этапах урока, позволяя быстрее и глубже воспринимать изучаемый материал.

Как показывают последние исследования психологов, подавляющее большинство учащихся - визуалы, поэтому воспринимают, в основном, зрительные образы. Тогда работа с доской, сопровождаемая красочными иллюстрациями, конечно же, лучше усваивается. Наглядность учебы особенно ценна для работы с детьми с рассеянным вниманием, она целиком увлекает их. Кстати, врачи – аллергологи установили, что с появлением в школах интерактивных досок уменьшилось количество детей с заболеваниями органов дыхания и аллергией на мел и пыль.

Замечено, что благодаря появлению в классе технических средств обучения, меняются даже самые «проблемные» ученики. Ребёнок, который раньше отсиживался, вдруг становится активным и начинает творчески мыслить. Ученик, который вечно срывал уроки, стал направлять свою энергию на работу с одноклассниками. А тот, кому просто тяжело учиться, находит новые возможности для самовыражения. Рефлексия, проводимая на уроках, показывает заинтересованность учеников учебным материалом. Электронная доска помогает ребятам преодолевать психологический барьер, неосознанный страх и стеснение у доски, легко вовлекает их в учебный процесс. Работая с доской, учащиеся легко и уверенно раскрывают свои способности, яркие стороны характера.

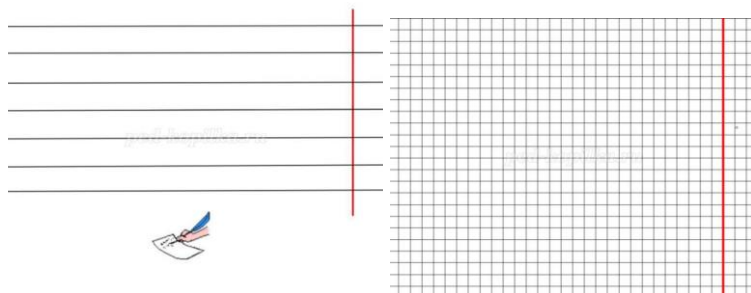
Применение интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения на разных этапах урока:

- 1.Объяснение нового материала или инструктирование класса.
- 2.Выполнение упражнений для закрепления нового материала.
- 3.Обобщение и закрепление изученного материала.
- 4.Контроль знаний, тестирование.
- 5.Проверка домашнего задания.

Интерактивную доску можно использовать:

- демонстрируя на экране с помощью проектора;
- демонстрируя интерактивные модели, которые «оживляет» учитель в момент объяснения;
- при выступлении учащегося или в процессе дискуссии с демонстрацией на экране цельной работы учащегося или отдельных, представляемых им цитат, моделей и т.д.;
- демонстрируя задания на экране с коллективным обсуждением возможных ответов;
- демонстрируя задания на экране с раздачей учащимся печатных форм для ответов;
- при самостоятельной работе одного учащегося;
- при анализе или построении моделей;
- при тестировании;
- при поиске необходимой информации;
- при самостоятельной работе группы учащихся (компьютер как один из инструментов групповой работы, например, для получения информации и подготовки выступления) [2] .

Конечно же, с внедрением новых технологий учителю требуется больше времени на подготовку к урокам, но современные технологии принесли в педагогический процесс немало плюсов, например, не нужно беспокоиться о сохранности бумажных карт, плакатов, тратить время урока на их смену. При использовании интерактивной доски не возникает необходимости тратить время на смену наглядных материалов, разлиновку доски, запись новых упражнений, не тратится время и на очистку доски, как ранее. Поскольку доска в кабинете начальных классов обязана быть разлинованной, достаточно сделать на интерактивной доске всего лишь две заготовки (по одной на математику и русский язык) и пользоваться ими всегда [2]!

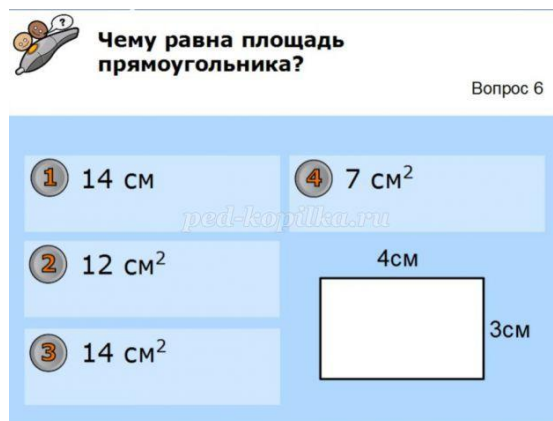


Конкретные формы и виды работы с интерактивной доской могут быть такими, какие мы используем в ходе опытно-экспериментальной работы:

Русский язык: составление и заполнение таблиц, исправление ошибок в тексте, распределение слов по группам, вставка пропущенных букв, разбор предложений, разбор слов по составу.



Математика: работа с геометрическим материалом – измерение площади и периметра фигур, изготовление чертежей, составление кратких записей и схем к задачам и их решение, заполнение таблиц, сравнение величин, устный счет [2].



Окружающий мир: работа с географическими объектами на карте (распределение полезных ископаемых, путешествия по различным территориям, выделение границ государств), выстраивание объектов по каким-либо признакам (например, планет солнечной системы - по размеру).



Изобразительное искусство и технология: просмотр видеороликов, мастер – классов.

Литературное чтение: выделение выразительных средств речи (эпитетов, метафор и др.) в тексте, прослушивание аудиозаписей, установление соответствия.

Использовать возможности интерактивной доски можно и на «физминутке». Это видеоролики, анимации, аудиозаписи, танцевальные песни, зрительная гимнастика и т.д.



Интерактивная доска дает возможность записать и письменный ответ ученика у доски на флеш - карту. Это дает возможность повторить пройденный на уроке материал в домашних условиях.

Также результативно применять интерактивную доску на внеклассных мероприятиях, праздниках, родительских собраниях.

Например, на родительских собраниях на электронную доску выводится, образец заполнения заявления, договора, фотографии с праздников класса, фотографии повседневной жизни класса, диаграммы с результатами обучения учащихся, записи о предстоящих делах класса.

Музыкальное сопровождение, видеоролики при проведении праздников – всё это помогает при организации мероприятий для детей и родителей. Например, праздничный концерт к Дню матери, когда на доске нами были показаны видеоролики, слайд-шоу с фотографиями мам.



Безусловно, применение интерактивной доски требует от учителя определённой подготовки, знаний и времени. К тому же, все хорошо в меру. Частое использование электронной доски приводит к привыканию, поэтому у детей начинает пропадать интерес к той или иной деятельности, связанной с работой, в том числе и с интерактивной доской.

Таким образом, использование интерактивной доски на уроках – это не дань моде, не способ «переложить на плечи» компьютера многогранный творческий труд учителя, а лишь одно из средств, позволяющее интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность урока.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации, 2009. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
2. Использование интерактивной доски в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/blogs/rudyuk-elena/ispolzovanie-interaktivnoi-doski-v-nachalnyh-klasah.html>свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.

НИКО И СИСТЕМНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕХОДА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ФГОС

Исаева Ж.А., Манатилова Ф.З.

Дагестанский институт развития образования, г.Махачкала

В статье мы хотим остановиться на анализе результатов Национального исследования качества образования (далее НИКО) выпускников начальной школы Республики Дагестан по русскому языку. Как известно, исследование проводилось 14 апреля 2015 года. Задания выполняли 426 выпускников из 11 общеобразовательных организаций республики. В рамках названного исследования также проводилось анкетирование учителей и родителей.

Что преследовало это исследование? По словам главы Рособрнадзора Сергея Кравцова результаты НИКО по школьным предметам (математика, окружающий мир, русский язык) необходимы были для выстраивания на федеральном уровне системы подготовки педагогов и проведения научных исследований. Более того, в рамках НИКО выявлялись системные тенденции, связанные с реализацией перехода начальной школы на ФГОС. По задумке авторов, НИКО предусматривал сбор научных данных, целью которых являлось совершенствование содержания образовательных программ начального общего образования, методов и средств обучения в начальной школе.

Если говорить об особенностях заданий НИКО, то, прежде всего, они соответствовали ключевым требованиям ФГОС, отечественным традициям преподавания учебных предметов в начальной школе. Для контроля были отобраны наиболее значимые аспекты подготовки как с точки зрения использования результатов обучения в повседневной жизни, так и с точки зрения продолжения образования в основной школе.

Инструментарий НИКО по русскому языку содержал 15 заданий, из которых 13 - базового уровня сложности, 1 задание повышенного уровня, 1 комбинированное задание, состоящее из базового и повышенного уровней сложности. Все они, прежде всего, предусматривали выявление уровня овладения детьми метапредметными универсальными учебными умениями, формируемыми на уроках и во внеурочной деятельности.

Надо отметить, что задания НИКО не учитывали национально-культурную и языковую специфику многонационального российского общества.

Рассмотрим описание проверяемых элементов содержания заданий по русскому языку для 4 класса.

Таблица 1

Описание заданий НИКО по русскому языку, 4 класс

| № | Проверяемые элементы содержания и умения |
|----|---|
| 1 | 1.1 Умение соотносить слово и представленную на картинке реалию. 1.2 Составлять предложение. 1.3 Задавать вопрос в письменной форме, адекватно выражая свое отношение к представленной на картинке ситуации и соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы. |
| 2 | Умение выражать просьбу или благодарность в письменной форме в соответствии с нормами речевого этикета в ситуации межличностного общения, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы |
| 3 | Умение списывать текст, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы: 3к1, 3к2, 3к3 |
| 4 | Умение распознавать ударный гласный звук в слове |
| 5 | Умение распознавать главные (и второстепенные) члены предложения |
| 6 | Умение распознавать части речи |
| 7 | Умение распознавать основную мысль текста, в котором она прямо несформулирована, при его письменном предъявлении; адекватно формулировать основную мысль в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления |
| 8 | Умение составлять план прочитанного текста (адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости) в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления |
| 9 | Умение распознавать значение слова, адекватно формулировать значение слова в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления |
| 10 | Умение подбирать к слову близкие по значению слова |
| 11 | Умение классифицировать слова по составу |
| 12 | Умение адекватно понимать текст при его письменном предъявлении, находить в нем необходимый материал, используя выборочное чтение |
| 13 | Умение адекватно понимать текст при его письменном предъявлении, находить в нем необходимый материал, используя выборочное чтение |
| 14 | Умение классифицировать гласные и согласные звуки |
| 15 | Умение распознавать значение устойчивых выражений и адекватно использовать их в письменной речи, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления |

Если судить по результатам, то наименьшие затруднения вызвали у дагестанских выпускников задания базового уровня сложности: №1.1, № 3к3, №9, №12. К примеру, первое задание проверяло умение выпускника соотносить слово и представленную на картинке реалию, то есть адекватное понимание и анализ визуальной информации, на основе которых выявлялась способность обучающихся соотносить слово и реалию, а также правильно записывать слово. Подавляющее большинство участников исследования успешно справились с ним.

Третье задание выявляло умение выпускника списывать текст, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы. Оно было направлено на проверку традиционного базового правописного умения обучающихся правильно списывать текст, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы. Списывание давалось в осложненной форме (с пропусками изученных орфограмм в словах и пунктограмм в предложениях), в то же время проверялась и правильность неосложненного списывания: слов без пропусков букв и предложений с расставленными знаками препинания.

Девятое задание выявляло уровень учебно-языкового опознавательного умения обучающихся распознавать значение указанного слова, используя указанный в задании контекст, и уровень предметного коммуникативного умения адекватно формулировать значение слова в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления.

Двенадцатое задание было направлено на проверку умения обучающихся адекватно понимать письменный текст и искать необходимую информацию, используя выборочное чтение, то есть общеучебные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Наибольшие затруднения у четвероклассников вызвали задания №7, №8, №11, №15.

Седьмое задание проверяло умение выпускника распознавать основную мысль текста, в котором она прямо не формулирована, при его письменном предъявлении. Учащиеся не смогли адекватно формулировать основную мысль в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. Данное задание построено с учетом понимания обучающимися письменно предъявляемой текстовой информации и владения изучающим видом чтения, то есть общеучебные и коммуникативные универсальные учебные действия, а также оно направлено на проверку предметных коммуникативных умений.

Восьмое задание проверяло умение выпускника составлять план прочитанного текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. Задание было нацелено на выявление уровня владения обучающимися как предметным коммуникативным умением, так и метапредметным – адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости.

Одиннадцатое задание проверяло умение выпускника классифицировать слова по составу. Оно направлено на выявление уровня владения обучающимися: логическими универсальными учебными действиями – проводить анализ структуры слова. Также владение общеучебными универсальными учебными действиями – преобразовывать структурную схему в слово, классифицировать слова по составу.

Пятнадцатое задание было связано со знанием обучающимися значения основных устойчивых выражений (фразеологизмов). В первой части проверялось учебно-языковое умение учеников распознавать значение наиболее распространенных устойчивых выражений, а во второй – предметное коммуникативное умение адекватно использовать их в собственной письменной речи, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. Можно сравнить статистику отметок по образовательным организациям Республики Дагестан со всей выборкой по РФ.

Таблица 2

Статистика по отметкам выпускников Республики Дагестан в сравнении с общей выборкой по РФ

| Регион | Кол-во уч-ся | Распределение отметок в % | | | |
|---------------------|--------------|---------------------------|-------|-------|------|
| | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Республика Дагестан | 426 | 35.21 | 40.61 | 19.72 | 4.56 |
| Вся выборка по РФ | 20498 | 7.4 | 28.4 | 51.5 | 12.7 |

Если сравнить результаты учащихся Республики Дагестан с результатами всей выборки в целом по РФ, то наблюдается заметная разница в отметках «2» и «4». Почти в пять раз превышает процент выполнения заданий на «2» в РД по сравнению с результатами по РФ. Зато около половины выпускников республики (40,61%) продемонстрировали базовый уровень выполнения заданий, соответствующий отметке «3».

Результаты исследования НИКО показывают наличие существенных пробелов в преподавании русского языка в национальных школах Республики Дагестан. По результатам анализа заданий можно констатировать низкий уровень овладения ключевыми универсальными умениями, способствующими решению учебно-

практических задач на уроках. Исследование выявило наличие в образовательных организациях республики ощутимых пробелов в реализации двух сквозных программ: «Чтение и работа с информацией», «Программа формирования универсальных учебных действий», что и послужило основной причиной низких результатов учащихся.

Налицо факты неполноценного использования возможностей современных УМК для достижения заявленных ФГОС результатов образования. Слабо реализована методическая система заданий новых учебников, развивающих познавательные, коммуникативные, регулятивные УУД младших школьников. Особого внимания требуют задания, формирующие и развивающие у детей информационные умения. Важно активное использование системы заданий, включающие младших школьников в деятельностное освоение учебного материала.

Анализ результатов Национального исследования качества образования в дагестанской начальной школе по предмету «Русский язык» убеждает нас в том, что проблемы системы образования в республике носит комплексный характер и решаться они должны на системной основе. Необходимо на республиканском уровне совершенствовать методику преподавания русского языка как неродного, используя передовые технологии обучения, создавая в классах комфортную атмосферу для общения между одноклассниками и проявления разнообразных форм активности на уроках. В первую очередь необходимо развивать и совершенствовать систему мониторинга качества образования на республиканском и муниципальном уровнях. Учителя начальных классов должны в совершенстве владеть современной технологией формирования, отслеживания и оценивания заявленных в ФГОС результатов образования. А образовательные организации должны накапливать и наращивать банк современных измерителей не только предметных, но и метапредметных и личностных образовательных результатов.

НИКО по русскому языку в Республике Дагестан констатирует наличие существенных пробелов в языковой подготовке учащихся в начальной школе. Учителя начальных классов не смогли в полной мере реализовать возможности и весь потенциал новых УМК.

Список литературы

1. Московский центр непрерывного математического образования. Аналитические материалы по результатам проведения НИКО в 4 классах по предметам: «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир», 2015.
2. Федеральная служба по надзору в сфере образования. О направлении результатов НИКО, 2015.
3. www.mccme.ru

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА

Сухова О.В.

г.Ульяновск

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение

Центр развития ребенка – детский сад № 178 «Облачко»

Профессиональная компетентность руководителей в течение многих лет является объектом исследований в отечественной науке. У А.И. Панарина компетентность является совокупностью коммуникативных, конструктивных и организационных умений, а также способность использовать эти умения в практике. Е.И. Огарев рассматривает профессиональную компетентность как категорию оценок, которая "характеризует человека как субъекта специализированной социальной деятельности ... обладающего устойчивой способностью к деятельности со знанием дела". С.Г. Вершловский и Ю.Н. Кулюткин представляют компетентность как характеристику личности, В.Ю. Кричевский - как реализацию функций; В.А. Сластенин - как совокупность умений личности. Многие ученые считают, что компетентность - это готовность решать задачи со знанием дела. М.А. Чошанов описывает компетентность в виде трех признаков: обладание оперативными и мобильными знаниями; умение применять

именно тот метод, который подходит к определенным условиям; способность выбирать оптимальное решение [1, с.27].

Мы профессиональную компетентность рассматриваем, как совокупность компетенций; знания и опыт, которые необходимы для эффективного руководства: личную способность руководителя решать профессиональные задачи, а также требования к личностным, профессиональным качествам заведующего дошкольной образовательной организацией (далее ДОО).

Также выделили четыре группы компетенций, составляющих профессиональную компетентность руководителя ДОО:

1. Личностная компетенция. Характеризует уровень личного саморазвития и отражает личную позицию педагогической, правовой и управленческой деятельности.

2. Социальная компетенция. Реализуется в условиях профессиональной деятельности в условиях взаимодействия с коллективом.

3. Отраслевая компетенция. Комплекс знаний и умений, присущих именно дошкольному образованию, предполагающих решение специфических педагогических задач.

4. Общепрофессиональная компетенция. Рассматривает способность руководителя выполнять свои должностные обязанности.

При проведении опроса в МАДОУ ЦРР – детский сад № 178 «Облачко» по выбору приоритетных компетенций родители и педагоги солидарны в выборе личностных и социальных компетенций. Управление качеством образования и учебно-воспитательным процессом, конечно же, являются основой выбора родителями общепрофессиональных и отраслевых компетенций руководителя ДОО. Родители детского сада видят проблемы сохранения и достижения высокого качества образования своих детей как предмет заботы заведующего.

Педагоги же выбирают такие компетенции руководителя ДОО, как эффективное управление кадрами, административной и финансово-хозяйственной деятельностью, которые, по их мнению, необходимы для эффективного руководства МАДОУ.

В результате можно говорить о профессиональном образе современного руководителя, который складывается из эффективного руководства кадрами, которые в свою очередь обеспечивают качественное образование и управление финансово – хозяйственной деятельностью, как фактором эффективного управления учебно-воспитательным процессом. Современный руководитель ДОО должен быть ориентированным на результат и способным к конструктивному взаимодействию с социальными группами [4].

Получив в результате исследования профессиональный портрет руководителя и перечень качеств, которыми он должен обладать, можно говорить о процессе формирования профессиональной компетентности.

В своем профессиональном становлении руководитель ДОО проходит четыре уровня формирования профессиональной компетентности:

1. допрофессиональный, уровень первоначального овладения профессией (профессиональная адаптация).
2. Профессиональная адаптация - процесс становления равновесия в системе «человек - профессиональная среда», проявляющийся в эффективности и качестве труда, в удовлетворенности человека процессом труда, его результатом, собой как профессионалом.

В нашем контексте речь идет о вторичной адаптации - процессе приспособления специалиста к изменениям профессиональной деятельности, вызванным его переходом на новое место работы, т.е. становление руководителем ДОО. Характеризуется данный вид адаптации тем, что освоение новой трудовой деятельности происходит на базе предшествующего профессионального опыта. Стадиями данного уровня формирования профессиональной компетентности являются: 1. Ознакомление. Получение руководителем информации о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, об эталонах, нормах поведения. 2. Приспособление. Переориентация руководителя, которая сопровождается признанием новой системы ценностей с сохранением прежних установок.

3. Ассимиляция. Приспособление к среде, идентификация с новой группой.

4. Идентификация. отождествление личных целей с целями организации.

Результатом процесса адаптации является адаптированность руководителя. Адаптированность - динамическое равновесие в системе «человек - профессиональная среда», проявляющееся в успешности деятельности руководителя и организации в целом [2].

2. уровень ограниченной сформированности компетентности (профессиональное становление).

Профессиональное становление подразумевает не только в совершенствовании трудовых навыков, но и самосовершенствование личности. На этом этапе профессиональной деятельности руководитель усваивает практические навыки и алгоритмы действий, осваивает основные социальные роли, приспосабливается к ритму,

характеру, особенностям работы. Очевидно, что личностное становление руководителя ДОО, как профессионала возможно только в том случае, если для профессиональной деятельности имеется положительная мотивация, а сама работа вызывает чувство удовлетворенности.

3. уровень достаточной сформированности компетентности (упрочение).

На данном уровне необходимо признание организационно-управленческих умений руководителя как важного элемента повышения компетентности и профессионализма, проявляющейся в высокой познавательной потребности. Руководители чувствуют необходимость в дальнейшем развитии ДОО, на этом уровне они эффективно выполняют все операции рассматриваемых умений, последовательность которых рациональна. Характеристиками данного уровня также выступают автоматизм, высокая скорость и правильность выполнения профессиональной деятельности в целом.

4. уровень успешного владения профессией (профессионализм).

На данном уровне достигается профессионализм, о руководителе ДОО можно говорить, как о профессионально компетентном специалисте, мы можем выделить три основных составляющих профессиональной компетентности руководителей детского сада: 1. способность к управленческой деятельности; 2. готовность к управленческой деятельности; 3. профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эту деятельность. При этом профессиональную компетентность мы понимаем как категорию динамичную, развивающуюся, зависящую от конкретно-исторической ситуации, ограничивающей ее правовыми установками, социальными требованиями, нормами, стандартами.

Таким образом, профессиональная компетентность руководителя дошкольной образовательной организации это профессионально-личностная характеристика, обусловленная способностями, личностными и профессионально-педагогическими качествами, а также готовность к управленческой деятельности. Профессиональная компетентность руководителя детского сада считается сформированной, если представляет собой совокупность компетенций, которые необходимы для эффективного руководства: личную способность руководителя решать профессиональные задачи, требования к личностным, профессиональным качествам и отражает личную позицию педагогической, правовой и управленческой деятельности.

Список литературы

1. Жилина А.И. Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). Книга 3. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 228 с.
2. Профессиональная адаптация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://txth.ru/141/14.html>
3. Профессиональный портрет современного руководителя дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sdetsad.ucoz.com/publ/upravlenie_doo/stil_rukovoditelja/30
4. Сухова О.В. Сущность и структура профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации // Казанский педагогический журнал. Казань. 2015. С.47-51.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СРЕДИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ПРОЕКТА

Самодурова Т.В., Оглоблина Н.М.

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г.Комсомольск-на-Амуре

Одним из важнейших направлений в деятельности современных педагогических вузов является поиск инновационных форм профессионального воспитания студентов, развития их творческого потенциала, формирования представления о престижности педагогической профессии, выявления степени готовности выпускников к работе по специальности, развития и укрепления лучших традиций высшей педагогической школы.

Такой формой, ставшей на 15 лет «брендом» Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, можно считать региональный конкурс профессионального мастерства среди студентов педагогических специальностей вузов Дальнего Востока. «Родившись» в стенах нашего университета, конкурс быстро и уверенно расширил свою географию. В течение многих лет для участия в нем приезжали студенты из крупных студенческих центров Дальнего Востока - из Забайкалья, Приморья, Якутии, с Сахалина, из Амурской и Еврейской автономной областей, а в качестве делегатов по изучению опыта - студенты из Сибири (Кузбасская педагогическая академия, г.Новокузнецк) и Камчатского полуострова (Камчатский государственный университет,

г.Петропавловск-Камчатский). В отдельные годы конкурс собирал до 120 участников. В определенный период к студентам вузов примкнули и студенты педагогических колледжей Владивостока, Хабаровска, Николаевска-на-Амуре, Комсомольска-на-Амуре. В этих случаях некоторые конкурсные задания - номинации разрабатывались в двух вариантах с учетом уровня получаемого в учебном заведении образования.

Конкурс, проводимый АмГПУ, по праву получил статус инновационного авторского проекта, ставшего не просто популярным и престижным коллективным творческим делом среди студентов педагогических вузов, но и значимым событием в жизни всего Дальневосточного педагогического сообщества.

Свою историю конкурс ведет с 1998 года, когда после проведения внутривузовского конкурса педагогического мастерства среди студентов (к этому времени тоже уже имевшему более чем десятилетнюю историю), возникла идея пригласить к участию в нем студентов других педагогических вузов региона. Однако одной идеи для этого было мало. Нужно было заручиться, прежде всего, поддержкой других высших учебных заведений Дальнего Востока, подготовить проект Положения и программы его проведения, согласовать их с заинтересованными сторонами и определить источники финансирования. Так было принято решение о разработке проекта проведения первого регионального конкурса педагогического мастерства среди студентов и представлении его на Конкурс молодежных социальных проектов, проводимых Комитетом по молодежной политике Хабаровского края в рамках Всероссийского фестиваля «Студенческая весна». Авторами проекта стали студенты, члены Центра молодежных инициатив О. Новиков, Е. Петрова, Е. Михайлов, А. Яловая, Н. Крендясова, И. Дорохин под руководством проректора по УВР Н.М. Оглоблиной и декана факультета дополнительных педагогических профессий Н.А. Петровой.

Жюри фестиваля «Студенческая весна» признала проект лучшим студенческим проектом года, присудив студентам-разработчикам I место. Таким образом, идея конкурса получила поддержку краевого Комитета по молодежной политике. Параллельно с этим проект был направлен на независимую экспертизу, и одним из его экспертов стала Л.Ф. Обухова, в то время министр образования Хабаровского края. Она отметила актуальность и значимость проекта, подчеркнув, что проведение такого конкурса восполнит тот пробел, который еще существует в методике подготовки учителя к практической деятельности и будет готовить молодого учителя к участию в другом не менее профессионально значимом конкурсе - «Учитель года». Она не только высоко оценила идею проведения конкурса, став рецензентом проекта, но и выразила согласие быть его соучредителем. С тех пор конкурс проходит при постоянной поддержке Министерства образования и науки Хабаровского края. В то же время проект был представлен на согласование Президенту Ассоциации педагогических вузов Дальнего Востока и Забайкалья, ректору Хабаровского государственного педагогического института, профессору В.В. Романову и председателю Совета ректоров вузов Дальнего Востока, профессору В.Г. Григоренко. И здесь было найдено полное понимание.

В дальнейшем конкурс получил и поддержку Полномочного представителя Президента РФ в Дальневосточном федеральном округе К. Исхакова, отметившего в своем обращении к участникам конкурса, что плодотворное сотрудничество талантливой молодежи и лучших педагогов будет способствовать укреплению единого научно-образовательного пространства, придаст дополнительный импульс совершенствованию российского образования в нашем регионе, а на заседании Совета ректоров вузов ДВФО в 2008, которое проходило на Камчатке, было особо подчеркнуто, что наш конкурс стал одним из самых ярких инновационных направлений вузовской деятельности, успешно вписавшимся в приоритетный национальный проект «Образование».

На первый конкурс в марте 1999 года приехали представители вузов Уссурийска, Хабаровска, Благовещенска, Биробиджана и Комсомольска-на-Амуре. Примечательно, что первым председателем жюри этого конкурса стала Лидия Николаевна Куликова, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета. К этому времени она уже являлась основателем Дальневосточной педагогической школы и обладала непререкаемым авторитетом в этой области. Ее участие было важным для организаторов не только потому, что обеспечивало компетентность и объективность решений, принимаемых жюри, важной была ее оценка как ученого-педагога всей программы конкурса. В ходе Педсовета конкурса, состоявшегося по окончании конкурсной программы, Л.Н. Куликова выразила чувство удовлетворения от содержания конкурсных номинаций, уровня организации конкурсных испытаний и, конечно же, нашла возможным помочь советом, намечая дальнейшую траекторию ее развития. Так, например, она заметила, что форма традиционной визитки-самопрезентации дает не совсем полное представление о педагогическом кругозоре участника, что есть возможность связать конкурс и с вопросами истории педагогики, с русскими педагогическими школами. Советы эти были в дальнейшем творчески реализованы организаторами.

Первые конкурсы включали в себя преимущественно номинации личного зачета: представление определенной, выбранной участником и его наставником, педагогической концепции, проведение показательного урока и самопрезентацию. Номинации эти составили «ядро» личного первенства и в последующих конкурсах. Это обуславливалось тем, что, с точки зрения организаторов конкурса и экспертов, именно эти номинации позволяют

наиболее объективно оценить уровень подготовки конкурсанта к педагогической работе и его индивидуальность. С этой целью организаторами разрабатывались четкие критерии оценки каждой номинации.

Так, наиболее показательной в плане его концептуальной, теоретической подготовки, широты педагогического кругозора, умения строить педагогический монолог, устанавливать обратную связь с аудиторией, является номинация, связанная с индивидуальным выступлением конкурсанта на заранее заданную педагогическую тему, как правило, отражающую наиболее актуальные проблемы педагогической науки и практики.

В разные годы конкурсанты защищали свое видение проблем «Личностно-ориентированный подход: теория и практика современной школы», «Инновационные технологии в реализации регионального компонента школьного стандарта», «Школа в культурном пространстве и культурное пространство школы», «Активные формы обучения и их роль в повышении мотивации учебной деятельности школьников», «Наша новая школа: взгляд молодых на проблему» и др.

Столь же важной, а в последние годы даже определяющей, стала номинация «Урок-открытие» («Мастер-класс»). Постоянное включение ее в программу конкурса оправдано тем, что эта номинация дает возможность конкурсному участнику проявить весь «арсенал» профессиональных знаний, методических умений, полученных за время учебы, реализовать избранную педагогическую концепцию в конструировании учебного занятия, показать способность участника к педагогическому творчеству, яркость, выразительность, неповторимость своей индивидуальности.

Номинации конкурса ежегодно видоизменялись. Это было продиктовано задачей, которую ставили перед собой организаторы - определением наиболее актуальных педагогических проблем и поиском своеобразных форм их осмысления участниками конкурса. При этом учитывалось, что и проблемы, и формы конкурсной номинации должны были быть, с одной стороны, интересными для студента, а с другой - позволяющими ему самому выразить свое отношение к проблеме, раскрыться наиболее полно и разносторонне.

Стремление к этому поиску позволяло на протяжении многих лет поддерживать высокий уровень проведения конкурса, его авторитет и престиж среди вузов – постоянных и потенциальных участников. В разработке программ принимали самое активное участие преподаватели педагогических кафедр АмГПУ, преподаватели-методисты специальных кафедр и сотрудники управления внеучебной воспитательной и социальной работы. Большая работа проводилась по подготовке видеосюжетов педагогических ситуаций для последующего их анализа участниками в номинации «Вот такая ситуация», по разработке методического сопровождения каждой конкурсной номинации.

Таким образом появлялись и другие номинации: полилог «Реформирование школы – что это?», представление педагогического опыта работы «Портрет любимого учителя» (2003), защита педагогического проекта «Шаг в будущее», экспресс-конкурс «Педсовет» (2004), конкурс-игра «Вокруг педагогики», «Педагогический ринг» (2006), конкурс профориентационных рекламных видеороликов «Поэзия педагогики» (2007), эссе «Моя педагогическая философия», конкурс на эрудицию «Орешек знаний», «Педэкспертиза» (2008), видеовизитка «Год Учителя – мой год!», педагогические дебаты «Разговор в учительской» (2010), самопрезентация «Автопортрет в оптимистическом интерьере» (2012) и др.

Особой популярностью у студентов пользовалась форма «педагогического ринга». В этой номинации участники по жребию делились на пары. И каждому из них предлагалось подискутировать с оппонентом по определенной педагогической проблеме. При этом один участник должен был представить положительные стороны какого-либо подхода к педагогической проблеме, другой – определенные издержки этого же подхода. Как всегда на ринге устанавливалось время раунда для диалога. Умение каждого вести диалог, оппонировать, отстаивать свою точку зрения, быть «в теме» и быть убедительным в этой номинации становились видными сразу. Но однажды оказалось так, что число участников было нечетным, и один из студентов (им оказался студент из ЗабГПУ) остался без оппонента. Тогда организаторами ему было предложено пригласить в качестве оппонента какого-либо студента из числа участников этой номинации, выбрать себе оппонента самому. Возникла заминка. И вдруг сам участник предлагает в качестве оппонента дать ему кого-нибудь из членов жюри. А надо помнить, что жюри формировалось из опытных педагогов разных вузов. В итоге оппонентом студента стала доктор педагогических наук, профессор АмГПУ Н.Е. Седова. Ситуация неординарная. Но конкурсант был блестяще подготовлен, умел, как говорят спортсмены, держать удар, и добился успеха. Завершая выступления в номинации, Н.Е. Седова отметила, что это не был диалог студента и преподавателя, это был диалог профессионалов, коллег, понимающих друг друга и хорошо ориентирующихся в проблеме.

С 2002 года по инициативе межвузовского Педсовета, который Оргкомитет собирал после подведения итогов каждого конкурса, в его программу кроме личного зачета была включена и командная составляющая. Оргкомитет учел такие доводы участников-гостей конкурса как необходимость организационной, технической, и

прежде всего, моральной поддержки конкурсантов, которые стали приезжать со своими группами поддержки. И этим группам, в которые входили очень талантливые во всех отношениях студенты, хотелось более широко представить свои умения, свою профессиональную подготовку, активнее участвовать в педагогическом празднике. Поэтому в программу конкурса были включена и командная номинация. Сначала это был конкурс «Проект проведения смены в детском оздоровительном лагере», где защищались программы профильных смен для пришкольных детских оздоровительных лагерей. Наиболее запомнившимся и признанным лучшим в этой номинации стал проект профильной смены «Амурские зори» и выступление с фрагментом одного из мероприятий команды Биробиджанского государственного педагогического института. Затем номинация приобрела более широкое звучание - «Защита социально-значимого проекта», где представлялись коллективные разработки молодежных акций и творческих дел, адресованных школьникам, а в последние годы – открытого воспитательного мероприятия.

Представленные в конкурсе проекты разрабатывались по самым различным педагогическим направлениям «Формирование патриотического сознания молодежи: пути решения проблемы», «Развитие моделей и форм школьного и вузовского самоуправления», «Мы выбираем жизнь! (пропаганда активного и здорового образа жизни)», и др.

В разные годы лучшими признавались проекты команд Сахалинского государственного университета, Дальневосточного государственного гуманитарного университета, Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского, Благовещенского государственного педагогического университета, Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

Студенты-сахалинцы защищали проект «Здоровый город», в котором они предложили действенные механизмы и конкретный инструментарий участия населения, молодежи, детских и общественных организаций Южно-Сахалинска в процессе формирования и реализации муниципальной политики в формировании общественного сознания по вопросам культивирования здорового образа жизни.

Студенты-хабаровчане защищали проект акции «ЗаРЯ (За русский язык)», посвященный активной борьбе за чистоту русского языка, за культуру речевого общения. При этом они смогли не только теоретически и профессионально точно определить актуальность и значимость проблемы, но и провели саму акцию в перерывах между номинациями с участниками и зрителями конкурса.

Студенты-читинцы представили к защите проект «Вселенная детства», направленного на создание детского самоуправления на базе общеобразовательной школы. Уже известные направления и виды работы с детьми, облеченные в оригинальные, «неизбитые» формы, вызвали неподдельный интерес к проекту.

Команда из Благовещенского университета возродила в своем проекте идею тимуровского движения. Проект «NEW ТИМ», инициаторами которого стала Амурская Студенческая Ассоциация, был направлен на создание волонтерских тимуровских отрядов, способных оказывать реальную помощь в решении социальных проблем общества.

Команда комсомольчан представила проект «Память», сутью которого стало приведение в порядок захоронений ветеранов Великой Отечественной войны, ветеранов трудового фронта и ветеранов университета на городском кладбище в канун Дня Победы, создав яркую видеопрезентацию этой акции. Проведение ее стало еще одной важной традицией, связанной с гражданским и профессиональным воспитанием студентов вуза, с развитием их чувства корпоративности, вписавшейся в существующую в университете целостную систему воспитательной работы.

В том же 2002 году по предложению студентов была введена и творческая номинация «Искры вожатского огонька» (превратившаяся со временем в «Педагогический звездопад» - демонстрацию художественного творчества молодых педагогов).

В 2005 году было принято решение о введении в программу конкурса профессионального мастерства среди студентов еще одной - знаковой - номинации под общим названием «Дальневосточная педагогическая школа». Организаторами конкурса в разные годы были предложены различные ее варианты: «Дальневосточная педагогическая школа: люди и факты», «Дальневосточная высшая школа в годы Великой Отечественной войны», «Дальневосточная школа: опыт внеучебной воспитательной работы».

В 2008 году номинация получила название «Дальневосточная педагогическая школа: Доска почета», в которой командам предлагалось представить опыт ведущих ученых и выдающихся педагогов-практиков, работающих в вузах, колледжах, школах Дальнего Востока и Забайкалья. Эта страница конкурса оказалась одной из самых ярких, по тому, так красиво, трепетно, с огромным уважением к своим учителям представлялись студентами их образы. Одним из самых незабываемых оказалось выступление команды Дальневосточного государственного гуманитарного университета, представившей жизненный и профессиональный путь

талантливому педагогу, основателю хабаровской научной школы по проблемам саморазвития личности, доктора педагогических наук, профессора Л.Н. Куликовой, чье имя связано и с нашим конкурсом.

В 2010 году, когда страна праздновала 65-ю годовщину со дня Победы, номинация получила название «Дальневосточная школа в годы Великой Отечественной войны: люди и судьбы». Это был потрясающий рассказ о педагогах, прошедших, например, как профессор Д. Вайсман, работавшая в Благовещенском педуниверситете, ужас фашистского концлагеря, или рассказ о работе вожатой в школе военных лет в Комсомольске, Заслуженном учителе России, проработавшей долгие годы на кафедре педагогики АмГПУ И.А. Рублевой, или рассказ якутских студентов о судьбах детей войны, ныне ставших учителями, педагогами вузов Якутии.

Материалы, представленные на той конкурсной номинации, стали для всех студентов-участников и зрителей настоящим уроком патриотизма и верности профессии. Когда закончилось их представление, зал в пятьсот человек встал в едином порыве, отдавая дань памяти всем учителям, чьи судьбы были опалены войной, чей труд возрождал Россию в самые трудные годы. Но главное, что ежегодно на этой нашей своеобразной Доске почета появляются все новые и новые имена ученых-педагогов, педагогов-практиков, чье творчество не оставляет молодых равнодушными.

Самой креативной, любимой и долгожданной является в конкурсе номинация «Визитная карточка команды». Организаторы конкурса не оставили ее «безымянной». В разные годы она звучала по-разному: «Я – современный учитель», «Разговор в учительской», «Кла-а-ссный час!», «Все флаги в гости к нам...», «Домашнее задание: сочинение на свободную тему», «От чистого истока свой начинаем путь...», «Карта жизни» и др.

В этой номинации командам-участницам предоставляется полная свобода творчества в представлении себя, своей профессии, своего вуза, своего города. При этом в средствах и формах представления команды не ограничивались. Именно поэтому зрители имели возможность увидеть выступления с элементами мюзикла (Биробиджан), сценических и театральных постановок (Благовещенск, Уссурийск, Чита), современного танца (Хабаровск), КВНа (Комсомольск-на-Амуре), которые оставили у жюри, зрителей, болельщиков незабываемое ощущение большого профессионального педагогического праздника.

Длительность проведения конкурса позволила сложиться определенным традициям. Так, с самого начала конкурса его жюри является межвузовским. К работе в его составе по приглашению Оргкомитета привлекаются преподаватели и ученые-педагоги разных вузов Дальнего Востока, доктора педагогических наук, профессора. В разные годы председателями жюри становились кроме Л.Н. Куликовой, А.А. Шумейко, Н.Е. Седова, Т.Е. Наливайко и др. Такой подход к формированию судейской бригады придает самому жюри особую авторитетность, а результатам конкурса большую объективность и создает особый резонанс в кругу Дальневосточного педагогического сообщества.

Считаем важным и то, что кроме представителей научных школ, в состав жюри всегда входили представители информационно-методического центра отдела образования города Комсомольска-на-Амуре, практические работники образования – учителя и директора школ и гимназий. Именно они определяли практическую значимость того, что предлагали студенты-участники конкурса.

Так сложилось, что экспериментальной площадкой для проведения регионального конкурса с самого начала стала гимназия №45 города Комсомольска-на-Амуре, а ее директор Н.М. Атрохименок, завучи и учителя – на долгие годы едва ли не главными помощниками организаторов. Но с расширением программы конкурса, включением в конкурс уроков, которые подчас ведутся не в каждой школе (например, урок китайского языка) для проведения конкурса потребовались и другие площадки. Ими стали гимназия №9 и №1 г. Комсомольска-на-Амуре – одни из лучших учреждений образования города. Здесь создавались все условия для успешной работы конкурсантов, оказывалась любая необходимая техническая помощь. И, конечно, эта доброжелательность существенно влияла на успех конкурсантов.

Еще одной особенностью нашего конкурса стала работа межвузовского Педагогического совета по подведению его итогов. После подписания итогового протокола всеми членами жюри и оглашения их за «круглым столом» собираются педагоги-наставники команд, члены жюри и оргкомитета, анализируют ход конкурса и намечают перспективу развития конкурсных программ на следующий год. Организаторы всегда готовы выслушать все предложения, прислушаться к замечаниям и пожеланиям, но принимается окончательное решение о программе конкурса будущего года после тщательной проработки всех его составляющих. Оно и представляется на утверждение Министру образования и науки Хабаровского края.

Практически с первого конкурса в его подготовке и проведении участвуют и студенты нашего университета, которые тоже являются членами Оргкомитета конкурса. Они работают на конкурсе как команда администраторов, готовя аудитории к конкурсу, следят за расписанием репетиций команд, обеспечением видео и аудиоаппаратурой, они являются кураторами приезжающих команд, оказывая конкурсантам помощь, начиная со встречи на вокзале в день их приезда. Они сопровождают их в течение всех дней конкурса и провожают домой, расставаясь уже по-

настоящему друзьями. Многие работают с командой одного и того же вуза в течение всех лет обучения в университете. И это еще одна номинация для студентов - участников конкурса, но уже только для наших. В команду организаторов конкурса профком и Студсовет университета всегда ведут жесткий отбор. Как правило, это те ребята, кто проходит через первый - внутривузовский - тур конкурса педагогического мастерства и уже хорошо ориентирующихся в решении организационных и технических вопросов.

В последние годы ими организуется и информационное сопровождение конкурса – готовятся ежедневные спецвыпуски студенческой газеты «Аудитория», слайдфильмы по итогам дня и отчеты на сайте АмГПГУ.

Своеобразие нашего конкурса является и то, что по его итогам АмГПГУ издает сборники студенческих научных и научно-методических работ, проектов молодежных акций, других материалов, представляемых участниками в номинациях конкурса.

Интерес к участию в конкурсе сохраняется, в 2016 году он уже мыслится как международный. И думается, это происходит именно потому, что его форма позволяет педагогам вузов отслеживать качество подготовки будущих специалистов для системы образования на примере лучших представителей современного студенчества, позволяет видеть свои успехи и достижения в сравнении с успехами и достижениями других учебных заведений. Но главное, это то, что дает конкурс самим его участникам и победителям – уверенность в правильности избранного пути, осознания собственных возможностей и дальнейшего стремления к самосовершенствованию. Одна из победительниц конкурса в личном зачете, бывшая студентка АмГПГУ А. Бычкова, ныне успешный преподаватель иностранного языка, говорит: «Конкурс открыл мне себя саму, дал возможность поверить в себя, утвердиться в правильности избранного пути. Спасибо всем моим наставникам и организаторам этого конкурса – одного из самых ярких событий моей студенческой жизни. Желаю, чтобы у будущих студентов-педагогов эта возможность открыть себя сохранялась».

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

ПРОФИЛАКТИКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ВИРТУАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Разорвина А.С.

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

Быстрые темпы технического прогресса привели к возникновению нового вида аддиктивного поведения – интернет-зависимости. Это более социально-одобряемый вид аддикции, чем зависимость от психоактивных веществ, но воздействие, которое интернет-зависимость оказывает на психику человека нельзя недооценивать. Большинство ученых, занимающихся изучением зависимого поведения (Г.В. Морозов, Н.Н. Боголепов, Э.Г. Эйдемиллер, Е.А. Личко, Т.Г. Огородникова и другие) считают, что основной фактор формирования зависимости – отклонения в семейном воспитании. Чаще всего зависимость начинает формироваться в подростковом возрасте, в период полового созревания, но по последним данным, возраст пользователей Интернет неуклонно снижается. Более того, в некоторых публикациях упоминаются случаи интернет-зависимости у детей старшего дошкольного возраста [4].

Модернизация современной системы образования в сторону технологизации, наличие различных видов компьютерных гаджетов в каждой семье и отсутствие культуры пользования ими у детей приводит к тому, что по данным опроса ВЦИОМ, 53% россиян до 24 лет страдают интернет-зависимостью. Интернет-зависимость – это широкий термин, обозначающий навязчивое желание человека проводить время в виртуальной реальности, которое вытесняет работу и личную жизнь. Как правило, взрослые люди способны контролировать время, проводимое за компьютером, а вот дети оказываются наиболее уязвимыми перед мощным информационным воздействием, поэтому возникает необходимость воспитания у детей культуры пользования компьютером и сетью Интернет, а также выработки правил безопасного поведения в сети [5].

Крупнейший исследователь интернет-зависимости К. Янг выделяет 5 основных видов интернет-зависимости:

1. компьютерная зависимость – пристрастие к работе с компьютером, к компьютерным играм («стрелялки», стратегии, квесты)

2. компульсивная навигация в Сети – бесконечные путешествия по Сети, поиск информации по базам данных и поисковым сайтам
3. перегруженность информацией – патологическая привязанность к азартным онлайн играм, постоянные покупки или участие в интернет-аукционах
4. киберкоммуникативная зависимость – зависимость от общения в чатах, групповых играх, форумах, избыточность знакомых и друзей в Сети
5. киберсексуальная зависимость – непреодолимое влечение к посещению порносайтов и занятию киберсексом, обсуждение сексуальной тематики в чатах и закрытых группах.

На основе проведенных исследований детей младшего школьного возраста было установлено, что преобладают в основном компьютерная и киберкоммуникативная зависимость, в меньшей степени – компульсивная навигация в Сети [4]. Не секрет, что диагноз интернет-зависимость ставится психологами все чаще, и в России, и в других развитых странах мира. Хотя этот вид зависимого поведения сейчас не входит в Международный перечень болезней 10-го пересмотра и в *Diagnostic and Statistical Manual Mental Disorders (fourth edition)*, среди описанных там расстройств наиболее близкое состояние к интернет-аддикции – «патологическое влечение к азартным играм» [2]. Наиболее распространенными психическими и физическими признаками компьютерной зависимости являются потеря контроля над временем, сокращение времени сна, потеря интереса к социальной жизни и своему внешнему виду, оправдание своего пристрастия, ухудшение зрения, формирование неправильной осанки и даже искривление позвоночника, нарушение питания и хронические запоры. Безусловно, подобная ситуация вызывает беспокойство у родителей, психологов и педагогов, так как на фоне вытеснения объективной реальности виртуальной возникает социальная дезадаптация, результатом которой могут явиться избыточная агрессивность и различные виды антисоциального поведения.

Основная работа по предотвращению аддиктивного поведения должна проводиться в семье. Разумеется, полностью лишить ребенка компьютера, современных гаджетов и Интернет нельзя, но ребенку нужно прививать несложные правила взаимодействия с ними и добиваться исполнения этих правил. В первую очередь прививаются правила безопасности в Сети, они логичны для взрослых, но ребенку требуется разъяснение каждого из них. Время, проводимое ребенком за компьютером и в Сети нужно контролировать, на начальных этапах нельзя оставлять ребенка за компьютером одного. Родители должны знать, какие ресурсы использует их ребенок, пароли от его страниц в соцсетях и т.п., необходимо установить специальные программы-фильтры, блокирующие выход на сайты с опасным или нежелательным контентом. Все это должно происходить в атмосфере понимания и доброжелательности, ребенок не должен чувствовать тотального контроля за своими действиями [3]. Личный пример членов семьи для ребенка весьма показателен, поэтому родители должны контролировать и свое время, проводимое за компьютером, показывать свое желание проводить время в общении с семьей, а не в виртуальной реальности. По нашему мнению, позиция родителей «компьютер и Интернет – это инструменты, помощники в работе, учебе, а не игрушка» наиболее желательна.

Образовательные учреждения так же должны проводить работу по профилактике интернет-аддикции, и с самими детьми, и с их родителями, т.к. во многих случаях у родителей не хватает психолого-педагогических знаний по данному вопросу [1]. В рамках родительских собраний должна оказываться обязательная помощь, направленная на предупреждение интернет-аддикции и сохранение физического и психологического здоровья детей, которая может осуществляться с помощью тематических докладов специалистов (психолог, педагог по информатике), дискуссий, консультаций, бесед.

Кроме 5 видов зависимости по К. Янг, нам хотелось бы выделить еще ряд проблем, появившихся в связи с широким использованием современных гаджетов и способы решения этих проблем в семейном воспитании.

1) Депрессия от пользования социальными сетями, от наличия контактов в социальной сети, или наоборот их отсутствия. Плюс социальных сетей в том, что они дают возможность самопрезентации человека, людям, особенно молодым, это очень важно, они выкладывают в сеть самые эффектные фотографии, интересные новости и побочным эффектом этого является желание быть или хотя бы выглядеть лучше и значимее всех. Ставшие зависимыми от этого желанья пользователи постоянно хотят убедиться в появлении все новых «лайков» и комментариев. От неполучения желаемого эффекта появляются перепады настроения и даже депрессии. По нашему мнению, родители должны показать ребенку, что реальная жизнь намного интереснее, многограннее, чем виртуальная, а живое общение более эмоциональное. Мы склонны считать, как и многие психологи, что вреда от социальных сетей намного больше, чем пользы.

2) Номофобия – состояние тревоги у людей, которые лишились доступа к мобильному телефону и синдром фантомного звонка – появление слуховых и моторных галлюцинаций, что звонит телефон, хотя на самом деле, никаких звонков нет. Телефон – это самый распространенный гаджет, родители покупают его своим детям, в целях их безопасности, сохранения своего спокойствия и требуют, чтоб ребенок всегда был на связи, тем самым,

способствуют формированию номофобии. Страдающие номофобией не хотят расставаться с телефоном даже когда идут в туалет, постоянно находятся в страхе потери связи (что сядет батарейка), никогда не выключают телефон и постоянно проверяют новые сообщения и звонки. Эта страсть к мобильному устройству часто оборачивается уменьшением живого общения в пользу неличностных контактов. Один из реабилитационных центров в США разработал программу защиты пациентов от виртуальных зависимостей, одной из рекомендаций является необходимость выключать телефон хотя бы раз в неделю на несколько часов.

3) Ухудшение зрения, нарушение сна. Специалисты говорят о том, что вредны не сами электронные устройства, а их бесконтрольное использование, для сохранения зрения нужны дозированные нагрузки и профилактическая гимнастика. Для нормального сна необходимо прекратить пользоваться любыми электронными устройствами за 2 часа до предполагаемого отхода ко сну. Всем этим правилам сохранения здоровья родители должны научить детей и, конечно, следовать сами.

4) Эффект «Google» – уверенность в том, что любую информацию в любой момент можно найти в интернете, поэтому современному человеку знания просто не нужны. Особенно в этом убеждены дети и подростки, при этом страдает формирование памяти – она становится неглубокой и короткой. Родители должны говорить с ребенком о том, что не всегда под рукой есть Интернет, и не всегда есть время искать информацию, поэтому знания необходимы, приводить примеры таких ситуаций – различные собеседования, экзамены, работа, заключающаяся в непосредственном контакте с людьми и, несомненно, построение межличностных отношений, ведь с человеком, который не читает книг и не обладает знаниями просто не о чем говорить. Техники, развивающие память, существуют для детей любого возраста, они достаточно занимательны и тренировке памяти обязательно нужно уделять внимание, это будет интересно и полезно всем членам семьи.

5) Феномен «клипового мышления» – основан на переработке информации короткими порциями и чаще на основе визуальных образов, чем логике и текстовых ассоциациях. Обычно рассматривается как защитная реакция организма на слишком большие объемы информации, меняется образ мышления и формируется другая память – запоминается не сама информация, а место где она находится и способ ее получения. Во время занятий дома с ребенком родителям следует делать акцент на развитии логического мышления, креативности и фантазии ребенка, обязательно читать ребенку и обсуждать прочитанное.

В случае если родители заметили признаки сформированной аддикции у своего ребенка, нужно обращаться за помощью специалистов, чего многие родители в нашей стране, к сожалению, не делают – есть определенный барьер перед обращением к психологу, хотя сами родители не обладают достаточными знаниями для преодоления сложившейся ситуации.

Список литературы

1. Алиев, А.А. Педагогические условия преодоления компьютерной зависимости детей и подростков [Текст] / А.А. Алиев // Педагогическое образование и наука. - 2014. - № 6. - С. 154-156.
2. Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика: [Текст]: пособие для школьных психологов / Малыгин В. Л. - Москва: Арсенал образования, 2010. - 134 с. - ISBN 978-5-91383-040-1
3. Моторин В.В. Дети и компьютер // Воспитание школьников - 2000 - № 8. - С. 25-26.
4. Оськина, Н.Г. Профилактика интернет-аддикции у детей младшего школьного возраста [Текст] / Н. Г. Оськина // Начальная школа плюс до и после. - 2012. - № 12. - С. 12-19. - ISSN 2071-9515
5. Разорвина А.С. Культура пользования компьютером и сетью Интернет в аспекте современного семейного воспитания [Текст] / А.С. Разорвина // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы V Международ. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 окт. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – ISBN 978-5-906626-96-7.
6. Семикин Г.И. Какие опасности для здоровья человека таят современные гаджеты? / Г.И. Семикин, Г.А. Мысина, А.Е. Пичугина // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. – 2014. – №3 2014. – С. 60-64.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

СЕКЦИЯ №13.

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

**ОБ ОДНОМ ЭПИЗОДЕ ИЗ НАУЧНОЙ ЖИЗНИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА, ИЛИ, К
ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ИСТОЧНИКА**

Серова О.Е.

ФГБНУ «Психологический институт
Российской академии образования», г.Москва

Психологический институт Российской академии образования – одно из старейших научных учреждений России, история научной жизни которого и есть история формирования отечественной научной психологии. Безусловной заслугой сотрудников института является работа по сохранению уникального научного архива. Работа современного исследователя с материалами его архивной коллекции – это попытка продвижения к подлинной реальности психологической науки через проникновение в смыслы ее экзистенции, создаваемой в актах радикальных выборов своего личного самоосуществления в мире, которые совершали конкретные ученые.

За каждой единицей материалов Научного архива стоят непростые истории личной жизни ученых и хитросплетения их научных судеб. Не является исключением и «ед. хр. 132, ф.14» – «Отзыв о работах по психологии памяти В.М. Экземплярского», составленный профессором Николаем Александровичем Рыбниковым¹ в 1947 году [2].

Документ имел формально-целевое назначение. Однако, написан он был при характернейших обстоятельствах, а именно: в условиях необходимости повторной диссертационной защиты Владимира Михайловича Экземплярского², уже ранее защитившего магистерскую диссертацию, много лет служившего приват-доцентом в Московском университете, имевшем звание действительного члена Психологического института, являвшимся одним из первых отечественных профессоров-психологов, высланного из Москвы как ЧСВН и служившем на то время в Челябинском педагогическом институте. Маститому ученому Экземплярскому было предложено в 1947 году выйти, видимо, только теперь на «настоящую» диссертационную защиту и еще раз предоставить научную работу, но теперь уже надежного советского образца. Хотя Экземплярский давно уже не работал в Москве, не именовался «штатным сотрудником Психологического института», именно его alma mater – Психологический институт – в лице директора, академика РАО Анатолия Александровича Смирнова вступил в противостояние с бюрократией от науки, подготовив официальное ходатайство о возможности для профессора Экземплярского защиты «по совокупности работ». Только такое решение могло хоть в какой-то степени понизить абсурдность происходящего. Таким образом, отзыв Рыбникова является и «одним из» документов, направленных на поддержание этого ходатайства, и, одновременно, документом, имеющим далеко не формальное значение. К этому времени политические обвинения с самого Владимира Михайловича были сняты, но до окончания сфабрикованного «дела» было еще долгих 9 лет. И оценки, высказанные в обзоре-рецензии, могли оказать влияние

¹ Николай Александрович Рыбников (1880-1961) – сначала студент, затем помощник по организации Психологического института Г.И.Челпанова; зав. Кабинетом истории психологии, основатель научного направления – история отечественной психологии.

² Владимир Михайлович Экземплярский (1889–1957), один из ближайших учеников Г.И. Челпанова. В годы обучения в Московском университете Экземплярский был одним из самых активных участников знаменитого Психологического семинария, организованного его учителем; свою первую научную премию за самостоятельные экспериментальные исследования получил еще студентом. С 1916 г. в звании приват-доцента Экземплярский читал лекции в Московском университете. С 1920 по 1937 гг. Экземплярский выступил организатором и руководителем Отделения прикладной психологии, Психологической лаборатории в Психиатрической клинике 1-го МГУ, Психологической лаборатории при Академии социального воспитания (которая со временем должна была быть реорганизована в психолого-педагогический институт), Психофизической лаборатории в системе ГАХН, научно-исследовательской группы образовательного радиовещания в Научно-образовательном отделе радиоуправления. Перед войной по ложному обвинению, как ЧСВН ученый был выслан из Москвы. Послужной список его научных заслуг был столь авторитетным, что была изыскана возможность перевести его из отдаленных мест поселения в город Челябинск. С 1938 г. и до конца дней Владимир Михайлович служил профессором, заместителем директора по учебной и научной работе, зав. кафедры психологии и педагогики, зав. аспирантуры Челябинского педагогического института, преподавал в областном Институте усовершенствования учителей. Круг его научных интересов охватывал самый широкий спектр психологических проблем: память и типология представлений, психология одаренности и воли, вопросы педагогической психологии и воспитания человека и т.д.

на ход дальнейшей жизни не только «соискателя», но и ходатаев за него, ведь текст рецензии легко мог стать актом обвинения в адрес «подписавшихся». Однако содержание документа не оставляет сомнений, что нравственный выбор А.А. Смирновым и Н.А. Рыбниковым был давно сделан. Вчитываясь в строки рецензии, отчетливо понимаешь, что, в науке они руководствовались принципами своего учителя Челпанова, которого, по отзывам, отличала «поразительная честность» и «духовная правдивость с самим собой» [1, с. 8]. Навязанная проблемная ситуация, о которой здесь идет речь, была разрешена его учениками с позиций научной правды. Положительный отзыв-рецензия Рыбникова – ни апологетика, весь его текст – это только то, что может быть доказано средствами науки. Ни о чем не умалчивая (даже не слишком марксистском характере некоторых интерпретаций Экземплярского), рецензент представил конструктивный научный анализ материалов его исследований и доказал безотнositельную научную ценность их результатов.

В первую очередь, как о характеристике очень много говорящей и о самом человеке, и его профессиональном уровне, Рыбников подчеркнул принадлежность Экземплярского к числу учеников профессора Челпанова, как бы сразу снимая все вопросы об уровне владения «соискателем» предметом своей научной деятельности, или, по словам рецензента, уровня его «экспериментальной выучки». Следовательно, даже после всех страшных, пережитых и еще переживаемых Институтом на тот период околонаучных коллизий, по негласным и неписаным законам научно-психологического сообщества принадлежность к челпановской школе оставалась синонимом профессионализма ученого-психолога.

Проблематика психологии памяти была выделена рецензентом в качестве генерального направления сорокалетней научной деятельности Экземплярского: первая работа по теме была опубликована в 1914 году, последняя – в 1946 году. Предметом научно-психологического и методологического анализа рецензента стали семь исследований по изучению типов представления (1914 – 1929) и психологии и педагогики памяти (1930–1946). Классифицируя эти исследования, рецензент распределил их на две группы – экспериментальные и психолого-педагогические.

Проводя анализ работ, отнесенных к первой группе, Рыбников отмечал, что экспериментальные исследования 1914 – 1929 годов (4) были объединены одной темой и направлены на изучение вопросов индивидуальных особенностей запоминания / воспроизведения и типов представлений, при этом каждое из них было направлено на конкретизацию определенных сторон проблемы. В целом, по оценке профессора Рыбникова, они представляли собой первое в отечественной научной психологии «серьезное» исследование типов представления.

Остановившись на предшествующий экспериментальной части сравнительный анализ методов изучения предмета исследования, проведенный автором, рецензент отмечал наличие творческих нововведений в методологическом подходе Экземплярского. Так, ученый, используя популярный тогда «метод удержанных членов», ввел в него целый ряд важнейших поправок. В результате метод оказался существенно модифицирован. Кроме того, Экземплярским был разработан новый вариант детального учета ошибок в процессе воспроизведения информации и в конкретном исследовании показана конструктивность его применения в практике эксперимента.

Рыбниковым выделены различные аспекты работы подготовительного этапа к эксперименту, методология которой была разработана Экземплярским, вследствие ее высокой научно-организационной значимости. Он обращает внимание: на всесторонность анамнеза, который был собран Экземплярским по отношению к каждому из участников эксперимента; количественный диапазон всего массива полученных опытных данных; многоаспектность и многоуровневость психологического анализа полученного материала. Отметим, что в ходе эксперимента исследователь фиксировал, описывал и подвергал систематизации все индивидуальные характеристики запоминания и воспроизведения с подробным учетом специфика проявления в этих процессах зрительных, двигательных, слуховых компонентов. В результате Экземплярскому удалось восстановить полноту вариативного ряда характеристик, представляющих, по мнению Рыбникова, бесспорный научный интерес для изучения а) структуры процессов запоминания и воспроизведения, б) влияния на эти процессы индивидуальных особенностей представления. Рецензент подчеркивал оригинальность и обоснованность полученных практических данных и теоретических выводов, сделанных Экземплярским, в частности вывода «об отрицательной роли некоторых комбинаций чувственных элементов на воспроизведение». Рыбников отмечал многоплановость экспериментальных задач, которые удавалось разрешить Экземплярскому. В ходе исследования им изучались проблемы влияния скорости восприятия на удерживание материала в памяти, во-первых, при различных способах предложения, во-вторых, в связи с индивидуальными различиями словесных представлений; исследовалась роль различных представлений при а) непосредственном и б) длительном запоминании, в) зависимости их от индивидуальных различий в представлениях.

Исследования типов представлений, проведенные в 1929 году, основным аспектом которых было изучение влияния индивидуальных особенностей представлений на процесс репродукции и узнавания, Рыбников выделил

специально, подчеркивая их результативность и в плане научной теории, и в плане эмпирики. Рецензент выделил основополагающий характер задачи выявления правомерности психологических воззрений на принципиальную антиномию процессов репродукция и узнавания и, соответственно, подчиненности их протекания различным законам, которую поставил Экземплярский. Для ее решения им была разработана методика проведения двух параллельных экспериментальных рядов. Рассматриваемые процессы исследовались различными методами: результаты репродукции исследовались по методу удержанных членов, данные узнавания – по методу сравнения. Общим для этих рядов был метод варьирования в предъявлении материала. Всего применялось 6 способов предъявления материала (напр., зрительно-слуховой, зрительно-моторный, зрительно-слухомоторный, слуховой). Проведя углубленный психологический анализ собранного материала, автор, по замечанию Рыбникова, пришел к ряду ценных научных обобщений, напр., о влиянии антагонистических сенсорных моментов на процессы запоминания, воспроизведения и узнавания, о влиянии преобладания тех или иных сенсорных моментов на успешность удерживания при репродукции и узнавании, и др. Таким образом, были добавлены новые данные, существенно обогащающие психологическую теорию памяти.

В конце 1920-х годов Экземплярский обратился к проблеме возможностей и ограничений в применении результатов научных исследований для педагогической практики, актуальность которой не прошла мимо внимания рецензента. В специальной статье, посвященной взаимосвязи психологических и педагогических аспектов типологии представлений, Экземплярский уже как методолог подверг критическому анализу весь круг существовавших теоретических установок по отношению проблеме, а также данные «экспериментальной педагогики» и широко известных «коллективных опытов» Польшмана. На основании результатов аналитического рассмотрения актуального состояния проблемного поля исследований, Экземплярским была предложена четкая формулировка модели понимания предмета, задач и методов осуществляемой им в своей научно-исследовательской работе. Определяя место этих исследований в ряду современных им разработок «опытного характера по психологии памяти», Рыбников указал на приоритет их автора в отношении профессионализма проведения эксперимента и доказательности интерпретаций его результатов, подчеркнув, что для своего времени экспериментальная работа Экземплярского была новаторской, отметил направленность научной установки ученого на качественный анализ полученных данных.

Психологические труды, отнесенные Рыбниковым ко второй группе (напр., «Психология и педагогика памяти», 1930; «Методы и формы закрепления знаний у учащихся на уроках в начальной и средней школе», 1930; «Психология памяти и работа учителя на уроке», 1946) – новая преемственная ступень исследований Экземплярского. В них были представлены обобщение, систематизация и интерпретация всех результатов огромного материала, полученного в ходе исследований психологии памяти, проведенные Экземплярским в целях разработки методологии их введения в особое направление научной и учебной деятельности – педагогическую психологию. Эти исследования раскрыли еще одну сторону таланта автора, доказав хорошее знание педагогической практики, принципов организации как урока в целом, так и отдельных его элементов, а также глубокое понимание психологических основ совместной работы учителя и ученика на уроке. Рецензент высоко оценил это стремление «дать новую для своего времени трактовку изученных вопросов памяти, увязать выводы исследования с запросами педагогической практики». С нашей стороны нельзя не добавить, что именно последнюю проблему Экземплярский намечал как тему своих последующих научных исследований.

В вышеприведенном документе, на наш взгляд, обращают на себя внимание три момента: во-первых, существенность и значимость научно-психологических достижений Экземплярского; во-вторых, неразрывная и непосредственная взаимосвязанность теории и эксперимента, характеризующая его методологический подход; в-третьих, та обоснованность, с которой ученый интегрирует результаты своих теоретико-экспериментальных исследований в практику преподавательской деятельности, но в которой, несмотря на значимость педагогических задач, не растворяется его психологический интерес: психология всегда составляет базовое основание педагогики. Но только такими и могли быть особенности научного почерка Владимира Михайловича Экземплярского – воспитанника и носителя традиций челпановской школы в психологической науке.

В 1926 году сам ученый сформулировал нечто вроде научного кредо – подчиняться в науке одной только «задаче – извлекать всегда объективный и научно-ценный материал» [3, с. 2]. Глубокий и объективный анализ результатов его 40-летнего научного творчества, проведенный Н.А. Рыбниковым, показал, что поставленную перед собой задачу В.М. Экземплярский выполнил.

Если вернуться к теме специфических обстоятельств, в связи с которыми была составлена рецензия от Психологического института, то необходимо сказать следующее. Ученики Г.И. Челпанова, верные исходным принципам воспитавшей их школы, фактом своего непризнания сомнительной амальгамы политики и науки, доказали, что школа Челпанова была чисто научной, действующей в нравственном поле по высшим законам совести и долга. «Отзыв» Н.А. Рыбникова позволяет познакомиться с исследованиями одного из первых

отечественных экспериментальных психологов Владимира Михайловича Экземплярского, недостаточно известными сегодня молодым (и не только) ученым, и составить представление о том – общемировом – уровне исследований, с которого начинала свою самостоятельную жизнь отечественная научная психология, созданная Георгием Ивановичем Челпановым; ощутить тяжесть идеологической и бюрократической атмосферы, в которой потом приходилось выживать поколению челпановских учеников, и засвидетельствовать крепость их дружеской связи, пронесенной через годы испытаний, и верность духу той научной школы, высокие нравственные традиции которой заложил ее основатель и их учитель.

Обращение к подлинным документам истории Психологического института и московской психологической школы, введение их в поле актуальных исследований снимает завесу искажений с нашего исторического прошлого, способствует процессу его переосмысления на основе достоверных фактов, а значит – процессу нравственной самоидентификации современного психологического сообщества.

Список литературы

1. Зеньковский В.В. – Памяти проф. Г.И. Челпанова // Г.И. Челпанов. Мозг и душа. – М., ПИ РАО, МГППУ, 1994. – С. 7–9.
2. Рыбников Н.А. – Отзыв о работах по психологии памяти В.М. Экземплярского. 1947. Научный Архив Психологического института РАО. – Ф.14, о. 1, ед. хр. 132.
3. Экземплярский В.М. От редакции // Сборники экспериментально-психологических исследований (Под ред. В.М. Экземплярского). Психофизическая лаборатория. – Л.: Academia, 1926. – С. 2–5.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ МОТИВАЦИИ

Рыбакова А.И.

Российский государственный социальный университет, г.Москва

Мотивация изучалась многими зарубежными и отечественными исследователями в рамках разных подходов. Проблема мотивации сохраняет свою актуальность и сегодня. Именно мотивация является одним из основополагающих механизмов, регулирующих поведение и деятельность индивида.

Важным шагом в изучении мотивации стала атрибутивная теория мотивации, разработанная Б. Вайнером [3, С. 15-25]. Исследования Вайнера берут свои истоки из концепции внутреннего и внешнего контроля подкрепления, разработанной Дж. Роттером в середине 1960-х годов. В своих экспериментах Дж. Роттер обнаружил, что некоторым людям свойственно приписывать все, происходящее с ними, деятельности внешних сил. В то же время другим людям свойственно считать, что все происходящее в значительной мере является лишь результатом их действий. Такие установки были названы локусом контроля [3, С. 18-20].

Но Б. Вайнеру было крайне важно знать, почему одни люди успешны и им удается многое, а другие неуспешны. В результате проведенных исследований Вайнер заключил, что важным является то, как человек толкует исчезновение положительного подкрепления. Если человек полагает, что исчезновение положительного подкрепления временно, то он продолжит действовать положенным способом. Если же он полагает, что подкрепление больше не будет вообще, то он прекратит свою деятельность [3, С. 25-27]. Исходя из таких предположений, Б. Вайнер вывел атрибутивную теорию мотивации.

Атрибуция (иными словами – приписывание) неуспеха человеком недостатку своих способностей повлечет за собой уменьшение мотивации достижения, а недостаточности своих усилий наоборот – усиление мотивации [3, С. 27-28].

Б. Вайнер создал собственную концепцию, носящую название модель каузальных атрибуций [5, С. 30-33]. Согласно этой модели все детерминанты человеческого поведения можно расписать по двум категориям:

1. Внутренняя или внешняя (по отношению к индивидууму);
2. Относительно стабильная или нестабильная во времени.

Внутренними и стабильными атрибутами являются способности, внутренними и нестабильными – усилия, внешними и относительно стабильными – трудность заданий, так как условия задачи во времени не изменяются, и, наконец, внешними и нестабильными – удача, везение [5, С. 33-34].

Б. Вайнер предполагал, что таких четырех каузальных атрибуций вполне достаточно, чтобы объяснить все причины поведения. Однако, в целом ряде исследований было доказано обратное – люди используют для атрибуции своих действий гораздо больше причин, чем перечисленные четыре. Тогда Вайнер интегрировал

дополнительную категорию атрибуций – контролируемость или неконтролируемость причины индивидом. Такая интеграция привела к возможности разделения стабильных внешних причин на контролируемые и неконтролируемые, как и в случае с внутренними причинами [4, С. 24-26].

Дальнейшие эксперименты показали, что атрибуция контролируемости или неконтролируемости является необыкновенно важной при оценке индивидом возможности своего будущего успеха [4, С. 26-30].

В общем и целом теория Б. Вайнера стала ценным приобретением для мировой психологии, хотя и не была проработана до уровня совершенства.

Другой значимой теорией мотивации стала теория выученной беспомощности Мартина Селигмана. М. Селигман доказал, что длительный опыт неудач, тяжелые жизненные события могут послужить причиной для занижения ожиданий индивида своей потенциальной успешности [3, С. 35-40].

В своей теории Мартин Селигман сделал попытку объяснить человеческое поведение, связанное с достижениями, а вернее – отсутствие оно. В этой связи он ввел понятие выученной беспомощности – психологического состояния, включающего в себя нарушения в сфере мотивации индивида, в эмоциональных процессах и в когнитивных процессах. Данное явление возникает на почве переживания индивидом такого состояния, как неподконтрольность [7, С. 56-60].

В итоге проведенных исследований М. Селигман сделал выводы, что существуют три вида дефицита, которые характеризуют выученную беспомощность:

1. Неспособность инициировать ответы;
2. Неспособность обучаться;
3. Эмоциональные расстройства.

Так же М. Селигман отметил, что индивид может интерпретировать свои успехи и неудачи по-разному. При этом подобное явление крайне полезно для человека и используется зачастую людьми с высоким уровнем мотивации достижения [7, С. 87-89].

Так же важным вкладом М. Селигмана было введение такого понятия, как стиль объяснений. Данный феномен он описывал при помощи трех факторов – широты, постоянства и персонализации [7, С. 103-105].

Так же Селигман выделял два стиля объяснения – пессимистический и оптимистический [3, С. 86-90]. Эти характеристики являются, по мнению Селигмана, тремя базовыми причинами, способными объяснить, почему одни люди могут впасть в депрессию при столкновении с неблагоприятными событиями, а другие нет [7, С. 150-155].

Так же М. Селигман изучал стили объяснения у детей. Его исследования показали, что у стили объяснения ребенка и матери, как правило, совпадает, причем это совершенно не зависит от пола ребенка [7, С. 186-190].

Еще одним исследователем, проводившим исследования на детях, является Кэрл Двек. Ее исследования доказали, что они так же могут обретать выученную беспомощность, причем она носит характер стабильного формирования [2, С. 56-60].

К. Двек удалось доказать, что для мотивации человека огромную роль играют его представления о себе, причем на мотивацию достижения решающее давление оказывает мнение индивида о собственном интеллекте. Так же ей удалось осуществить интеграцию конструкта выученной беспомощности и конструкта целей в модель мотивации достижения [1, С. 67-70].

К. Двек и А. Бандура установили, что люди воспринимают свои способности по-разному. Говоря точнее, уровень интеллекта для людей имеет разные свойства. Отсюда К. Двек и А. Бандуре удалось создать теорию заданности и теорию приращения интеллекта соответственно [3, С. 80-85].

В реальности же люди объясняют интеллект, используя обе теории, но в разном соотношении. К. Двек в результате эксперимента удалось выявить, что люди, склоняющиеся к теории заданности, считают, что их интеллект зависит от 65% способностей и 35% усилий. Испытуемые же, с преобладающей теорией приращения, полагают, что интеллект это 35% способностей и 65% усилий.

К. Двек попыталась совместить типы целей имплицитных теорий интеллекта и уверенность человека в уровне своих способностей [6, С. 58-71]. Однако дальнейшие исследования в данной сфере не подтвердили взаимосвязи самооценки способностей с уровнем мотивации достижения.

В итоге Двек стала использовать свой подход и в социальном контексте.

Список литературы

1. Бандура, А. Теория социального научения /А. Бандура – СПб.: Изд-во «Евразия», 2000. 320 с. (6)
2. Васильев, И.А., Магомед-Эминов, М.Ш. Мотивация и контроль за действием /И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов – М.: Изд-во МГУ, 1991. 144 с. (15)

3. Гордеева, Т.О. Мотивации достижения: теории, исследования, проблемы /Т.О. Гордеева - М.: Изд-во «Смысл», 2006. 333 с. (16)
4. Гулевич, О.А., Безменова, И.К. Атрибуция: общее представление, направление исследований, ошибки /О.А. Гулевич, И.К. Безменова – М.: Изд-во РПО, 1998. 112 с. (18)
5. Далгатова М.М. Каузальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования, изменение. / М.М. Далгатова – М.: Изд-во «Психология», 2006. 333 с. (19)
6. Дормашев, Ю.Б., Капустин, С.А., Насиновская, Е.Е. Общая психология. Сборник текстов под общей редакцией В.В. Петухова, Выпуск II: Субъект деятельности / Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин, Е.Е. Насиновская – М.: Изд-во МГУ, 1997. 296 с. (21)
7. Зелигман, М. Как научиться оптимизму. /М. Зелигман – М.: Изд-во «Вече», 1997. 432 с. (26)
8. Магомаева В.Г., Рыбакова, А.И. Мотивация достижения: определение и факторы, оказывающие влияние на мотивацию достижения / В.Г. Магомаева, А.И. Рыбакова /Молодежь и общество: сборник научных статей /Под общ. ред. С.Н. Фоминой. – Выпуск 7. – М.: Перспектива, 2015. 317 с. С. 98-103.
9. Рыбакова, А.И. Социально-психологическая компетентность специалиста по социальной работе. /А.И. Рыбакова - М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2009. 123 с.

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ЮНГА К. О ПОСЛЕДСТВИЯХ «УТРАТЫ САМОСТИ» ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

Небыкова С.В.

ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г.Абакан

Аналитическая психология Юнга К., на наш взгляд, позволяет объяснить социально-психологические детерминанты многих социальных проблем современности, таких как: всплеск радикальной религиозности, рост депрессий среди населения западных стран, подверженность массового сознания манипулированию, в частности «цветочные революции».

Как известно, Юнг К. выделил два уровня бессознательного: личное бессознательное, которое можно осознать, и коллективное бессознательное, который осознанию не подлежит, так как не представлено нашим личным опытом, а содержит врожденный опыт прошлых поколений людей, а также животных предков.

Взаимодействуя с архетипическими структурами коллективного бессознательного, сознание вырабатывает мифологические представления, привязанные к соответствующему месту и времени. «Миф – это неизбежное связывающее звено между знанием бессознательным и сознательным. Безусловно, бессознательное знает больше, но это знание особого рода, это знание, которое существует в вечности, безотносительно к «здесь» и «сейчас», непередаваемое на наш рациональный язык» (Юнг К., 1994, С. 296).

Архетипические структуры коллективного бессознательного постоянно и активно воздействуют на сознание и играют решающую роль в его формировании. Человеческое «Я» бессильно предотвратить процесс, но может обратить себе на благо в результате индивидуации – интеграции различных составляющих психики в сферу сознания, достижения самости.

Самость – центр личности, обеспечивающий внутреннее равновесие, полноту, целостность, интеграцию других подструктур личности. Самость – осуществленная целостность, один из важнейших архетипов. Достигая ее, человек становится тем, кем был всегда, целостным существом, тем, чем он обладал, сам не зная об этом, но утратил эту целостность по вине обстоятельств сознательной жизни в цивилизованном мире.

Юнг К. указывал на то, что современный человек утратил истинную веру в трансцендентальное, он придает слишком большое значение сфере сознания, всячески стремится к одностороннему развитию той или иной ее дифференцированной функций, что равносильно недооценке импульсов, идущих из трансцендентальной по отношению к «Я» сферы бессознательного, и в итоге ведет к трагическому расщеплению психической субстанции, то есть утрате Самости.

«Человек, который не перегорел в аду собственных страстей, не преодолел их. И они живут рядом, в соседнем доме, но без его ведома, и в любой момент пламя может перекинуться и спалить дом, который он считает своим. То, от чего мы уходим, уклоняемся, якобы забываем, - существует в опасной близости от нас, и, в конечном счете, вернется, но с удвоенной силой» (Юнг К., 1994, С.275).

На протяжении веков важной психологической защитой, позволяющей человеку сохранять психическое равновесие, была его религиозность.

«Смысл религии заключается в том, что человек полагается на иррациональные факты и подчиняется им. Эти факты не относятся напрямую к социальным и физическим условиям; в гораздо большей степени они касаются психической позиции индивида. Но занять какую-либо позицию по отношению к внешним условиям можно только в том случае, если за пределами этих условий существует некая контрольная точка. Религия предоставляет (или претендует на это) такую точку, тем самым давая индивиду возможность высказывать суждения и принимать решения. Она создает резерв против реальной и неотвратимой силы обстоятельств, перед которым беззащитен любой человек, живущий только во внешнем мире и не имеющий никакой другой «почвы» под ногами, кроме тротуара» (Юнг К.Г., 1997; С. 65).

Появление значительного числа новых религиозных движений, организаций, культов, сект в постсоветский период на территории России и сопредельных государств, во многом объясняется, на наш взгляд, образовавшимся вакуумом веры, который ослабил психологические защитные механизмы людей, привел к внутриличностным конфликтам, способом разрешения которых стала удовлетворенная потребность в «божественном медиаторе».

Человеку трудно, а порой невозможно жить без веры, которая позволяет сохранять психическое здоровье, поэтому появляются современные эрзацы религии: обожествление вождей, науки, абстрактных идей (демократия, власть, толерантность и т.д.).

«Предназначение религиозных символов - придавать смысл человеческой жизни... Чувство ширящегося смысла существования выводит человека за пределы обыденного приобретения и потребления. Если он теряет этот смысл, то тотчас же делается жалким и потеряннным» (Юнг К.Г., 1991; С. 80).

«Сознание нашей эпохи расколото в результате политического, социального, философского и религиозного антагонизма, который ныне достиг небывалых масштабов» (Юнг К.Г., 1994; С. 177).

Утративший Самость человек - идеальный объект для манипулирования, потребитель стереотипов, он в каждом вопросе довольствуется готовой мыслью, уже имеющейся у него, такой человек обладает большим самомнением, делающим диалог с ним затруднительным.

«Специалист служит нам как яркий, конкретный пример «нового человека» ... Его нельзя назвать образованным, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность, он и не невежда, так как он все-таки «человек науки» и знает в совершенстве свой крохотный уголок вселенной. Мы должны были бы назвать его «ученым невеждой», и это очень серьезно, это значит, что во всех вопросах, ему неизвестных, он поведет себя не так как человек, незнакомый с делом, но с авторитетом и амбицией, присущими знатоку и специалисту... Достаточно взглянуть, как неумно ведут себя сегодня во всех жизненных вопросах – в политике, в искусстве, в религии – наши «люди науки», а за ними врачи, инженеры, экономисты, учителя... Как убого и нелепо они мыслят, судят, действуют! Непризнание авторитетов, отказ подчиняться кому бы то ни было – типичные черты человека - массы – достигают апогея именно у этих довольно квалифицированных людей. Как раз эти люди символизируют и в значительной степени осуществляют современное господство масс, а их варварство - непосредственная причина деморализации Европы» (Юнг К., 1994, С. 89).

По мнению К. Юнга, как социальная единица, личность утрачивает свою индивидуальность и становится простой абстрактной статистической величиной. Она может играть только роль легко заменяемой и совершенно незначительной «детали».

«Цель и смысл индивидуальной жизни...заключается уже не в индивидуальном развитии, а в политике Государства, которая навязывается индивиду извне и состоит в претворении в жизнь абстрактной идеи, которая имеет тенденцию притягивать к себе всю жизнь. Индивида все больше лишают права на принятия нравственного решения о том, как ему следует прожить его же собственную жизнь. Его кормят, одевают, обучают и дисциплинируют, как единицу общества, его селят в соответствующую единицу жилья и доставляют ему удовольствие и удовлетворение в той форме, в какой их воспринимает толпа. Правители, в свою очередь, являются такими же единицами общества, как и подданные, и отличаются от последних только тем, что представляют собой рупор государственной доктрины» (Юнг К., 1994, С. 61).

Массовая манипуляция нужна правящей элите для подчинения населения своим целям. Используя объясняющие, оправдывающие, воспевающие существующие условия жизни мифы, манипуляторы обеспечивают широкую поддержку такому социальному строю, который не отвечает истинным долгосрочным интересам большинства.

«Миф – обыденное представление о действительности, сочетающее и нравственные, и эстетические установки, соединяющие реальность с мистикой. Это всегда представление в значительной мере иллюзорное, но в силу своей этической и художественной привлекательности оказывающее большое воздействие на массовое сознание» (Кара-Мурза С., 2000, С. 184).

Расщепление психической субстанции становится причиной неврозов. «Я часто видел, как люди становились невротиками от того, что довольствовались недостаточными или неправильными ответами на те

вопросы, которые ставила им жизнь. Они искали успеха, положения, удачной женитьбы, славы, а становились несчастными и страдали от неврозов, даже достигнув всего, к чему так стремились. Эти люди страдают какой-то духовной узостью, жизнь их обычно бедна содержанием и лишена смысла. Как только они находят пути к духовному развитию и самовыражению, невроз, как правило, исчезает» (Юнг К., 1994, С.146).

Таким образом, в современном социуме рационализм стал мерилом всех вещей, сменяя духовность и религиозные верования, приводя к утрате Самости, способности к рефлексии, к отчуждению человечества от самого себя, от духовной жизни и ее ценностей.

Развитие собственной индивидуальности, интегрирование трансцендентального в сферу сознания, духовное возрождение, критическое отношение к навязываемым СМИ мифам не только необходимо каждому человеку для сохранения психического здоровья, но и является важным условием для конструктивного функционирования общества в целом.

Список литературы

1. Кара-Мурза, С. Манипуляция сознанием /С. Кара-Мурза. – М., 2000.
2. Юнг, К.Г. Архетип и символ /К.Г. Юнг. – М., 1991.
3. Юнг, К.Г. О современных мифах /К.Г. Юнг. – М., 1994.
4. Юнг, К. Воспоминания, сновидения, размышления / К. Юнг. – Киев: ВЗПУП, 1994.- 364 с.
5. Юнг, К.Г. Синхронистичность /К.Г. Юнг. – М.-Киев, 1997.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДНИКОВ СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

Ершова И.А., Клименских М.В., Голяк Ю.А.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г.Екатеринбург

Выгорание – это процесс потери профессиональной эффективности, нарастания коммуникативных трудностей и развития нервно-психической дезадаптации личности. Наиболее предрасположены к выгоранию представители тех профессий, чья работа связана с постоянными эмоциональными контактами с людьми (учителя, менеджеры, врачи).

Исследование профессионального выгорания у сотрудников скорой медицинской помощи (СМП) проводилось в 5 подразделениях СМП Свердловской области. В исследовании приняли участие 56 сотрудников. Стаж работы респондентов в СМП – от 3 месяцев до 40 лет: до 5 лет – у 23,2 %, 6-10 лет – у 19%, 11-20 лет – у 27,8%, свыше 20 лет – у 30%.

К Маслач, рассматривая выгорание как результат хронического стресса в труде, выделила 6 групп стрессовых факторов: «рабочие нагрузки», «психологическая совместимость сотрудника с деятельностью и коллегами», «конгруэнтность ценностей работника с декларируемыми / скрытыми ценностями организации», «контроль и автономность сотрудника», «восприятие вознаграждения», «восприятие справедливости».

Влияние данных факторов на профессиональное выгорание сотрудников СМП изучалось с помощью анкетирования. Испытуемые оценивали соблюдение режима труда и отдыха, нормированность труда, напряженность трудового процесса (эмоциональная, интеллектуальная и психологическая нагрузка), равномерность обеспечения работой, физическую тяжесть трудового процесса. Выяснялась удовлетворенность испытуемых условиями труда (санитарно-гигиеническими условиями труда, материально-техническим оснащением рабочих мест, наличием и состоянием необходимых для работы технических средств и оборудования, состоянием охраны и безопасности труда и др.). Низких значений ни по одному из показателей получено не было,

преобладающими явились значения выше среднего и высокие. Следовательно, фактор «рабочие нагрузки» в данном случае не способствует развитию хронического стресса в труде у испытуемых.

Результаты опроса показали, что 98,2% опрошенных нравится их работа, остальным она безразлична. Эти данные подтверждаются и тем, что большинство респондентов (85,7%) указывают на отсутствие желания сменить работу, 3,6% сотрудников хотели бы это сделать, 10,7% затруднились ответить. Оценка удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе складывалась из таких показателей как удовлетворенность служебными взаимоотношениями с коллегами, взаимоотношениями коллектива с руководителем, психологической атмосферой в коллективе (под психологической атмосферой понималось отсутствие конфликтов, взаимных обвинений, наличие поддержки, эмоционального единения и т.п.). По всем показателям удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе получены оценки выше средних. Следовательно, фактор «психологическая совместимость сотрудника с деятельностью и коллегами» в данном случае также не способствует развитию хронического стресса в труде у большинства испытуемых.

91,1% опрошенных отметили, что гордятся работой в СМП, 5,4% испытуемых дали отрицательный ответ на этот вопрос, остальные 3,6% отметили, что им безразлично. Большинство респондентов (92,9%) указали на важность имиджа медицинского работника СМП. Неважным этот компонент корпоративной культуры оказался для 5,4%, ответ «безразличен» дали 1,8% испытуемых. Таким образом, по фактору «конгруэнтность ценностей работника с декларируемыми / скрытыми ценностями организации» также не выявлено данных, свидетельствующих о развитии у сотрудников СМП хронического стресса в труде.

В контексте изучения действия фактора «контроль и автономность сотрудника» были рассмотрены стили руководства в подразделениях. Согласно ответам испытуемых, руководителями подразделений СМП используются преимущественно демократический и авторитарный стили. В разных подразделениях демократический стиль назвали преобладающим от 32% до 71% респондентов, авторитарный стиль – от 25% до 58%, либеральный – от 4% до 18% респондентов.

Установлены корреляционные связи между стилями руководства и оценками показателей действенности подразделения, удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе (см. Табл.1).

Таблица 1

Корреляции между стилями руководства и оценками показателей действенности подразделения, удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе

| Стиль руководства | Владение полным объемом информации | Оптимальность порядка согласования принимаемого решения | Способы мотивирования сотрудников со стороны руководителя | Интерес руководителя подразделения к новаторским идеям, творческим предложениям | Взаимоотношения коллектива с руководителем |
|-------------------|------------------------------------|---|---|---|--|
| Авторитарный | -,376** | -,377** | -,543** | -,409** | -,554** |
| Либеральный | -,316* | - | -,404** | -,308* | -,378** |
| Демократический | ,386** | ,369** | ,575** | ,433** | ,583** |

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя)

Как видно из таблицы, чем более выражен авторитарный стиль руководства, тем меньше у сотрудников информации, необходимой для выполнения поставленных задач, тем менее сотрудники удовлетворены порядком согласования принимаемых решений, способами мотивирования сотрудников к деятельности со стороны руководителя, тем менее они отмечают интерес руководителя подразделения к новаторским идеям, интеллектуальным продуктам, творческим предложениям. Чем более выражен авторитарный стиль, тем менее сотрудники удовлетворены взаимоотношениями коллектива с руководителем. Чем более выражен демократический стиль руководства, тем более сотрудники удовлетворены выше перечисленными показателями. Таким образом, использование руководителем авторитарного стиля снижает удовлетворенность сотрудников по целому ряду показателей действенности подразделения, удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе и может способствовать развитию хронического стресса в труде.

Факторы «восприятие вознаграждения» и «восприятие справедливости» рассматривались в контексте реализованности прав и социальных гарантий по следующим составляющим: гражданские права, должностные права и обязанности, в вещевом обеспечении, в своевременности выплат заработной платы и отпускных. В целом, реализация прав и гарантий, согласно ответам респондентов, обеспечивается на высоком уровне во всех обследуемых подразделениях.

Установление уровня профессионального выгорания у сотрудников СМП осуществлялось с применением методики диагностики профессионального выгорания (MBI) К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Трехфакторная модель выгорания К. Маслач включает в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [1].

Эмоциональное истощение – эмоциональная составляющая профессионального выгорания. Для него характерно ощущение эмоционального перенапряжения, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Возникают чувства опустошенности, беспомощности, безнадежности, отмечается снижение работоспособности, отсутствие положительных эмоций.

У большинства опрошенных выявлен низкий уровень эмоционального истощения, следовательно, они работоспособны, испытывают удовлетворение от работы, у них преобладают положительные эмоции. В то же время у 19,6% испытуемых выявлен высокий уровень эмоционального истощения, для них характерны вышеперечисленные симптомы (см. Табл.2).

Таблица 2

Уровни профессионального выгорания у сотрудников СМП, %

| Составляющие профессионального выгорания | Уровни выгорания | | |
|--|------------------|-----------------|-----------------|
| | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Эмоциональное истощение | 53,6 | 26,8 | 19,6 |
| Деперсонализация | 3,6 | 23,2 | 73,2 |
| Редукция профессиональных достижений | 53,6 | 30,4 | 16,1 |

Деперсонализация – межличностная составляющая профессионального выгорания. Характерные признаки – отстраненность, равнодушие, холодность, негативное отношение к пациентам, коллегам, другим людям. Контакты становятся обезличенными и формальными. Деперсонализация поначалу носит скрытый характер и выражается во внутреннем, сдерживаемом раздражении, которое со временем может проявляться в виде вспышек раздражения и ведет к возрастанию количества конфликтных ситуаций.

Заслуживает внимания значительный процент опрошенных, у которых выявлен высокий уровень деперсонализации (см. Табл.2). Медики с высоким уровнем деперсонализации испытывают неприязнь к пациентам. Такое отношение может быть спровоцировано самими пациентами (среди них встречаются конфликтные и непредсказуемые люди, находящиеся в состоянии сильного алкогольного или наркотического опьянения, предъявляющие медикам необоснованные требования или претензии, угрожающие их жизни или здоровью). Высокий уровень деперсонализации может быть связан и с большим количеством документов, которые приходится заполнять медицинскому персоналу. Существующие временные нормативы сводят к минимуму общение врачей с пациентами, заставляя основное внимание уделять бюрократическим процедурам.

Согласно К. Маслач, выгорание – это процесс, включающий ряд стадий, имеющий определенную логику развития. Деперсонализация – стадия выгорания, следующая за эмоциональным истощением. По результатам исследования установлена тенденция к повышению уровня деперсонализации у лиц с более высоким уровнем эмоционального истощения. Среди испытуемых с низким уровнем эмоционального истощения 57% имеют высокий уровень деперсонализации. Среди тех, у кого уровень эмоционального истощения средний, высокий уровень деперсонализации имеют 80% испытуемых. Из 100% испытуемых с высоким уровнем эмоционального истощения 87% имеют высокий уровень деперсонализации. Однако применение критерия Краскала-Уоллиса не показало наличия достоверных различий по уровню деперсонализации между группами испытуемых с разным уровнем эмоционального истощения. Также не обнаружено различий по уровню деперсонализации между группами испытуемых с разным стажем работы.

Можно предположить, что деперсонализация связана с осложненным социальным взаимодействием: преобладает негативная обратная связь, возникающая в ситуациях ошибок в действиях медицинского персонала

или при поступлении жалоб от пациентов и их родственников. Благодарности врачи скорой помощи получают редко.

При этом вырисовывается противоречие между гордостью, пониманием важности имиджа, удовлетворенностью работой и нежеланием ее менять (везде высокие показатели) и деперсонализацией. Возможно, это объясняется спецификой работы СМП. Врачи, работающие в стационарах и поликлиниках, принимают во внимание, что психологическое состояние и личностные особенности больного необходимо учитывать для его успешного лечения, поэтому важно установить эмоциональный контакт с пациентом. В случае оказания скорой медицинской помощи задачи излечения нет – от врача требуется снять острое состояние либо доставить в больницу для последующего лечения. Приезжая по вызову, врач или фельдшер СМП может столкнуться с любой патологией. Ему необходимо обладать знаниями из самых разных областей медицины, уметь точно поставить диагноз, быстро сориентироваться в сложной ситуации, сохранять хладнокровие, четко выполнять все необходимые манипуляции без лишних эмоций. Деперсонализация в данном случае может быть вариантом профессиональной защитной стратегии, которая не препятствует нормальному выполнению служебных обязанностей [3].

Редукция профессиональных достижений отражает внутреннюю, самооценочную составляющую психического истощения. Проявляется в снижении оценки собственной профессиональной компетентности, недовольстве собой, негативном самовосприятии в профессиональном плане, уменьшении ценности своей деятельности. Снижается не только профессиональная, но и личностная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности.

Более чем у половины опрошенных выявлен низкий уровень редукции профессиональных достижений (см. Табл.2). Следовательно, большинство испытуемых имеют положительную мотивацию к профессиональной деятельности, адекватно оценивают ее результаты.

Были проанализированы корреляционные связи выгорания с показателями удовлетворенности качеством трудовой жизни, действительности подразделения и удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе по непараметрическому критерию Спирмена (см. Табл.3).

Таблица 3

Корреляции между выгоранием и показателями удовлетворенности качеством трудовой жизни, действительности подразделения, удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе

| | Редукция профессиональных достижений | Эмоциональное истощение |
|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| Тяжесть трудового процесса | - | ,426** |
| Состояние охраны и безопасности труда | - | ,408** |
| Должностные права и обязанности | ,482** | - |
| Взаимоотношения с руководством | ,473** | - |

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

Результаты корреляционного анализа показывают, что чем ниже оценивают сотрудники удовлетворенность реализацией их должностных прав и обязанностей, чем ниже оценивают удовлетворенность взаимоотношениями коллектива с руководителем, тем выше риск редукции персональных достижений. Что касается должностных прав и обязанностей, то здесь наблюдается явный дисбаланс в сторону многочисленных обязанностей медиков, их высокой ответственности и недостаточности у них прав и защищенности. Данная проблема давно назрела и требует своего решения в правовом поле.

Как было показано выше, чем более руководитель придерживается авторитарного стиля, тем менее сотрудники удовлетворены взаимоотношениями с ним. Следовательно, можно утверждать, что редукция персональных достижений наиболее характерна для сотрудников, работающих под руководством авторитарного начальника.

Высокому уровню эмоционального истощения соответствует низкая удовлетворенность тяжестью трудового процесса (в плане физической нагрузки) и состоянием охраны и безопасности труда.

Корреляционный анализ показал наличие связи между эмоциональным истощением и редукцией, то есть при более выраженном эмоциональном истощении значимо выше выражена редукция. Связей деперсонализации с эмоциональным истощением и редукцией выявлено не было. На наш взгляд, это позволяет предположить, что деперсонализация выступает в качестве защитной профессиональной стратегии. В этом случае она может не приводить к ухудшению во взаимодействии с пациентами, коллегами и во внерабочей обстановке. Однако, возможны и другие объяснения высокого уровня деперсонализации у сотрудников СМП. В настоящее время «наблюдается «выход» синдрома выгорания из узкого толкования его в рамках трудовой деятельности и

приобретение им статуса экзистенциального явления. «Выгорающий» или «выгоревший» человек ощущает сложную симптоматику душевных потерь вследствие длительного психического напряжения в эмоционально или когнитивно сложных ситуациях профессионального взаимодействия с другими людьми. В результате возникает психическое (субъективное) и физическое неблагополучие, снижается или утрачивается трудовая активность и работоспособность, исчезает удовлетворенность качеством жизни и осуществлением смысла жизни» [2, с. 88]. В этом случае высокий уровень деперсонализации может указывать на экзистенциальный характер выгорания и распространения его на другие сферы жизнедеятельности человека.

Столь серьезные последствия, несомненно, требуют превентивных мер. Профессиональное выгорание может быть смягчено или купировано благодаря системе мер социальной поддержки сотрудников, решения выявленных в процессе исследования проблем. Для разработки рекомендаций по профилактике и коррекции выгорания, имеющего экзистенциальный характер, необходимы исследования, позволяющие расширить представления о личностных ресурсах сотрудников СМП, препятствующих выгоранию. Согласно современным исследованиям, формирование эффективных копинг-стратегий связано с такими психологическими коррелятами, как психологическое благополучие, внутренний локус контроля, оптимизм, мотивация достижения, стрессоустойчивость, самоактуализация.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 358 с.
2. Куваева И.О. История изучения «синдрома выгорания» в американской психологии / Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. науч. ст. / под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного; Курск. гос. ун-т. – Курск: КГУ, 2007. – 168 с.
3. Носкова О.Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.А. Климова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ЖИВОЕ СЛОВО И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В РАБОТАХ ЕЛЕНА РЕРИХ

Дорохина Ю.В.

Санкт-Петербургский негосударственный университет управления и экономики, г.Санкт-Петербург

Современное общество переживает общемировой кризис во всех сферах. Становится очевидным - истинная причина многих острых социальных проблем не в экономической нестабильности, а в кризисе духовных ценностей. Только духовное преображение человека и человечества, согласно Е.И. Рерих, может стать путем выхода из сложившихся условий. Пересмотрев многие устоявшиеся стереотипы мировоззренческого плана на уровне общества и государства можно решить такую острую социальную проблему как девиантное поведение молодежи. По мнению автора, за основу такого перехода можно взять учение о Живой Этике Е.И. Рерих, выдающегося философа и ученого своего времени.

Ключевые слова: семья, школа, девиантное поведение, воспитание, образование, кризис, учение о Живой Этике Е.И. Рерих.

Введение

Общемировая политическая, экономическая и культурная ситуация становится все более напряженной: в мире развязывается множество локальных конфликтов на национальной почве, растет процент безработицы и национальной нетерпимости, одновременно отмечаются острые кризисные явления в системе образования. В российском обществе широко распространено мнение о том, что причиной всего этого является мировой

экономический кризис, преодолев который можно решить и все другие существующие проблемы. Однако опыт стран с более развитой экономикой говорит о другом: там также существуют и процветают проблемы безработицы, девиантного поведения, военных конфликтов. Становится очевидным, что истинная причина кроется не в экономических системах, а в общемировом кризисе духовных ценностей. В сложившейся ситуации необходимо пересмотреть многие стереотипы мировоззренческого плана. Если материальный быт людей изменился под влиянием научно-технического прогресса и культа общества потребления, то понятие духовного мира человека вообще не было затронуто в данном контексте. В существующей системе изменений современного мира необходим новый взгляд на человека и его место в этом мире. Современное представление об обществе потребления и о месте человека в этом обществе слишком примитивно и привело к игнорированию его духовного начала и ко многим существующим социальным проблемам. Решением многих острых социальных проблем является развитие и воспитание духовного начала в существующем человеческом обществе. При этом особое внимание стоит уделить воспитанию и образованию детей, дабы остановить рост такого асоциального явления, как девиантное поведение молодежи.

В России сложились крайне негативные тенденции, которые заключаются в том, что подростковая преступность молодеет, а также растет процент совершенных повторных преступлений несовершеннолетними. Если до середины 80-х годов объектом внимания были несовершеннолетние 16-18 лет, то во второй половине 90-х годов – уже 14-15 летние подростки, а в 2000-х особого внимания заслуживает уже деятельность несовершеннолетних в возрасте 8 – 10 лет[3]. Также растет процент преступлений среди несовершеннолетних, совершенных в состоянии алкогольного или наркотического опьянения. Часто в группу риска попадают дети из неблагополучных семей, дети из неполных семей, безнадзорные и беспризорные дети. Все эти данные подтверждает Табл.1. [4- с.260]

Таблица 1

Отдельные социально-криминологические характеристики лиц, осужденных за совершение преступлений в несовершеннолетнем возрасте, г.Санкт-Петербург, значение показателя за год.

| Характеристики осужденных лиц | Абс. количество, чел. | | | | | | | |
|---|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Годы | | | | | | | |
| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
| Всего осужденных, чел. | 916 | 892 | 710 | 746 | 569 | 444 | 395 | 391 |
| Женщины | 57 | 88 | 53 | 50 | 48 | 39 | 32 | 26 |
| 14-15 лет | 284 | 306 | 222 | 172 | 127 | 79 | 75 | 111 |
| 16-17 лет | 632 | 586 | 488 | 574 | 442 | 363 | 320 | 280 |
| Воспитывались в семье с одним родителем | 429 | 401 | 328 | 351 | 302 | 228 | 179 | 168 |
| Воспитывались вне семьи | 63 | 82 | 59 | 81 | 39 | 29 | 26 | 20 |
| Учащиеся | 430 | 431 | 393 | 402 | 323 | 251 | 237 | 265 |
| Работающие | 172 | 159 | 88 | 98 | 57 | 47 | 37 | 25 |
| Неработающие и неучащиеся | 297 | 297 | 218 | 239 | 189 | 140 | 119 | 100 |
| Совершили преступления в алкогольном опьянении | 249 | 178 | 108 | 122 | 86 | 57 | 45 | 23 |
| Совершили преступления в наркотическом опьянении | 2 | 2 | 7 | 8 | 14 | 8 | 10 | 12 |
| Совершили преступления в группе | 624 | 579 | 433 | 389 | 284 | 178 | 180 | 153 |
| из них с участием взрослых | 225 | 191 | 180 | 153 | 95 | 64 | 73 | 53 |
| Ранее судимые (с неснятой, непогашенной судимостью) | 105 | 122 | 101 | 105 | 62 | 68 | 46 | 58 |
| из них ранее осужденные к лишению свободы | 69 | 122 | 58 | 57 | 53 | 62 | 42 | 12 |
| в том числе отбывшие предыдущее наказание – лишение свободы | 17 | 66 | 11 | 7 | - | 6 | 17 | 2 |
| Условно осужденные | 80 | 95 | 82 | 78 | 33 | 38 | 30 | 29 |
| Юридически не судимые (судимости сняты и погашены) | 46 | 14 | 13 | 34 | 9 | 6 | 7 | 3 |

| | | | | | | | | |
|--|-----|----|----|----|----|----|----|--|
| Состояли на учете в спец. государственном органе | 132 | 75 | 67 | 60 | 94 | 73 | 63 | |
| Совершили впервые два и более преступления | 91 | 92 | 69 | 88 | 86 | 73 | 67 | |

Подростковое девиантное поведение в большинстве своем имеет социальные корни. Это прежде всего недостаток воспитания и родительского внимания. От 30% до 85% девиантных подростков, по данным разных авторов, вырастают в неполной семье. Непонимание в семье в совокупности с трудной жизненной и экономической ситуацией толкает молодежь искать утешения на улице. Вместе с тем, отсутствие какой бы то ни было идеологии и своего мнения отрицательно сказывается на моральных качествах современной молодежи, поэтому асоциальное поведение становится приемлемым. В результате система ценностей подростка искажается еще больше, что сопровождается поведенческими и психическими расстройствами, которые, в свою очередь, становятся причиной употребления алкоголя или наркотиков.

Согласно данным Комитета по здравоохранению Санкт-Петербурга, уровень первичной заболеваемости наркоманией неуклонно растет, начиная с 2004г. [4]

Таким образом, оценивая сегодняшнюю ситуацию в России на предмет употребления наркотиков, можно отметить следующие тенденции:

1. стабилизация на высоком уровне числа лиц, злоупотребляющих наркотиками
2. снижение возраста употребления наркотиков
3. исчезновение половых различий за счет роста лиц женского пола
4. продолжающийся рост заболеваемости наркоманией
5. расширение спектра потребляемых наркотиков

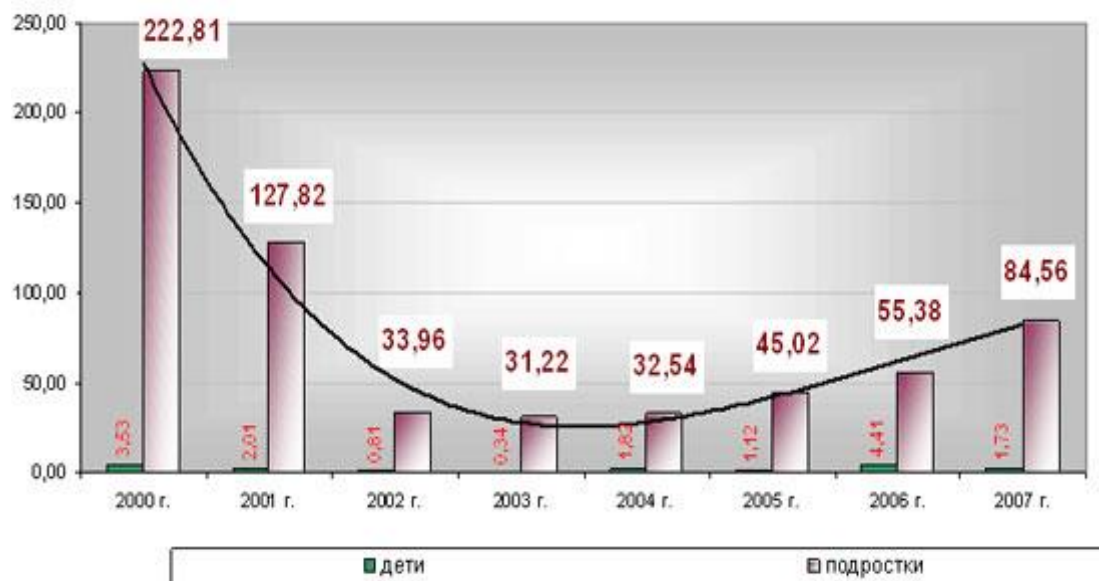


Рис. 1.

Это лишь некоторые негативные тенденции современного общества. На самом деле, их гораздо больше. Наряду с асоциальным поведением, важнейшей из проблем является проблема трудовых ресурсов. Сфера социальной работы пока еще не престижна в нашем обществе и не достаточно оплачиваема, поэтому часто с молодыми людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, работают люди некомпетентные в данном вопросе. Из-за этого могут быть выбраны неверные методы работы с такими подростками, что может способствовать повторению их правонарушений в дальнейшем.

1. Девиантное поведение – меры профилактики

В России наряду с кризисом ценностных и нравственных ориентиров растет глубина проявления таких асоциальных явлений, как подростковое девиантное поведение. Работа с подростками с девиантным поведением – это острая социальная проблема. На эту тему написано множество учебников и научных работ, но проблема не становится от этого разрешенной. Наоборот, число проявлений асоциального поведения постоянно растет. Система социальной работы и социальной политики предусматривает большое число методов по работе с девиантными подростками, но она борется с последствиями этого явления, а не предотвращает его возникновения.

В ситуацию девиантного поведения подросток попадает, оставаясь один на один с трудной жизненной ситуацией, не найдя понимания ни в семье, ни в школе. Совершенно логичен тот факт, что семья и школа являются первыми самыми главными социальными институтами в жизни подростка. А самым эффективным методом борьбы с обсуждаемыми асоциальными явлениями, по нашему мнению, является их профилактика, т.е. их недопущение. Это, кроме прочего, выгодно и экономически: если профилактика эффективна, то не надо тратить средства из государственного бюджета на реабилитацию и иную социальную поддержку подростков с девиантным поведением.

Меры профилактики состоят всего из 2-х пунктов – это воспитание и образование молодежи, которое берет свое начало в семье, а затем в школе. Напомним, что в советское время была отработана система воспитания и образования детей. Наряду со своими плюсами, конечно, она имела и минусы, но современное российское общество не предложило реальной альтернативы советской системе воспитания и образования. А существующая система образования терпит крах наряду с институтом семьи. Вместе с тем общество диктует свои идеалы на основе экономической выгоды. Однако кризис во всех областях жизни человеческого общества заставляет задуматься многих ученых, политиков, экономистов, общественных деятелей [1].

Если следовать Елене Ивановне Рерих [2], то современный этап эволюции человечества – это время особое, исключительное, это период, в котором решается судьба человечества, его будущее. А будущее человечества – это дети. В «Живой Этике» период всестороннего кризиса связывается с завершением развития пятого принципа человеческой природы – интеллекта и началом целенаправленного развития духовности. Только духовное преображение человека и человечества, согласно Е.И. Рерих, может стать путем выхода из сложившихся условий. Девиантное поведение молодежи в этой связи и взгляд на детей как на будущее человечества – тема богатая и неисчерпаемая, но нет единого однозначного механизма, который бы помог справиться с данной социальной проблемой. Актуальность выбранной темы в том, что в данной статье предпринята попытка озвучить основные принципы профилактики девиантного поведения на уровне семьи и школы, используя историческое наследие «Живой Этики» Елены Рерих, основанное на духовных постулатах становления нового человека и нового общества.

2. «Живая Этика» как основа формирования методики профилактики девиантного поведения в современной России.

Согласно Е. И. Рерих, главное условие счастливой жизни детей – это любовь к ним. Возникает вопрос о том, в чем суть родительской любви и как надо любить своих детей?! Ведь этому нигде не учат. Казалось бы, странный вопрос. Каждый родитель решает его сам. Но очень часто от родителей можно слышать следующее: «Если будешь хорошо учиться, то пойду с тобой в кино», «Если не будешь убирать свою комнату, то я не буду с тобой дружить (играть, разговаривать и т.д.)». Фактически мы говорим своему ребенку, что любим его, при условии, что он сделает нечто, что бы заслужить нашу любовь. А каждому ребенку нужна безусловная любовь и бескорыстная забота. Согласно учению Живой Этики, это самый важный принцип воспитания! В современном мире, претерпевающим кризис духовных ценностей, родительская любовь очень часто сводится к материальным благам и «покупается» подарками. С одной стороны, родитель обладает силой волшебника – исполнять желания и делать мечты реальностью. В каком-то смысле это могущество. Но от того, как родители обращаются с этим могуществом, зависят их отношения с детьми. Очень часто теплые эмоциональные отношения подменяются денежными. Вопрос любви к детям в данном разрезе становится как никогда актуальным. Даже в так называемых «благополучных семьях» многие родители считают, что если ребенок одет, обут, накормлен, что если ему дарят дорогие подарки, то это высшая мера его счастья. Деньги наделяются безграничными возможностями компенсировать все – и родительскую любовь, и родительскую беспомощность. И когда происходит ситуация, когда деньги становятся бессильны, многие родители испытывают самое искреннее непонимание и растерянность.

Как отметила Елена Ивановна Рерих в одном из своих писем: «Один час дельной беседы может навсегда изменить сущность ребенка». Вторым важнейшим принципом на пути к счастью детей является сотрудничество с ними. Очень часто случаются ситуации, когда ребенок приходит к родителю со своей проблемой и слышит в ответ, что «все это ерунда», «до свадьбы заживет» и т.д. Своим поведением родители «обесценивают» проблему маленького человека и, если данная ситуация повторяется, то ребенок понимает, что к родителям со своими переживаниями лучше не обращаться. Он становится одинок в своей проблеме, что может способствовать формированию девиантного поведения. В такой ситуации у детей изначально нет возможности получить опыт нормального взаимодействия и сотрудничества со своими родителями. Порой в самых обыкновенных беседах решаются очень большие проблемы. Кроме того, общаясь с родителями, дети получают навык слушания и с этого момента между родителем и ребенком начинают развиваться доверительные взаимоотношения. Ребенок, у которого есть такие взаимоотношения с родителями, безусловно, вырастет благодарным. У него сформируется

опыт выслушивания, сострадания, сочувствия, внимания, заботы, безусловного принятия другого человека, что будет способствовать эмоциональному богатству его личности.

Мировоззрение родителей и взгляд на счастье их ребенка часто очень искажено и требует изменений на уровне общества и государства. В современной гонке зарабатывания экономических благ все нематериальное уходит на второй план. Такие понятия, как эмпатия, душевное тепло, эмоциональный комфорт, постепенно уходят из поля зрения родительского понимания, а процент асоциальных явлений растет в геометрической прогрессии. В современном обществе в большинстве своем нет понимания того, что благополучие детей не ограничивается только лишь хорошими материальными условиями жизни, что этого мало для становления подростковой личности и успеха ребенка. Вывод в том, что родителей тоже надо воспитывать и учить любви и взаимопониманию со своими детьми. И данную функцию следовало бы возложить на школьного психолога и социального педагога, которые являются связующим звеном между школой, родителями и ребенком. И родители, и школа должны воспитывать в ребенке личность, способствовать формированию у него собственного мнения и мировоззрения. Именно мировоззрение и свой взгляд на мир растит из ученика полноценную личность.

Еще одним необходимым пунктом счастливой жизни детей является их школьное образование и воспитание. В «Живой Этике» Елены Рерих сказано, что «новый мир придет через детей» и их правильное воспитание является самой насущной задачей дня сегодняшнего. «Живая Этика» не предлагает какую-то новую систему обучения, она синтезирует все лучшее из существующих практик и позволяет применить это на своем опыте. В центре воспитания и образования находится личность учителя, который открывает перед учеником путь к познанию, его роль – заразить ребенка своим творческим началом, привить ему любознательность и желание открывать новое. Профессия учителя, согласно учению Е.И. Рерих – это его призвание, ведь недаром слово педагог с древнегреческого языка переводится как «ведущий за руку». В отношениях учитель-ученик тоже, как и между родителем и ребенком, должен быть соблюден принцип сотрудничества. Профессия учителя – самая важная в обществе и государстве. Как отмечает Е.И. Рерих в «Живой Этике» роль учителя – это особый ответственный труд, который должен быть достойно вознагражден и не только материально, но и общим уважением: «срам стране, где учителя пребывают в бедности и нищете. Стыд тем, кто знает, что детей их учит бедствующий человек. Не только срам народу, который не заботился об учителях будущего поколения, но знак невежества. Можно ли поручать детей человеку удрученному? Можно ли забыть, какое излучение дает горе? Можно ли не знать, что дух подавленный не вызывает восторг? Можно ли считать учительство ничтожным занятием? Можно ли ждать от детей просветления духа, если школа будет местом принижения и обид?... Можно ли ждать огней сердца, когда молчит дух? Так говорю, так повторяю, что народ, забыв учителя, забыл свое будущее».

3. Основные принципы воспитания и образования «Живой Этики» Елены Рерих.

Особую роль в «Живой Этике» Елена Ивановна Рерих отводит труду и духовному развитию детей. Труд, по мнению, Елены Ивановны, необходим с малых лет: «Пусть семья и школа творят будущих тружеников и творцов», – говорит она. Это единственная основа жизни. Он способствует духовному совершенствованию личности: «Труд — венец Света. Надо чтобы учащийся школы помнил значение труда как фактора мироздания. Последствием труда будет твердость сознания», то есть в процессе труда человек развивается и совершенствуется не только физически, но и духовно. Также сделан акцент на трудолюбие как эмоциональную сферу: «И войдет в чистый труд высокое качество через любимое мастерство». Здесь Елена Ивановна говорит о том, что ребенок должен испытывать радость от своей работы и от ее результатов, чем больше эта радость, тем больше осознание себя как личности. Также важное значение имеет труд коллективный, т.е. труд на общую пользу. В результате такого труда ребенок учится взаимодействовать в группе.

Духовное воспитание детей основано на понимании красоты через созерцание природы, слушание музыки, а также для познания красоты в школах должен быть введен такой предмет, как история искусств. Вместе с тем особое внимание в воспитании детского характера уделяется театру: «От всего сердца приветствую мысль устройства театра для детей. Ведь театр есть мощное, может быть, самое мощное средство для воспитания детского и юношеского характера. Именно театр, при достойном выборе пьес, может увлечь к подражанию великим образам и устремить молодые души к подвигу, к героизму. Потому самое большое внимание должно быть уделено этой секции. Хороши для этого все мистерии из жизни великих подвижников и легенды о народных героях. Увлекательные, высоконравственные образы могут поднять уважение к понятиям чести и достоинства человека, столь быстро ныне утрачиваемым, но без которых нас ждет лишь разложение. И, конечно, чтобы зерна принесли плоды, нужно начинать именно с детей».

4. «Живая Этика» и национальная нетерпимость

Проблема национальной нетерпимости является одной из самых острых в современном обществе, поэтому мы остановимся на ней более подробно. В основе национальной нетерпимости лежит негативное отношение к представителям другой национальности. Важным фактором, влияющим на возникновение национальной

нетерпимости, является миграция. Негативное отношение к приезжим основано на том, что они мешают местному населению, занимая рабочие места. Например, в России так относятся к мигрантам из Ближнего Зарубежья. Но национализм в современном мире – это уже не только идеология, но и направление политики, в основе которой лежит принцип «высшей расы». Сейчас такую политику пропагандируют Соединенные Штаты Америки, провоцируя множество военных локальных конфликтов. История знает немало примеров проявления жестокости по отношению к людям другой национальности. Причиной такого поведения является отсутствие морально-нравственного воспитания, а также неуважения к человеку другой религии и культуры со своими обычаями и традициями, а также незнание истории своей страны. Серьезным поводом для проявления национальной нетерпимости может служить случайное или целенаправленное искажение исторических фактов. Также существуют этностереотипы, которые формируют ложные представления о враждебности или неполноценности тех или иных народов, что приводит к локальным военным конфликтам. В этой связи «Живая Этика» Елены Ивановны Рерих актуальна как никогда раньше. Ее основа – это морально-нравственное воспитание детей с самого раннего возраста. Она говорит о том, что в школах должны быть «духовные беседы в духе различных религий, в зависимости от состава учеников». Основная мысль данных бесед в том, что к какой религии бы ты не относился, перед Богом все равны, потому что Бог един, но есть множество разных культур и религий, которые необходимо уважать: «Вводятся духовные беседы, в духе различных религий, в зависимости от состава учеников... Духовные беседы происходят в особом помещении, где висят изображения всех Основателей религий. При этом важно указать на Единство Источника всех религий. Можно утверждать, что преподавание Закона Божьего, без указания на Единство Источника, без сравнительной истории религий всех народов дает лишь ложное представление о духовной эволюции человечества и развивает чувство религиозной нетерпимости, этот страшный бич человечества, идущий в разрез с заветами всех основоположников существующих религий. Если восточная философия трудна для детского ума, зато светлые облики Великих Учителей и Святых, жизнеописания и жизненные советы Их всегда найдут отклик в детском сердце и утвердят необходимое уважение к духовным ценностям и достижениям других народов». Также важное значение имеет и патриотическое воспитание с детских лет: «Патриотизм есть высокое, благороднейшее и священное чувство, но узкий национализм или шовинизм есть саморазрушение... Истинный патриотизм не в шовинизме, но в истинной бескорыстной любви к Родине, в уважении ко всему и ко всем народам, населяющим, обогащающим и возвышающим ее строительство! Истинная мощь и красота страны заключаются именно в многообразии при единой великой основе Родины».

Заключение

«Живая Этика» Елены Рерих во многих вопросах является предметом диспута и горячих дискуссий среди ученых, философов и представителей Церкви. Однако в данном учении существуют базовые принципы в воспитании и образовании детей, которые не подлежат сомнению. Это принцип безусловной и бескорыстной любви родителей к своим детям, принцип сотрудничества между детьми и родителями и между Учителем и ребенком, принцип трудового воспитания как основы физического и духовного развития, принцип духовного воспитания посредством созерцания природы, прослушивания классической музыки, чтения духовной литературы, а также знакомство с театром и историей искусств. Особо Еленой Ивановной Рерих выделяется важность национальной толерантности посредством ознакомления с историей мировых религий, а также необходимость патриотического воспитания. Данные принципы, безусловно, являются основой профилактики девиантного поведения в школе, а также могут быть основой для написания методики работы с девиантными подростками. Данной методике будет посвящена следующая статья.

Список литературы

1. Вышеславцев Б.П. Кризис индустриальной культуры. Нью-Йорк, 1993
2. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте универсальной теории. М., 2001.
3. Преступность в России начала XXI века и реагирование на нее/ Под ред. Проф. А.И. Долговой .М.2004. с 124
4. Рерих Елена Ивановна Записи Учения Живой Этики. Том 1-6. Прологъ, 2007 год
5. Российский статистический ежегодник М., 2014

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

**КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ И УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ**

Артамонов М.А.

ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г.Иваново

Стратегия модернизации содержания общего образования ставит задачу формирования у школьников ключевых компетенций, овладение которыми требует значительного интеллектуального развития: абстрактного и критического мышления, рефлексии и др. Определяющей чертой современного образования становится его ориентация на когнитивное и личностное развитие подрастающего поколения. В этих условиях возрастает роль исследований механизмов когнитивного развития, средств и способов целенаправленного влияния на него. Когнитивное развитие представляет собой процесс трансформации когнитивных структур, ведущий к росту их компетенции, повышению статуса структур более высокого ранга [4].

В процессе обучения математике развитие личности ученика непосредственно связано с задачей формирования понятийного мышления. В этом случае понятийное мышление выступает в качестве психологической основы компетентности и важнейшего условия интеллектуального роста учащихся.

Л.С. Выготский, изучая закономерности умственного развития ребенка, пришел к заключению, что именно образование понятий является ключом к пониманию процессов психологического (в том числе интеллектуального) развития подростка [2]. В процессе образования понятий происходит перестройка элементарных познавательных функций ученика: восприятие превращается в наглядное мышление, запоминание начинает опираться на смысловые связи, внимание приобретает произвольный характер и т.д.

В когнитивной психологии формирование понятий рассматривается как выявление свойств, общих для некоторого класса стимулов и обнаружение законов (или правил), связывающих эти свойства [5]. Иначе говоря, формирование понятий – это особое интеллектуальное умение выяснять свойства, присущие некоторому классу объектов или вещей.

По мнению М.А. Холодной, усвоение понятий (как внешних ребенку единиц научного знания) и образование понятий (как когнитивных структур) – это не тождественные явления. С психологической точки зрения образование понятий – это процесс превращения определенных единиц объективно существующего знания в субъективные ментальные структуры, существующие уже «внутри» опыта человека в качестве психических новообразований [1, 7].

Таким образом, процесс образования понятий должен предполагать специально разработанную систему заданий, ориентированных на разные составляющие понятийных структур. Выполнение таких заданий в рамках усвоения того или иного понятия может обеспечивать подключение чувственно-сенсорных впечатлений учащихся, обратимые переводы информации с языка математических знаков и символов на язык образов, работу с определениями математических понятий и их характеристическими свойствами, уяснение связей с другими понятиями, а также формирование базовых мыслительных операций. Последовательность изложения учебного материала должна строиться таким образом, чтобы учитывалась внутренняя динамика мысли ученика при его постепенном переходе от знания значения нового знака (математической формулы, символического обозначения, словесного определения) к собственно понятийному обобщению этого нового знания.

Важнейшими компонентами учебной деятельности являются учебные задачи и учебные действия. Понятие «учебная задача» ввел в психологию обучения Д.Б. Эльконин. Учебную задачу он считал основной единицей учебной деятельности. Главное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми он действует.

При решении учебной задачи ученик усваивает всеобщий способ ориентации и действия в некотором классе задач. Работая в системе учебных задач, школьники получают, с одной стороны, мотив усвоения (формирования) данного понятия, с другой – образец общих способов решения конкретных задач данного класса и выделения свойств понятий. Такая работа предшествует решению конкретных задач и практическому применению понятий.

Новое знание не может быть передано ученику путем прямого сообщения или показа, т.е. в готовом виде. Усвоение знаний, в частности понятий, должно происходить в собственной деятельности ученика, адекватной

содержанию усваиваемого знания. Действия при этом выступают в качестве средства формирования понятий, а также являются способом их существования. Результатом решения учебной задачи является сформированное учебное действие.

При конструировании учебных задач необходимо учитывать три аспекта процесса образования понятий:

1. Подбор (или разработка) заданий, которые раскрывают важнейшие характеристики понятийных психических структур.
2. Выстраивание последовательности учебного материала, отвечающей требованию пофазового формирования субъективного образа содержания понятия [3].
3. Образование понятий осуществляется не только за счет присвоения готовых сведений, но и на основе интеллектуальной самостоятельности ученика.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные этапы образования (формирования) понятия: 1) создание условий для осознания учащимися необходимости введения нового понятия; 2) введение знаково-символического (визуального) обозначения понятия с последующим постепенным увеличением степени обобщенности знаково-символического представления его содержания, а также ориентация на выделение существенных признаков соответствующего понятия; 3) применение усваиваемого понятия в разных ситуациях, в том числе и в условиях самостоятельного выстраивания отдельных аспектов его содержания; 4) реорганизация всего множества имеющихся у ученика сведений относительно данного понятия и превращение их в обобщенную единицу знания [8].

Рассмотрим некоторые виды и особенности учебных действий на примере введения и обогащения математических понятий. Они были выделены в ходе экспериментального обучения учащихся старших классов с углубленным изучением математики города Иванова.

1. Моделирование учебной задачи и ее преобразование. Содержанием этого учебного действия является мыслительный анализ, направленный на поиск и выделение определенного отношения изучаемого понятия. При этом конструирование учебных моделей составляет необходимое звено процесса усвоения математических понятий и обобщенных способов действия. Учебной моделью является такое представление, которое фиксирует отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ. Важным действием здесь выступает подведение под понятие, которое включает в себя две части: логическую и специфическую. Логическая часть задается логической структурой признаков (характеристических свойств) понятия: конъюнктивной или дизъюнктивной, специфическая – определяется конкретным содержанием операций по установлению у объектов признаков, необходимых и достаточных для отнесения их к данному понятию.

Важным аспектом моделирования в учебной деятельности является кодирование, которое предполагает умение воспроизвести содержание в знаково-символической форме. Введение знаково-символического обозначения понятия происходит с последующим постепенным увеличением степени обобщенности знаково-символического представления его содержания и ориентацией на выделение существенных признаков понятия.

Для успешного формирования понятия целесообразно рассмотреть задания на выделение признаков усваиваемого понятия, их дифференциацию, соотнесение различных признаков по степени их значимости и степени обобщенности, систематизацию наиболее существенных признаков.

2. Преобразование модели для изучения свойств понятия. Учебный процесс связан не только с кодированием, но и перекодированием, т.е. с опосредованной переоценкой содержания, значения, ценности информации, перекодирование является средством перехода к более высокому уровню познания.

Если в психологических исследованиях кодирование необходимо для того, чтобы в дальнейшем декодировать информацию, то в математике полученная закодированная запись получает развитие и дает новую информацию. Заметим, что этот взаимопереход показывает не только специфику знаково-символической деятельности в математике, но и является необходимым компонентом когнитивного развития учащихся.

3. Построение системы частных задач. На следующем этапе может происходить накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым понятием, расширение возможности осмысления его содержания за счет включения разных вариантов его интерпретации, увеличения числа варьирующих по степени существенности признаков, наращивания межпонятийных связей и т.д. На этом этапе, например, учащиеся должны овладеть действием выведения следствий из факта принадлежности объекта понятию.

Количество выделенных у предмета свойств, как следствие его принадлежности к данному понятию, зависит от содержания самого понятия и от того, насколько продвинулись учащиеся в его изучении.

Н.Ф. Талызина подчеркивает, что учить детей выводить следствия из факта принадлежности предмета данному понятию нужно начинать в начальной школе и продолжать в последующих классах [6]. Овладение этим действием позволит ученику освоить логическую структуру признаков понятия. На этом этапе необходимо предусмотреть задания на включение исходного понятия в систему связей с другими понятиями.

Если из реального процесса обучения исключить собственно учебные задачи и действия, то учебная деятельность деформируется, интерес к ней притупляется. Усвоение знаний превращается в оперирование частными эмпирическими представлениями при выполнении узкопрактических навыков. При этом разрушается внутренняя основа умственного развития школьников.

Таким образом, в ходе проектирования учебных задач должны быть предусмотрены такие формы организации учебного материала, которые позволяли бы ученику мысленно участвовать в процессе конструирования новых понятий, переосмысливать его содержание по мере углубления представлений о соответствующих математических объектах, самостоятельно выстраивать новое понятие на базе исходных понятийных знаний. С другой стороны, учитель может самостоятельно подготовить учебные задачи с использованием необходимого содержания.

Системная реализация в процессе обучения математике учебных задач выступает фактором формирования целостных образов математических объектов, а значит, способствует усвоению математических знаний и развитию когнитивных способностей и математического мышления.

Список литературы

1. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т. 2. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А., Демидова Л.Н. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 6.
4. Гончаров В.С. Психология проектирования когнитивного развития: Монография. – Курган, 2005.
5. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996.
6. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988.
7. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1983.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб.: Изд. дом «Питер», 2002.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ

Нуйкина Е.П., Петровская В.Г.

Куйбышевский филиал ФБГОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет», г.Куйбышев

На повышенный интерес к исследованию проблемы тревожности, многоплановость и неоднозначность данной темы указывает такой факт, как создание в 1980 году общества исследования стресса и тревожности (STAR - Stress and Anxiety Research Society). В дискуссиях на международных конференциях и исследованиях заняты ведущие специалисты самых разных специальностей, а по мнению известного ученого R. Мау проблема тревожности является центральной в современной цивилизации [7].

Давно известно, что стресс снижает продуктивность работы, поэтому серьезной задачей психологической службы образовательного учреждения является решение противоречия между уровнем тревожности экзаменуемого и успешностью экзамена. Поэтому состояние повышенной нервно-психической напряженности в предэкзаменационный период является одной из самых актуальных и разрабатываемых тем современной психологии образования. Отдельные вопросы изучения тревожности привлекали внимание многих авторов, найдя отражение в ряде работ как зарубежных (А. Адлер, К. Изард, Р. Кэттелл, Р. Лазарус, Р. Мэй, О. Ранк, Ч.Д. Спилбергер, Д. Тейлор, З. Фрейд, К. Хорни и др.), так и отечественных психологов (Г.Г. Аракелов, В.М. Астапов, Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, А.И. Захаров, Н.В. Имедадзе, В.Р. Кисловская, Б.И. Кочубей, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, А.В. Микляева, А.М. Прихожан, Т.А. Ратанова, П.В. Румянцев, Ю.Л. Ханин и др.).

Нами было разработано и проведено исследование, цель которого заключалась в определении степени эффективности социально-психологического тренинга (СПТ) в коррекции предэкзаменационной тревожности.

Нами проведено исследование проблемы тревожности и методов его коррекции, которое началось с пилотажного эксперимента на базе МБОУ СОШ № 2 города Куйбышева Новосибирской области. Теоретический анализ проблемы тревожности позволил нам сделать выводы, на основе которых сформулирована гипотеза

исследования: специально подобранные тренинговые методы психологического воздействия будут являться эффективным средством снижения школьной, ситуативной, личностной и межличностной тревожности выпускников. Испытуемыми стали учащиеся 11 класса. Пилотажное исследование состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего, контрольного (Рисунок 1).



Рис.1. Этапы эксперимента

Констатирующий эксперимент выявил эмоциональное напряжение среди выпускников школы, с тенденцией к высокой тревожности: у них наблюдалась умеренная ситуативная и умеренная (с тенденцией к высокой) личностная тревожность. Что касается структуры школьной тревожности, то значения распределились следующим образом: повышенная общая тревожность, школьная - нормальная, но с тенденцией к повышенной, самооценочная и межличностная – повышенная.

После проведения тренинговой программы, несмотря на заметное снижение показателей тревожности у выпускников школы уровень тревожности оставался в среднем диапазоне с тенденцией к высокому, но уже наблюдалась положительная динамика совладания со стрессом. Ситуативная тревожность снизилась до средних показателей, личностная более весомо – с умеренной (с тенденцией к высокой) к умеренной тревожности. В отношении школьной тревожности также наблюдались изменения: общий показатель находился на уровне нормальной повышенной тревоги, самооценочная и межличностная заняли рубеж средних значений, а вот в отношении школьной тревожности изменения не наблюдались, она также демонстрировала нарастающую тревогу в связи с предстоящими экзаменами. Несмотря на то, что СПТ положительно отразился на снижении уровня тревожности фактически по всем характеристикам тревоги (ситуативной, личностной, межличностной) у выпускников школы, мы сделали вывод о недостаточном эффекте тренинговых занятий. Было принято решение внести поправки в программу коррекции тревожных состояний, где с опорой на принцип комплексности использовались методы дискуссии, релаксации, визуализации, изотерапии, музыкотерапии, танцевдвигательной терапии и сказкотерапии.

После конкретизации темы исследования и модификации гипотезы в силу того, что провести новую программу коррекции на тех же испытуемых технически не представлялось возможным, новый эксперимент реализовывался на другой выборке: респондентами стали студенты 1 курса психологического факультета КФ НГПУ в количестве 20 человек в предсессионный период. Проверке подверглась гипотеза, основанная на допущении о том, что предэкзаменационная тревожность снижается, если организована специальная тренинговая работа, в которой используются методы дискуссии, релаксации, визуализации, а также средства терапии (арттерапии, музыкотерапии, танцевдвигательной терапии, сказкотерапии).

Сбор эмпирического материала проходил с использованием психодиагностического инструментария: опросник «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор (модифицированная В.Г. Норакидзе), опросник «Шкала самооценки тревожности» (Ч.Д. Спилбергер), опросник А.О. Прохорова «Диагностика экзаменационной тревожности», анкета «Предэкзаменационная тревожность», разработанная нами, цель которой выявление уровня предэкзаменационной тревожности, в структуру которой входит три компонента: когнитивный, поведенческий и эмоциональный.

Констатирующий этап эксперимента показал, что у первокурсников средне выраженный уровень тревожности с тенденцией к высокому. Это означало, что студенты были захвачены негативными мыслями о предстоящих экзаменах и представляли больше провал, чем успех, что выражалось в их раздражительности, бессоннице и внешней напряженности. Для нормализации уровня предэкзаменационной тревожности была разработана и реализована со студентами тренинговая программа «Как победить тревожность перед экзаменом?», по окончании которой проведена повторная диагностика. Полученные данные были сопоставлены с результатами констатирующего этапа, для чего применялся t-критерий Стьюдента (Табл.1).

Таблица 1

Результаты применения метода математической статистики t-критерия Стьюдента (Опросник (модифицированный В.Г. Норакидзе) «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлора)

| Показатели | | \bar{X} | \bar{X}_1 | $t_{\text{эмп}}$ | Примечание |
|---|--------------------------------|-----------|-------------|------------------|--------------------------|
| Опросник «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлора | Уровень тревоги | 23,35 | 19,9 | 7** | Уровень значимости 1% |
| | Уровень лжи | 2,25 | 1,8 | 2 | Тенденция |
| «Шкала самооценки тревожности» Ч. Д. Спилбергера | Ситуативная тревожность | 41,1 | 37,25 | 4,1** | Уровень значимости 1% |
| | Личностная тревожность | 40,7 | 39,65 | 3,3** | Уровень значимости 1% |
| Опросник «Диагностика экзаменационной тревожности» А.О. Прохорова | Экзаменационная тревожность | 9,55 | 7,55 | 5,7** | Уровень значимости 1% |
| | Беспокойство | 4,9 | 3,65 | 4,5** | Уровень значимости 1% |
| | Эмоциональность | 4,65 | 3,9 | 3,4** | Уровень значимости 1% |

Примечание: \bar{Y} - значения студентов-первокурсников ФП до тренинга; \bar{Y}_1 - значения студентов-первокурсников ФП после тренинга;

$$t_{\text{критическое}} = \begin{cases} 2,09 & \text{при } p \leq 0,05 * \\ 2,86 & \text{при } p \leq 0,01 ** \end{cases}, \text{ при } n=20$$

Полученные достоверные различия свидетельствуют о фактическом снижении уровня проявления предэкзаменационной тревожности у студентов первокурсников до уровня нормы, когда ситуация экзамена воспринимается как лёгкий стресс, тонизирующий и активизирующий когнитивные ресурсы. Респонденты начали демонстрировать гибкость поведения и хороший самоконтроль. Негативное ожидание сменилось конструктивным, что не могло не выражаться в спокойствии и уверенности в себе.

Помимо этого, были обнаружены значимые различия компонентов экзаменационной тревожности: «беспокойство», который характеризуется мыслями о последствиях провала ($t_{\text{эмп}} = 4,5$; вероятность ошибки – 1%) и «эмоциональность», к которому относится неприятные ощущения и физиологические реакции, возникающие в результате стрессовой ситуации. ($t_{\text{эмп}} = 3,4$; вероятность ошибки – 1%).

Результаты анкетирования были обработаны с помощью F- критерия Фишера, что обнаружило изменения на когнитивном уровне ($f_{\text{эмп}} = 1,938$) (Табл.2). Студенты пересмотрели свои взгляды на реакцию по поводу предстоящего экзамена, которая во многом утриворанна и не способствует адаптации. В период тренинга они обучились методам релаксации и снятия напряжения, выработали конструктивные стратегии в борьбе со стрессом, ориентируясь на положительный результат и на представление приемлемого итога сдачи экзамена.

Таблица 2

Результаты применения метода математической статистики ϕ -критерия Фишера к анкете «Предэкзаменационная тревожность»

| Показатель | $\phi^*_{\text{эмп.}}$ | Примечание | Уровень значимости |
|---------------|------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Когнитивный | 1,938* | Значимость, H_0 отвергается | Уровень значимости 1% |
| Поведенческий | 3,09** | Значимость, H_0 отвергается | Уровень значимости 1% |
| Эмоциональный | 1,274 | Незначимость, H_1 отвергается | Различий нет |

Примечание:

H_0 : показатель предэкзаменационной тревожности после тренинга не снизится

H_1 : показатель предэкзаменационной тревожности после тренинга снизится

$$\varphi_{\text{критическое}} = \begin{cases} 1,64 \text{ при } p \leq 0,05 * \\ 2,31 \text{ при } p \leq 0,01 ** \end{cases}, \text{ при } n=20$$

Статистически достоверные представлены и на поведенческом уровне (фэмп = 3,09): произошло переобучение, когда старые неэффективные навыки заменяются новыми, способствующими решению поставленных задач и полезному (адаптивному) поведению.

Эмоциональный компонент кардинальных изменений не претерпел (фэмп = 1,274), несмотря на то, что по средним значениям некая динамика наблюдается. Подобный факт нельзя считать неэффективностью тренинговой работы, так как этот уровень, не выходящий за рамки нормы, способствует активности (мобилизации) испытуемых, он отражает их энергетический потенциал (мотивацию) в виде лёгкого (приемлемого) возбуждения, ажитажа и предвкушения (заинтересованности) позитивного исхода экзаменационного процесса (установка на успех, а не на провал).

Таким образом, проведение психологического тренинга в предэкзаменационный период позволило существенно снизить уровень эмоциональной напряженности студентов, у которых существенно возросла уверенность в себе, ощущение того, что они способны успешно сдать предстоящие экзамены. Тренинговая коррекционно-развивающая работа снизила показатели предэкзаменационной тревожности до пределов нормы, что выражалось в лёгком мобилизующем волнении, которое скорее активизировала, чем дезадаптировала экзаменующихся. В отношении эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов также наблюдалась положительная тенденция: показатели снизились до уровня нормы, пропала внешняя напряженность, появилась ориентация больше на успех, чем на неудачу, студенты стали более спокойными и уверенными в своих силах.

Список литературы

1. Баринов, Д.Н. Феномен социальной тревоги: философский аспект [Текст] / Д.Н. Баринов // Alma mater: Вестник высшей школы. - 2010. - № 6. - С. 58-62.
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. [Текст] / И.В. Вачков. - М. : Издательство «Ось-89», 2009. - 256 с. - (Практическая психология).
3. Вачков, И.В. Тревожность, тревога, страх: различение понятий [Текст] / И.В. Вачков // Школьный психолог (Прилож. к газ. "Первое сентября"). - 2004. - № 8. - С. 9.
4. Головей, Л.А. и др. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие [Текст] / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2008. - 688 с.
5. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов. - 2-е изд., испр. [Текст] / О.Ю. Ермолаев. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 336 с.
6. Микляева, А.В. и др. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие [Текст] / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. - Санкт-Петербург: Речь, 2004. - 248 с.
7. Мэй, Р. Проблема тревоги: пер. с англ. [Текст] / Р. Мэй. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. - 432 с. - (Психология XX век).
8. Пахальян, В.Э. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие [Текст] / В.Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. - 224 с.
9. Орлов, Ю.М. Шкала отношения к учению и шкала экзаменационной тревоги для студентов вуза [Текст] / Ю.М. Орлов // Психолого-педагогические исследования организации и оптимизации обучения в медицинском вузе. - М.: Академия, 1980. - с. 97-106.
10. Березина, Н.Б. Объективное измерение положительных эмоций у студентов как составляющая оценки безопасности образовательной среды [Электронный ресурс] / Н.Б. Березина // Психологическая наука и образование. - 2013. - № 1. - С. 41-50. Режим доступа: www.psyedu.ru. (Дата обращения: 12.12.2014 г).

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

Кондратюк О.Е., Цветкова Н.А.

Институт Повышения квалификации и Профессиональной Переподготовки «Высшая Школа Практической Психологии и Бизнеса», г.Москва
Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Общая система нравственных ориентиров – когда представители всех поколений в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории – неотъемлемое условие решения масштабных национальных задач. Именно нравственные ценности становились спланирующим фактором в самые сложные периоды развития государства.

Актуальность изучения роли семьи в процессе формирования смысложизненных ориентаций у молодежи определяется не только тем, что подростковый является одним из ответственных периодов формирования личности, когда происходит осознание смысла жизни и ее целей; этот период является сензитивным для формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь. Кроме того, формирование смысложизненных ориентаций у современных подростков происходит в период кардинальных изменений в политической, экономической, духовной сферах нашего общества, что не может не отражаться на их ценностных ориентациях и поступках.

Семья является важнейшим фактором становления личности и формирования мировоззрения в старшем школьном возрасте. Однако современные родители, устремленные на самореализацию в своей трудовой деятельности и карьерный рост, зачастую не успевают уделять должного внимания своим подрастающим детям. Именно поэтому возрастает роль эффективного взаимодействия школьных психологов и педагогов с родителями учащихся с целью повышения педагогической компетентности родителей, усиления воспитательного потенциала семьи. Все вышесказанное обуславливает актуальность и важность, как с теоретической, так и с практической точек зрения, изучения особенностей смысложизненных ориентаций старших школьников из семей с разными воспитательными стилями.

Результаты представленного эмпирического исследования получены на выборке, состоящей из учащихся 9-10-11 классов трех средних общеобразовательных школ в г.Москве (65 учеников), г.Старая Русса Новгородской области (90 учеников) и г. Батайск Ростовской области (60 учеников). Всего 215 школьников, из них мальчиков - 103, девочек - 112, из полных (143 ученика) и неполных семей (72 ученика).

Были использованы следующие психодиагностические методы исследования: методика смысложизненных ориентаций Леонтьева Д.А.; методика «Система жизненных смыслов» Котлякова В.Ю.; методика «Стили семейного воспитания: взаимодействие родитель-ребенок» Марковской И.В.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выявить статистически значимые различия смысложизненных ориентаций девочек и мальчиков в таких компонентах, как цели в жизни (девочки более целеустремленные, по сравнению с мальчиками и являются более осознанными) и локус контроля Я (девочки в большей степени ощущают себя хозяевами своей жизни, чем мальчики)

Далее: выявлены статистически значимые различия смысложизненных ориентаций у старшеклассников из полных и неполных семей по шкалам цель в жизни и локус контроля жизнь. Таким образом, у девочек, проживающих в мегаполисе и воспитывающихся в полной семье, в большей степени выявлено наличие целей на будущее и вера в контролируемость своей жизни, чем у девочек из неполной семьи.

У старшеклассников, проживающих в мегаполисе Москве и провинциальных городах севера (г. Старая Русса) и юга (г. Батайск), выявлены статистически значимые различия смысложизненных ориентаций. У девочек из г. Москвы ощущение продуктивности (шкала результат) и осмысленности прожитой части жизни значимо меньше, чем у девочек из городов Старая Русса и Батайск.

Стили родительского воспитания существенно разнятся в зависимости от условий проживания (мегаполис – провинция и полная семья – неполная семья). Доказано, что в мегаполисе у матерей, по сравнению с отцами, наблюдается более выраженная эмоциональная близость с ребенком, а у отцов в большей степени, чем у матерей, выражены последовательность воспитания детей. В провинции, у матерей более выражена эмоциональная близость с ребенком, направленность на сотрудничество с ним, а также матери в большей степени испытывают удовлетворенность от отношений с ребенком. У отцов в семьях из провинции, в большей степени, чем у матерей, проявляется строгость в воспитании.

Выявлено, что у матерей из г.Москвы, в сравнении с матерями из городов Старая Русса и Батайск, значимо более выражена мягкость, а у матерей из провинции в большей степени преобладают принятие ребенка и удовлетворенность отношениями с ребенком.

Выявлены статистически значимые различия относительно полноты семьи. Обнаружено, что к мальчикам из мегаполиса матери относятся одинаково, вне зависимости от полноты семьи, а к девочкам, меняется отношение. Так к девочкам из неполной семьи, проживающим в мегаполисе, матери относятся с более выраженной требовательностью и строгостью, эмоциональной дистанцией, большим отвержением их личности, отсутствием сотрудничества в отношениях, отсутствием согласия, непоследовательностью в воспитании, сниженным авторитетом матери и более низкой удовлетворенностью отношениями с ребенком.

Однако если сравнивать отношение матерей к детям, проживающих в провинции, то видно, что вне зависимости от степени полноты семьи, матери к своим детям относятся одинаково. Однако в отношениях с мальчиками в неполных семьях, несколько повышается сотрудничество матерей с детьми.

Таким образом, сотрудничество лучше всего проявляется у матерей из полных семей, проживающих в г. Москва, и матерей из неполных семей, проживающих в городах Старая Русса и Батайск.

Были выявлены влияния определенных стилей воспитания на особенности смысловых ориентаций подростков, проживающих в мегаполисе и провинции.

Так, в семьях, проживающих в мегаполисе, стили воспитания матери оказывают влияние на формирование целей, результата, локуса контроля Я и общей осмысленности жизни. Причем доказано, что:

- чем меньше требовательна мать, но при этом нацелена на сотрудничество с ребенком, тем лучше у старшекласников развиты цели в будущем, которые придают осмысленность их жизни;
- чем выше требовательность матери, тем меньше у детей удовлетворенности от самореализации и меньше общая осмысленность жизни;
- при сниженной требовательности матери, которая компенсируется отсутствием полного принятия того, что делает ребенок наблюдается восприятие ребенка самого себя, как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора.

Доказано, что стили воспитания отца в семьях, проживающих в мегаполисе, оказывают влияние на все переменные смысловых ориентаций. Выявлено, что:

- чем менее требователен отец при достаточно выраженной стратегии сотрудничества с ребенком, тем чаще старшекласники ставят цели в будущем, которые придают осмысленность их жизни, чувствуют удовлетворенность от самореализации и верят в то, что они могут свободно принимать решения и воплощать их в жизнь;
- чем ярче выражена стратегия на сотрудничество с ребенком и последовательность в воспитании, тем жизнь старшекласникам кажется более яркой и эмоционально насыщенной;
- при сочетании сниженной требовательности со стороны отца, стратегии, направленной на сотрудничество с ребенком и последовательность в воспитании будет наблюдаться у старшекласников представления о себе, как о сильной личности, а также будет более высокая осмысленность жизни.

В семьях, проживающих в провинции, было выявлено только влияние стиля воспитания матери на убеждения их детей, что они могут контролировать свою жизнь, т.е. при направленности матери на сотрудничество с ребенком будет повышаться у старшекласников убеждения в том, что они способны свободно принимать решения.

Также доказано, в полных семьях воспитательные стили родителей наибольшее влияние оказывают на формирование целей в будущем, удовлетворенность от самореализации, убежденность в контроле своей жизни и общую осмысленность жизни. В неполных семьях стили воспитания оказывают влияние только на удовлетворенность от самореализации и убежденность старшекласников в способности управлять своей жизнью.

Таким образом, в ходе анализа были выявлены основные стратегии воспитания, которые положительно сказываются на смысловых ориентациях – это снижение требовательности и использование стратегии. Было установлено, что воспитательные стили родителей по-разному влияют на смысловые ориентации старших школьников: выявлены основные стратегии воспитания, которые положительно сказываются на смысловых ориентациях – это снижение требовательности и использование сотрудничества.

Список литературы

1. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник КемГУ. — 2013. — №2 (54). — С.148-153
2. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО), – М., 2002.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб., 2000.

**СЕКЦИЯ №20.
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

**СЕКЦИЯ №21.
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

**СЕКЦИЯ №22.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ - ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Чупракова Н.Н.

Магистр психологии, старший преподаватель
Московский государственный психолого-педагогический университет, г.Москва

Как показывают исследования, наиболее актуальными во все времена и эпохи, являются такие жизненные ценности как семья, безопасность, свобода. При этом отмечается, что безопасность является самой необходимой потребностью, а ее отсутствие и ощущение незащищенности неблагоприятным образом влияют на все сферы жизнедеятельности детей и взрослых.

Древнегреческий философ Платон употребляет термин «Безопасность» как отсутствие опасности или зла для человека. Безопасность трактуется как спокойное состояние духа человека, считающего себя защищенным от любой опасности. Также необходимо вспомнить одно из положений «Философии жизни», получившей заметное развитие в конце XIX – начале XX в. Суть этого положения в том, что : «... человек обречен на опасности, ибо жизнь опасна во всех своих направлениях. Тот, кто хотел бы обеспечить ее полную безопасность, просто не должен был родиться. Более того, опасность является не только не устранимым, но и необходимым фактором эволюции всего живого, прогресса общественной жизни. Она требует активного творческого отношения к окружающей природной и социальной среде, противодействия, поиска соответствующих мер и механизмов» [2].

В психологии категория безопасности активно используется с середины XX в. прежде всего в работах исследователей гуманистической ориентации. Так А. Маслоу, один из основоположников гуманистической психологии, в своей иерархической модели мотивации выделял в числе пяти уровней потребность в безопасности и защите. Сюда включены потребности в организации, стабильности, в законе и порядке, в предсказуемости событий и в свободе от таких угрожающих сил, как болезнь, страх и хаос.

Идеи и предложения, высказанные более 20 лет назад, и сегодня являются крайне актуальными.

Крайние сложности обеспечения безопасности в современных условиях в связи с появлением качественно новых экологических угроз и участвовавших террористических актах говорят об устаревшей модели цивилизованного развития. Новая философия выживания и безопасности должна соединять в одно целое развитие и обеспечение безопасности, т.е. обеспечивать безопасность через устойчивое развитие. (Урсул А.Д., М., 1994) Представители нового направления экологической модели развития человека (Б.Е. Большаков, П.Г. Кузнецов, Н.Н. Моисеев, Урсул А.Д., и др.) считают, что приоритетным механизмом таких трансформаций должна стать новая система образования XXI века. В основе, которой, будет заложена не только социальная функция передачи знаний, опыта и культуры от прошлых и нынешних поколений к будущим, но и не менее важная функция подготовки человека к опережающим действиям по выживанию цивилизации в условиях глобального кризиса и перехода к устойчивому развитию [8].

Современный мир подвергает серьезным испытаниям психику человека. Наиболее уязвимая категория населения – дети и подростки. Круг явлений, вызывающих травматические стрессовые нарушения, достаточно широк и охватывает множество ситуаций, когда возникает угроза физическому здоровью или образу «я».

Это резкое расслоение общества по уровню материальных доходов, социальному статусу, а также ценностным ориентациям.

Это появление в обществе ранее отсутствующих категорий «безработный», «мигрант», «вынужденный переселенец».

Это утрата прежних социальных связей, коллективной ответственности, групповой защищенности и необходимость личной ответственности за социальный выбор.

Это все чаще появляющиеся в обществе тоталитарные секты и культы, членами которых в первую очередь становятся молодежь и подростки.

Это одно из самых опасных социальных явлений, которое деформирует личность. Субкультура насилия, к распространению и тиражированию которой, прямое отношение имеют средства массовой информации.

Все вышесказанное имеет отношение к нарушению безопасности и взрослого и ребенка, и требует поиска эффективных путей обеспечения и поддержания сопротивляемости и устойчивости каждого индивида данным угрозам.

В содержании ФГОС среднего (полного) общего образования есть разделы, касающиеся здоровья и безопасности. Основными задачами данных разделов являются подготовка детей к действиям в опасных и экстремальных ситуациях [9].

Экстремальная ситуация – это ситуация, угрожающая физическому, психологическому и нравственно-духовному существованию человека. Экстремальный (от лат. Extremus) — крайний (БЭС, Т.2, 1991). К экстремальным ситуациям относятся стихийные бедствия, техногенные аварии, война, террористические акты и другие ситуации, опасные для жизни, здоровья и благополучия человека.

В последнее время, опасная для жизни чрезвычайная ситуация явление нередкое, а к сожалению, даже вполне привычное для современного человека любого возраста. Особенно травматичными такие ситуации бывают для детей, так как в силу своих возрастных особенностей являются самой незащищенной группой населения. К сожалению, внимание к психологической стороне вопроса, а именно: мобилизация ребенка в экстремальной ситуации, преодоление экстремальной ситуации в самом школьном сообществе, практически не уделяется. Среди исследований в данной области можно отметить лишь исследования Миняева А.С.(2011), в которых он изучал и рассматривал возрастнo-психологические особенности деятельности детского сообщества в учебной экстремальной ситуации [7].

Для того, чтобы пребывание в опасной ситуации ребенка или взрослого, завершилось с минимальными физическими и психическими потерями, и наименьшей травматизацией, необходимо наличие индивидуальной психологической готовности, которая зависит от особенностей восприятия индивидом опасной ситуации и его поведения в ней. (Бондырева С.К., Колесов Д.В., 2005 г.)

Отсутствие навыков правильного поведения и неумение адекватно действовать в опасных ситуациях, в современных условиях сложившейся социальной ситуации, становится недопустимым.

Таким образом, проблема, стоящая в центре нашего внимания и исследования может быть сформулирована в виде вопроса о выявлении необходимых и достаточных условий, влияющих на готовность индивида (ребенка) к адекватному поведению в крайней, опасной ситуации, и его индивидуальные особенности восприятия опасной ситуации в целом.

Предполагается, что в результате специально созданных игровых ситуаций, у детей дошкольного возраста снижается тревожность, повышается уверенность и стрессоустойчивость, а также приобретается положительный опыт преодоления, что в совокупности можно считать психоэмоциональным благополучием, которое является основанием для устойчивого развития, а также необходимым и достаточным условием, влияющими на их готовность к преодолению крайней, опасной ситуации.

Для подтверждения данной гипотезы проводилось эмпирическое исследование на базе ДОУ № 922 ЦАО г. Москвы. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста 5-6 лет, а также их родители и сотрудники данного учреждения.

В процессе игровых сеансов нами были апробированы народные игры и игры различных авторов, способствующие развитию психологической устойчивости, психологической готовности у дошкольников к преодолению опасной ситуации, а также адекватным навыкам поведения в стрессовых кризисных и экстремальных ситуациях.

Исходя из практического опыта, мы выделили три основных блока игр и упражнений, которые целесообразно включать в игровые сеансы для детей по развитию у них психологической готовности к преодолению опасных ситуаций:

I блок: Игры – преодоления – это игры, направленные на развитие психологической устойчивости у детей и профилактику детских страхов.

Игры – преодоления – это специальные игры, в основном, связанные с движением, с определенными установками и алгоритмами поведения. В процессе проигрывания создается условно созданная «угрожающая» ситуация, которую ребенок должен преодолеть один или с помощью взрослых и сверстников.

II блок: Игры с правилами – это игры, направленные на развитие у детей личностных свойств и качеств, позволяющих действовать адекватно в опасных и экстремальных ситуациях.

Игры с правилами - к этому блоку игр относятся игры, которые по своим игровым действиям и игровым правилам воссоздают какие-то кризисные экстремальные ситуации. Играя в такие игры, у детей формируются навыки безопасного поведения в подобных ситуациях, причем игры не обязательно привязывать к тематике реальных опасных или чрезвычайных ситуаций, что может дополнительно фрустрировать ребенка, повысить уровень его тревожности и просто посеять дополнительные страхи.

III блок: Игры – коммуникации – это игры, направленные на формирование гуманного отношения к сверстнику, на позитивное отношение к себе и к окружающим.

Игры-коммуникации – это игры, с помощью которых ребенок учится позитивно общаться со сверстниками, толерантно к ним относиться, принимать себя и других, чувствовать поддержку и принятие от окружающих, быть самодостаточной гармоничной личностью.

Таким образом, в ходе нашего исследования, нами были определены игровые методы и приемы, как приоритетные, в работе с детьми по развитию у них психологической готовности к преодолению, являющейся основой их безопасного устойчивого развития. А механизмы выработки психологической готовности к преодолению опасной ситуации определены перспективой дальнейшего исследования в области обеспечения безопасности и устойчивого развития детей дошкольного возраста.

В заключении, мы можем сказать, что вопросы, касающиеся обеспечения безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста, и их безопасного развития, сегодня актуальны, созвучны современной социальной ситуации развития, соответствуют задачам Федеральных Государственных Образовательных Стандартов общего образования, и новой концепции опережающего образования как основе безопасного устойчивого развития.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства, М.2008.
2. Баева И.А. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии. С-П., 2008.
3. Бондырева С.К. Колесов Д.В. Выживание (факторы и механизмы) М-В,2005
4. Громов В.И., Васильев Г.А. "Энциклопедия безопасности-2". Москва, 2000.
5. Комаров К.Э Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска, М,2002
6. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов, М,2009
7. Миняев А.С. Психологические аспекты подготовки детей и подростков к действиям в экстремальной ситуации// Молодые ученые - московскому образованию. - М.: МГППУ, 2006. - 320 с.
8. Урсул А.Д. Становление ноосферного интеллекта и опережающее образование // Синергетика и образование. – М., 1997. Учебное пособие. М.: Гардарики, 2004. С. 361–362.
9. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты среднего (полного) общего образования. 2011. сайт «Российская газета» р. 11.5(8,9,10).

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.

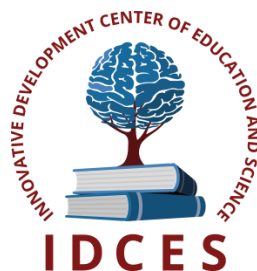
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

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



**О некоторых вопросах и проблемах психологии и
педагогики**

Выпуск II

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

**г. Красноярск
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 11.11.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 15,7.
Тираж 250 экз. Заказ № 405.

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