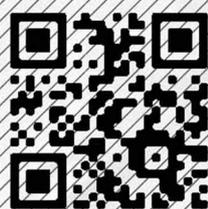
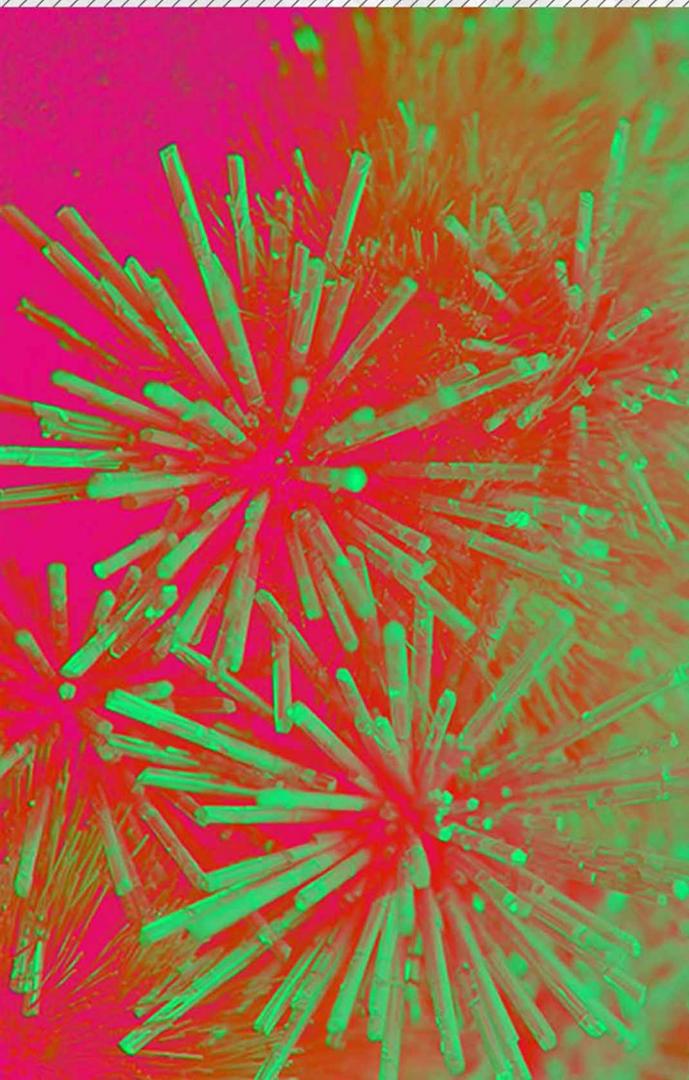




СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XVIII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 30 СЕНТЯБРЯ 2016 Г.



2016 № 9-7

ISSN 2413-0869

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 9-7

Периодический научный сборник

*по материалам
XVIII Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 сентября 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 9-7

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-65905 от 06 июня 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте: **www.issledo.ru**

По материалам XVIII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 сентября 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, д.ю.н., проф.

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Кондрашихин Андрей Борисович, профессор кафедры экономики и менеджмента, Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе, д.э.н., к.т.н., проф.

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, д-р пед. наук, проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доц.

Стариков Никита Витальевич, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, к.с.н.

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

Шаповал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Андреева А.А.</i> РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ УРОВНЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	6
<i>Аполяр И.Д.</i> КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
<i>Беловолова В.И.</i> РОЛЬ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	10
<i>Бородкина М.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ.....	12
<i>Брешковская К.Ю., Петухова-Левецкая М.И.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ...	14
<i>Бурлакина А.В., Юрлова В.Р., Азарян А.М.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ	18
<i>Буфалова Д.А., Лопатина И.Н.</i> ИНТЕГРАЛЬНО-КВАНТОВЫЙ ПОДХОД ПРИ КОМПЬЮТЕРНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	21
<i>Вахрушева О.В.</i> СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ.....	24
<i>Гамбург К.С., Мякотина М.В., Уварова И.В.</i> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ БАКАЛАВРИАТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ»	27
<i>Горохова Ю.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	29
<i>Зарубина Ю.Н.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» И СПОСОБЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ	31
<i>Зырянов А.Е., Гаврош Д.Г.</i> ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	35
<i>Калиева А.М.</i> ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ	37
<i>Клочкова Г.М.</i> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	39
<i>Коваленко В.А., Антоний С.В.</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	44
<i>Кошелюк К.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ САМООТНОШЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	47
<i>Кутейников А.Н., Миронова Е.Е.</i> АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ.....	54

Лаксаева Е.А., Косова Ю.Д. ГЕНДЕРНЫЕ ОТЛИЧИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ НА ПЕРВОМ КУРСЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	58
Левкович М.Е. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ	62
Лященко И.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	64
Лещенко С.Г., Толоконникова О.И. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	66
Медведева М.В. СЕКСУАЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК ПСИХИЧЕСКИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	69
Медведева М.В. СЕКСУАЛЬНЫЕ МИФЫ КАК ОСНОВА СЕКСУАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ.....	74
Мешкова Л.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА.....	76
Пешкова Н.А., Поленова О.А. ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	80
Пластинина Е.М. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ДЕНЬГАМ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	83
Прокопенко Н.Н. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ	89
Рябуха Е.В. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ	92
Селеменова Т.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	96
Соколова Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	98
Суржиков А.В., Денисов Н.А. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ, ПРОХОДЯЩИМИ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ НА ДОЛЖНОСТЯХ СОЛДАТ И СЕРЖАНТОВ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	100
Табачук Н.П. ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ В ТВОРЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	103
Уленгова Т.Г., Ряйсянен Т.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	105
Фадеев Д.С., Сорокоумова Е.А. АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ.....	108
Фалеев А.Н., Сафиева Р.З. СОЦИАЛЬНЫЙ ТИП «ПЕРЕХОДНОГО ЧЕЛОВЕКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗВЕНО.....	113

<i>Филатова А.В.</i> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	115
<i>Храмова Ю.Н., Жукова И.Г.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	117
<i>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</i> ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ	120
<i>Шевцова Ю.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС ВРАЧА И МЕДИЦИНСКИЙ СТРЕСС ПАЦИЕНТА.....	124
СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»	131
<i>Аверина Л.Ю., Ногаец О.А., Жигайлова Л.В.</i> СПОРТИВНАЯ ИГРА ДАРТС КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА	131
<i>Кучкова Л.А., Дубинецкий В.В.</i> РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БОКСЕРОВ-ДЕВУШЕК 18 ЛЕТ КВАЛИФИКАЦИИ КМС	134
<i>Морозов А.П., Сячин В.Д., Сергеев А.В., Сапинский Д.В.</i> КОНТРОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	137
<i>Синельникова Т.В., Харченко Л.В., Турманидзе В.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОК СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ	139
<i>Филиппова Е.Н., Шамаева А.А., Зоткин В.А.</i> ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ ЛЬЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 13-14 ЛЕТ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ	142
<i>Хабаров Д.И., Сметанин А.Г.</i> ПОЧЕМУ НЕОБХОДИМО ОТСЛЕЖИВАТЬ ФИЗИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ ВО ВРЕМЯ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ	145

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ УРОВНЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Андреева А.А.

доцент кафедры дефектологии, канд. психол. наук,
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
Россия, г. Тамбов

В статье рассматривается эффективный способ оптимизации уровня стрессоустойчивости студентов – рационально-эмоциональная поведенческая терапия. Данный способ коррекции эффективно зарекомендовал себя в работе со студентами-дефектологами, как будущими специалистами, сталкивающимися со спецификой детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: рационально-эмоциональная поведенческая терапия, стрессоустойчивость в учебной деятельности, оптимизация устойчивости к стрессу, студенты-дефектологи.

Современные студенты испытывают высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в процессе обучения в вузе. Многие ученые считают учебную деятельность в вузе стресс-фактором, влияющим на уровень стрессоустойчивости личности. Снижение уровня стрессоустойчивости в учебной деятельности выражается в нарушении когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер личности студента (В.А. Бодров, О.В. Лозгачева, А.А. Реан, Ю.В. Щербатых и др.).

Современное состояние проблемы свидетельствует о необходимости комплексного исследования уровня стрессоустойчивости (СУ) студентов, а также проведение коррекционной работы, направленной на оптимизацию данного свойства личности, с целью подготовки конкурентоспособного специалиста в будущей профессиональной деятельности.

Одним из эффективных методов, влияющих на повышение уровня СУ в учебной деятельности, является рационально-эмоциональная поведенческая терапия (РЭПТ) А. Эллиса. Основатель РЭПТ А. Эллис сформулировал ряд положений, которые активно используются в практической коррекционной психологии. Одним из таких положений, часто цитируемых Эллисом, является высказывание: «Людям мешают не вещи, а то, какими они их видят» (Эпиктет).

Основываясь на подчеркнуто-научных подходах в структуре индивидуального сознания, автор считает, что каждый человек рождается с определенным потенциалом, и этот потенциал имеет две стороны: рациональную и иррациональную; конструктивную и деструктивную и т.д. В РЭПТ выделяется три ведущих психологических аспекта функционирования человека: мысли (когниции), чувства и поведение.

А. Эллис предложил свою структуру личности, названную им по первым буквам латинского алфавита «АВС-теория»: А – активирующее событие; В – мнение клиента о событии; С – эмоциональные или поведенческие последствия события; D – последующая реакция на событие в результате мыслительной переработки; Е – завершающее ценностное умозаключение (конструктивное или деструктивное). Анализ поведения клиента или самоанализ по схеме «событие – восприятие события – реакция – обдумывание – вывод» обладает высокой продуктивностью и обучающим эффектом. «АВС-схема» используется для того, чтобы помочь студенту в проблемной ситуации, относящейся к учебной деятельности перейти от иррациональных установок на рациональные.

В целях определения уровня СУ в процессе диагностического этапа исследования была использована авторская методика «Стрессоустойчивость в учебной деятельности» [1], направленная на выявление как интегрального показателя уровня СУ, так и ее отдельных факторов, таких как: F1 – уровень личностной тревожности, напряженности в стрессовых ситуациях учебной деятельности; F2 – уровень работоспособности в стрессовых ситуациях учебной деятельности; F3 – состояние психических процессов в стрессовых ситуациях учебной деятельности; F4 – внешние вербальные и невербальные проявления в стрессовых ситуациях учебной деятельности; F5 – соматические проявления в стрессовых ситуациях учебной деятельности; F6 – уровень самооценки в стрессовых ситуациях учебной деятельности; F7 – ситуативная тревожность (чувство волнения) в стрессовых ситуациях учебной деятельности; F8 – изолированность, отчужденность в стрессовых ситуациях учебной деятельности; а также средние баллы учебной успеваемости (по данным зачетных книжек).

После проведенного констатирующего этапа эксперимента была проведена коррекционная работа с использованием метода РЭПТ. Студенты преобразовывали иррациональные установки, проявляющиеся в стрессовых ситуациях учебной деятельности.

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что в контрольной группе за прошедший период нет видимых изменений, в то время как в экспериментальной – в результате проведенной работы наблюдаются следующие изменения: показатели «стрессоустойчивости в учебной деятельности» (СУ в УД) изменились с 134,5 до 105,1, что говорит о повышении среднего уровня по группе; показатели «отношения к учебной деятельности» (О к УД) увеличились с 3,6 до 4,12; и как итог повысилась успеваемость – с 4,02 до 4,32. Все это свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Вышеизложенное предполагает, что студенты-дефектологи как будущие специалисты готовы к профессиональной деятельности не только на уровне знаний, умений и навыков, но и на эмоциональном и поведенческом уровне. Вообще, студенты, участвовавшие в эксперименте, отмечали в себе позитивные изменения. По словам самих студентов – рационально-эмоциональная поведенческая терапия помогла решить часто возникающие однотипные внутриличностные проблемы, что, в свою очередь стало еще од-

ним шагом на пути к укреплению стрессоустойчивости и улучшению психологического здоровья в целом.

Список литературы

1. Андреева А.А. Стрессоустойчивость студентов и их отношение к учебной деятельности (монография). Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2010. 168 с.
2. Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор повышения конкурентоспособности будущего специалиста. Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития. Тр. Восьмой междунар. научн.-практ. конф. / РАН. ИНИОН. Отд. научного сотрудничества и междунар. связей; М., 2012. Ч.2. – С. 557-559.

КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аноляр И.Д.

студентка кафедры торговой политики, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва

Важным фактором экономического развития государства является уровень образования населения. Дополнительные курсы органично дополняют систему вузовского и послевузовского образования. В статье рассматривается роль курсов дополнительного образования в современной экономике.

Ключевые слова: образование, народное образование, курсы дополнительного образования, повышение квалификации.

Несмотря на уменьшение числа ВУЗов по всей России и консолидацию крупных образовательных учреждений, конкуренция на рынке труда среди выпускников остается достаточно высокой. Так на начало 2014-2015 учебного года в 950 образовательных организациях проходило обучение 5209 тысяч человек. В условиях экономического кризиса найти работу выпускникам, даже с красным дипломом, сложно. Основной проблемой разницы в понимании принципов организации рабочего процесса образовательной средой и работодателями. Возможно, для решения этой проблемы в ближайшее время будут разработаны определенные критерии подготовки специалистов, которые смогут учитывать пожелания работодателей и теоретические основы, отличающие высшее образование от других сфер деятельности.

Важно для будущих выпускников приобрести конкурентные преимущества еще на стадии обучения, а именно: опыт работы и стажировок, активное участие в деятельности университета, написание статей и участие в грантах, обучение за границей по международной системе обмена, учебная и производственная практика, а также прохождение курсов дополнительного образования [6, 7].

Основным преимуществом курсов является возможность приобретения абсолютно любых навыков и профессиональных качеств [2, 3]. Если профиль обучения в ВУЗе вас не устраивает, то на курсах можно освоить новую инте-

ресную профессию. В отличие рабочей практики, курсы могут быть более узкоспециализированными. Если говорить о подработках во время учебы, то возникает сложность в совмещении 2 видов деятельности. И ВУЗ, и работодатель требуют к себе особого внимания. Руководству компаний хочется видеть сотрудников на месте полный рабочий день, а университеты, особенно для студентов очного отделения, не предусматривают никакой возможности составления расписания для совмещения работы с учебой. Здесь и возникает второе преимущество курсов – выбрать наиболее удобное для вас время и место прохождения программы.

Продолжая тему времени, поговорим о длительности курсов. Она может быть любой. Бывают однодневные курсы, на которых в общих чертах обсуждается какая-либо профессия или вид деятельности. Также существуют курсы, не ограниченные временными рамками, чаще всего они имеют языковую направленность. Например, курсы португальского языка вы можете посещать до тех пор, пока не добьетесь результата, который полностью удовлетворяет ваши ожидания от обучения.

Конечно, невероятным успехом считается получение вместе с дипломом о высшем образовании и международного диплома, подтверждающего степень владения иностранными языками. Курсы бывают разного уровня и разной ценовой категории, однако дешево не равно бесполезно. Существуют бесплатные курсы, которые проводятся на площадках крупнейших ВУЗов, а в качестве спикеров приглашены известные эксперты и специалисты своих профессий.

Трудовые ресурсы являются важным активом коммерческих организаций [1]. Принимая на работу персонал, прошедший соответствующую систему подготовки, коммерческие организации имеют возможность увеличить эффективность своей деятельности [5]. В ряде отраслей экономики персонал осуществляет непосредственное взаимодействие с потребителями. Таким образом, формируется деловая репутация и имидж организации, что является важным нематериальным ресурсом, оказывающим влияние на хозяйственную деятельность [4, 8].

Подведем итог, курсы дополнительного профессионального образования расширяют горизонты знаний и навыков, являются наиболее доступным и удобным способом повышения профессиональных характеристик для студентов. Курсы посещают целеустремленные люди, которые ищут себя в разных сферах деятельности, знакомство с ними может продуктивно повлиять на ваше обучение не только в рамках программы, но и после ее окончания.

Список литературы

1. Berezhnaya Ju.V., Nikishin A.F. Influence of modern technologies on personnel policy of trade organizations. В сборнике: The Eighth International Conference on Economic Sciences Proceedings of the Conference. 2015. С. 57-60.
2. Зверева А. Розничные торговые сети: специфика подготовки кадров // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2008. № 2. С. 64-65.
3. Зверева А.О. Некоторые аспекты подготовки кадров для розничной торговли //Российский экономический интернет-журнал. 2008. № 1. С. 15.

4. Иванов Г.Г., Майорова Е.А. Нематериальные активы в повышении эффективности розничной торговли // Экономика. Бизнес. Банки. 2016. № 3 (16). С. 68-80.
5. Иванов Г.Г. Методология трансформации потенциала развития торговых организаций. Диссертация на соискание ученой степени доктора экономических наук / Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. Москва, 2006.
6. Ильяшенко С.Б. Современные информационно-коммуникационные технологии и факторы, влияющие на оценку эффективности их применения в образовательном процессе // Международная торговля и торговая политика. 2010. № 9. С. 158-169.
7. Ильяшенко С.Б. Актуальные проблемы подготовки преподавателей и студентов к применению информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Вестник Академии. 2011. № 2. С. 180-183.
8. Майорова Е.А. Нематериальные ресурсы торговых организаций // Экономика. Бизнес. Банки. 2016. № 2 (15). С. 111-122.

РОЛЬ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Беловолова В.И.

воспитатель, МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В статье говорится о малых формах фольклора, через которые ребенок приобщается к культуре своего народа и получает первые представления о ней.

Ключевые слова: фольклор, духовно-нравственное воспитание, малые формы фольклора: пословицы, поговорки, скороговорки, пестушки, потешки, колыбельные.

Духовно-нравственное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое, гармоничное развитие человека, включающее в себя воспитание чувства долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высокий смысл делам и мыслям человека. Любое общество заинтересованно в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только его развитие, но и само существование. Снижение культурного и интеллектуального уровня нации, требует возрождения традиционной духовно-нравственной иерархии ценностей.

В.А. Сухомлинский утверждал, что детство – каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия. Разрешение проблем нравственного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей или переосмысления уже известных. Воспитание чувств ребенка с первых лет жизни является важной педагогической задачей. Ребенок не рождается добрым или злым, нравственным или безнравственным. То, какие нравственные качества разовьются у ребенка, зависит, прежде всего, от родителей, педагогов и окружающих его взрослых, от того, как они его воспитают, какими впечатлениями обогатят [3 с. 193].

Духовно-нравственное возрождение, возможно, осуществить, усваивая культурно-исторический опыт народа. Создавался и закреплялся он в произ-

ведениях искусства и устного народного творчества. Особую педагогическую ценность имеет детский фольклор, который отражает традиционную русскую народную культуру. Произведения устного народного творчества помогают формировать любовь к семье, к родной земле и красоте ее природы, то есть пробуждают в ребенке начало чувств патриотизма. Ценность фольклора заключается в том, что с его помощью взрослый легко устанавливает с ребенком эмоциональный контакт, дает прекрасные образцы русской речи. Через устное народное творчество ребенок приобщается к культуре своего народа, получая о ней первые представления, устанавливает связь между прошлым и современностью. В. А. Сухомлинский считал песни, потешки незаменимым средством пробуждения познавательной активности, яркой индивидуальности. Произведения устного народного творчества обладают огромными воспитательными возможностями. Успешность реализации этих возможностей во многом зависит от продуманности педагогических условий введения произведений фольклора в жизнь детей.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического, нравственного воспитания детей. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребёнок будет им пользоваться в дальнейшем.

Психологи и методисты отмечают, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих (Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, А.П. Усова, Е.И.Тихеева и др.). К сожалению, родители в наше время из-за сложных социальных условий, в силу занятости часто забывают об этом и процесс развития речи своего ребенка пускают на самотек. Вследствие этого, произведения народного творчества (колыбельные песни, пестушки, потешки) практически не используются даже в младшем возрасте, не говоря уже о детях пяти – шести лет. Фольклор – народное творчество, чаще всего именно устное; художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы, принципы, создаваемые народом и бытующие в народных массах, поэзия: (предание, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы, сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Произведения фольклора своим содержанием и формой наилучшим образом отвечают задачам воспитания и развития ребенка, приспособлены к детским потребностям. Исполнительно, незаметно они вводят малыша в стихию народного слова, раскрывают его богатство и красоту, являются образцом речи. Но еще К. Д. Ушинским было замечено, что в семьях знают все меньше обрядов, забывают песни, в том числе и колыбельные. Он же подчеркивал, что народные сказки, способствуют усвоению всех форм языка, которые дают возможность выработки у детей собственных речевых навыков при рассказывании» [2, с. 31].

К.Д. Ушинский охарактеризовал русское народное творчество как проявление педагогического гения народа. Он подчеркивал, что литература, с которой впервые встречается ребенок, должна вводить его «в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа». Такой литературой, приобщающей ребенка к духовной жизни своего народа, прежде всего, являются произведения устного народного творчества во всем его жанровом многообразии.

Список литературы

1. Аполлонова Н.А. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре // Дошк. воспитание. – 1992. – №5-6. – С.5-8.
2. Загруднинова М., Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм в детском саду // Дошк. воспитание. – 1991. – №9.
3. Полихудожественный подход в образовательном пространстве региона: проблемы, пути их решения: Сборник методических материалов VI Международных Бакушинских педагогических чтений – Белгород: Изд-во БелИРО, 2013. – 204 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Бородкина М.В.

магистрант кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»,
Россия, г. Мурманск

Данная статья посвящена эмпирическому исследованию по развитию регулятивных универсальных учебных действий младших школьников, испытывающих трудности в обучении. При этом регулятивные универсальные учебные действия выступают как фактор преодоления трудностей.

Ключевые слова: младшие школьники, трудности в обучении, регулятивные универсальные учебные действия.

Проблема трудностей в обучении младших школьников является одной из основных, давно решаемых, но так и нерешенных проблем школы и всей педагогической науки.

Сегодня Федеральный государственный образовательный стандарт провозглашает целью и основным результатом образования развитие личности школьника на основе усвоения им универсальных учебных действий [3].

Согласно концепции А.Г. Асмолова универсальные учебные действия включают в себя: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Все эти виды учебных действий отвечают за формирование умения учиться [1].

В нашем исследовании мы рассмотрим проблему развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. Данный вид действий обеспечивает учащимся организацию их

учебной деятельности, а значит, развитие регулятивных действий способно решить проблему трудностей в обучении.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы №6 г.п. Зеленоборский Мурманской области. В нём приняли участие младшие школьники вторых классов в количестве пятидесяти человек (24 во 2а и 26 во 2б).

Исследование проходило с сентября 2015 года по май 2016 года и включало три этапа: констатирующий (сентябрь 2015 года), формирующий (октябрь 2015 – апрель 2016 года) и контрольный (май 2016 года).

На констатирующем этапе мы использовали три методики: методику «Какой Я?», «Проба на внимание» (авторы: П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая) и «Логические задачи» (автор: А.З. Зак). Все эти методики измеряют уровень развития регулятивных универсальных учебных действий: самооценку, контроль и планирование.

Обследование показало, что у значительной части учащихся низкий уровень развития действия контроля и действия планирования, а также заниженный или завышенный уровень самооценки. Кроме того, все учащиеся с показателями, отклоняющимися от нормы, имеют трудности в обучении.

После проведенного обследования мы сформировали две группы: учащиеся 2а класса с трудностями в обучении и низким уровнем развития регулятивных умений (9 человек) составили экспериментальную группу. Учащиеся 2б класса с такими же показателями (8 человек) составили контрольную группу.

На формирующем этапе с учащимися из 2а класса было проведено 24 коррекционно-развивающих занятия. Эти занятия проходили во внеурочное время и были направлены на развитие регулятивных универсальных учебных действий: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция.

Для развития целеполагания использовались: прием ключевых слов, анализ иллюстративного материала, погружение в проблему.

Для развития планирования: прием работы с деформированным планом занятия, рисуночного плана занятия, работали с листом продвижения.

Для развития прогнозирования: прогностическая оценка работы, прогнозирование результатов деятельности.

Для развития контроля: работа по алгоритму, задания с «ловушками», работа с листом продвижения.

Для развития оценки использовали тетрадь достижений и трудностей.

Для развития коррекции: работа над причинами ошибок, задания на выбор правильного ответа [2].

С учащимися 2б класса таких занятий не проводилось.

На контрольном этапе исследования мы повторно провели те же диагностики, которые использовались на констатирующем этапе. Полученные данные показали, что уровень развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников из экспериментальной группы стал выше, а у школьников из контрольной группы он практически не изменился.

Кроме того, школьники из экспериментальной группы стали учиться лучше. Они легче справляются с теми заданиями, которые раньше вызывали затруднения, например, уменьшилось количество ошибок при списывании текста.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что осуществление специально организованной работы по развитию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении, позволит повысить уровень развития данного вида универсальных учебных действий, что в свою очередь окажет положительное воздействие на успеваемость и снизит трудности.

Экспериментально проверена результативность разработанной нами программы по развитию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. Проведенная нами работа позволяет сделать вывод, что программа доступна и понятна.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли/ А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Кузнецова, О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2015. 283 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373. URL: <http://минобрнауки.рф/543> (дата обращения 10.09.2016).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Брешковская К.Ю.

доцент кафедры психологии и педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Петухова-Левицкая М.И.

доцент кафедры психологии и педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье актуализируется проблема развития музыкального мышления у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются теоретические подходы к решению данной проблемы в отечественной психологии. Раскрываются условия развития музыкального мышления у детей младшего школьного возраста. Охарактеризованы основные направления формы и средства музыкально-педагогического процесса.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, музыкальная деятельность, музыкальное мышление, направления развития музыкального мышления.

В последние десятилетия в различных областях научного знания заметно возрос интерес к проблеме музыкального мышления. Однако истоки этой проблемы просматриваются с достаточно далёких времён – XVIII век (И. Ф. Гербарт, Э. Ганслик, Г. Риман и др.). В начале XX века в Европе и России были созданы концепции, напрямую выводящие к проблемам музыкального мышления. И хотя проблема музыкального мышления как таковая существует в современной науке относительно недавно, она является одной из самых притягательных в теоретическом музыкознании и музыкальной психологии.

Историческое становление и развитие категории музыкального мышления рассмотрено в работах отечественных исследователей Б. В. Асафьева, М. Г. Арановского, В. В. Медушевского и др.

Музыковедческий уровень, прежде всего, представлен через интонационную специфику музыкального искусства, как основу музыкального образа, изложен в трудах Б. В. Асафьева, Л. А. Мазеля, А. Н. Сохора, Ю. Н. Холопова и др. Культурологический аспект музыкального мышления освещается в трудах В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, В. Н. Холоповой и др. В данных работах смысл музыкального произведения рассматривается через интонации, жанры и стили историко-культурных контекстов эпох.

Художественное содержание музыки, по мнению исследователей, раскрывается в процессе непосредственного контакта с произведением, освоения звучащей интонации через особую музыкальную деятельность – «интонирование». Выступая специфическим видом человеческого мышления, музыка несёт основную функцию – функцию человеческого общения [8, 179].

Согласно результатам научных исследований, формирование и развитие музыкального мышления у детей младшего школьного возраста наиболее продуктивно происходит в условиях целенаправленных воздействий, а именно в процессе общего музыкального образования.

Предметом теории и методики музыкального образования детей являются вопросы целенаправленного управления процессом музыкального образования ребенка, установление взаимосвязей между музыкальным воспитанием, обучением и развитием. Содержанием предмета являются вокальные и инструментальные музыкальные произведения, используемые как для слушания, так и для исполнения, а также система педагогических воздействий на ребенка, позволяющая развивать его личность нравственно, интеллектуально и эмоционально, формировать творческое отношение к жизни [5, 9].

Среди условий, которые благоприятствуют решению поставленных задач: сочетание разнообразных форм работы и видов музыкальной деятельности; оптимальное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы с детьми; принципиальное изменение позиции ребенка, согласно которой он должен стать активным участником процесса познания; корректная доброжелательная помощь взрослых; создание ситуации успеха.

Постепенное усложнение форм и видов музыкальной деятельности в рамках уроков музыки, а также во внеурочной работе (как в общеобразовательных, так и в учреждениях дополнительного образования) является сти-

мулом к расширению музыкально-мыслительных способностей детей и, соответственно, к развитию музыкального мышления.

Как отмечают исследователи, музыкальное мышление детей младшего школьного возраста развивается в единстве и взаимодействии двух основных направлений: а) собственно интонационного восприятия и осознания музыки; б) её индивидуального понимания, «трактовки», опосредованного жизненным и музыкальным опытом [9, 29]. Первое из них идёт от отдельных, частных компонентов музыкальной интонации к их комплексам, к восприятию и осознанию мелодической стороны музыкальных произведений. Второе направление – интерпретации музыки, внемузыкальных образов и ассоциаций – идёт от единичных, бедных, сугубо конкретных и односложно названных образов к развернутым, ярким картинам и сюжетным рассказам, включающим образы воспоминания и образы фантазии.

Необходимо отметить, что уже в период младшего школьного возраста проявляются как очевидные индивидуальные различия между детьми, обусловленные природными музыкальными данными и содержанием (объёмом) социокультурного и собственно музыкального опыта, так и психофизиологические особенности детей данного возраста, что актуализирует своевременную диагностику и учёт педагогами этих особенностей при проведении музыкальных занятий и их творческого развития.

Несмотря на интенсивное развитие у детей младшего школьного возраста памяти и мышления, в работе с ними ещё требуется достаточно частая смена видов музыкальной деятельности, обращение к приёмам, предполагающим применение наглядных методов обучения, использования игровых ситуаций. Эти особенности необходимо учитывать во всех видах музыкальной деятельности, способствующих развитию музыкального мышления, и особенно в процессе слушания (восприятия) музыки, которое является основополагающим в формировании музыкального мышления [8].

Так детей младшего школьного возраста привлекают пьесы, выражающие их детский мир, отличающиеся конкретностью, яркостью образов, живым поэтическим содержанием, гибкостью ритмов, простотой и ясностью языка и формы («Марш деревянных солдатиков» П. Чайковского, «Ласковая просьба» Г. Свиридова, «Смелый наездник» Р. Шумана и др.). Девятилетние школьники хорошо воспринимают в музыке образы героической тематики прошлого и настоящего, музыку разных народов. Например, они с удовольствием слушают мужественную музыку Л. Бетховена, их привлекает героический образ Ивана Сусанина, народная музыка в произведениях композиторов. Это свидетельствует о развитии их познавательных интересов, о стремлении к познанию окружающего мира.

Предлагая вниманию детей музыкальный материал для слушания, важно учитывать объём их слухового, пока ещё не сформировавшегося целенаправленного внимания. Так дети 6-7 лет способны внимательно слушать музыку одну-полторы минуты, ученики III класса – около трёх минут, а четвероклассники уже могут охватить вниманием музыкальный образ, звучание которого длится четыре-пять минут. Жанровые особенности произведений

легче осознаются детьми младшего школьного возраста в активной музыкальной деятельности [4, 80].

Таким образом, различные виды музыкальной деятельности, такие как: слушание музыкальных произведений, музицирование (вокальное, инструментальное), музыкальные игры и музыкально-ритмические движения – способствуют не только развитию музыкальных способностей, развитию музыкального мышления, но и гармоничному развитию всех сфер личности ребенка, общему интеллектуально-творческому потенциалу. При правильной организации этой деятельности, с одной стороны, у детей младшего школьного возраста закладываются предпосылки для развития эстетических чувств, с другой стороны, интенсивное развитие получают компоненты, сопутствующие этому процессу – развивается способность к слуховому представлению мелодии, критическому анализу услышанных музыкальных произведений, возможность выражения собственных впечатлений, получения удовольствия от музыкального вида деятельности, расширяется объём интонационного словаря, активизируются навыки владения музыкальным языком и т. д. Иными словами интенсивное развитие получают компоненты, составляющие непосредственно музыкальное мышление.

Все качественно новые образования и процессы музыкального мышления, которые наблюдаются у детей на данном этапе онтогенеза, возникают, прежде всего, на основе эмоционального содержания музыкальных произведений.

Следовательно, формирование музыкального мышления у детей младшего школьного возраста детерминировано общим психическим развитием и связано, с одной стороны, с накоплением и обобщением жизненных впечатлений, создающими почву для творческой фантазии и воображения, с другой стороны, опосредуется собственно музыкальным развитием ребёнка, происходящем в определённой социокультурной и музыкальной среде.

Подводя итог, можно сказать, что феномен музыкального мышления складывается в социальной среде. Содержание понятия «музыкальное мышление» представляет собой отражение в сознании ребенка музыкального образа, понимаемого как совокупность, диалектическое единство рационального и эмоционального. Музыкальное мышление существует в органичной и неразрывной связи с музыкальным языком, который представляет собой специфическое средство материализации, хранения и передачи музыкальной информации. Формирование и развитие музыкального интеллекта осуществляется в ходе обогащения персонального опыта.

В свою очередь музыкальное мышление способствует развитию как отдельных качеств личности ребёнка: любознательность, пытливость, продуктивность, независимость, неконформность, изобретательность в играх, дивергентность мышления, так и в развитии потенциала личности младшего школьника в целом.

Список литературы

1. Арановский М.Г. Синтаксическая структура мелодии. М.: Музыка, 1991. 317 с.

2. Асафьев Б.В. Избранные труды. В 5-ти т. Т. 2. М., 1954.
3. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей М.: «Академия», 2002. 320 с.
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования. СПб: Питер, 2009. 592с.
5. Зими́на А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
6. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие. М.: КДУ, 2009. 190 с.
7. Медушевский В. В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: дис ... д-ра искусств. М., 1981. 381 с.
8. Петухова-Левицкая М.И. Философская концепция музыки А.Ф. Лосева и педагогика искусства // Гуманитарные науки. Вып.1.: Тула: издательство ТулГУ, 2014. С.175-181.
9. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для вузов по специальности 030700 – Музык. образование / Э. Б. Абдуллин и др. ; Под ред. Г. М. Цыпина. М.: Academia, 2003. 366с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

Бурлакина А.В., Юрлова В.Р., Азарян А.М.

Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной
службы МЧС РФ, Россия, г. Санкт-Петербург

Рассматривается применимость в образовательном процессе специалистов пожарной безопасности динамической модели.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, математическое моделирование, динамическая модель.

На современном этапе развития общества к специалистам технических специальностей высших учебных заведений возросли требования к качеству математической подготовки [5]. Большое значение в учебном процессе уделяется задачам профессионально-ориентированного характера, основанные на умении анализировать различные процессы и явления, позволяющие прогнозировать будущее состояние изучаемых процессов, моделировать и находить оптимальные решения, используя математические методы и модели [3].

Анализ литературы [1-5] позволяют сделать вывод, что как средство повышения профессиональной компетентности инженеров пожарной безопасности наиболее эффективным представляются исследования динамических моделей. Рассмотрим один из примеров применения методов математической статистики для решения задачи построения динамической модели числа погибших людей при пожарах.

Пример. На основе данных регионального центра МЧС России о пожарах и последствиях от них построить динамическую модель числа погиб-

ших людей при пожарах, оценить характеристики ряда в зависимости от качества прогнозирования.

Анализ статистических данных [7] показывает, что уровни динамического ряда варьируют вокруг среднего значения, при этом эти колебания повторяются, рис. 1.

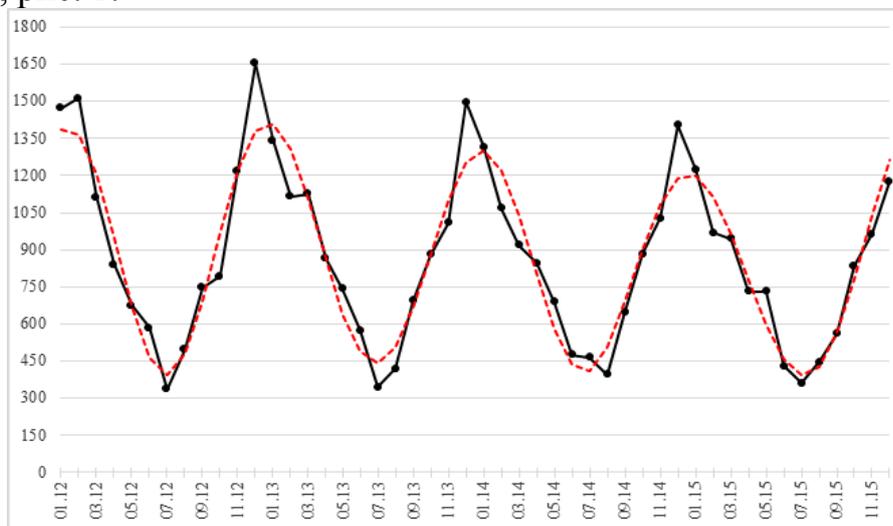


Рис. 1. Динамика количества людей, погибших при пожарах в РФ

Представленный на рис. 1 стационарный периодический динамический ряд задается параметрами: периодом (расстояние между пиками или впадинами), амплитудой (отклонение от среднего уровня до пика), фазой (расстояние между началом отсчета и ближайшим пиковым значением) и средним значением.

Для ответа на поставленные вопросы определим с помощью метода наименьших квадратов параметры гармонического представления [6], результаты параметров ряда Фурье приведены в таблице 1.

Таблица 1

Периодические составляющие динамического ряда погибших при пожарах

Число гармоник	Гармоническая функция	Остаточная дисперсия	Коэффициент детерминации
1	$9,67 \cos t + 57,84 \sin t$	117071,78	0,0145
2	$1,34 \cos t + 24,44 \sin t$	116772,26	0,0170
3	$20,83 \cos t - 3,18 \sin t$	116550,35	0,0189
4	$456,65 \cos t - 17,97 \sin t$	12125,75	0,8979
5	$12,33 \cos t + 44,21 \sin t$	11072,74	0,9068
6	$18,38 \cos t + 30,86 \sin t$	10427,473	0,9122

Для выбора ряда Фурье наилучшим образом отражающего исходный временной ряд служит расчет коэффициента детерминации для уравнений с разным числом гармоник. Уравнение с четырьмя гармониками достаточно хорошо описывает исходный динамический ряд, но в качестве модели прогноза возьмём ряд Фурье с шестью гармониками, который объясняет 91,22% вариации уровней.

Для гармонического представления тренда значение F -статистики составит 478,04. Значение F -критерия Фишера при 1%-м уровне значимости

составляет 7,22, что с высокой степенью уверенности свидетельствует о статистической значимости коэффициента детерминации и подтверждает адекватность построенной динамической модели числа погибших при пожарах. Результаты расчетов для гармоники шестого порядка иллюстрирует рис. 1.

Прогнозные значения на первые три месяца 2016 года и доверительные интервалы, в рамках которых возможно их изменение в течение рассматриваемого временного периода, приведены в таблице 2.

Таблица 2

Прогнозные значения погибших при пожарах в Российской Федерации

Месяц	Прогнозные значения	Доверительные интервалы	
		минимальное значение прогноза	максимальное значение прогноза
01.16	1385	1093	1678
02.16	1367	1074	1660
03.16	1206	912	1499

Число людей, погибших при пожарах в январе 2016 г., предположительно, будет выше уровня предыдущего года. Динамика изменения числовых значений данного показателя за период с 2012 по 2015 гг. и его средние прогнозные значения на 2016 г. приведены на рис. 2. Реальные числовые значения данного показателя по итогам месяца будут находиться в диапазоне от 1093 до 1678 чел.

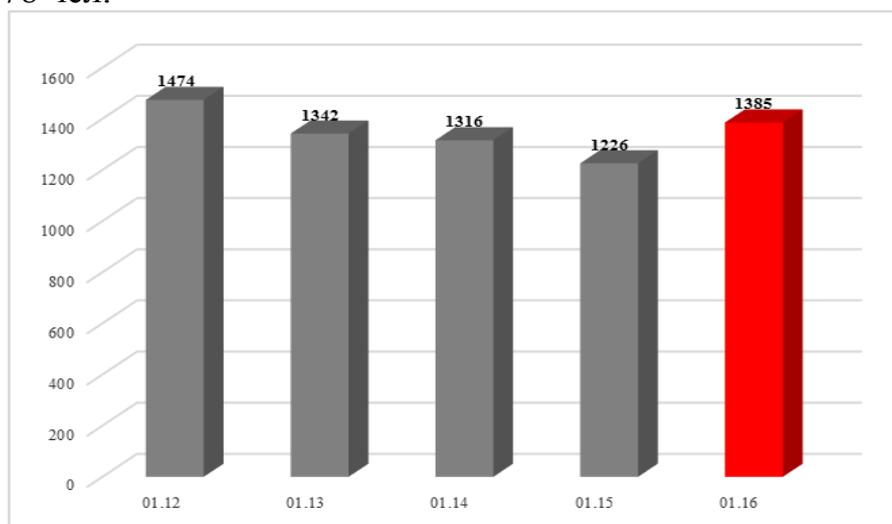


Рис. 2. Количество людей, погибших при пожарах в РФ

Высокое качество аппроксимации данных позволяет спрогнозировать поведение социальной системы и провести комплекс мероприятий, направленных на разработку эффективных методов для снижения числа пожаров и смягчения их последствий.

Список литературы

1. Батьковский А.М., Еременко С.П., Крюкова М.С., Трофимец Е.Н. Оценка эффективности внедрения инноваций в процесс подготовки специалистов для силовых структур и обороннопромышленного комплекса // Вопросы радиоэлектроники. 2016. № 2. С. 114-121.

2. Батьковский А.М., Крюкова М.С., Трофимец Е.Н. Информационно-аналитические технологии в системе подготовки специалистов для силовых структур и обороннопромышленного комплекса // Радиопромышленность. 2016. № 1. С. 117-126.
3. Калинина Е.С., Крюкова М.С., Селеменова Т.А., Трофимец Е.Н. Комплексное использование математических методов в инженерной подготовке специалистов МЧС // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4-3. С. 73-77.
4. Калинина Е.С., Крюкова М.С. Роль лабораторного практикума по высшей математике в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 8-4. С. 64-67.
5. Крюкова М.С., Калинина Е.С., Зайцева Е.А. Вопросы использования информационных технологий в курсе высшей математики // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 1-9. С. 62-64.
6. Статистика: учеб. / И.И. Елисеева [и др.]; под ред. И.И. Елисеевой. – М.: Проспект, 2010.
7. <https://sites.google.com>

ИНТЕГРАЛЬНО-КВАНТОВЫЙ ПОДХОД ПРИ КОМПЬЮТЕРНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Буфалова Д.А.

преподаватель, ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж»,
Россия, г.Тверь

Лопатина И.Н.

преподаватель, ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж»,
Россия, г.Тверь

В статье кратко описывается система интегрально-квантовых методов и ноу-хау для обучения английскому и немецкому языкам, реализуемая как набор соответствующих компьютерных программ. Эти программы могут быть использованы как самостоятельно, так и для применения в обучающих компакт-дисках.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, системный подход, интегрирование, квантовая психология, информационные технологии.

В настоящее время имеется острая необходимость в быстром и при этом качественном обучении иностранным языкам, с этой целью создаются различные компьютерные обучающие программы. Однако при разработке этих программ практически не используются новейшие знания по моделированию психики человека.

Мы заполняем этот пробел, впервые разрабатывая методы обучения иностранным языкам (английскому и немецкому), основанные на принципиально новом *интегрально-квантовом подходе* [1-3], что существенно повышает эффективность обучения.

Интегральный подход при обучении подразумевает:

- *системность* при использовании различных методик и ноу-хау, их *органичное сочетание*;

- *синтез* теории и практики, интеллекта и интуиции;
- *комплексность* при учете индивидуальных особенностей обучающегося.

Квантовый характер нашего подхода осуществляется через использование при разработке методов обучения принципов и моделей квантовой механики и квантовой психологии.

Наивысшая эффективность обучения достигается при интегрально-квантовом подходе, при котором осуществляется полнота единения интегрального и квантового подходов.

Основными задачами при осуществлении такого подхода являются:

1. Разработка и систематизация тестов/методов выявления индивидуальных особенностей обучающегося и, соответственно, индивидуальный подход в обучении.

В комплексе таких тестов/методов важную роль играют определение ведущей репрезентативной системы по НЛП, а также тестирование по определению характера трудоспособности, пола, латеральности и интровертности-экстравертности обучаемого.

2. Разработка компьютерных интегрально-квантовых методов обучения, с учетом установленных индивидуальных особенностей обучающегося.

Новизна нашего подхода заключается в следующем:

1) в применении принципиально новых методов обучения, разработанных в рамках интегрально-квантового моделирования психики [1-3];

2) в оптимальном сочетании различных методов, обеспечивающем максимальный синергетический эффект;

3) в использовании синестезии при изучении времен глаголов.

4) в использовании при обучении принципиально нового метода обратного Люшера (МОЛ).

Кратко охарактеризуем некоторые из разрабатываемых тестов и методов.

Тесты:

1. Определение ведущей репрезентативной системы.

Для определения ведущей репрезентативной системы разрабатываются два теста: первый – для четырех каналов восприятия, второй – для двух каналов (аудио- и видеоканал).

2. Определение характера трудоспособности (скорость, утомляемость).

Для этой цели разрабатывается компьютерный темпинг-тест.

В зависимости от результатов тестирования строится расписание занятий, определяется длительность уроков и темп выполнения упражнений, задаваемый компьютером.

3. Учет пола обучаемого.

Такой учет проводится анкетированием. Результаты анкетирования используются для выбора предлагаемого компьютером материала.

В частности, для повышения мотивации мужчинам предлагаются диалоги с персонажами женского пола, женщинам – мужского.

4. Учет латеральности.

Учет латеральности следует использовать для акцента в предлагаемом материале на «логичности» (для праворуких) или на «образности» (для леворуких).

Кроме того, следует учитывать латеральность в связи с разной моторикой праворуких и леворуких.

Методы:

1. Метод органичного наращивания.

Основой этого метода является то, что при резонансном единении двух устойчивых структур психики (УСП), одна из которых мощна и близка к полноте (структура *базового языка*), а другая сравнительно слаба (отдельные слова и правила языка), первая способна поглощать вторую.

Соответственно, вводится представление о *базовом языке* – как *системы* более мелких структур, отвечающих за запоминание и использование отдельных слов, выражений, отношений между словами и т.п.

Резонансное добавление новых слов (правил, выражений) к целостности базового языка обеспечивает сравнительно легкое и полное усвоение этих слов (правил, выражений).

Базовый язык «сам» обрабатывает (в бессознательном человека) новый материал, «прокручивая» его незаметно от сознания во всевозможных сочетаниях с усвоенным ранее материалом.

2. Метод обратного Люшера.

По Люшеру, предполагается наличие связи предпочтения того или иного воспринимаемого цвета с особенностями психологической структуры личности. Нами на основе интегрально-квантовой модели психики разрабатывается принципиально новый *метод обратного Люшера* – когда не психика выбирает цветовую последовательность, а цветовая последовательность преобразовывает психику.

При этом цветовая последовательность предъявляется не сознанию, а бессознательному (которое непосредственно воспринимает стимулы и фиксирует их в правильной последовательности). Для этого символы цветовой последовательности делаются подпороговыми: невоспринимаемыми сознанием, но воспринимаемыми бессознательным. В этом случае сознание оказывается неспособным «разрушать» предлагаемую ему исподволь цветовую последовательность, соответствующую таким психологическим константам, которые мы хотим «навести» в него.

Кроме того, нами на основе *полупроводниковой аналогии* [4, с. 164-166] используется метод создания промежуточных резонансных состояний в «запрещенной зоне» между бессознательным и сознательным, которые облегчают переход от бессознательного к сознательному. Для создания таких промежуточных состояний можно использовать стимулы разной длительности, а также изменять темп их предъявления.

3. Метод окрашивания времени.

Окрашивание глаголов на экране монитора в зависимости от их времени может облегчить восприятие и запоминание глаголов в различных временах иностранного языка. Окрашивание различных слов при этом производит-

ся не произвольным образом, а с учетом типа обучаемого по НЛП, пола обучаемого и других корреляций.

4. Методы, основанные на «игре времен».

В первую очередь это методы сведения на экране монитора различных рядов (напр., визуального и словесно-смыслового) через изменяющиеся временные интервалы.

5. В комплекс методов входят также другие методы, в том числе связанные с НЛП, с использованием синестезии, а также с особенностями восприятия изображения в разных областях монитора.

Список литературы

1. Набилская О.В., Шашков И.И., Щеплев И.А. Новые интегральные методы при обучении и развития интеллектуальных способностей // Философские проблемы биологии и медицины. Вып.8: Технологии и трансформации: сборник статей. – М.: Навигатор, 2014. С. 405-409.

2. Шашков И.И., Щеплёв И.А. Обоснование интегрально-квантового подхода при моделировании сознания. // Интегральная философия. №5, 2014-2015 [Электронный ресурс] URL: <http://allunity.ru/journals/I5.pdf> (Дата обращения 22.09.2016).

3. Подзолкова Н.А., Шашков И.И. Интегрально-квантовое моделирование некоторых самообращенных систем // Credo New. №3(83), 2015. – С. 91-106.

4. Тарасюк Т.В., Шашков И.И. Всё из ничего. Основы интегрального выведения мира. – Киев: Изд-во Лаборатории Интегралки, 2010, 216 с.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Вахрушева О.В.

преподаватель кафедры иностранных языков,
Пермский военный институт внутренних войск МВД России,
аспирант кафедры теории и методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Пермь

В статье отмечается особая роль иностранного языка как способа адаптации офицера в современной поликультурной среде общения, как социальной, так и профессиональной. В статье сделано предположение, что иноязычная подготовка курсантов будет отвечать требованиям времени, если будет опираться на формирование иноязычной самостоятельности, что является залогом успешного полилингвального и поликультурного становления личности будущего офицера как цели обучения иностранным языкам в военном вузе. Формирование иноязычной самостоятельности в процессе обучения иностранному языку в военном вузе приобретает все большее значение и становится его закономерным компонентом.

Ключевые слова: военное образование, иностранный язык, иноязычная подготовка, полилингвальная поликультурная личность офицера, иноязычная самостоятельность.

Потребность в военных, владеющих как минимум одним иностранным языком – это одна из сложившихся реакций современного общества, которая меняет понимание конечного результата обучения иностранному языку в военном вузе. В современном обществе иностранный язык представляет собой средство общения, познания, получения и накопления информации. Уровень владения иностранным языком будущего офицера определяется практикой иноязычного общения, при чтении литературы по специальности, при обмене письменной информацией, такой как статьи и аннотации к ним, тезисы для международных конференций, деловые бумаги. В современных условиях прохождения службы, сложившихся в результате возникновения инновационной быстро развивающейся поликультурной среды деятельности, офицеру приходится использовать иностранный язык, самостоятельно получать необходимую иноязычную информацию, пользоваться ею, самостоятельно решать проблемы дальнейшего иноязычного развития. В этой ситуации особый смысл приобретает повышение качества иноязычной подготовки будущего офицера с ориентацией на практическую ее реализацию в повседневной профессиональной деятельности, в армейской службе. Иноязычная подготовка курсантов отвечает требованиям времени, если будет опираться на формирование иноязычной самостоятельности, что является залогом успешного и результативного полилингвального и поликультурного становления личности будущего офицера как цели обучения иностранным языкам в военном вузе.

Актуальность постановки в качестве новой цели обучения иностранному языку в военных образовательных организациях высшего образования становление полилингвальной и поликультурной личности будущего офицера вызвана следующим. Увеличение межнациональных и международных контактов как одна из отличительных черт современного информационного общества, способствует изменению представления и о подготовке будущего военного, «который не может рассматриваться изолированно от быстро развивающегося информационного пространства» [1]. «Лингвоинформационное образовательное пространство в этой связи представляется как новейшая и быстро распространяющаяся информационная среда современной поликультурной языковой действительности, как новый тип технологического, психофизического и социокультурного бытия полилингвальной и поликультурной личности вообще» [1].

Информационная среда содействует становлению будущего офицера как полилингвальной и поликультурной личности через «перенос в реальную действительность приобретенных в лингвоинформационной среде компетенций» [1].

Н.Д. Гальскова так же полагает, что иноязычная подготовка на принципах межкультурности обеспечивает социальную мобильность и является инструментом творческого развития активной самостоятельной личности, осознающей себя гражданином собственной страны, а так же субъектом динамичной и поликультурной среды современной цивилизации [2].

Приоритетным направлением для существующей российской армии является организация партнерских отношений и стратегических взаимодей-

ствий с армиями нового типа других стран путем общения. Строительство отношений и связей между армиями стран союзников и противников требует от военных готовности и способности вести профессиональную коммуникацию с представителями других культур как полноценный член данного международного профессионального объединения.

Процесс значительных изменений в доктрине военной безопасности, постоянного роста инвестиций в армии, стремительного обновления вооружения стран союзников и противников делает актуальным в процессе подготовки военного в рамках дисциплины «Иностранный язык» вопрос о формировании его готовности и способности самостоятельно получать иноязычную информацию о характеристиках нового военного оборудования, методиках тренировок и других важных факторах из «лингвоинформационной среды» [1].

Совместные учения и боевые операции требуют от военных способности обмениваться опытом с представителями других культур, что обеспечит долговременную готовность к профессиональной деятельности в условиях продолжающейся глобализации.

Именно в процессе формирования иноязычной самостоятельности будущей военной приобретает компетенции, необходимые для осуществления самостоятельной, как учебной так и профессиональной, деятельности независимо от условий ее осуществления; личностно значимые качества, которые будут являться «необходимым условием развития его потенциальных возможностей» [3], приобретает опыт решения учебных задач и творческой деятельности, рефлексии результатов.

Таким образом, формирование иноязычной самостоятельности курсанта в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку в военном вузе является практически и методически оправданным и, исходя из специфики деятельности будущего военного, так же является аспектом его профессиональной подготовки в контексте формирования военно-профессиональной компетентности. Современные условия военной службы таковы, что выпускник военного вуза должен быть подготовлен к решению различных профессиональных задач, с которыми он столкнется в ближайшей перспективе. В связи с этим формирование самостоятельности, в том числе и иноязычной, является необходимым условием готовности будущего офицера к профессиональной деятельности, социальной и профессиональной мобильности.

Список литературы

1. Безукладников К. Э. Лингвоинформационный подход к высшему иноязычному образованию: Методика формирования лингводидактических компетенций / Безукладников Константин Эдуардович, Крузе Борис Александрович – М.: Lennex Corp. - Подготовка макета: Издательство Нобель Пресс, 2013. 216 с.
2. Гальская Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: Академия, 2005. 336 с.
3. Павлюкевич Л.В. Лингвометодическая самостоятельность будущего учителя иностранного языка [Текст] / Л.В. Павлюкевич // Педагогическое образование и наука. 2011. №6. С. 89-92.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ БАКАЛАВРИАТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ»

Гамбург К.С.

доцент кафедры автоматизированных и информационных систем управления,
канд. пед. наук, доцент, Старооскольский технологический институт
(филиал) Национального исследовательского технологического
университета «МИСиС», Россия, г. Старый Оскол

Мякотина М.В.

доцент кафедры автоматизированных и информационных систем управления,
канд. пед. наук, доцент, Старооскольский технологический институт
(филиал) Национального исследовательского технологического
университета «МИСиС», Россия, г. Старый Оскол

Уварова И.В.

доцент кафедры автоматизированных и информационных систем управления,
канд. пед. наук, доцент, Старооскольский технологический институт
(филиал) Национального исследовательского технологического
университета «МИСиС», Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматривается проблема взаимодействия работодателей и высших учебных заведений в вопросах теоретической и практической подготовки к условиям промышленного производства.

Ключевые слова: прикладной бакалавриат, трудоустройство, практико-ориентированная подготовка, работодатели.

Приведение содержания и структуры подготовки высококвалифицированных кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда в России потребовало в последние годы организации эксперимента по проектированию и практической реализации инновационных программ прикладного бакалавриата в ряде образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Обучение студентов по программам прикладного бакалавриата осуществляется с целью повышения эффективности и качества профессионального образования в соответствии с потребностями рынка труда, для повышения уровня взаимодействия образовательных учреждений и работодателей, увеличения коэффициента трудоустройства выпускников [1].

В учебных программах практико-ориентированного бакалавриата расширяется объём прикладной составляющей, которая ориентирована на конкретное трудоустройство выпускника. Предполагается отводить около 50% всего учебного времени на практическую подготовку, в первую очередь, на учебную и производственную практики. Программы прикладного бакалавриата должны обеспечивать общенаучную, теоретическую составляющую и практико-ориентированную подготовку, характерную для программ среднего профессионального образования [2].

Прикладной бакалавриат призван решать задачи формирования и внедрения новых видов профессиональных образовательных программ, направленных на освоение современных производственных технологий, новых форм и методов организации труда, обеспечивающих подготовку квалифицированных кадров в соответствии с потребностями современного развития промышленности и экономики.

Работодатели высказывают пожелания в том, чтобы выпускники, имеющие среднее профессиональное образование, имели более высокий теоретический уровень подготовки. Учреждения среднего профессионального образования не всегда способны обеспечить требуемую теоретическую подготовку, для этого у них, в частности, недостаточная численность профессорско-преподавательского состава высшей научно-педагогической квалификации. Для успешности профессионального обучения необходимо обоюдное, плодотворное сотрудничество с работодателями.

Преимущество вариативности выбора инновационных программ прикладного бакалавриата, как практико-ориентированного обучения, студенты видят, прежде всего, в возможности получения высшего образования с возможностями конкретного успешного трудоустройства по полученному направлению.

Таким образом, практико-ориентированный бакалавриат следует воспринимать как классический бакалавриат, но с расширенной прикладной частью, ориентированной на конкретное трудоустройство выпускника.

Программы практико-ориентированным бакалавриата включают в себя две части:

- основная, базовая часть – та же, что и предусмотренная в федеральном государственном образовательном стандарте;
- дополнительная, практико-ориентированная часть, вектор которой направлен на получение конкретной квалификации и привлекательного для выпускников трудоустройства.

Основная профессиональная образовательная программа прикладного бакалавриата может реализовываться учреждениями среднего профессионального образования совместно с учебными заведениями высшего образования [3].

Предлагаемый образовательный маршрут можно рассматривать как один из оптимальных среди вариативных траекторий получения высшего образования в ускоренные сроки.

На многих крупных предприятиях региона при приёме на работу действуют собственные системы тестирования и оценки уровня квалификации молодых специалистов. Было бы целесообразно эти мероприятия объединить с вузовской итоговой аттестацией с участием работодателей в деятельности государственной аттестационной комиссии.

Интеграция образования, науки и производства определяет профессиональную направленность получаемых студентами знаний с учетом общедидактических проблем преемственности в системе «колледж-технический вуз». Общая способность и готовность выпускника к профессиональной дея-

тельности, возможность его успешного трудоустройства основаны на полученных знаниях и навыках, совершенствовании мастерства и самостоятельного обновления полученных профессиональных знаний.

В условиях плодотворного сотрудничества между учебными заведениями и промышленными предприятиями выпускники вуза – бакалавры подготовлены к тому, чтобы сразу же после окончания обучения приступить к работе на конкретном оборудовании, в заранее известных им условиях.

Значимым результатом данного эксперимента станет выпуск высококвалифицированных бакалавров, востребованных и конкурентоспособных на современном рынке труда, готовых к смене техники и технологий в профессиональной деятельности, умеющих принимать решения, ставить и разрешать проблемы, оценивать риски, успешно действовать в нестандартных производственных ситуациях.

Список литературы

1. Блинов В.И. Прикладной бакалавриат: самое практичное образование // Режим доступа: <http://www.opes.ru>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – М.: Министерство образования и науки РФ, 2013. 49 с.
3. Ерёмченко Ю.И., Щевелёва Г.М., Мякотина М.В., Уварова И.В. Прикладной бакалавриат как инновационная образовательная траектория в системе «колледж-вуз» // Современное образование: содержание, технологии, качество: сб. матер. XVIII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2012. Т. 1. С. 33-34.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Горохова Ю.В.

факультет дошкольного, начального и специального образования
Педагогического института, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В данной статье описаны методы и приёмы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, внеурочная деятельность, коллективная работа, младший школьник.

На сегодняшний день в системе начального образования главной задачей в школе является формирование универсальных учебных действий, которые помогают младшему школьнику учиться и самосовершенствоваться.

Одним из видов универсальных учебных действий являются коммуникативные, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, инте-

группироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1, 33].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий способствует не только развитию умения взаимодействовать с другими людьми, выполнять различные социальные роли в коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей взрослой жизни.

Коммуникация, по мнению психологов – это умение общаться с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры, а также имеющих разный жизненный опыт. Именно в сфере коммуникативных отношений человек осуществляет и свои профессиональные, и личные планы. Здесь он получает подтверждение своего существования, поддержку и сочувствие, помощь в реализации своих планов и потребностей. Поэтому коммуникативные умения и навыки – это ключ к успешной деятельности младшего школьника.

Успешно развивать коммуникативные УУД младшего школьника можно во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – это один из видов деятельности учащихся, направленных на социализацию обучаемых, развитие творческих способностей школьников во внеучебное время [2, 27].

Для эффективного формирования коммуникативных УУД во внеурочной деятельности можно:

- организовывать коллективные творческие дела разного вида;
- проводить занятия младших школьников на основе группового сотрудничества;
- играть в сюжетно-ролевые игры;
- применять такие методы и приёмы, как «Мозговой штурм», «Кино-студия», «Сбор совета дела», «Банк идей» и др.;
- использовать коллективную поисковую деятельность (интервьюирование одноклассников, работа над проектом, выполнение исследовательских заданий и многое другое).

В процессе коллективной работы дети приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. В коллективной деятельности каждый ребёнок находится в ситуации придумывания, сочинительства, фантазии, то есть создания чего-то нового.

Таким образом, формирование коммуникативных универсальных учебных действий – неотъемлемая часть учебного процесса и внеурочной деятельности. Главное в работе учителя – это найти такие методы и приёмы работы, которые позволят максимально эффективно использовать потенциал учебных и внеучебных занятий.

Список литературы

1. Тюрикова, С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности / С.А. Тюрикова. – ГРНТИ: 14 – Народное образование, 2014. – 50 с.
2. Федеральный государственный стандарт НОО (от 9 октября 2009 г. Приказ № 373). Изменения от 26 ноября 2010 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» И СПОСОБЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ

Зарубина Ю.Н.

ст. преподаватель кафедры социальных технологий, канд. психол. наук,
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,
Россия, г. Ярославль

В статье представлены результаты авторского исследования мотивации обучения студентов направления «Социальная работа», а также выделены необходимые компоненты образовательного процесса, способствующие ее повышению и развитию.

Ключевые слова: мотивация, студенты, социальная работа, образовательный процесс, исследование.

Успешность обучения в вузе является результатом действия множества факторов: мотивов, интересов, ценностных установок и потребностей. Мотивы – базовое понятие для объяснения активности и направленности деятельности человека.

Проблема мотивации учебной деятельности студентов особенно актуальна на сегодняшний день. Преподаватели вуза постоянно сталкиваются с отсутствием регулярной и целенаправленной учебной деятельности студентов и необходимостью ее мотивировать [6, с. 86].

В самом общем виде мотивация к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий [1, с. 29].

Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность [5, с. 154]. Вообще, под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.д.

Можно считать традиционным для отечественной психологии исследование мотивации учебной деятельности с позиций системного подхода (Л.И. Божович, А.К. Маркова, Е.В. Шорохова, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.) [4, с. 51].

Мотивация учебной деятельности представляет собой систему, которая характеризуется направленностью, устойчивостью и динамикой. Поэтому при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека.

При исследовании мотивации обучения в вузе студентов, получающих степень бакалавра по направлению «Социальная работа», были использованы методики «Изучение мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной и «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (методика предложена А.А. Реаном, В.А. Якуниным) [3, с.16] .

В исследовании приняли участие 15 студентов второго курса, 14 – третьего и

15 – четвертого, получающих степень бакалавра по направлению «Социальная работа». Всего было опрошено 44 студента. Исследование было проведено автором в апреле 2015 года.

По результатам исследования были получены следующие данные.

У студентов второго курса было выявлено явное преобладание мотивов по шкалам «приобретение знаний» и «получение диплома». Средний балл группы составил по данным шкалам 5,36 и 4,9 соответственно. Если учитывать тот факт, что максимальный балл по шкале «приобретение знаний» составляет 12,6, а по шкале «получение диплома» – 10, то полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне этих видов мотивации. По шкале «овладение профессией» среднегрупповой балл составляет 3 при 10 максимально возможных, что может свидетельствовать либо о неадекватном выборе будущей профессиональной деятельности, либо об отсутствии у второкурсников четкого видения ее особенностей и перспектив.

Аналогичный расклад преобладающих мотивов наблюдается и при анализе результатов исследования студентов третьего курса. Однако в данном случае ориентация на приобретение знаний выше, чем у второкурсников. 7,3 составляет среднегрупповой балл по данной шкале. По шкале «получение диплома» результат в группе составляет 5,3 балла, а по шкале «овладение профессией» по-прежнему самый низкий из трех и составляет 1,9.

Анализ результатов исследования у студентов четвертого курса показал, что так же, как и у двух других групп, в структуре мотивации учебной деятельности преобладают мотивы «приобретения знаний» и «получение диплома» – 6,8 баллов и 5,6 соответственно. Среднегрупповой балл по шкале «овладение профессией» составил 1,8.

Групповая беседа, проведенная со студентами третьего и четвертого курсов, показала, что в целом они довольны выбором будущей профессии. Цели и функции, которые выполняет в обществе социальная работа как профессиональная и практическая деятельность, соответствуют личностным качествам и ценностным ориентациям студентов. Однако отсутствие на данный момент достойного, на их взгляд, материального вознаграждения, делает эту профессию малопривлекательной в плане возможного трудоустройства и карьерного роста. Большая часть студентов высказалась положительно относительно возможности работать по специальности в случае более высокой оплаты труда в социальной сфере.

Методика А. А. Реана, В. А. Якунина определяет значимость предложенных мотивов. Список состоит из следующих 16 мотивов: 1) Стать высококвалифицированным специалистом; 2) Получить диплом; 3) Успешно продолжить обучение на последующих курсах; 4) Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; 5) Постоянно получать стипендию; 6) Приобрести глубокие и прочные знания; 7) Быть постоянно готовым к очередным занятиям; 8) Не запускать предметы учебного цикла; 9) Не отставать от сокурсников; 10) Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; 11) Выполнять педагогические требования; 12) Достичь уважения преподавателей; 13) Быть примером сокурсникам; 14) Добиться

одобрения родителей и окружающих; 15) Избежать осуждения и наказания за плохую учебу; 16) Получить интеллектуальное удовлетворение.

Для каждого студента проводится качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности. По все выборке определяется частота выбора того или иного мотива. Чем чаще выбирается тот или иной мотив, чем выше его ранг, тем более доминирует он в системе мотивов.

Анализ полученных результатов показал, что наиболее значимыми мотивами обучения для студентов второго курса являются: стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, добиться одобрения родителей и окружающих.

Мотивационный профиль студентов третьего курса, согласно данной методике, имеет схожую структуру. Но здесь присутствует и новый, по сравнению с второкурсниками, мотив – «получить интеллектуальное удовлетворение». Тот же мотив, наряду с вышеприведенным списком предпочтений, присутствует и у студентов четвертого курса, а, кроме того, и мотив «постоянно получать стипендию».

В целом, в ходе исследования нами было выявлено, что ведущими мотивами учебной деятельности студентов направления «Социальная работа» являются: приобрести знания, получить диплом, стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, получить интеллектуальное удовлетворение, добиться одобрения родителей и окружающих.

Наименее значимыми стали мотивы: овладение профессией, выполнение педагогических требований и достижение уважения преподавателей, состязательный (не отставать от сокурсников) и другие.

Решая вопросы мотивационного обеспечения учебного процесса в вузе, следует сконцентрировать усилия не на отдельных факторах мотивации учебной деятельности студентов, а разработать комплексную программу, ориентированную на повышение мотивации обучения.

В качестве структурных составляющих, необходимых для повышения мотивации обучения студентов, были выделены следующие необходимые компоненты образовательного процесса:

1. Учет личностных особенностей студентов в процессе обучения: использование индивидуальных особенностей познавательной деятельности; удовлетворение потребностей в достижении, признании, одобрении, повышение самооценки; тренинги креативности и развития способностей; создание условий для развития личности каждого студента (рефлексивности, креативности, ответственности); диагностика личностных и психологических качеств студентов.

2. Содержание обучения: формирование многоуровневости и многоступенчатости подготовки специалистов; применение модульной системы подготовки; предоставление широкого спектра дополнительных образовательных услуг; осуществление инновационного профессионально-

ориентированного обучения с высоким уровнем проблемности изложения учебного материала.

3. Организация обучения: применение кредитно-модульной системы подготовки, системы зачетных единиц, использование промежуточной отчетности, бально-рейтинговой системы оценивания; использование различных форм контроля знаний (письменные – тестирование, эссе, рефераты и устные – выступления, сообщения, доклады, собеседования, участие в дискуссиях и т.д.).

4. Профессиональная направленность обучения: формирование теоретического и практического мышления будущего профессионала, целостной структуры его профессиональной деятельности; включение в процесс обучения элементов профессиональной деятельности; углубление профессионального контекста в содержании обучения; личностное включение студента в освоение профессиональной деятельности.

Образовательный процесс должен способствовать переходу учебно-познавательного типа деятельности в профессиональную. Могут быть организованы специальные курсы, в том числе и по профориентации, социально-трудовое консультирование обучающихся. Целенаправленная работа преподавателя по формированию устойчивого интереса студентов к своей будущей профессии вызывает у них повышение активности, стремление творчески относиться к изучению учебного материала и в конечном итоге – стремление лучше овладеть специальностью. Постоянное акцентирование на социальной значимости профессии также будет способствовать усилению интереса к овладению данной специальностью. Полезным может оказаться проектирование карьеры каждого студента.

5. Профессиональные и личностные качества преподавателя: личность преподавателя, его профессиональные и личностные качества могут стать фактором результативности обучения предмету; применение преподавателем гуманистических принципов контроля и оценки знаний, уважение личности студента; поддержание положительного имиджа преподавателя как носителя преподаваемой профессии; развитие компетенций преподавателя, в том числе и психолого-педагогических; развитие готовности преподавателя к безоценочному восприятию обучающихся.

6. Административно-педагогические и экономические условия воздействия: воспитательные воздействия руководства учебного заведения на конкретного студента; снижение или повышение стипендии; поощрение билетами на какие-либо мероприятия; выдвижение на именную стипендию и т.д.

Важно помнить, что психолого-педагогический портрет студента той или иной специальности имеет свои особенности, и их необходимо учитывать при переносе компонентов данной программы в определенную студенческую среду.

Независимо от характера мотивации, повышение эффективности обучения, социальной работе в частности, во многом зависит от уровня и качества образования, заинтересованности студентов в его получении, интереса к

преподаваемым дисциплинам, профессиональной направленности учебной деятельности.

Список литературы

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: учебное пособие. М.: Московский гор. психолого-пед. ун-т, 2004. 368 с.
2. Албегова И.Ф. Исследование мотивации социальных работников // Социологические исследования. 2005. №1. С. 4-8.
3. Албегова И.Ф., Зарубина Ю.Н., Албегов Ф.Г. Особенности мотивации обучения студентов направления «Социальная работа» // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. Часть II. Ярославль: ЯГПУ. 2015. С. 16-18.
4. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
6. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза// Перспективы науки и образования. 2013. №3. С. 86-95.

ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Зырянов А.Е., Гаврош Д.Г.

курсанты 9 роты курсантов, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Россия, г. Новосибирск

Авторы статьи рассматривают понятие педагогического сопровождения развития управленческой компетентности офицера войск национальной гвардии Российской Федерации, как актуальной проблемы в условиях становления нового Федерального органа исполнительной власти.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, управленческая компетентность, система ценностей, развитие качеств личности.

Создание Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, влечет за собой увеличение в составе войск количества военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов [2, с. 52]. Это предъявляет особые требования к командирам подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации в вопросах их компетентности. Развитие управленческой компетентности офицера – командира подразделения войск национальной гвардии Российской Федерации – высокозначимая проблема, обуславливающая результативность служебно-боевой деятельности подразделений и частей войск национальной гвардии Российской Федерации [3, с. 223].

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью осмысления и разрешения сложившихся противоречий между:

- возрастающими потребностями войск национальной гвардии Российской Федерации в командирах подразделений с необходимым уровнем развития управленческой компетентности и низким уровнем ее сформированности;

- необходимыми профессиональными и морально-нравственными качествами командира подразделения и существующими качествами, их реальными способностями и возможностями по воспитанию и обучению подчинённых военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации [4, с. 36].

Разрешению сложившихся противоречий будет способствовать педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командира подразделения войск национальной гвардии Российской Федерации.

Понятие «сопровождение» этимологически сходно с такими понятиями, как совместное передвижение, содействие, помощь одного человека другому в преодолении трудностей, а сущность педагогического сопровождения развития указывает на близость понятия к технологии сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации [1, с. 127]. Следовательно, осуществляется развитие профессиональных качеств личности офицера, совершенствуются управленческие знания, навыки, черты характера, приобретается опыт управленческой деятельности [5, с. 153]. Педагогическое сопровождение характеризуют следующие отличительные признаки: погруженность в повседневную служебно-боевую деятельность; охват различных сфер воинской деятельности; протяженность во времени; наличие мотивации к самосовершенствованию.

Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации представляет собой поэтапное, ориентированное на сущность, структуру и содержание управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации, интеллектуально-профессиональную иерархию развития личности офицера [3, с. 227].

Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации, осуществляемое в системе командирской подготовки и в процессе повседневной служебно-боевой деятельности обеспечивает профессионально-нравственное самосовершенствование командира подразделения, наделяет новыми знаниями, способствует переходу с одного уровня развития на другой, при этом, каждый последующий уровень его компетентности характеризуется качественным ростом.

Список литературы

1. Бугаев В.А. Готовность военнослужащих внутренних войск МВД России к безаварийной эксплуатации автомобильной техники // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. Т. 57. № 1. С. 125-130.

2. Зайцев Н.Н. Социальная адаптация курсантов военного вуза в контексте транзитивного состояния российского общества // Воспитание и обучение: теория, методика и

практика : материалы V Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 51- 57.

3. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.

4. Утюганов А.А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза // Монография, Новосибирск, 2015.

5. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Калиева А.М.

магистрант 2-го года обучения физико-технического факультета,
Астраханский государственный университет, Россия, г. Астрахань

Статья посвящена исследованию основных причин неуспеваемости в школе.

Ключевые слова: неуспеваемость, школа, школьники, развитие.

Под неуспеваемостью понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиций. Педагогически запущенные дети часто бросают школу, пополняют группы риска. Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении.

Неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов.

Неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий педагогика признает обучение, и воспитание детей в школе.

Исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование данных всех наук о человеке, индивиде, личности.

Именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости, что эта задача не может быть решена другими науками, так как понятие неуспеваемости есть прежде всего дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики – содержанием и процессом обучения.

Педагогическая неготовность к школе обычно сочетается у первоклассников с психологической неготовностью, по крайней мере, по каким-то ее параметрам.

Педагогически запущенные дети имеют нормальное интеллектуальное развитие, иногда даже высокие потенциальные способности в некоторых областях. Но из-за отсутствия необходимой базы (знаний, умений, навыков) они не могут проявить свои сильные стороны в процессе обучения и производят впечатление учеников малоспособных или умственно ограниченных.

Причиной школьной неуспеваемости, широко представленной в начальных классах, может быть низкая обучаемость. Под обучаемостью понимается общая умственная способность к усвоению знаний.

Низкая обучаемость характерна для детей с задержкой психического развития и умственно отсталых.

В массовой школе иногда учатся дети-олигофрены. Их обучаемость гораздо ниже, чем у учащихся с задержкой развития. В начальных классах они могут по несколько раз оставаться на второй год, а в средних классах их обучение в обычной школе становится окончательно невозможным. Рано или поздно этих детей переводят во вспомогательную школу.

Педагогически запущенным детям можно помочь: дополнительные занятия восстанавливают имеющиеся пробелы в знаниях, и ученик осваивает дальше учебную программу в том же темпе, что и его хорошо успевающие сверстники. При олигофрении помощь принимается с большим трудом или вообще не принимается, и дополнительные занятия не имеют развивающего эффекта. При любом типе обучения и объеме помощи со стороны учителя или родителей умственно отсталый школьник остается на низком уровне развития интеллекта.

Дети с задержкой психического развития оказываются как бы промежуточным звеном между нормально развивающимися и умственно отсталыми. Они неплохо воспринимают помощь, но им необходимо обучение по специальным программам и в более медленном темпе. Со временем при наличии коррекционной работы они «догоняют» своих благополучных сверстников.

Кроме названных детей неуспевающими в 1-м классе могут стать ученики с плохим зрением, слухом или речью, т. е. с нарушениями анализаторных систем. Даже при относительной психологической готовности к школе ученики начинают отставать в учении из-за того, что не видят написанное на доске или не слышат всего, что говорит учитель. В легких случаях процесс обучения таких детей в классе можно достаточно успешно организовать, посадив их на

первые парты и уделяя им больше внимания. В более тяжелых случаях, при значительных нарушениях, учеников переводят в специальные школы – для глухих, слабослышащих, слабовидящих, детей с нарушениями речи.

Поздняя неуспеваемость появляется в средних классах. В это время усложняется школьная программа, учиться становится труднее. Вместо одного учителя в класс приходят разные преподаватели, с разными требованиями, к которым нужно приспосабливаться. Небольшая часть детей, удовлетворительно или хорошо учившихся раньше, в этой ситуации резко снижает уровень успеваемости. Это могут быть дети с высокой обучаемостью, подготовленные к школе лучше многих одноклассников. Учиться им было достаточно легко: они достигали успеха без большого труда, приобрели относительно высокий статус в классе и соответствующую самооценку. Когда требования возрастают, а умения и желания трудиться нет, ученики перестают получать привычные поощрения. Учебные неудачи, необходимость снова завоевывать авторитет приводят к изменению учебной мотивации. Происходит перелом в отношении к учению, иногда возникает стремление уйти из школы.

Нежелание учиться приводит к неуспеваемости и бывших троечников. Переход в средние классы совпадает с началом подросткового возраста, переключением интересов на общение со сверстниками. Иногда учеба запускается из-за того, что большая часть времени посвящается делу, которым подросток бурно увлекается.

В решении проблемы неуспеваемости нужен комплексный подход, учитывая точки зрения родителей, педагогов, врачей, логопедов-дефектологов, психологов и других специалистов, работающих с неуспевающими детьми. И нельзя забывать, что поиски причин неуспеваемости, способов решения проблемы должны исходить прежде всего, из интересов самих детей.

Список литературы

1. Акимова М. К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. – Москва: Академия, 2000.
2. Лешли К, Панасюк Е. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 200 с.
3. Микляева А.В., Румянцева П. В. Трудный класс: диагностическая и коррекционная работа. – СПб.: Речь, 2007.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Клочкова Г.М.

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, канд. пед. наук, доцент,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

Формирование конструкторских умений у студентов является одной из задач достижения современного качества образования. В статье выделены и рассмотрены организационные условия (насыщенность образовательной среды вуза, быстрая адаптация сту-

дента к процессу обучения в высшей школе, укрепление здоровья студентов, хороший социальный климат в студенческом коллективе, профессионализм педагогического коллектива, социальное партнерство преподавателей и студентов, наличие социально-адаптивных, творческих студентов), положительно влияющие на формирование конструкторских умений у студентов педагогического образования.

Ключевые слова: умения, конструкторские умения, организационные условия, насыщенность среды, адаптация, социальный климат, профессионализм, социальное партнерство.

Цель модернизации образования состоит в обеспечении ее соответствия социальным и экономическим потребностям развития страны, в интересах запросов личности, общества, государства. Одной из ее главных задач является задача достижения современного качества образования – это ориентация образования на освоение обучающимися определенной суммы знаний, умений, компетенций, на развитие личности, познавательных способностей.

Проблема эффективной организации подготовки будущего педагога обусловлена тем, что современные социальные запросы общества требуют прихода в школу, вуз педагога-профессионала, способного к творческой реализации профессионально-личностных и учебно-воспитательных задач. Значимость качественной подготовки будущего педагога к организации современного образования подрастающего поколения обуславливается актуальностью освоения новейших технологий, а, следовательно, процессами модернизации отечественного образования.

Конструкторские умения важны и необходима как для инженера, модельера, так и для педагога (проект изделия, программы обучения, модель книги, платья и многое другое).

Условие – это что-то внешнее (обстоятельства, обстановка или факторы) по отношению к явлению или процессу, но влияющее на них. Все условия, оказывающие влияние на формирование конструкторских умений студентов можно условно разделить на три группы: организационные, педагогические и дидактические.

В данной статье более подробно остановимся на характеристике организационных условий формирования конструкторских умений у студентов. Для определения организационных условий формирования конструкторских умений у студентов педагогического образования были привлечены эксперты в лице преподавателей и студентов педагогических вузов.

Эксперты считают (14 преподавателей и 75 студентов), что важным условием формирования конструкторских умений студентов педагогического образования, является ресурсная насыщенность и достаточность образовательной среды вуза. Содержание обозначенного условия направлено на комплексное обеспечение финансовыми, материально-техническими, кадровыми и иными ресурсами образовательного пространства вуза.

Финансирование современной системы подготовки в высшей школе со стороны государства по-прежнему остается недостаточным. Основным источником финансирования обучения студентов является оплата родителей за

обучение студента в вузе (обучение на коммерческой основе), частично спонсорская (учредительская) помощь. Изменения в оплате обучения в сторону его постоянного увеличения вызывает у студентов постоянную тревогу за возможность продолжения обучения, что часто сказывается негативно на их психическом состоянии и работоспособности. Этот факт значительно тормозит творческое отношение студента к учебной деятельности.

Материально-техническая база вуза предусматривает наличие: библиотечного фонда, наглядных пособий, аудио видеоаппаратуры, компьютеров последнего поколения, медиа теки и многое другое. Современные вузы имеют данные средства обучения в необходимом количестве для осуществления конструкторской деятельности. Однако, многие студенты имеют желание продолжить самообразование в различных видах проектно-исследовательской деятельности во вне учебное время, повышая тем самым свой творческий потенциал, но они не всегда имеют доступ к имеющимся в вузе техническим средствам. Возникает необходимость в организации и функционировании творческих проектно-исследовательских лабораторий со свободным доступом для студентов.

Следующим условием является быстрая адаптация студента к процессу обучения в высшей школе (80% преподавателей, 65% студентов). Приспособление бывшего школьника к новым реалиям вузовской действительности требует определенного времени. Взаимное приспособление образовательной системы к студенту, а студента к требованиям системы входит в понятие «социальная адаптация».

Адаптация – приспособление – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной (образовательной) средой, входе которого согласовываются требования и ожидания всех его участников. Важнейший компонент адаптации – согласование возможностей студента, его самооценок и притязаний с реальностью социальной среды вуза.

Таким образом, вся организация учебно-воспитательного процесса должна быть направлена уже в адаптивный период обучения студента в вузе на развитие социализированного интеллекта студента.

Очередным условием формирования конструкторской компетентности студентов является укрепление здоровья студентов (72% преподавателей, 85% студентов). Режим умственного труда и отдыха – важнейшее условие крепкого здоровья и бодрого состояния студента. Неравномерность труда, чередование периодов расслабленности с периодами чрезмерного напряжения («...от сессии до сессии живут студенты весело...») серьезно вредят здоровью студента. Соблюдение режима дня, равномерное распределение учебной нагрузки и в ее рамках – регулярная, конструкторская деятельность являются обязательным условием полноценной творческой работы студента. Как нормативная основа жизни и деятельности, режим дня приводит затраты учебного и свободного времени студента в равновесие. Систематически выполняемый режим дня укрепляет здоровье будущего специалиста, воспитывает точность, организованность, дисциплинированность, чувство времени, самоконтроль. В.А. Сухомлинский отмечал, что сознательное соблюдение

режима дня – серьезный фактор волевого самовоспитания, «... поскольку 80% успешности учения зависит от здоровья обучающегося».

Благодаря освоению физической и валеологической культуры будущий специалист обретает способность к саморегуляции своего организма, своего труда и отдыха, к разумной регуляции каждодневной деятельности и охране своего здоровья. Следовательно, полноценный отдых и равномерные умственные нагрузки студента являются обязательными условиями формирования конструкторских умений студентов педагогического образования.

Еще одним условием экспертами был назван хороший социальный климат в студенческом коллективе (83% студентов, 65% преподавателей). Творческие и одаренные студенты могут лучше проявлять себя в коллективе, в котором социальный климат и взаимоотношения между студентами определяются на основе высоких требований к их деятельности, а также на основе положительного эмоционального настроения.

Следует отметить, что одним из значимых организационных условий формирования конструкторских умений студентов педагогического образования является отношение профессорско-преподавательского состава к целенаправленному и постоянному внедрению конструкторской деятельности в образовательный процесс. При этом в основе педагогического взаимодействия лежит партнерство, уважительное отношение к личности студента. Наличие коммуникативной культуры преподавателей отмечают 72% студентов и 67% преподавателей.

От профессионализма педагогического коллектива, от слаженности его работы зависит во многом формирование позитивного микроклимата учебного заведения, который оказывает существенное влияние на нравственное, профессиональное становление будущего специалиста. Необходимость данного условия при формировании конструкторских умений студентов отмечают 76% преподавателей, 89% студентов.

На взаимодействие преподавателей влияют изменения, происходящие в настоящее время в содержании высшего образования. Преподавательский коллектив, часто разноплановый по степени профессиональной квалификации, возрасту, субъективному отношению к тому или иному методу обучения, должен разработать единые подходы в обучении будущих специалистов, применить инновационные методы обучения, внедрить современные педагогические технологии и формы обучения, несмотря на разногласия внутри педагогических групп, связанных, в первую очередь, с общением.

Преподаватель современной высшей школы должен уметь слушать и слышать, иметь рефлексивные умения во взаимодействии с коллегами, умение вести переговоры, быть посредником в них, проявлять терпимость при взаимодействии с людьми, уровень эмпатии, стрессоустойчивость. Н.Н. Евменова, определяя модель современного учителя, отмечает: «...специфическим проявлением стрессоустойчивости является конфликтостойчивость – способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия» [1]. Позитивный микроклимат в коллективе преподавателей, профессиональное и личностное

взаимопонимание являются также необходимым условием формирования конструкторских умений у студентов.

Важным организационным условием является социальное партнерство преподавателей и студентов (83% преподавателей, 88% студентов). На современном этапе идет обновление содержания и методов обучения студентов высшей школы, активно разрабатываются и внедряются в учебный процесс новые педагогические технологии, однако преподаватель, по-прежнему, остается ключевой фигурой данной деятельности.

Педагогика сотрудничества ученика и учителя, их взаимообогащающие гуманистические отношения реализуются в их взаимной творческой деятельности. Идея сотрудничества исключает авторитарность, насилие, эксплуатацию, несовершенную схему контроля и оценки, что способствует раскрытию внутренних резервов обучения, позволяет вывести обучение на качественно новые конечные результаты [2].

Отношение социального партнерства между студентом и преподавателем, характеризуется общностью интересов в творческой конструкторской деятельности, в формировании у студента устойчивого мировоззрения, интереса к конструкторской деятельности и стремления заниматься ею.

И.А. Сыромицкая рассматривала социальное партнерство, как «... вид отношений педагога и студента, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов субъектов профессионального образования средствами педагогической поддержки с целью повышения статуса обучаемого, значимости его личностного вклада в решение общих задач, развития его личностно-смысловой сферы» [3].

Для реализации социального партнерства от преподавателя требуется:

- владение искусством коммуникации, которое предусматривает умение организовать и вести дискуссии, не навязывая свою точку зрения, «не давя» на студентов своим авторитетом;
- владение поисковыми, исследовательскими методами, умение и желание организовать самостоятельную работу студентов;
- умение интегрировать знания из различных областей для решения проблематики выбранных проектов, владение компьютерной грамотностью;
- переориентация учебной работы студентов на приоритет индивидуальных, парных, групповых видов самостоятельной деятельности исследовательского, поискового, творческого характера;
- умение устанавливать и поддерживать в группе, работающей над проектом, устойчивый положительный эмоциональный настрой.

Реализация данных требований является необходимым и эффективным условием взаимодействия преподавателя и студентов в процессе их совместной конструкторской деятельности.

Следующим условием является наличие социально-адаптивных, творческих студентов (90% преподавателей, 75% студентов). Развитие цивилизации в значительной степени зависит от творческих людей. Человек как творческая личность, обладающая логическим, творческим, наглядно-образным, практическим, теоретическим, техническим и др. видами мышления, есть

высшая цель развития любого общества в целом и, как следствие, – фактор успешного развития экономики, научно-технического прогресса, культурного подъема и социально-политического благополучия.

Черты характера, способствующие творческой продуктивности, можно обнаружить достаточно рано. На это указывает Е. Торренс, создатель системы формирования творческих способностей. Автор утверждает, что наследственный потенциал не является важнейшим показателем будущей творческой продуктивности. Превратятся ли творческие импульсы ребенка в творческий характер, зависит в большой степени от влияния родителей. Родители, стремящиеся развить в ребенке творческие способности, должны дать место творчеству и в собственной жизни. Демократичные родители воспитывают социально-адаптивных, активных творческих детей, способных к сотрудничеству с другими людьми.

Таким образом, формирование конструкторских умений студентов, зависит от создания специальных организационных условий их профессиональной подготовки, при этом конструкторская деятельность строится как индивидуально значимая.

Список литературы

1. Евменова, Н.Н. Фактор стрессоустойчивости в модели современного учителя / Н.Н. Евменова // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. статей. Пенза. 2007. 168 с.
2. Зинятуллово, М.В. Педагогические основы подготовки учителей технического труда и политехнических практикумов (на примере обучения студентов педвузов станочной обработке материалов): автореф. дис. ... канд. пед. наук /М.В. Зинятуллово. – Ташкент, 1978.
3. Ключкова Г.М. Выявление эффективности процесса становления графически-конструкторской компетентности студентов технологического образования / Г.М. Ключкова / Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 254.
4. Сыромицкая, И.А. Социальное партнерство: педагогический феномен / И.А. Сыромицкая // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. статей. – Пенза, 2007. 75 с.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Коваленко В.А.

курсант 2 роты курсантов, Новосибирский военный институт
внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России,
Россия, г. Новосибирск

Антоний С.В.

студентка юридического факультета, Новосибирский государственный
университет экономики и управления, Россия, г. Новосибирск

Авторы статьи рассматривают основные пути формирования нравственного идеала офицера войск национальной гвардии Российской Федерации, становление и развитие

нравственной самооценки и ее влияние на профессионально-нравственное самосовершенствование в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: нравственный идеал, нравственная культура, нравственная самооценка, педагогическое сопровождение, развитие.

Создание Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, требует анализа научных и прикладных основ процесса формирования нравственного идеала офицера войск нового Федерального органа исполнительной власти [4, с. 104].

При этом следует выделять основные пути повышения эффективности исследуемого процесса:

1. Совершенствование нравственной культуры субъектов военно-педагогического процесса.

Мы видим, что на современном этапе в Российском обществе меняются многие ценностные ориентации. В частности, в общественном сознании Государственные вооруженные структуры не воспринимаются как элитная часть общества [1, с. 52]. Анализ особенностей воспитания офицеров, позволяет приступить к рассмотрению важнейшего из его ориентиров (целевых установок) – формирования нравственной культуры военнослужащих. В связи с этим целесообразно указать, что выполнение служебно-боевых задач военнослужащими войск национальной гвардии Российской Федерации и охрана конституционного строя основана на соблюдении законности, а также нравственных норм, принятых в обществе [6, с. 154]. Также отметим, что содержание процесса формирования нравственной культуры у офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации, возможно, реализовать при выработке адекватной ему системы деятельности.

2. Развитие у офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации навыков нравственной самооценки.

Самооценка, как и самосознание в целом, имеет общественный характер и обусловлена социальными условиями. Самооценка определяется тем, что офицер как общественный индивид делает для общества.

Основная тенденция в становлении самооценки офицера заключается в постепенном выделении им тех или иных качеств из отдельных видов деятельности и поступков, обобщении их и осмыслении сначала как особенностей поведения, а затем и как относительно устойчивых качеств личности [5, с. 48]. Решающее значение в образовании мыслей о себе имеет жизнь в коллективе и правильное развитие оценочных отношений, формирующих самооценку.

3. Повышение готовности офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к нравственному поведению в условиях повседневной служебной деятельности.

Готовность офицера к нравственному поведению в условиях повседневной служебной деятельности – это не только состояние или качество

личности. Так, готовность офицера к нравственному поведению в условиях повседневной служебной деятельности не является неизменной, она меняет свои количественные и качественные показатели в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

Реализация целей и задач эффективного развития готовности офицера к нравственному поведению обеспечивается педагогическим сопровождением данного процесса, осуществляемого субъектами: органами военного управления, офицерами-воспитателями, командирами. Субъектами процесса педагогического сопровождения выступают как офицеры-воспитатели, так и сами офицеры, что предполагает их обоюдную активность [3, с. 247].

Педагогическое сопровождение развития готовности офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к нравственному поведению, осуществляемое в системе командирской подготовки, в процессе повседневной служебно-боевой деятельности, обеспечивает профессионально-нравственное самосовершенствование командира подразделения, наделяет новыми знаниями, способствует переходу с одного одного уровня развития на другой [2, с. 227], при этом, каждый последующий уровень характеризуется качественным ростом.

Список литературы

1. Зайцев Н.Н. Социальная адаптация курсантов военного вуза в контексте транзитивного состояния российского общества // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы V Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 51- 57.

2. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.

3. Наумов П.Ю., Утюганов А.А. Ценность как разновидность субъектно-объектных отношений (системный анализ) // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. №22. С.246-251.

4. Паламарчук С.П., Зайцев Н.Н. Историко-педагогический анализ зарождения и развития представлений о нравственности и воинской чести в русском войске со времён древней Руси до XVIII века // На страже закона и правопорядка : сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 103-109.

5. Утюганов А.А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза // Монография, Новосибирск, 2015.

6. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ САМООТНОШЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Кошелюк К.А.

студентка II курса магистратуры,
Мурманский арктический государственный университет,
Россия, г. Мурманск

Данное исследование посвящено проблеме влияния самооотношения личности руководителя на эффективность профессиональной деятельности педагога. Понимание самооотношения как «смысла Я» позволяет установить связи с другими понятиями (тревожность, эмоциональная лабильность и интроверсия и т.п.), выявленных нами ранее индивидуальных свойств личности руководителя. В качестве основного метода исследования был выбран констатирующий эксперимент, направленный на диагностику самооотношения личности руководителя и педагогов, который лег в основу программы развития личностных качеств руководителей образовательного учреждения. Измерения, проводимые до проведения программы развития самооотношения руководителей образовательного учреждения, направлены на изучение особенностей взаимосвязи между индивидуальными свойствами личности руководителя с эффективностью профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: индивидуальные свойства личности, целесообразность и эффективность профессиональной деятельности, личность человека-профессионала, профессиональная компетентность педагога.

Проблема эффективности профессиональной деятельности стоит достаточно остро. Важность и острота данной проблемы, как показало проведенное нами исследование, обусловлены тем, что качество работы руководителя неизбежно проецируется на качество и результаты работы всего образовательного учреждения, а личная эффективность руководителя, таким образом, влияет на целесообразность и эффективность профессиональной деятельности педагогов. Целесообразность – это умение выполнять необходимую работу. Эффективность – это умение экономично использовать все имеющиеся ресурсы. Целесообразность несравнимо важнее эффективности, поскольку человек должен выполнять нужную работу, и только в этом случае имеет смысл говорить об ее эффективности.

Для теории психологии управления интерес представляют те субъективные характеристики (или их совокупности), которые могут оказывать влияние на содержание и структуру процессов профессиональной деятельности. Актуальным на сегодняшний день остается вопрос, какие «особенные» способности к профессиональной деятельности должны быть у руководителя и как они должны соотноситься с другими традиционными «управленческими», «организационными» и «психологическими» умениями, чтобы обеспечить эффективность принимаемых решений. Учитывая, что профессиональная деятельность является одной из самых сложных управленческих функций, то и индивидуальные способности руководителя, принимающего реше-

ние, нужно рассматривать не как сумму отдельных качеств, а как интеграционную структуру.

В теории управления образованием существует несколько подходов к вопросу о том, какие качества руководителя могут входить в состав этих совокупностей [3]. Так, например, часть ученых (С.А. Езопова и др.) считает, что успешная деятельность руководителя зависит от глубины понимания сущности педагогической деятельности учителя, от осмысления своей управленческой деятельности, от умения использовать в решении проблем «надситуативный» подход [3]. Тогда основными качествами, необходимыми руководителю в процессе принятия управленческого решения, будут: динамизм, эмпатия, эмоциональная устойчивость, которые формируются при наличии соответственных ценностных ориентаций и нравственных позиций.

Другой подход (Ю.А. Канаржевский и др.) к оценке индивидуальных качеств руководителя, необходимых в профессиональной деятельности, можно рассмотреть в его структуре, состоящей из следующих компонентов: когнитивность (способность к рефлексии, нравственная позиция, соблюдение социальных норм); аффективность (эмоциональная настройка на удачу, продуктивное использование как положительных, так и отрицательных эмоций); воля (приложение дополнительных усилий для уменьшения вероятности неудачи, мобилизация энергии, настойчивости и воли); навыки и опыт (уверенность, основанная на опыте и навыках, использование набора гибко адаптируемых способов поведения); способность к самоудовлетворению в результате удачно найденного решения (4). Именно они, по мнению автора, определяют компетентность субъекта, принимающего решение профессиональной деятельности.

Но чаще всего, когда говорят об индивидуальных качествах руководителя, необходимых в профессиональной деятельности, то под этим понятием подразумевают наличие у лиц интеллекта, профессионализма, способностей к управленческой деятельности, психологической грамотности, гуманистической системы ценностей, позитивного самоотношения.

Так, самая главная функция самоотношения у В.В. Столина – сигнализировать о смысле «Я» личности [12]. Собственное «Я» человека иногда даже в большей степени, чем объективные обстоятельства, может выступать как условие, цель, мотив его многообразных деятельностей, в том числе, профессиональной деятельности. Смысл «Я» возникает вследствие соотнесения собственных свойств с мотивом деятельности. Конфликтный смысл поступка, деяния осознается еще до его свершения, но смыслы пока не находятся в противоречии. Конфликтный смысл «Я» возникает после свершения поступка. В.В. Столин строит классификацию видов осмысления своего «Я» как следствие совершения поступка. Позиция руководителя в общеобразовательном учреждении требует высокой степени развития этих потребностей, что и делает указанные личностные качества профессионально-значимыми.

В социальной психологии описан механизм возникновения отраженных состояний, когда состояние, развивающееся у одного из членов группы, в особенности – у ее лидера, индуцируется на других членов группы – как осознан-

но, так и, в основном, неосознанно [11]. Следовательно, и негативные состояния, возникающие у руководителя, в связи с его низкой структурой самооотношения, могут многократно отражаться в состояниях подчиненных. Они при этом также многократно усиливаются. Тем самым, возникают предпосылки для снижения эффективности всей совместной деятельности группы.

Если руководитель стремится превратить повседневную управленческую деятельность в активный творческий процесс, то он встает перед необходимостью непрерывного личного и профессионального самосовершенствования. Постоянная работа над формированием положительной «Я – концепции» дает руководителю чувство уверенности в собственных способностях к принятию управленческих решений в условиях неопределенности и риска, повышает его представления о личной значимости, а склонность к рефлексии, позволяет мысленно проиграть все важнейшие последствия принимаемого управленческого решения в совместной профессиональной деятельности.

По мнению Х. Хекхаузена, существует три способа объединения людей для совместной работы: административно-командные методы (приказ, принуждение, давление); стимулирование (материальное, моральное); создание условий для реализации собственных интересов (мотивов) конкретной личности [14]. Для современной школы актуальным является третий способ, так как именно он основывается на мотивах, стимулирующих профессиональную деятельность, а, значит, дает возможность получить удовлетворение от собственной работы, предоставляя каждому занять позицию человека самореализующегося и самосовершенствующегося.

Исходя из вышесказанного, нами была сформулирована гипотеза исследования, состоящая в том, что некоторыми особенностями эффективного влияния на педагогов являются такие личностные особенности руководителя, как самооотношение.

Учитывая смежность профессий руководителя образовательным учреждением и педагога, указанные личностные качества целесообразно рассматривать как возможно желательные для руководителя образовательного учреждения и педагога, дают пищу для плодотворного анализа структуры самооотношения в профессиональной деятельности руководителя и педагога.

Для исследования особенностей самооотношения руководителя и педагога мы использовали «Опросник самооотношения (ОСО)», разработанный В.В. Столиным и С.Р. Пантлеевым [13]. В основу опросника положено представление о самооотношении как о переживании, относительно устойчивом чувстве «за» или «против» себя, основой которого становится потребность в самоактуализации. Здесь собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются в отношении к мотивам, выражающим потребность в самореализации, и рассматриваются как ее условие. Согласно концепции авторов методики, самооотношение представляет собой сложно-структурное иерархическое образование. Опросник позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самооотношение, под которым авторы понимают внутренне недифференцированное

чувство «за» и «против» самого себя; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожидаемому отношению к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я». Каждый уровень самоотношения представлен в опроснике определенным количеством шкал, которым соответствуют различные его пункты. Всего «ОСО» содержит 57 утверждений, относящихся к эмоциональной оценке собственного «Я».

Первый уровень отражен в шкале «глобального самоотношения», на которую работают 23 пункта опросника.

Второй уровень представлен четырьмя шкалами. Шкала «самоуважение» состоит из 15 пунктов, объединивших утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности». Речь идет о таком аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимать самого себя. Шкала «аутосимпатия» – шкала из 16 пунктов, объединяющая утверждения, в которых отражается дружелюбность-враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, касающиеся «самопрития» и «самообвинения». В содержательном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, на негативном полюсе – видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров. Шкала «самоинтерес» – шкала из 8 пунктов, отражает меру близости к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. Шкала «ожидаемое отношение от других» – шкала из 13 пунктов, отражающая ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Третий уровень самоотношения представлен семью шкалами, каждая из которых является составляющей той или иной шкалы второго уровня самоотношения. Это шкалы «самоуверенность», «отношение других», «самопринятие», «саморуководство», «самопоследовательность», «самообвинение», «самоинтерес», «самопонимание». Они направлены на измерение выраженности установок на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого.

Согласно инструкции, испытуемым нужно согласиться или не согласиться с каждым из 57 утверждений, обозначив свое отношение знаками «+» или «-». При выполнении опросника не предполагается использование специального бланка. Испытуемый может давать ответы на листке бумаги, где должен отметить номер утверждения и выразить свое согласие или несогласие с ним.

Обработка первичных результатов осуществляется с помощью специальных ключей. Подсчет показателей по каждой из 12 шкал проводится пу-

тем сравнения исходных данных с ключом. За каждое совпадение начисляется один балл. Затем полученные «сырые баллы» по каждому фактору переводятся в накопленные частоты (в %) согласно таблицам перевода. Окончательные результаты (накопленные частоты), отражающие выраженность самоотношения на различных его уровнях, интерпретируются следующим образом. При значении показателя меньше 50 – признак не выражен; в интервале от 50 до 74 – признак выражен; при значении больше 74 – признак ярко выражен. При этом 40-45 баллов соответствуют заниженному уровню самоотношения; 45-55 баллов – среднестатистической норме (человек адекватно себя воспринимает и правильно оценивает своё поведение); 55-70 баллов – завышенному уровню самоотношения. Более 80 и менее 40 баллов интерпретировать не рекомендуется, так как считается, что такие данные получены под влиянием второстепенных условий, например, под влиянием социальной желательности.

Полученные в ходе исследования первичные данные были подвергнуты качественному и статистическому анализу. Для последнего был использован статистический пакет SPSS PASW Statistics 18.

Анализируя полученные с помощью Теста-опросника самоотношения (ОСО) В.В. Столина данные, мы пришли к выводу, что интегральное чувство "за" или "против" собственного "Я" выражено у 90% руководителей, самоуважение – у 80% (речь идет о таком аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимать самого себя). Аутосимпатия выражена у 70% (на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку); ожидание положительного отношения от других – у 100%, самоинтерес – у 90% испытуемых (50-74 балла). Эти же признаки самоотношения ярко выражены соответственно у 90, 80, 80, 90, 80% испытуемых педагогов (более 74 б.).

Статистически значимые различия у руководителей и педагогов существуют по следующим шкалам: «Ожидание положительного отношения других», «Самоинтерес» и «Отношение других».

Так, по шкалам «Ожидание положительного отношения других» и «Отношение других» средние значения руководителей выше, чем в группе педагогов, т.е. для руководителей более значимо положительное мнение о них окружающих, одобрение их взглядов, поступков и т.п.

По шкале «Самоинтерес» среднее значение у руководителей также выше, чем в группе педагогов, т.е. руководители более близки к своему внутреннему миру, им в большей степени интересно собственное Я. Можно предположить, что у руководителей, поглощенных решением большего количества профессиональных задач, просто не хватает времени на самопознание, изучение своего Я. С другой стороны, руководители, возможно, поняли, что им необходимо не только совершенствование профессиональных управленческих навыков, но и саморазвитие, самоактуализация, которая начинает

ся с интереса к себе, к своему Я. Также можно говорить о том, что для самоуверенных педагогов, близких к своему Я, не характерна потребность стабильности места работы, они не боятся менять работу.

Таким образом, ядерную подструктуру отношения к себе руководителей составляют, в первую очередь, самоуверенность и самопонимание (оценочная система), несколько менее значимы самопринятие и самообвинение (эмоциональная система), а также отношение других. Вторым фактором составляют саморуководство и самоинтерес. То есть на вершине иерархии самоотношения одновременно находятся компоненты эмоциональной и оценочной систем, положительно коррелирующие друг с другом, что говорит о неконфликтности в личности мотивов достижения и эмоционального принятия. При этом, руководители относятся к себе как к уверенным, самостоятельным, волевым личностям, при этом демонстрируют принятие и одобрение себя, а также ожидают положительного отношения от других. Полученные результаты подтверждаются выводами, сделанными Т.Г. Авдеевой на основе ее исследования руководителей образовательных учреждений [1]. Стоит обратить внимание на то, что среди всех анализируемых нами групп педагогов, группа руководителей – единственная, в которой в ядерную подструктуру самоотношения входит компонент «ожидаемое отношение от других», который отражает приписываемую симпатию по отношению к себе со стороны других людей. Вероятно, это говорит о высокой значимости для руководителей того, как их воспринимают окружающие. Кроме того, полученные результаты говорят о высокой значимости для руководителей положительного отношения к ним окружающих.

Ядерную подструктуру самоотношения педагогов составляют самопринятие (как компонент эмоциональной системы) и самоинтерес, что говорит о преобладании мотивов эмоционального принятия и одобрения себя. Вторым фактором представлен самообвинением на положительном полюсе и самоуверенностью на отрицательном, что свидетельствует о наличии в структуре самоотношения педагогов автономно функционирующего негативного отношения к себе, что подтверждает результаты, полученные ранее И.П. Посашковой [2]. Наконец, третий фактор составил такой компонент, как отношение других. Обращает на себя внимание то, что все, за исключением одной, корреляции связаны с эмоциональной сферой самоотношения (особенно с аутосимпатией), которая является наиболее значимой в структуре самоотношения педагогов.

Таким образом, исходя из должностных функций и обязанностей директора общеобразовательного учреждения и его заместителей, можно определить перечень необходимых качеств для эффективного выполнения этих обязанностей, т.е. мы получили «нормативную модель профессионала»: «Ожидание положительного отношения других», «Самоинтерес» и «Отношение других». Исходя из этого, можно предположить, что самоуверенные, аналитичные, положительно относящиеся к себе и ценящие себя руководители стремятся управлять различными сторонами профессиональной деятельности, интегрировать усилия и нести ответственность за результат. Вместе с тем, для них значимо положительное мнение других людей о них.

Возможно это связано с тем, что ситуация принятия важных решений, а следовательно и большая ответственность, является для них фрустрирующей и поэтому для поддержания уверенности в себе и высокой самооценки руководители нуждаются в одобрении и дополнительных свидетельствах своей правоты со стороны педагогов. Вместе с тем, одобрение и поддержка окружающими руководителя может являться одним из факторов дальнейшего роста, что делает его значимым и для педагога. Позиция руководителя в системе управления требует высокой степени развития этих потребностей, что и делает указанные личностные качества профессионально-значимыми для педагогов.

Резюмируя полученные данные, мы зафиксировали, что некоторыми особенностями эффективного влияния на педагогов являются такие личностные особенности руководителя, как самоотношение. Результаты, полученные посредством использования остальных методик, на данный момент находятся в обработке и будут опубликованы позднее.

Список литературы

1. Авдеева Т.Г. Особенности ценностно-смысловой ориентации руководителей образовательных учреждений / Т.Г. Авдеева // Известия РПГУ им. А.И. Герцена. – 2008. № 54. С. 278-285.
2. Визгина А.В. Гендерные особенности процессов самосознания и самоотношения / А.В. Визгина // «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы ХХІХ международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. «СибАК» – 2013. С. 43-55.
3. Гончаров В.В. Важнейшие понятия и концепции в современном управлении: учеб. пособие для вузов / В.В. Гончаров. – М.: Дело, 2005. 216 с.
4. Езопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании : учеб. пособие / С.А. Езопова. – М.: Академия, 2003. 320 с.
5. Канаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Канаржевский. – М., 2000. 42 с.
6. Лазарев В.С. Опыт-экспериментальная работа в образовательном учреждении: практическое пособие для руководителей: учебник / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2007. 48 с.
7. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 100 с.
8. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей / В.Н. Панферов // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. С. 139- 141.
9. Посашкова И.П. Психологические особенности самоотношения современного учителя и условия его позитивного развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук / И.П. Посашкова; ОГПУ. – Омск, 2004. 28 с.
10. Поташник М.М. Управление качеством образования: учебник / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2006. 448 с.
11. Социальная психология: учебное пособие / сост. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. 351 с.
12. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Издательство московского университета, 1983. 288 с.
13. Столин, В.В. Опросник самоотношения / В.В. Столин, С.Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М., 1988. С. 123-130.
14. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. –Спб: Питер, Смисл. – 2003. 864 с.

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ

Кутейников А.Н.

доцент кафедры управления персоналом и психологии,
канд. психол. наук, доцент, Северо-Западный институт управления,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы,
Россия, г. Санкт-Петербург

Миранова Е.Е.

аспирант кафедры управления персоналом и психологии, Северо-Западный
институт управления, Российская академия народного хозяйства и государ-
ственной службы, Россия, г. Санкт-Петербург

Публикация посвящена анализу профессионально важных качеств сотрудников Службы судебных приставов. Ставится вопрос о необходимости соответствия свойств личности сотрудников ССП описанным в настоящем исследовании психологическим параметрам. У успешных сотрудников ССП выявлены личностные параметры, и по их результатам составлен психологический профиль. Поскольку опантантами выступали успешные сотрудники ССП, указанный профиль трактуется как рекомендуемый профиль ПВК. Поставлен вопрос о соблюдении необходимого баланса между коммуникативными и организаторскими способностями.

Ключевые слова: профессионально важные качества, служба судебных приставов, психологический профиль, тестовые показатели, свойства личности, коммуникативные и организаторские способности. Показатели тревожности.

Настоящая работа посвящена анализу профессионально важных качеств сотрудников Службы судебных приставов (далее ССП). Под термином «профессионально важные качества» (далее ПВК) следует понимать качества человека, влияющие на эффективность его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.). Указанные значимые качества являются основной предпосылкой успешной профессиональной деятельности. Кроме того, ПВК сами не статичны, они совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, изменяют его. В качестве этих качеств могут выступать психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, мнемические) и состояния, а также мотивы, отношения к труду, к окружающему миру и к другим людям [4, с. 183].

Любая профессия определенным образом влияет на личность человека, который в нее включен, на психические процессы, субъекта деятельности, на мотивационно-потребностную сферу и на развитие социально-психологических навыков (коммуникабельность, лидерский потенциал). Кроме того, существует взаимное влияние личности и профессиональной деятельности, которой она занимается [1, с. 428]. С одной стороны, психологические особенности личности, склад характера к моменту начала трудовой деятельно-

сти обычно уже сформированы и потому влияют на процесс и итог профессиональной деятельности. С другой стороны, личность – это не статическая, а динамическая структура, которая под влиянием различных социальных условий, в том числе и профессиональной деятельности, может претерпевать изменения. Указанный тезис вполне применим для исследования профессиональной деятельности сотрудников ССП. Специфика профессиональной деятельности этих государственных служащих такова, что она предъявляет подчас противоположные требования к личности работника. С одной стороны, деятельность сотрудников строго регламентирована и монотонна, а с другой, она потенциально насыщена стрессовыми ситуациями. Поэтому для оптимальной деятельности сотрудника данной службы желательно наличие рекомендуемых для этой службы ПВК.

Процедура исследования.

Для составления списка указанных качеств на первом этапе нашего исследования нами в качестве экспертов были задействованы четыре сотрудника с большим опытом работы в данной сфере. Их задача состояла в составлении списка ПВК. Затем списки каждого из экспертов были объединены и составлен список указанных важных качеств. Но поскольку указанный список получился достаточно обширным, состоящим из 24 пунктов (некоторые из позиций у различных экспертов дублировались), был реализован следующий этап. Указанный список качеств каждый из экспертов должен был проранжировать, а затем с использованием коэффициента сопряженности экспертных оценок был составлен приближенный к усредненному мнению ранговый список ПВК. Затем были отобраны первые десять позиций из указанного списка, которые и составили список значимых для данного рода деятельности качеств, по которым и проводилась дальнейшая работа.

На следующем этапе были подобраны тестовые методики, которые соответствовали выявленным качествам. Список отобранных психодиагностических методик следующий:

- Методика многофакторного исследования личности Кеттелл-105.
- Методика оценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина.
- Тест коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1).

Для обработки полученных в результате тестирования данных нами были использованы методы статистической обработки. Объектом исследования выступили группа сотрудников ССП, характеризующиеся высокой успешностью в своей профессиональной деятельности.

Анализ и обсуждение результатов:

По анализу коммуникативных и организаторских способностей можно построить представленную ниже диаграмму (рис. 1).

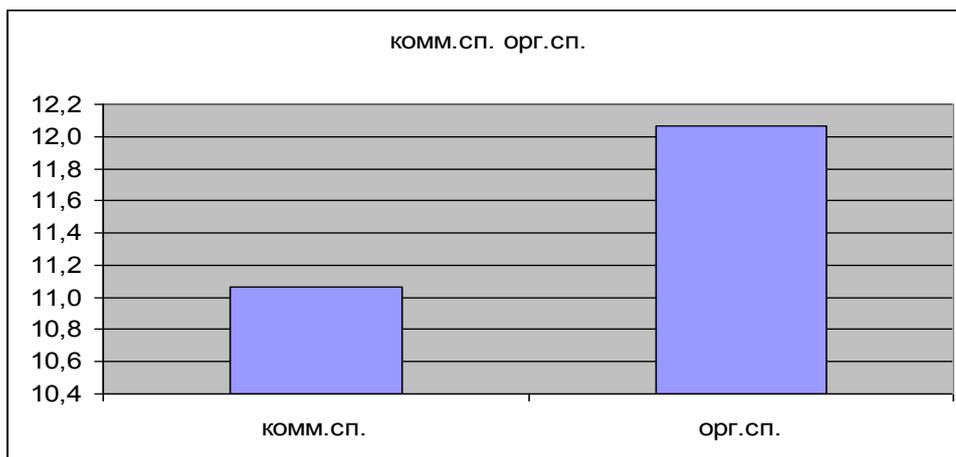


Рис. 1. Показатели коммуникативных и организаторских способностей у успешных сотрудников ССП

Исходя из данной диаграммы можно предложить следующие рекомендации:

- при выборе сотрудников на должность сотрудников ССП в первую очередь необходимо обращать внимание на выраженные коммуникативные способности (но не выше определенного предельного уровня!), т. к. они будут влиять на продуктивность работы указанных специалистов.
- сотрудники ССП должны обладать выраженными организаторскими способностями, так как в процессе работы им приходится оказывать влияние на людей и управлять их поведением.
- необходимо ставить задачи таким образом, чтобы они требовали тесного взаимодействия с коллегами и клиентами и требовали применения организаторских навыков.

Ниже также дана диаграмма средних значений по выраженности показателей ситуативной и личностной тревожности (рис. 2).

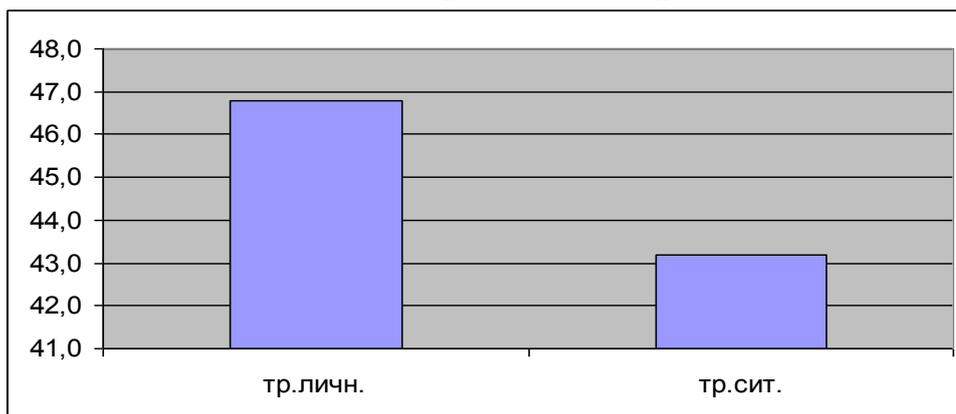


Рис. 2. Показатели личностной и ситуативной видов тревожности у успешных сотрудников ССП

Обращает на себя внимание следующий факт. Ни у одного работника в процессе исследования не было выявлено низкого уровня тревожности. Из этого мы можем сделать вывод, что у работников общего отдела общий и постоянный уровень тревоги достаточно высокий. Возможно, что это вызвано

повышенной ответственностью и другими профессионально обусловленными условиями. В то же время показатели ситуативной тревожности у них достаточно низок. Это позволяет предположить, что протестированные нами успешные сотрудники ССП великолепно умеют контролировать и даже «перебарывать» тревожность, возникающую в результате влияния ситуации.

Усредненный психологический профиль протестированных сотрудников по тесту 16 PF представлен на диаграмме ниже (рис. 3).

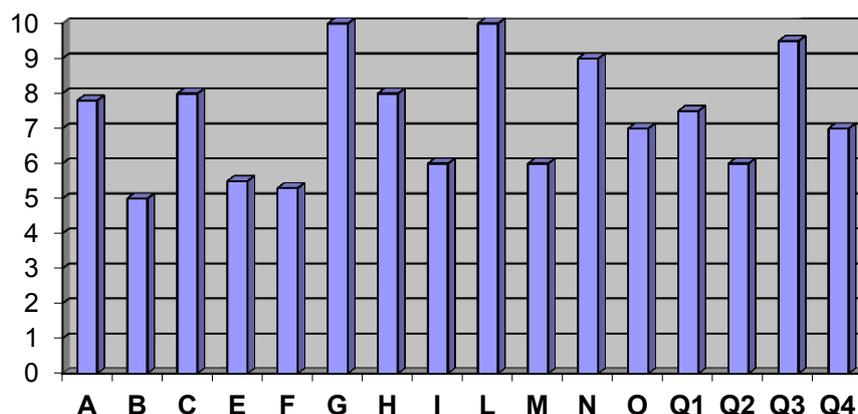


Рис. 3. Психологический портрет по тесту 16 PF у успешных сотрудников ССП

Анализ данной диаграммы позволяет составить психологический профиль сотрудника ССП. Они характеризуются следующими качествами:

- Повышенная коммуникативная направленность.
- Фактор способности к абстрактному мышлению у оптантов ярко выражен, и это говорит о том, что исследуемые способны быстро воспринимать и усваивать какую-либо новую информацию.
- Важным качеством для сотрудника ССП является эмоциональная уравновешенность.
- Протестированные специалисты стремятся к навязчивому соблюдению правил.
- Повышенная критичность оценок, доходящая до подозрительности. Возможно, что это качество, бывшее ранее ПВК, со временем перерастает в профдеформацию.
- Гибкость поведения, стремление подстраиваться под собеседника.

Часть личностных факторов, поскольку, по их показателям была зафиксирована большая дисперсия, мы из списка психологического портрета исключили. Поскольку указанный усредненный психологический профиль принадлежал высокопродуктивным специалистам, мы предложили интерпретировать указанный список как список профессионально важных качеств.

Таким образом, результаты нашего исследования позволили выявить типологические черты типичные для личности служащих ССП и выдвинуть эти качества как профессионально важные. За рамками исследования пока остался вопрос о зависимости соответствия свойств личности указанному

профилю от стажа службы, но это уже вопрос дальнейшего нашего исследования.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 428 с.
2. Кутейников А.Н. Математические методы в психологии: учеб.- метод. пособие. – СПб.: Речь, 2008. – 171 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Бахрах-М, 2004. – 672 с.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука. 1982. -183 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОТЛИЧИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ НА ПЕРВОМ КУРСЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Лаксаева Е.А.

старший преподаватель кафедры общей химии с курсом биоорганической и органической химии, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Россия, г. Рязань

Косова Ю.Д.

ассистент кафедры общей химии с курсом биоорганической и органической химии, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Россия, г. Рязань

В статье представлены данные анкетирования студентов Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова по окончании курса обучения на кафедре общей химии. Представленные данные свидетельствуют о значительных субъективных трудностях адаптации к процессу обучения в вузе респондентов женского пола по сравнению с респондентами мужского пола.

Ключевые слова: отношение студентов к процессу обучения в вузе, адаптация к процессу обучения, гендерные различия.

В современных условиях реформирования высшей школы проблема адаптации студентов к процессу обучения исследуется много и довольно широко, особенно для студентов младших курсов [3], [4], [5]. Многочисленными исследованиями установлено, что успешность обучения в вузе во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Начало занятий, их характер, изменение бытовых условий означает включение студента в сложную для него систему отношений, требующей напряжения адаптационных механизмов, перестройки ранее сформированных навыков и привычек. При этом важное значение имеют не только личностные особенности обучающихся [2], но и их половые отличия.

Адаптационный период по времени совпадает с формированием нового коллектива. Важный момент – возникновение доверительных отношений в студенческой микросоциальной среде.

Одним из подходов, позволяющих выявить субъективное отношение студентов к организации учебного процесса и их адаптированность является анкетирование обучающихся по окончании курса обучения той или иной дисциплины.

Целью исследования являлось выявление гендерных различий субъективного отношения студентов первого курса Рязанского государственного медицинского университета к условиям обучения на первом курсе.

Изучение отношения студентов к условиям обучения и их адаптация в вузе проводилось на кафедре общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова по окончании 1 курса обучения.

В анкетировании приняли участие 100 студентов первого курса, обучавшихся на медико-профилактическом и педиатрическом факультетах. Изучаемая выборка состояла из 79 девушек и 21 юноши в возрасте от 17 до 21 года.

Отношение студентов к организации и качеству образовательного процесса в вузе выявляли с помощью анкеты «Адаптации студентов первокурсников к обучению в вузе» [1].

В анкете были представлены следующие вопросы: Что побудило поступить в данный вуз? Насколько легко вам адаптироваться к системе образования в вузе? Какие трудности возникают в связи с переходом к новой системе образования? Кого Вы видите своими помощниками в преодолении трудностей в учебе? Ваши взаимоотношения с преподавателями? Как Вы включились в жизнь вуза? Кто, по вашему мнению, может помочь студенту-первокурснику быстрее адаптироваться к обучению в университете? И т.д. Всего в анкете было представлено 15 вопросов.

Из всех вопросов анкеты в данной работе представлены результаты, касающиеся заявленной цели исследования. Результаты анкетирования были сведены в таблицы и подвергнуты статистической обработке с помощью непараметрических методов.

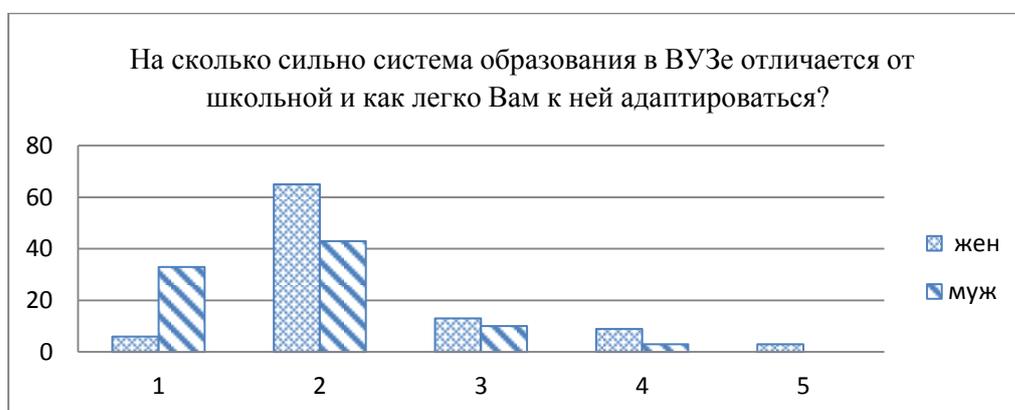
На вопрос: «Какие трудности возникают в связи с переходом к новой системе образования»? (рис. 1) свыше 70% опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. При этом так считают 76% респондентов женского пола и 62% – мужского. Кроме того, на большие объемы изучаемого материала указали 70% респондентов женского пола и 57% – мужского. В связи с этим многие студенты приходили на занятия не подготовленными.



1 – не хватает времени; 2 – очень сложный материал; 3 – очень большие объемы; 4 – разброс корпусов; 5 – жесткие требования
Рис. 1.

Анализ анкет позволил выявить основные проблемы адаптации первокурсников к обучению в вузе. На вопрос: «На сколько сильно система образования в вузе отличается от школьной и как легко вам к ней адаптироваться?» (рис. 2) 65% женщин и 43% мужчин ответили, что система образования в вузе сильно отличается от школьной, очень трудно перестроиться, но примерно через месяц от начала учебы большинство студентов начинают привыкать и справляться.

Большинство студентов первого курса, как показывают данные анкет, не могут эффективно организовать свою учебную деятельность, самостоятельную работу, поэтому имеют трудности в учебе.



1 – сильно отличается от школьной, очень трудно, ничего не успеваю / не получается; 2 – сильно отличается, трудно, но я начал привыкать и справляться примерно через месяц от начала учебы; 3 – сильно отличается, но мне дается не трудно, начал справляться практически сразу; 4 – отличается, но не вызывает никаких трудностей, легко привык и перестроился; 5 – не отличается
Рис. 2.

И, тем не менее, на вопрос «Кого Вы видите своими помощниками в преодолении трудностей в учебе?» (рис. 3) более 70% студентов надеются только на себя и около 50% на товарищей по учебе. Если в первом случае мнения женщин и мужчин практически полностью совпадают (72% и 71%

соответственно), то во втором – были выявлены гендерные различия, в частности 51% женщин и 33 % мужчин надеются на товарищей по учебе.



1 – надеетесь только на себя; 2 – надеетесь на родителей; 3 – товарищей по учебе; 4 – преподавателей; 5 – куратора группы

Рис. 3.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно прийти к заключению, что адаптация студентов к процессу обучения в высшем учебном заведении носит достаточно напряжённый характер и во многом зависит от субъективного отношения к происходящим событиям. Существенным моментом при этом являются гендерные отличия обучающихся. Адаптация студентов женского пола протекает с большим напряжением, чем у студентов мужского пола. На наш взгляд, это связано с различиями мотивационной основы целенаправленной деятельности обучающихся, на что указывают исследования проведенные ранее [6].

Список литературы

1. Анкета «Адаптации студентов первокурсников к обучению в вузе» <http://kf.osu.ru>
2. Белов, А.Ф. Успешность обучения студентов медицинского вуза: дифференциально-психологический аспект / А.Ф. Белов, М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева // Психологический журнал. –1994. –Т.15, N1. – С.81-86.
3. Жигалова, А.С. Адаптация студентов первого курса к обучению в высшем учебном заведении / А.С. Жигалова, И.В. Островская // «Студенческий научный форум» VI междунар. студ. электронная научн. конф. – 2014. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru>
4. Краснова, Т.И. Повышение качества обучения в вузе в условиях интеграции смешанной модели обучения / Т.И. Краснова // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 484-486.
5. Лаксаева, Е.А. Адаптация студентов к условиям обучения в медицинском ВУЗе / Е.А. Лаксаева, Ю.Д. Косова // Мат. научно-практической конф. ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России. – Рязань: РИО РязГМУ. – 2016. – С. 111 – 115.
6. Лапкин, М.М. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов / М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева // Психологический журнал. – 1996. – Т.17, N4. – С. 134-140.
7. Щербакова, О.В. Адаптация студентов ГБОУ СПО МО "Коломенский аграрный колледж". – 2013 г. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/adaptaciya-studentov>

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Левкович М.Е.

курсант, Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются особенности развития проблемного метода обучения. Раскрываются исторические этапы его формирования на протяжении многовековой истории развития европейской системы образования.

Ключевые слова: методы обучения, проблемное обучение, процесс обучения в вузе, высшее образование.

В связи с модернизацией системы образования, усилением роли самостоятельного освоения учебной информации требует поиска современных подходов проблема повышения качества вузовской подготовки специалиста [8, с. 128]. Оптимизация используемых форм и средств обучения связана с расширением возможностей применения в учебном процессе проблемно-поисковых методов обучения, фундаментом которых служат психолого-педагогические закономерности процесса познания [3, с. 172], и имеющих глубокие исторические корни.

Методы проблемного обучения применялись уже в Древней Греции, являющейся родиной западных образовательных традиций [6, с. 60]. В процессе обучения ставился не только вопрос «как», но также вопросы «что» и «зачем». Так, целью метода софистов стало выявление заблуждений, порожденных интуитивными представлениями и здравым смыслом, разрушение стереотипов предшествующего опыта. Неслучайно, что первыми профессиональными педагогами были именно софисты, а их публичные диспуты в греческих амфитеатрах (V–IV вв. до н.э.) явились, быть может, первыми образцами массового обучения [1, с. 126]. Из трудов Платона нам известен сократовский метод, реализовавшийся в виде лекции-беседы, в которой обучающий заранее продумывает и предлагает слушателям как верные, так и ошибочные идеи, а обучающиеся принимают или опровергают их [4, с. 186]. Метод Сократа, основанный на приведении мнений собеседника в противоречие, является одним из основных способов выявления проблемной ситуации [7, с. 63].

В средневековых школах и университетах получил развитие схоластический метод обучения, заключавшийся в том, что учащимся предлагались вопросы, в поисках ответов на которые они самостоятельно овладевали знаниями [2, с. 18]. Схоластами были созданы и первые учебники для реализации этого метода. Схоластический метод применялся для разрешения важнейших мировоззренческих проблем взаимоотношения разума и религии, умственного и чувственного, общего и единичного, особенного. В период

средневековья схоластика перерождается, схоластический метод используется для обсуждения исключительно богословских проблем, а сами «новые схоласты» ведут ожесточенную борьбу с идеями Возрождения и Гуманизма. В итоге живое, положительное содержание совершенно исчезло из науки, история, филология, естественные науки были исключены из преподавания. В XIV–XVI вв. эти процессы противоречили растущей потребности западного общества в массовом образовании, обусловленной бурным развитием торговли и промышленности, навигации и астрономии, землемерия и банковского дела. Идеи Возрождения, Гуманизма и Реформации сформировали новое мироощущение, при этом становление буржуазии и ее политические победы ознаменовали собой переход от Средневековья к Новому времени и обусловили новые общественные потребности, важнейшей из которых стала потребность в массовом образовании.

Отвечая на запросы общества, передовые мыслители и педагоги того времени искали пути совершенствования школьного обучения. Создателем первой целостной педагогической теории по праву считается великий чешский педагог и философ Ян Амос Коменский (1592–1670), главной целью которого были поиски универсального метода обучения, позволяющего учить всех, всему, всесторонне и с гарантией успеха. По ряду причин в трудах Коменского, Песталоцци, Дистервега и других великих педагогов и мыслителей XVII–XVIII веков на первый план выдвигаются не схоластический метод и проблемность, а иные принципы (наглядности, доступности, последовательности и др.), составившие классическую дидактическую систему уже не индивидуального, а массового обучения, доминирующую до сих пор. Одна из причин заключается, в частности, в невозможности в докомпьютерную эпоху создать соответствующие средства, учебные и методические пособия, соответствующие целям и задачам массового обучения [5, с. 95].

Список литературы

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974. – 274 с.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975. – 175 с.
3. Селеменова Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 170-173.
4. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.
5. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 23. С. 92-96.
6. Селеменова Т.А. К вопросу об использовании современных образовательных технологий в процессе обучения высшей математике // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 4. С. 58-61.
7. Селеменова Т.А. К вопросу исследования причин возникновения познавательных барьеров в условиях вузовского обучения // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 6. С. 61-65.
8. Селеменова Т.А., Тукмачева М.А. К проблеме оптимизации обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 127-129.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Лященко И.Ю.

воспитатель с правом преподавания английского языка,
МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида», Россия, г. Валуйки

В статье рассматривается внедрение информационных технологий в качестве одного из важнейших показателей развития дошкольного образования. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе способствует развитию познавательного интереса, активизирует коммуникативную деятельность детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа.

Дошкольный возраст особенно благоприятен для начала изучения иностранного языка, дети этого возраста отличаются особой чуткостью к языковым явлениям. В детском саду иностранный язык – это не учеба, а любимая игра. Игра – это главный мотивационный двигатель ребёнка, тот методический инструмент, который обеспечивает готовность к общению на иностранном языке. Обучение языку в игровой форме даёт возможность проявить себя каждому ребёнку, потому что находчивость и сообразительность помогают преодолеть трудности в усвоении нового материала [1, с. 10].

У детей дошкольного возраста преобладает наглядно – образное мышление. Главным принципом при организации деятельности детей этого возраста является принцип наглядности. Использование разнообразного иллюстративного материала, как статичного, так и динамического позволяет педагогам быстрее достичь намеченной цели во время непосредственной образовательной деятельности и совместной деятельности с детьми [4, с. 119].

Применение компьютера и мультимедиа ресурсов в образовательном процессе способствует развитию познавательного интереса, активизирует коммуникативную деятельность и позволяет в увлекательной творческой форме продуктивно решать все задачи непосредственно образовательной деятельности, обеспечивает наилучшее усвоение лексики, грамматики, учит дошкольников свободно оперировать полученными знаниями [3, с. 25].

Использование ИКТ в непосредственно образовательной деятельности иностранного языка развивают два вида мотивации: **самотивация**, когда предлагаемый материал интересен сам по себе, и **мотивация**, которая достигается тем, что дошкольнику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

Занятия иностранного языка с использованием ИКТ отличаются разнообразием, повышенным интересом дошкольников к иностранному языку, эффективностью. Добиться повышения качества знаний при использовании ИКТ возможно за счёт новизны деятельности, интереса к работе с компьютером, сделав занятие более наглядными и интересными, ведь ещё К.Д. Ушинский говорил о том, что «детская природа требует наглядности».

Самые актуальные информационно-коммуникационные технологии это: *аудио-, видеопроигрыватели, мультимедийные средства*, а также различные виды игр, в которых дети учатся вести диалог. Использование аудио, видео рассказов, сказок, познавательного материала в непосредственной образовательной деятельности способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированной речевой деятельности дошкольников.

Мультипликационная анимация на английском языке – один из лучших помощников в обучении иностранному языку. Дети любят мультипликационные фильмы и с удовольствием смотрят их много раз подряд. Детям гораздо интереснее слушать или смотреть сказку, а не обучающую программу. Они очень быстро схватывают семантическую основу языка и начинают говорить сами. Тем более если при обучении используется метод полного погружения. Этот метод подразумевает регулярный и глубокий контакт ребёнка с иностранным языком. Аудиосказки являются отличным подспорьем для изучения иностранного языка детьми. По ходу звучания аудиосказки дошкольники вместе с педагогом рассматривают картинки и одновременно проговаривают слова. С помощью видеofilmа лексический и грамматический материал вводится в игровой форме. Вводится не только лексика, но и наглядное действие, которое можно произнести. Это способствует быстрому развитию лексического словаря и развитию элементарных коммуникативных навыков на иностранном языке. Фонетический материал (*звуки, ударение ритм, интонация*) отрабатывается на основе имитации. Работа над фонетикой с помощью ИКТ формирует навыки, как вывод, сравнение, логика, развивает фонематический слух [2, с.153].

Использование ИКТ и мультимедиа ресурсы в образовательном процессе способствуют повышению качества знаний у дошкольников.

Список литературы

1. Епанцинцева Н.Д. Примерная «сквозная» программа раннего обучения английскому языку детей в детском саду и 1-м классе начальной школы. Белгород, 2008, 90 с.
2. Шишкова И.А., Вербова М.Е. «Английский для малышей» под редакцией Бонк Н.А. ЗАО «Росмэн-Пресс», 2006, 253 с.
3. Ахметшина Г.Х. «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе».
4. Полат Е.С. «Современные педагогические и информационные технологии в системе образования» / Под ред. Е. С. Полат, М., 2007.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лещенко С.Г.

заведующий кафедрой специальной психологии, канд. психол. наук,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Толоконникова О.И.

студентка III курса кафедры «Специальная психология»,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье рассматриваются особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе диагностического исследования представлена характеристика особенностей связной речи и рекомендации.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, связная речь, грамматический строй.

В настоящее время дошкольники с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития речи. Проблема речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи различного генеза неоднократно являлась предметом специального изучения. При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи (ОНР) [1].

У детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Таким образом, развитие связной речи, которое включает развернутое изложение определенного содержания, и которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно, нарушено.

Трудности формирования связной речи у детей с ОНР проявляются в бедности и недифференцированности словарного запаса, в явной недостаточности глагольного словаря, своеобразии связного высказывания, нарушении звукопроизводительной стороны речи. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, сложности формирования диалогической и монологической речи [2].

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи имеют ряд особенностей, явное проявление которых наблюдается в процессе коммуникации. Дети с ОНР часто испытывают затруднение в понимании обращенной речи, искажение фонематического восприятия влечет за собой трудности с воспроизведением тех или иных слов, а в сочетании с неумением использования языковых средств, возможно возникновение ситуации непонимания среди окружающих, и как следствие дети с ОНР довольно часто избегают контактов с другими людьми, боясь непонимания и насмешки, что затрудняет процесс формирования связной речи и коммуникативных навыков в целом.

На базе Клуба развития и обучения детей «Озорник» (г.Тула) проходило исследование коммуникативных навыков детей с ОНР, и в частности диагностика связной речи. Для диагностической программы использовались методики Ушакова О.С, Струнина Е.М. «Методика развития речи детей дошкольного возраста», Методика «Исследования способности словообразования» Алексеева М.М., Лямина В.И., «Обследование восприятия интонации» и «Обследование воспроизведения интонации» Шевцова Е.Е.

При исследовании грамматического строя речи с использованием методик Ушаковой О.С., Струниной Е.М. «Методика развития речи детей дошкольного возраста», Лямина В.И., Алексеева М.М. «Исследование способности словообразования» можно сделать вывод: 20% детей владеют высоким уровнем грамматического строя, т.е. у детей наблюдается широкий активный словарь, способность к подбору синонимов и антонимов, но возможны ошибки в употреблении многозначных слов, умеют согласовывать слова по числам, способны к употреблению слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом, но использование приемов словообразования вызывает трудности, особенно при слиянии двух основ (морфолого-синтаксическим способом); у 40% детей средний уровень, т.е. средний активный словарь, наблюдаются затруднения в употреблении синонимов и антонимов, способны к активизации имен прилагательных и глаголов, а также к употреблению многозначных слов, употребление слов в ед. и мн. числах соответствует норме, в речи умеют и используют уменьшительно-ласкательные суффиксы, у 40% уровень низкий, присуще преобладание пассивного словаря над активным, редко употребляют синонимичные слова, ошибки в активизации прилагательных и глаголов, допускают ошибки в употреблении многозначных слов; способны к различению чисел существительных, но допускают ошибки в употреблении и согласовании.

Таким образом грамматический строй у детей с ОНР отличается скудностью словарного запаса, преобладанием пассивного словаря над активным, аграмматичностью.

С помощью «Методики развития речи детей дошкольного возраста» Ушаковой О.С., Струниной Е.М. был исследован уровень связной речи. Согласно результатам, у 20% детей высокий уровень владения связной речью, т.е. умеют использовать языковые средства, способны к составлению связного рассказа, где сохранена структура – начало, середина и конец. Способны к пониманию причинно-следственных связей. При высказываниях используют распространенную форму простых и сложных предложений. Умеют согласовывать слова в предложениях, но в сложных конструкциях допускают ошибки. У 60% детей средний уровень владения связной речью, у детей наблюдается ряд особенностей в использовании связной речи. У части детей выявлено нарушение композиционности высказывания; речь аграмматична, нет плавности и соблюдения причинно-следственных связей. В рассказе предпочитают использовать простые предложения. Также у детей с ОНР отмечается трудности в использовании разнообразных лексических средств, дети не всегда могут подобрать синоним к определенному слову, сложности в употреблении сравнений. У 20% детей уровень владения связной речью – низкий, у детей с ОНР имеют ярко выраженное нарушение связной речи. Языковое чутье снижено. Не всегда способны понять причинно-следственную связь. Используют простые распространенные или односложные предложения. При использовании распространенных предложений наблюдаются ошибки в согласовании слов по числам и падежам. Композиционность высказывания нарушена. Запас используемых лексических средств (сравнений, синонимов, антонимов) скуден. Пассивный словарь намного шире активного.

При исследовании интонационной стороны речи с использованием методик Шевцовой Е.Е. «Обследование восприятия интонации»; «Обследование воспроизведения интонации» были получены следующие результаты: при исследовании восприятия интонации было выявлено, что 80% детей понимают разнообразные интонационные структуры, 20% детей допустили ошибки в выполнении данного задания; при исследовании воспроизведения интонации: у 40% детей отмечается понимание и воспроизведения разных интонационных компонентов, речь эмоционально окрашена, у некоторых детей отмечается ускоренный темп с неравномерными перепадами. У 60% детей наблюдаются сложности в воспроизведении разных интонационных структур (проявление удивления, радости), высказывания характеризуются монотонностью в голосе, речь невнятна.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что развитие связной речи у детей с ОНР имеет определенные особенности, что проявляется в недостаточности активного словарного запаса, нарушениях грамматического строя речи, нарушениях интонационного высказывания, композиционности, в трудностях в согласовании как слов в предложениях, так и предложений друг с другом. Данные особенности влекут за собой трудности в процессе взаимодействия с окружающими, либо из-за непонимания собесед-

ника или из-за невозможности выразить желаемое. Таким образом, для детей с общим недоразвитием речи большое значение приобретает коррекционная работа, направленная на исправление речевых недостатков, которая будет направлена на все аспекты, задействованные в связной речи.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия. М.: ВЛАДОС, 2007. – 514 с.
2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.

СЕКСУАЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК ПСИХИЧЕСКИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Медведева М.В.

аспирант кафедры социальной и общей психологии,
Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются осознанные и неосознанные психологические переживания личности, влияющие на половое поведение, принятие ролей, влияющих на самооценку. Рассматривается сексуальная мотивация человека, влияние страхов на представление о себе, на формирование половой идентичности.

Ключевые слова: сексуальные комплексы, сексуальность, сексуальный страх, сексуальный партнер, сексуальное влечение, сексуальные переживания, сексуальное поведение, сексуальная идентичность.

Сексуальные комплексы – это такие группы личностных переживаний, осознанных и неосознанных, скорее в отрицательных эмоциональных красках, которые имеют сильное влияние на мышление, отношения, влечение человека, его сексуальное поведение, что, в конечном итоге, влияет на его жизнь в целом.

Можно перечислить следующие, наиболее часто встречающиеся, сексуальные комплексы.

Комплекс детства – принятие в браке детской роли, когда один из супругов полностью находится в зависимой позиции от доминирующего и беззаветно любимого супруга/и. Это характерно инфантильным, малосамостоятельным личностям, с детства подвергаемым гиперконтролю и опеке с родительской стороны.

Комплекс Золушки/Ассоль – пассивное ожидание прихода в ее жизнь мужчины («принца»), способного обогатить и внести существенное разнообразие в ее жизнь, окрасить пылкостью и чувственностью. Свойственно тихим и несмелым девушкам с богатой фантазией.

Комплекс Дон Кихота и Алисы в стране чудес – характерен диссоциированным личностям, позволяющим себе жить и что-либо делать в воображаемом мире для выдуманного идеального объекта любви. Свойственен незрелым личностям с мышлением аутического типа.

Комплекс Нарцисса – собственная сексуальность возводится в превосходную степень, где личность нарцисса находится в центре жизненных событий и пестуется культ красоты этой личности. Женщины в таких проявлениях пребывают в ожидании постоянного поклонения и обожания партнером, а мужчины, находясь на пьедестале любимца женщин, принимают как данность любовь к себе.

Комплекс Дон Жуана – бесконечная манипуляция сексуальными партнерами. Самооценка определяется количеством сексуальных побед, это самоцель и смысл существования. Частая смена партнерш позволяет избежать ответственности за отношения и их последствия, дает постоянное чувство новизны. В основе этого комплекса могут лежать различные мотивы, потребность в бесконечном самоутверждении, страх импотенции, самопроверка, латентная гомосексуальность, эмоциональная и духовная инфантильность, эдипово соперничество и нарциссизм, обесценивание из страха женщины, культ фаллоса и т.п.

Комплекс западной культуры – подмена эмоционального и чувственного отношения к партнеру механическими техниками коитуса. Характерно обезличивание партнера и выплеск сексуальной агрессии, зачастую сочетается промискуитетом и групповыми контактами. Имеет место страх перед чувственными переживаниями и привязанностью к партнеру, амбивалентное отрицание важности отношений при бессознательном стремлении к ним.

Комплекс Дианы – культ девственности, непорочности и целомудрия. Происходит от аутоэротизма и нарциссизма, характерным такой личности. Часто наблюдается при религиозном фанатизме, приводит в психопатологии и психопатии.

Комплекс Клитемнестры – выражается в подавленной сексуальности и неприязни к сексуальному партнеру по причине неосознанного протеста женщины против лишения ее девственности, чистоты.

Комплекс Амазонки – выражается в отрицательном отношении к мужчинам, используемых лишь для рождения потомства. Возникает благодаря гипертрофированной идентификации дочери с матерью, может принимать формы как жертвенности, так и доминирования, но проявляется во внутреннем запрете на оргазм в сексуальных отношениях с партнером. Дети здесь могут восприниматься как оковы, ограничивающие женскую свободу.

Комплекс Мадонны и блудницы – противостояние платонической и сексуальной частей либидо, желания и интроектов.

Комплекс жертвы (виктимизация) – фатализм, уверенность в неотвратимости сексуального насилия, возложение ответственности за все свои неудачи на других людей и обстоятельства. Одновременный страх и желание такого насилия.

Комплекс неполноценности – результат формирования нарциссической личности, которая воспитывается на убеждении собственной неполноценности и заведомо низких своих возможностях. Итог такого воспитания – бесконечное неудовольствие собой, окружающими людьми, партнером, собствен-

ной жизнью. Компенсируется постоянным стремлением к достижению новых высот, что, в прочем, не приносит устойчивого состояния удовлетворения.

Комплекс Квазимодо – убежденность в собственном уродстве, в наличии явных физических изъянов, сексуальном неприятии потенциальными партнерами. Приводит к добровольной изоляции от социума, аутическим проявлениям, патологичной заикленности на своем «уродстве», а дальше – к агрессии и гиперкомпенсации.

Комплекс Копюшка – свойственен женщинам, один из вариантов комплекса неполноценности и выражается в пассивном подчинении мужчине, безынициативности, вся активность отдается на откуп мужчине.

Комплекс Титании – также представляет из себя вариант комплекса неполноценности, выражается в отрицании собственных недостатков, в перекалывании ответственности за неудовлетворительные сексуальные и эмоциональные взаимоотношения с партнером в связи с завышенным уровнем сексуальных представлений. Проявляется в унижении партнера язвительной оценкой его полового поведения, сравнение поведения партнера с другими, не всегда реальными проявлениями других мужчин в совокупности с идеализацией этих отношений, при этом женщина сама начинает верить в свои фантазийные воспоминания о прошлых отношениях, идеализировать и приукрашивать их, болезненно переживая существующие отношения.

Комплекс Эдипа – свойственное каждому мальчику в период сексуального становления и идентификации, влечение к матери, сопровождаемое ревностью, завистью и соперничеством к отцу. Здесь мальчик борется за полное владение матерью. При негативном выходе из этих переживаний в период взросления существует опасность построения дисгармоничных отношений с женщинами.

Комплекс Электры – комплекс, аналогичный предыдущему, но в женском варианте. Здесь уже девочка соперничает с матерью за внимание отца, проявляя к ней агрессивные эмоции. Также присутствует зависть и ревность.

Комплекс Вертера – выражен в платоническом обожании любимой женщины, но, при этом, располагая себя на место сына, поэтому не допускается физический контакт, более того, эротические фантазии в ее адрес также не допустимы. Представляет собой один из вариантов неблагоприятного прохождения комплекса Эдипа.

Комплекс Афины Паллады – выражается в повсеместных маскулинных проявлениях женщины в результате ее чрезмерного отождествления себя с мужской родительской фигурой. Такие женщины не пользуются косметикой, предпочитают мужскую одежду и профессию, не носят украшения, прямолинейны, зачастую обладают аналитическим умом. Это доставляет вполне определенные сложности в сексуальной жизни, поскольку они не могут себе позволить отдаваться партнеру, что чревато фригидностью и вагинизмом.

Комплекс кастрации – это эмоциональные переживания мальчика, боязнь кастрации как возможного наказания от отца за сексуальное влечение к матери, либо чувство зависти у девочки, лишенной пениса от рождения, по-

терявшая таким образом преимущества мужского пола. У мальчиков и девочек поведенчески выражается по-разному.

Комплекс малого члена – развивается в детском возрасте у мальчиков из-за сравнения размеров своего пениса и пениса отца, возможно, других взрослых мужчин. Выражается в полной уверенности своей половой неполноценности, в недоразвитости своего полового члена и, в результате этого, тревоге и страхе сексуальной неудачи.

Комплекс Онана – имеет детское и подростковое происхождение, поскольку в эти периоды были усвоены устрашающие интроекты о вреде мастурбации. Зарожденные еще в детстве страх и вина за нарушение запрета на бесцельную трату семени, приводят к тревожности, ожидании наказания за подобные действия и, в результате, сказываются на половой жизни; ожидание неудачи приводит к неудаче и возрастанию тревожности субъекта.

Комплекс Ореста – представляет собой чувство ненависти сына по отношению к собственной матери, если он считает, что мать нарушает право отца абсолютно ей владеть. Основой этого может быть неуспешное прохождение Эдипова комплекса, где мальчик полностью признает право отца на владение матерью, отказываясь и подавляя свои собственные притязания. Также может повлиять усвоенное каким-то образом представление о матери как о роковой опасной женщине, соблазнительной и противоречивой, что будет усугубляться, если мать выразит предпочтение не мужу, а другому мужчине, либо всю свою любовь направит на ребенка.

Комплекс Каина – произрастает из неосознанного или нерешенного конфликта между братьями/сестрами, что вытекает в чувство вины за свои негативные эмоции и ожидание осуждения и презрительного отношения за это. Человек начинает испытывать потребность в искуплении вины, хотя негативные эмоции по-прежнему присутствуют. Тогда начинает тормозиться сексуальное влечение, поскольку субъект не считает себя достойным и заслуживающим чувственного удовольствия.

Комплекс Отелло – проявляется в патологических выражениях ревности, основывается на весьма заниженной самооценке, постоянной нужде получать подкрепления своего достоинства. В результате страх быть униженным и осмеянным провоцирует бредовое агрессивное поведение; человек не в состоянии выносить это напряжение, поэтому часто сопровождается алкоголем.

Комплекс Медеи – выражен в жестоком и мстительном отношении к предавшему чувства мужчине. Здесь женщина не в состоянии пережить боль и злость из-за поступков мужчины, которому, по ее представлению, она посвятила всю себя. В этом случае речь идет о зависимых отношениях, где все свои действия женщина совершает для гарантии вечной любви мужчины к ней, поэтому месть может быть агрессивной, непредсказуемой и жестокой.

Комплекс Леонтеза – характерен весьма инфантильным личностям, поскольку представляет собой отказ от родительства, неверие в свое отцовство как следствие ревности и зависти к своему ребенку. Также он характерен примитивным и психически больным личностям.

Комплекс Тристана и Изольды – представляет собой страсть к запретным отношениям, сопровождаемым чувством вины. Комплекс характерен диссоциированными личностями, которые пропагандируют чистоту и пуританство, при этом имеют непреодолимую склонность к неодобряемым связям. Такие личности испытывают сильное влечение к партнеру вне брака, но при регистрации союза страсть угасает.

Комплекс Ксантиппы – обычно встречается у женщин после сорока, чьи мечты о чувственной любви так и не были реализованы. В этой связи им становится необходимым подавлять свои нереализованные желания путем тотального контроля в своей жизни и придания пространству вокруг повсеместной чистоты. Такие личности теряют эмоциональный объем, ригидны, не обладают чувством юмора, пропагандируют праведность и стерильную чистоту не только в пространстве вокруг, но и в помыслах.

Комплекс Гризельды – проявляется в одновременном присутствии у отца по отношению к дочери не только родительских чувств, но и эротических. При отсутствии осознания и контроля (изначального – у примитивных личностей и ослабевшего – при алкоголизации) может привести к инцесту.

Комплекс Иокасты – выражается в латентном сексуальном влечении матери к сыну, при этом, она может отказаться от личной жизни, пытаться постоянно занимать место его женщины, преданно и верно служить ему, даже навязчиво. Здесь характерна зависть другим женщинам рядом с ним, скрытое чувство вины, компенсируемое агрессией.

Комплекс закрывающихся дверей – характерен неуверенным в себе женщинам после сорока лет и выражается в страхе потери своей сексуальности и привлекательности. В этом случае женщина будет стараться соблюсти все внешние стереотипы привлекательности, вести себя как молодая девушка, направлять свои усилия на молодых мужчин.

Комплекс одиночества – часто встречается у бездетных женщин, выросших единственными дочерьми в семье и привыкших к тотальному вниманию к своей персоне, избалованных. Выражается в страхе одиночества вследствие невозможности стать матерью в силу возраста.

Список литературы

1. Бонкало Т.И., Медведева М.В. Особенности психосексуальной идентичности девочек-подростков с патологией половых органов // Ученые записки РГСУ №3 (125). 2014.
2. Ворник Б.М., Говорун Т.В. Роль стереотипов в возникновении сексуально-психологических дисгармоний // Материалы научно-практической конференции сексопатологов «Проблемы современной сексологии и сексопатологии» М. 1996. С. 26-27.
3. Донцова М.В., Поляков Е.А., Шарагин В.И. Механизмы психологической защиты личности // Коллективная монография / По редакцией Сенкевич Л.В., Донцова Д.А. Воронеж, 2014. 158 с.
4. Каган В.Е. Половая идентичность и развитие личности. // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 1991. № 4. С. 25-33.
5. Каган В.Е. Стереотипы мужественности – женственности и образ «Я» у подростков // Вопросы психологии 1989. № 2. С. 109-112.

6. Кон И. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий / Тексты под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер В.Я. Романова. М. 1982. С. 78-83.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ. М. 1989. С. 384.
8. Фрейд З. Психология бессознательного. М: АСТ, 2007. 608 с.

СЕКСУАЛЬНЫЕ МИФЫ КАК ОСНОВА СЕКСУАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ

Медведева М.В.

аспирант кафедры социальной и общей психологии,
Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

Статья посвящена некоторым сексуальным мифам, с которыми человек встречается в современной жизни и которые могут привести к функциональному половому расстройству в контексте супружеских отношений. Также в ней приведены компоненты, составляющие конкретные сексуальные мифы, примеры часто встречающихся ложных убеждений.

Ключевые слова: сексуальные мифы, сексуальность, сексуальный страх, сексуальный партнер, сексуальное влечение, сексуальные переживания, сексуальное поведение.

Сексуальные мифы зачастую являются производной сексуальных расстройств. Очень часто среди них встречаются вполне примитивные, но, тем не менее, достаточно распространенные представления, как то, например, что импотенция и фригидность наследуются; поллюции являются признаком заболевания; мастурбация наносит вред организму, ослабляя потенцию; воздержание буквально сводит с ума; сексуальный акт забирает жизненную энергию партнера; выдающийся размер пениса в большей степени способен удовлетворить партнершу; измена представляет собой проявление истинной мужской природы; насилие и жестокость в сексе – проявление страсти и т.д. Подобные мифы можно перечислять бесконечно. Но каждый подобный миф берет свое начало в человеческих страхах и комплексах.

Например, миф о роковой женщине, зубастом влагалище включает в себя такие составляющие как:

- амбивалентное отношение к женщине, благодаря чувству мужской уязвимости, боязнию перед сексуальными проявлениями жизни, которые под силу излечить только женщине;
- негативное представление о женщине, наделение ее пугающими свойствами для снижения собственного напряжения и ощущения собственной неполноценности;
- возложение ответственности за собственные неудачи на мистическое влияние женщины;
- эмоциональная реакция на женскую природу, непонятную, пугающую и, главное, отличную от природы мужской;
- бессознательный страх, испытанный во время прохождения родовых путей;
- действие регрессивного механизма защиты – неосознанное желание вернуться в лоно матери – и сопутствующий этому страх смерти;

- боязнь зависимости от материнской фигуры, которой подвластно дать и забрать жизнь.

Все эти компоненты говорят о наделении женщин большой властью демонического характера, где они стремятся овладеть душой, силой, жизнью и фаллосом мужчины.

Также рассмотрим миф об эротическом рае. Его основой служит мечта об идеальной реализации сексуальных потребностей, при этом, бегство в идеализированный выдуманный мир от собственных сексуальных страхов, неуверенности и поражений, награда за испытанные разочарования вследствие несоответствия мечты с реальностью, возведения в превосходную степень женщины или мужчины. При этом, такой сексуальный миф можно интерпретировать как неосознанную потребность вернуть нечто потерянное, утраченное, если такой рай символически представляет собой утробу матери. Этот миф включает в себя следующие составляющие:

- неограниченность, честность, естественность и свобода собственных проявлений, открытость в своих желаниях и переживаниях между партнерами в сексе;

- вариативность форм и проявлений в сексе;

- уважение и обожание перед своим сексуальным партнером и его сексуальными проявлениями, высокая оценка и признание этих проявлений;

- разносторонний «сексуальный арсенал», значительные способности и большой сексуальный опыт, что обещает достижение невероятной высоты удовольствия, маловероятной в реальности;

- преклонение перед сексуальной стороной человеческой жизни, бережное отношение к сексуальной энергии и силе, что может обещать продолжительную активность в сексуальном отношении.

Приведенные выше мифы сами по себе разнонаправленного характера, но имеют под собой общую производную. Вопрос в том, насколько благополучно развивается личность, чтобы понять, какую форму могут принять такие страхи. В случае формирования группы страхов у отдельно взятой личности, характерно возникновения сексуального комплекса. Также в формировании сексуальных комплексов ключевую роль играют механизмы психологической защиты, усвоенные личностью.

Список литературы

1. Бонкало Т.И., Медведева М.В. Особенности психосексуальной идентичности девочек-подростков с патологией половых органов // Ученые записки РГСУ №3 (125). 2014.

2. Ворник Б.М., Говорун Т.В. Роль стереотипов в возникновении сексуально-психологических дисгармоний // Материалы научно-практической конференции сексопатологов «Проблемы современной сексологии и сексопатологии» М. 1996. С. 26-27.

3. Донцова М.В., Поляков Е.А., Шарагин В.И. Механизмы психологической защиты личности // Коллективная монография / По редакцией Сенкевич Л.В., Донцова Д.А. Воронеж, 2014. 158 с.

4. Каган В.Е. Половая идентичность и развитие личности. // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 1991. № 4. С. 25-33.

5. Каган В.Е. Стереотипы мужественности – женственности и образ «Я» у подростков // Вопросы психологии 1989. № 2. С. 109-112.
6. Кон И. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий / Тексты под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер В.Я. Романова. М. 1982. С. 78-83.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ. М. 1989. С. 384.
8. Фрейд З. Психология бессознательного. М: АСТ, 2007. 608 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА

Мешкова Л.М.

доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин,
канд. пед. наук, Тюменский государственный нефтегазовый университет,
филиал в г. Сургуте, Россия, г. Сургут

В данной статье рассматриваются существующие классификации мотивов; выделяются необходимые условия для формирования познавательного интереса, как одного из подвидов мотива; дается трактовка такого вида мотива, как активизация учебно-познавательной деятельности учащихся; предлагаются условия формирования положительной мотивации учащихся.

Ключевые слова: мотив, мотивация, познавательный интерес, учебно-познавательная деятельность.

Рано или поздно, перед каждым преподавателем вуза встает проблема: «Как мотивировать учащегося на изучение той или иной дисциплины?». Ведь не секрет, что для успешного преодоления всего объема учебных нагрузок в вузе, нужны достаточно сильные мотивы. Учение приобретает смысл только при желании обучаться, иначе оно представляется в виде навязанной чужой работы, которую как-то надо выполнить для реализации целей вне учения, например, получить диплом, назначение и т.п.

В.А. Сластенин под мотивом понимает «те побуждения, которыми обучаемый руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом» [7, с. 156].

А, согласно Л.И. Божович, мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1, с. 53].

Следовательно, мотив обязан своим зарождением потребностям. Чтобы сформировать познавательную потребность учащегося нужно развивать любовь к интеллектуальной деятельности, потребность в напряжении интеллектуальных сил.

Известно, что любая деятельность побуждается, как правило, не одним, а несколькими мотивами. Совокупность всех мотивов к определенной деятельности называют мотивацией этой деятельности.

Мотивацию учения можно рассматривать, как «процесс выбора между различными, возможными действиями, как процесс, регулирующий, направляющий действия и поддерживающий эту направленность» [9].

Существует несколько классификаций мотивов учебной деятельности студентов. Например, Л.И. Божович и А.К. Маркова мотивы учебной деятельности подразделяют на две группы [1, 3]:

- познавательные (мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения);
- социальные (мотивы, связанные со взаимоотношениями обучающихся с окружающей средой).

В свою очередь познавательные мотивы подразделяются на такие уровни, как: широкие познавательные мотивы (ориентированы на овладение новыми знаниями); учебно-познавательные мотивы (ориентированы на усвоение способов добывания знаний и приемов самостоятельного приобретения знаний); мотивы самообразования (ориентированы на приобретение дополнительных знаний и на построение в дальнейшем специальной программы самосовершенствования).

Социальные мотивы подразделяются на такие уровни, как: широкие социальные мотивы (ориентированы на развитие долга и ответственности, понимания социальной значимости учения); узкие социальные (позиционные) мотивы (ориентированы на стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение); мотивы социального сотрудничества (ориентированы на разные способы взаимодействия с другими людьми).

Свою классификацию мотивов по группам учебной деятельности обучающихся предложил В.А. Сластенин [7, с. 157]:

1. Непосредственно-побуждающие мотивы. Они основываются на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях: яркость; новизна; занимательность, внешние привлекательные атрибуты; интересное преподавание, привлекательность личности преподавателя; желание получить похвалу, награду, боязнь получить отрицательную отметку, страх перед преподавателем и т.п.

2. Перспективно-побуждающие мотивы. Они основываются на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности: осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умениях; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью; ожидание в перспективе получения награды, признания; развитое чувство долга, ответственности.

3. Интеллектуально-побуждающие мотивы. Они основываются на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т.п.

Мотивы помогают студентам преодолевать сложности, встречающиеся при обучении. Они выполняют смыслообразующую и избирательную функ-

цию. При этом в процессе обучения мотивация постоянно подвергается изменениям, так как на нее влияют содержание занятий, методика преподавания, личность преподавателя, взаимоотношения в студенческом коллективе, достигнутые результаты.

Существуют определенные условия формирования положительной мотивации. Так, например, А.К. Маркова предлагает следующие из них [3, с. 54]:

1. Способ раскрытия учебного материала.

Обычно предмет предстает перед учащимся как последовательность частных явлений. Каждое из известных явлений преподаватель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Учащемуся ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. При таком раскрытии предмета есть большая опасность потери интереса к нему. Наоборот, когда изучение предмета идет через раскрытие сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, учащийся сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, и тем самым вызывает у него интерес к изучению предмета. При этом мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним.

2. Организация работы над предметом малыми группами.

Принцип набора учащихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение. Если учащихся с нейтральной мотивацией к предмету объединить с учащимися, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учащихся с нейтральным отношением к данному предмету в группу любящих данный предмет, то отношение у первых не меняется.

3. Отношение между мотивом и целью.

Цель, поставленная преподавателем, должна стать целью учащегося. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание учащимся своих успехов, продвижение вперед.

4. Проблемность обучения.

На каждом из этапов занятия необходимо использовать проблемные мотивации, задания. Если преподаватель делает это, то обычно мотивации учащихся находятся на достаточно высоком уровне.

Рассмотрим некоторые из существующих мотивов: познавательный интерес и активизация учебно-познавательной деятельности.

Познавательный интерес, по определению А.Г. Ковалева, есть «избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности» [2, с. 85].

По мнению А.В. Усовой и В.В. Завьялова «познавательный интерес является основой развития человека, его задатков, индивидуальных способностей. При отсутствии интереса снижаются внимание, память, умственная активность обучающихся» [8, с. 48].

Л.И. Божович считает, что познавательный интерес имеет определенную побудительную силу, поскольку он заставляет человека активно стре-

миться к познанию, активно искать способы и средства удовлетворения возникшей у него «жажды знаний» [1].

Выделяют такие необходимые условия для формирования познавательного интереса, как [5, с. 20]:

- педагогически правильное использование дидактических принципов;
- связь и единство учебной и научно-исследовательской работы студентов;
- динамичность, разнообразие приемов и средств обучения, их направленность на развитие активности студентов;
- организация систематической самостоятельной деятельности студентов в учебном процессе и во внеаудиторное время;
- регулярный контроль и объективная оценка знаний, умений и навыков;
- понимание студентами важности, целесообразности усвоения учебной дисциплины в целом и ее отдельных разделов;
- оптимальное сочетание сложности учебной деятельности и уровня их развития и знаний;
- обеспечение эмоциональности обучения и создание благоприятной атмосферы в процессе учебной деятельности.

Принято различать уровни познавательного интереса и соответственно им определять пути и создавать условия его формирования (по Г.И. Щукиной):

1. Низший элементарный уровень познавательного интереса выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям, описаниям, действиям по образцу.

2. Средний уровень характеризует интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению.

3. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний [7, с. 157].

Следующим видом мотива является активизация учебно-познавательной деятельности учащихся.

Так, например, Р.А. Низамов активизацию учебно-познавательной деятельности студентов рассматривает, как «целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике» [4, с. 38].

Свою трактовку данного понятия дает М.Н. Скаткин, который активизацию учебно-познавательной деятельности понимает, как совершенствование содержания, методов, методических приемов и организационных форм учебной работы, обеспечивающих активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность обучающихся во всех звеньях учебного процесса. Причем, когда говорят об активизации познавательной деятельности в обучении, то имеют в виду, главным образом, активную работу мысли обучающихся. Отсюда именно в активизации всего процесса обучения скры-

ты большие резервы повышения «производительности» не только педагогического труда, но и эффективности учебной деятельности обучающихся [6].

Как видно из вышесказанного, в отечественной литературе достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес учащегося к учебной деятельности, способных формировать положительную мотивацию при изучении конкретной дисциплины. Педагогу необходимо лишь подобрать наиболее подходящие для себя условия и активно применять их в своей профессиональной деятельности. Потому как одним из факторов успешного обучения является формирование положительной мотивации учащихся. А снижение последней ведет к снижению успешности и эффективности обучения.

Список литературы

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.; Воронеж, 1995. – 352 с.
2. Ковалев А. Г. Направленность личности // Общая психология; под ред. В. В. Богословского. – М. : Просвещение, 1981. – С. 80–93.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань : Изд-во КГУ, 1975. – 304 с.
5. Павлова Л. В. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза с использованием комплекса занимательных заданий по инженерной и компьютерной графике : дис. ... канд. пед. наук. – М. 2003. – 213 с.
6. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2003. – 576 с.
8. Усова А. В. Изучение познавательного интереса учащихся к физике // Физика в школе. – 1980. – №4. – С. 46-48.
9. Хекхаузен К. Мотивация и деятельность : в 2 т. : пер. с нем. М. : Педагогика, 1986. – 408 с.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Пешкова Н.А.

доцент кафедры специальной психологии, канд. психол. наук.
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Поленова О.А.

студентка III курса кафедры «Специальная психология»,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В данной статье межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития рассматриваются в качестве одного из факторов, влияющих на развитие личности и социализации детей данной категории. В статье представ-

лены задачи коррекционно-развивающей программы, которая способствует развитию потребности в общении детей данной категории со взрослыми и сверстниками, дальнейшему становлению их личности и социализации.

Ключевые слова: межличностные отношения, социализация, личность, старший дошкольный возраст, дети с задержкой психического развития, коррекционно-развивающая программа.

Актуальность изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлена тем, что у детей данной категории снижена потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, что в свою очередь отмечается на низкой эффективности их общения друг с другом во всех видах деятельности. Это влияет на дальнейшее становление личности ребенка, его социализацию [1, с. 198].

В нашем исследовании мы рассматривали особенности межличностных отношений детей в муниципальном бюджетном учреждении города Тулы. В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: 5 мальчиков и 3 девочки. Нами была разработана диагностическая программа, направленная на изучение межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В состав программы вошли следующие методики: «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова), «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), диагностика социального интеллекта «Картинки» (Дж. Гилфорд), «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольников» (И.Д. Коненкова), методика наблюдения за межличностными отношениями детей дошкольного возраста (сб. В.М. Холмогорова).

По итогам проведенной диагностической работы были получены следующие результаты.

1. Методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова). Социометрический статус «звёзды» не получил ни один ребенок. Социометрический статус «лидеры» имеют 5 детей – 62,50%, получившие от 1 до 4 баллов. Социометрический статус «незамеченные» получил один ребенок – 12,50%. Социометрический статус «отверженные» – два ребенка – 25%.

2. Методика «Два дома» (Т.Д. Марцинковская). Социометрический статус «звёзды» не получил ни один ребенок из группы. Социометрический статус «предпочитаемые» – получившие среднее и выше среднего значения положительных выборов – имеют 5 детей – 62,50%. В числе «пренебрегаемых» оказался один ребенок – 12,50%, получивший меньше среднего значения положительного выбора. И в социометрический статус «изолированные» вошли два ребенка – 25%, они получили только отрицательные выборы.

3. Методики «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» (сб. В.М. Холмогорова). Низкий уровень развития коммуникативных качеств наблюдается у двух детей – 25%, средний – у трех детей –

37,50%. Высокий уровень развития коммуникативных навыков наблюдается у трех детей – 37,50%.

4. Методика диагностика социального интеллекта «Картинки» (Дж. Гилфорд). Продуктивное решение конфликтных ситуаций выявлено у пяти детей (62,50%), уход от решения конфликтных ситуаций – у двух детей – 25%. Агрессивное решение конфликтных ситуаций выявлено у одного ребенка – 12,50%.

5. Методика «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольника» (И.Д. Коненкова). Высокий уровень коммуникативно-речевых умений выявлен только у одного ребенка 12,50%, выше среднего – выявлен у четырех детей – 50%. Средний уровень коммуникативно-речевых умений выявлен у одного ребенка – 12,50%, ниже среднего – выявлен у двух детей – 25%. Низкий уровень коммуникативно-речевых умений не выявлен ни у одного ребенка.

На основе полученных результатов мы составили программу коррекционно-развивающей работы по оптимизации межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Задачами данной программы являются:

- развитие навыков общения посредством игровой деятельности;
- развитие коммуникативно-речевых умений;
- развитие способности находить продуктивное решение конфликтных ситуаций, сложившихся в детском коллективе;
- коррекция взаимоотношений детей в группе путем создания совместной деятельности;
- повышение уровня коммуникативных качеств (инициативность, чувствительность к взаимодействиям со сверстником).

Таким образом составленная коррекционно-развивающая программа способствует развитию потребности в общении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками, дальнейшему становлению их личности и социализации.

Список литературы

1. Смирнова Е.О. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет. Москва-Воронеж, 2001. 256 с.
2. Смирнова О.Е., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ДЕНЬГАМ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Пластинина Е.М.

аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, г. Ставрополь

Статья посвящена практическому исследованию гендерных аспектов отношения к деньгам учащихся старших классов общеобразовательной школы. Проанализированы работы отечественных и зарубежных психологов, посвященные отношению к деньгам представителей различных слоев общества, больших и малых социальных групп, лиц разного пола внутри группы. Приведен комплекс методик, использовавшихся в ходе исследования. Описаны выявленные гендерные особенности отношения к деньгам.

Ключевые слова: материальная обеспеченность, материальное стимулирование выбора будущей профессии, ценностно-смысловое отношение к деньгам, монетарное поведение.

Статья представляет собой продолжение работы над проблемой проявления гендерных особенностей отношения старшеклассников к деньгам [6].

Ряд отечественных и зарубежных исследователей обращают внимание на то, что отношение к деньгам изменяется по мере развития личности и значительно разнится у представителей различных слоев общества, больших и малых социальных групп, лиц разного пола внутри группы, однако, в результате анализа работ, опубликованных за последние два десятилетия, обнаружено минимальное количество сведений об эмпирической проверке таких предположений, что делает необходимым проведение настоящего практического исследования. Следует отметить и крайне малое число существующих на настоящий момент методик, позволяющих оценить отношение к деньгам представителей различных социальных групп в целом, и проявления гендерных особенностей их представителей, в частности.

В то же время, полученные в результате масштабного исследования данные могли бы быть полезны для планирования, прогнозирования и коррекции отношения учащихся к деньгам на разных этапах профессиональной подготовки, при проведении психолого-педагогических мероприятий по формированию социальных отношений. Эти данные могут учитываться в организации процессов социализации молодежи, в процессе адаптации и вхождения выпускников школ в средние и высшие профессиональные учебные заведения и последующую профессиональную деятельность, в формировании их готовности к взрослой жизни. Представляется, что полученные данные могут быть использованы и при разработке новых видов, форм обучения, в индивидуальном психологическом консультировании учащихся.

Экспериментальное изучение гендерных особенностей отношения к деньгам старшеклассников проводилось мною на базе МКОУ СОШ №4 г. Михайловск Ставропольского края. В исследовании принимало участие

45 учащихся старших классов: 20 юношей и 25 девушек в возрасте от 15 до 17 лет. Оценивались: субъективная оценка материального благосостояния, отношение к общечеловеческим ценностям, материальному благосостоянию и деньгам, особенности монетарного поведения.

Работа проводилась групповым методом с использованием методик:

1. «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой [9];
2. «Завершение предложения» М.Ю. Семенова [8];
3. Шкала монетарной удовлетворенности М.Ю. Семенова [8];
4. «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой [7].

Данный комплекс методик был успешно апробирован: он оказался достаточно интересен и вполне доступен для понимания респондентами, может быть полностью проведен в течение академического часа.

В результате проведенного исследования мною были получены следующие результаты:

1. Для юношей в целом деньги значат больше, чем для девушек, приобретаемая самостоятельную ценность и служа источником положительных эмоций (расценивают деньги как нечто несущественное («не главное», «бумага») 36% девушек и 28% юношей, 22% юношей и лишь 12% девушек считают деньги целью («ценность», «счастье»). Полученные результаты вполне согласуются с результатами работ О.С. Дейнеки [4], в то же время обнаружилось, что юношей значительно больше, чем девушек тревожат ситуации финансовой несостоятельности, вызывая ощущение беспомощности, переживания, чувство тревоги (28% юношей отвечают, что из-за денег «не могут спокойно жить», отсутствие денег – неприятность, проблема для 44% юношей и лишь 16% девушек).

Полученные результаты, вероятно, можно объяснить недостаточно высоким уровнем личностной зрелости старшеклассников, однако данный вопрос требует проведения отдельного исследования.

2. Юноши в целом выше, чем девушки, оценивают уровень своей финансовой обеспеченности в прошлом и настоящем (рис. 1) и считают свое финансовое положение лучшим, нежели у друзей и знакомых (рис. 2), что можно объяснить склонностью юношей к доминированию над другими, в том числе с позиций материальной состоятельности, и некоторому преувеличению своего статуса в социальной группе. Девушкам важнее принятие социальной группой, они опасаются ухудшения взаимоотношений с группой, поэтому сознательно преуменьшают свою финансовую состоятельность, в том числе в сравнении с окружением (рис. 1, 2). Ожидаемую финансовую обеспеченность в будущем юноши оценивают осторожнее (возможно, более реалистично), в то время как притязания девушек заметно выше (рис. 1).

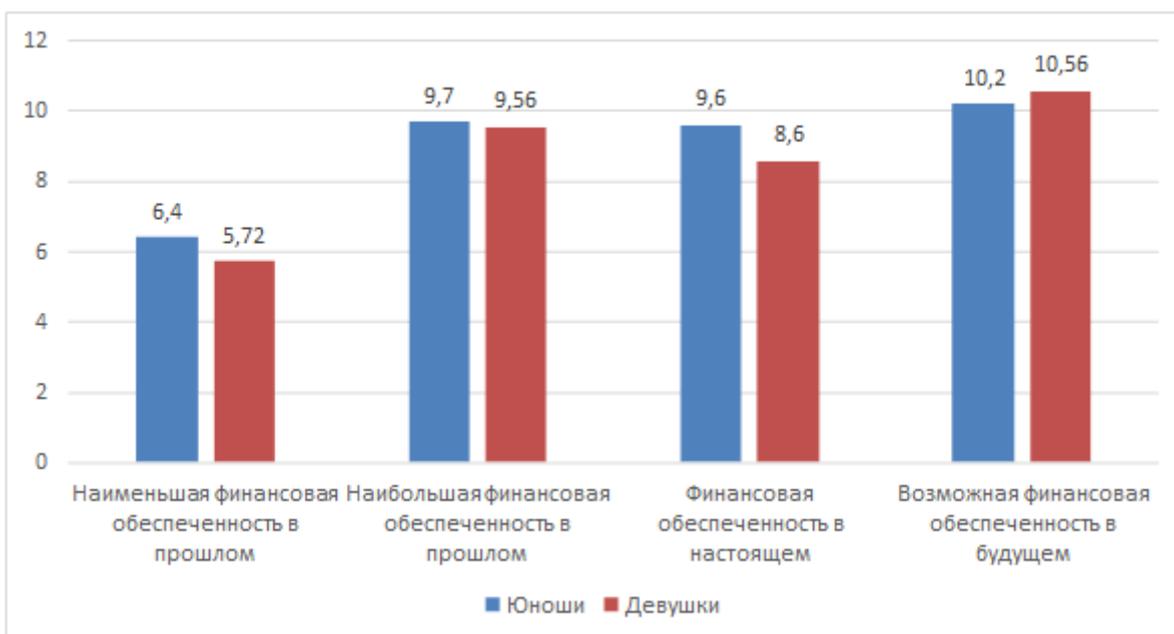


Рис. 1. Оценка личной финансовой обеспеченности в различные временные периоды («Шкала монетарной удовлетворенности» М.Ю. Семенова)

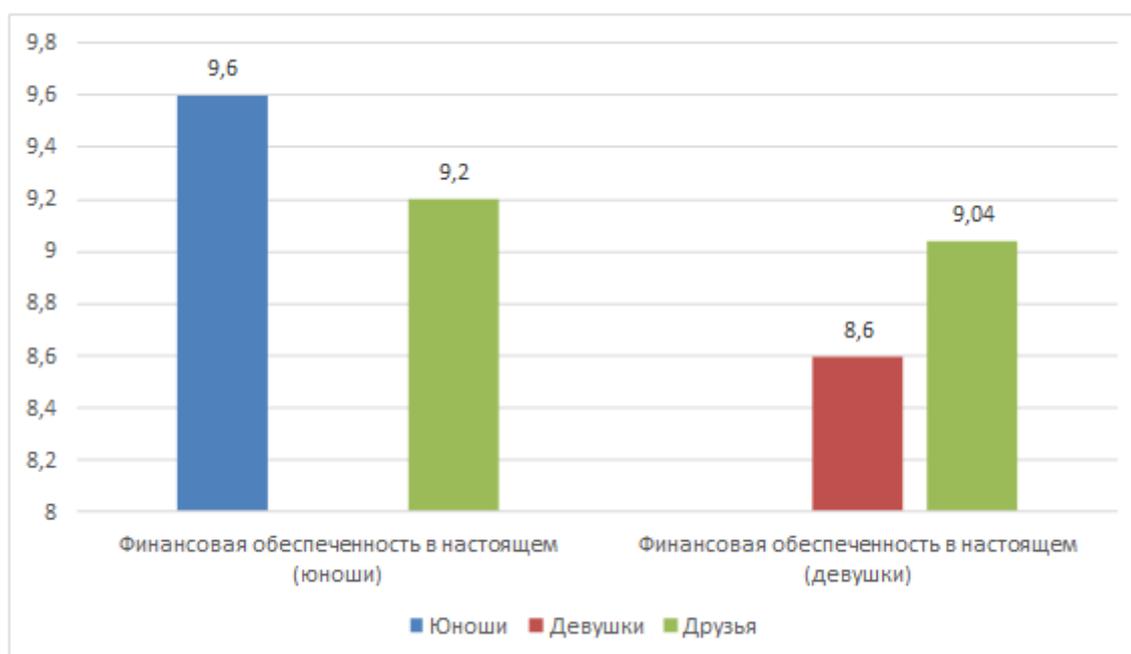


Рис. 2. Оценка финансовой состоятельности: личной и социально значимого окружения («Шкала монетарной удовлетворенности» М.Ю. Семенова)

Полученные данные подтверждают выводы исследователей [1; 10], следует помнить, что немаловажную роль здесь играет гендерная идентичность, означающая отождествление себя с определенным полом, освоение соответствующих ему форм поведения и формирование личностных характеристик [3].

3. Материально обеспеченная жизнь более ценна для юношей, а интересная работа – для девушек, что соответствует данным теоретической части работы – материальное стимулирование важнее для юношей, профессиональные интересы и условия труда – для девушек [2]. В то же время юноши

оценивают интересную работу как более доступную, нежели материальная обеспеченность, а девушки – наоборот. Полагаю, что юноши более критично и, вероятно, более реалистично относятся к своим возможностям, нежели девушки.

Информативны и количественные показатели: так, ценность и доступность интересной работы у юношей оценены одинаково, показатель Ц – Д равен 0. Соотношение же ценности и доступности материальной обеспеченности равно 1,2 и в полной мере отражает существующую потребность в деньгах у юношей. Соотношение же ценности и доступности, отражающее потребность как в интересной работе, так и в деньгах у девушек довольно значительно и больше, чем у юношей – 2,52 и 3,04 соответственно, что в очередной раз подтверждает большую реалистичность и меньшую требовательность юношей по сравнению с девушками (рис. 3, 4).

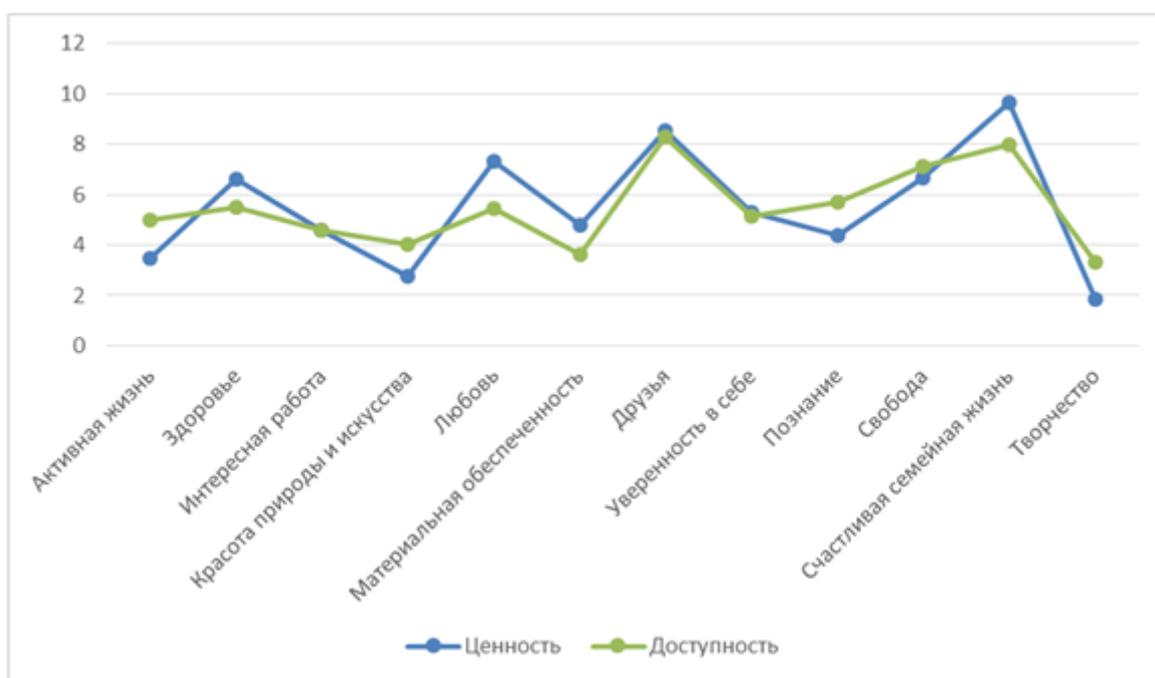


Рис. 3. Соотношение значимости и доступности общечеловеческих ценностей у юношей («Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой)

4. Юноши в среднем оценивают влияние материального стимулирования выбора будущей профессии выше, чем девушки. Интересно, однако, что как у юношей, так и у девушек на первом месте при выборе профессии стоят внутренние социально значимые мотивы, что может быть объяснено доброжелательным отношением к миру, стремлением сделать его лучше.

5. Ценностно-смысловое отношение юношей к деньгам конфликтно: имеет место противоречие между осознанием денег как средства удовлетворения практически всех потребностей субъекта и наличием негативных переживаний в адрес денег, между осознанием высокой ценности денег и относительно низкой их доступности, между осознанием денег как ведущего мотива жизнедеятельности и ориентацией субъектов на потребительское поведение [5].

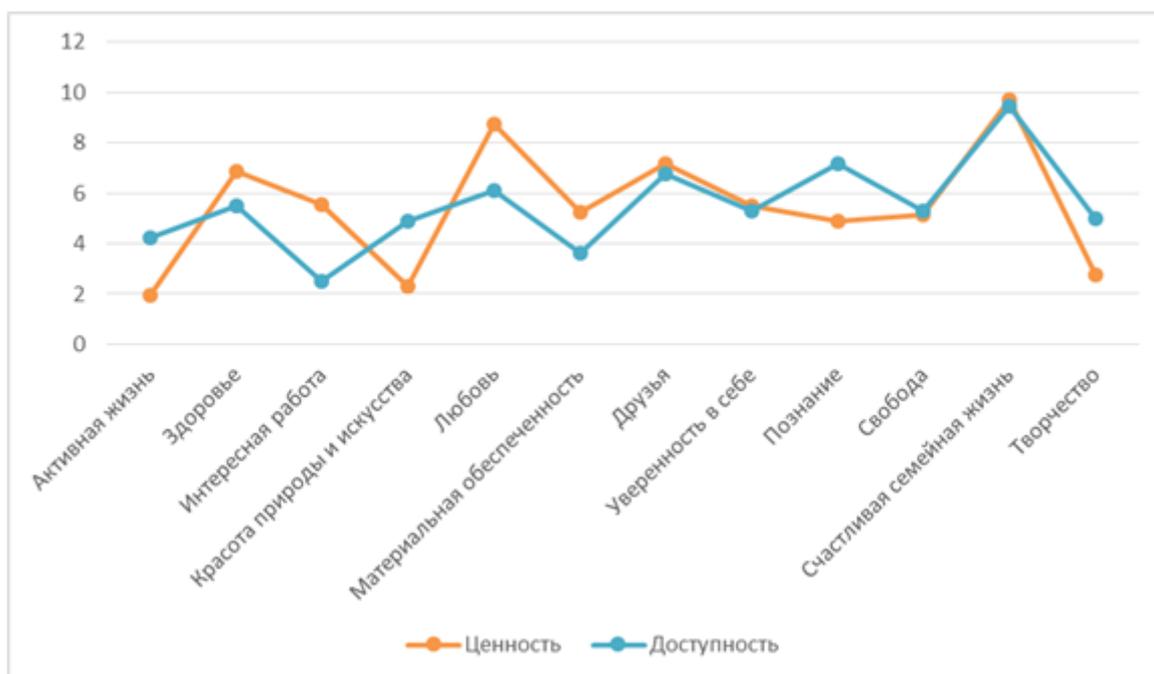


Рис. 4. Соотношение значимости и доступности общечеловеческих ценностей у девушек («Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой)

6. Девушки внешне спокойнее, чем юноши, относятся как к наличию денег, так и к их отсутствию – ценностно-смысловое отношение их к деньгам скорее бесконфликтно. Интересно, однако, что хотя девушки декларируют стремление к разумным тратам денег и экономии, они в среднем чаще, чем юноши, высказывают мечты о легкой, беззаботной жизни, более требовательны и, возможно, менее реалистичны.

Источником нормативной регуляции и нравственной оценки поведения для подростков и молодых людей на этапе юности становятся социализированные нормы. Стремление к личному авторитету среди сверстников и к самосовершенствованию, характерное для молодых людей, порождает у них активный поиск образца для подражания, который они находят среди взрослых людей одного с ними пола [3]. В то же время, для юношеского возраста характерна устремленность в будущее, важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы.

Полагаю, что работа по коррекции отношения к деньгам старшеклассников должна вестись в следующих направлениях:

1. Формирование ценностно-смыслового ядра личности. Могут быть использованы:

- тематические классные часы («К чему люди стремятся в жизни», «Не в деньгах счастье» и т.д.), проводимые в форме беседы, дискуссии. Целью такого рода занятий является осознание учащимися целей, дающих человеку смысл жизни, понимание разницы между материальными и нематериальными целями, осознание собственных целей и стремлений;

- тренинг личностного роста. Главной задачей здесь является формирование основных компонент Я-концепции, в первую очередь самосознания,

мировоззрения, самоопределения, и на их основе – системы убеждений, идеалов, которые помогут юношам в решении возникших у них психологических задач, вопросов, поиск ответов на которые является жизненно важным для формирования зрелой личности;

- ценностно-смысловые опросники (главный акцент должен быть сделан на нравственные аспекты личностного самоопределения);

- индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

2. Экономическое образование и воспитание учащихся как процесс и результат усвоения экономических знаний и умений, формирования личностных качеств, экономического мышления, способствующих включению личности в социально-экономические отношения в обществе. Может проводиться в виде:

- уроков в рамках школьной дисциплины;

- тематических классных часов («Разговор о деньгах», «Бюджет семьи»);

- деловой игры.

3. Формирование личности учащегося как субъекта профессионального самоопределения как неотъемлемая часть профориентационной работы.

Полагаю, что исследование отношения к деньгам старшеклассников должно быть продолжено, поскольку в определенной степени может помочь в решении проблемы формирования гармоничного отношения к деньгам, адекватной экономической социализации и правильном экономическом воспитании молодого поколения. Рассматриваемая проблема важна для каждой российской семьи и государства в целом, заинтересованных в воспитании личностно зрелого человека, достойного члена современного общества.

Список литературы

1. Абрамова С.Б. Деньги как социальная ценность: поколенческий срез проблемы. // СоцИс. 2000. №7.

2. Арон И. С. Гендерные аспекты профессионального самоопределения старшеклассников // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». Марийский государственный технический университет (г. Йошкар-Ола). 2009. №3(4).

3. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб: Питер, 2006.

4. Дейнека О.С. Экономическая психология. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000.

5. Письменова А.А. Особенности монетарного поведения субъектов в связи с конфликтностью их ценностно-смысловых отношений к деньгам: дис. ... канд. псих. наук. Ростов на Дону, 2011.

6. Пластинина Е.М. Теоретический анализ проблемы проявления гендерных особенностей в отношении старшеклассников к деньгам. // Субъект познания, деятельности и общения в изменяющемся обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых 11 апреля 2015 г., Москва. / Под ред. проф. В.С. Агапова и Е.М. Божуковой. М.: РосНОУ, 2015.

7. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). М.: ВАКО, 2005.

8. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2004.

9. Фанталова Е. Б. Диагностика ценностей и внутренних конфликтов в общей и

клинической психологии. // Клиническая и специальная психология. 2013. №1.

10. Шайдакова Н.В. Социально-психологические аспекты демонстративного поведения старшеклассников и студентов. Дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2014.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Прокопенко Н.Н.

воспитатель, МДОУ «Детский сад № 32 с. Стрелецкое»,
Россия, Белгородская область, Белгородский район, с. Стрелецкое

В статье анализируются четыре основные причины, которые осложняют адаптацию ребенка в детском саду и предлагаются пути решения. Автор рассматривает как рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений при взаимодействии с родителями, так и рекомендации непосредственно для родителей.

Ключевые слова: адаптация, детский сад, прием детей.

Адаптация детей в детском саду является одной из самых сложных социальных проблем. Поскольку это, как правило, первый опыт адаптации маленького человека, то он является особенно важным. Адаптация должна, с одной стороны, обеспечить желание ребенка идти в детский сад и общаться в коллективе. С другой стороны, адаптация не должна сопровождаться насильственным изменением характера ребенка, поскольку это может привести в дальнейшем к существенным психологическим проблемам. Негативный опыт адаптации может отложиться в подсознании ребенка и вызывать психологический шок, стресс при каждой новой адаптации в дальнейшем (в школе, вузе, армии, семье, работе и т.д.).

Существует четыре основных причины осложнения процесса адаптации [1]:

1. Отсутствие опыта социализации у детей.
2. Недооценивание родителями важности режима адаптации.
3. Отсутствие необходимых навыков самообслуживания у ребенка в соответствии с его возрастной группой.
4. Несовпадение режима ребенка и режима дошкольной организации.

Для преодоления этих причин необходима целенаправленная работа сотрудников детского сада с родителями в процессе подготовки и осуществления адаптации.

Воспитатели в процессе подготовки детей и при прохождении адаптации должны осуществлять следующие мероприятия с родителями:

1. При постановке ребенка на очередь в детском саду родителям должен выдаваться перечень того, что должен уметь ребенок в соответствии со своим возрастом [2]. Указанные перечни необходимо разместить на сайте детского сада с комментариями.

2. Необходимо пригласить родителей в детский сад и совместно с ними осмотреть помещение группы, показать шкафчик, кровать, игрушки, рассказать, чем ребенок будет заниматься, во что играть.

В процессе знакомства с родителями воспитатель должен объяснить, что наличие определенных навыков самообслуживания не блажь педагогов, а насущная необходимость. Разъяснить родителям, что если все дети кушают самостоятельно, то и их ребенок должен есть сам и т.п.

Далее воспитатель составляет вместе с родителями план обучения ребенка необходимым навыкам. Наиболее целесообразно, если родители предварительно самостоятельно подготовят ребенка к детскому саду, привив ему определенные навыки самостоятельности.

Воспитатель может при приеме новой группы провести анкетирование родителей об особенностях ребенка, его навыках самообслуживания. Обязательно необходимо составить график начала адаптации для всей группы, чтобы не возникало ситуации, когда одновременно проходит адаптацию от 15 до 25 детей. График выхода детей на адаптацию должен быть скользящий и включать в себя не более пяти малышей в неделю.

3. После того, как родители определились с датой начала посещения детского сада воспитатель должен познакомить их с режимом дня и настоять, чтобы ребенок перешел на данный режим дня, а родители применяли его постоянно, в том числе в выходные дни до окончания периода адаптации.

Воспитатель объясняет, что у родителей не будет возможности сразу оставлять ребенка на весь день. После этого совместно с родителями составляется график прохождения адаптации. Например [3]:

Первая неделя – ребенка приводят в детский сад не раньше восьми утра, чтобы он не видел слез и отрицательных эмоций других детей при расставании с мамой. Ребенок должен быть накормлен, потому что многие малыши отказываются кушать в непривычной для них обстановке. Мама может находиться в группе вместе с малышом, чтобы он чувствовал себя спокойнее. После утренней прогулки мама забирает ребенка домой.

Вторая неделя – ребенок остается в группе в течение такого же времени, что и в первую, но уже без мамы. Мама приходит к концу утренней прогулки, и ребенок обедает в ее присутствии. Можно приводить ребенка на вечернюю прогулку.

Третья и четвертая неделя – ребенок приводится утром, как и все, остается на дневной сон и родители забирают его сразу, как только он проснется. Можно забирать ребенка в районе 16.00, но делать это необходимо раньше, чем другие родители.

4. По мере прохождения адаптации воспитатель должен настаивать на необходимости неукоснительного выполнения последовательности адаптации.

В случае нормального прохождения адаптации в период с первой по третью недели, возможно с четвертой недели начинать обычные посещения. При осложнении адаптации этапы могут удлиняться.

В процессе подготовки ребенка к детскому саду родителям также нужно выполнить ряд мероприятий.

Во-первых, родителям необходимо обеспечить социализацию ребенка. В случае наличия в семье большого количества детей и родственников, особенно в многодетных семьях, специальные мероприятия не требуются. Однако если круг общения ребенка ограничен одним – двумя взрослыми из перечня: мама, папа, бабушка, то потребуются специальные мероприятия по обучению ребенка жизни в обществе.

В этом случае родители должны специально организовывать:

- общение ребенка с детьми родственников или друзей путем похода в гости или приглашения их к себе домой. При этом количество детей необходимо увеличивать постепенно (с одного до 4-5). Возраст детей должен отличаться незначительно (не более чем на 1-1,5 года).

- прогулки ребенка во дворах многоквартирных домов, парках, скверах – в песочнице, на детской площадке и т.д.

- посещение ребенком детских игровых центров (в торговых центрах, детских клубах и т.д.). Ребенок должен привыкать к самому факту присутствия рядом с ним других детей и взрослых, даже если он не играет с ними.

- оставление ребенка с бабушкой или другим близким взрослым на несколько часов. Ребенок приобретает опыт нахождения не с мамой, а с другим взрослым человеком.

Необходимо отметить, что мероприятия по социализации должны проводиться родителями не эпизодически, а постоянно, практически в ежедневном режиме.

Во-вторых, родителям необходимо получить список навыков самообслуживания в соответствии с возрастом ребенка и обеспечить развитие этих навыков у малыша. Умение ребенка самостоятельно одеваться, есть, ходить на горшок и т.д. не только помогает воспитателю, но и положительно влияет на самооценку ребенка.

В-третьих, родители знакомятся с режимом дня дошкольного учреждения и перестраивают режим дня своей семьи под режим дня детского сада. Если ребенок встает в 10.00, завтракает в 11.00, а спать ложится в 23.00, то он не сможет нормально адаптироваться к детскому саду. Изменения режима должны происходить постепенно. Причем важно и в выходные дни не изменять режим дня. Одновременно вводится регулярность питания, а само питание подстраивается к тому, которое будет у ребенка в детском саду.

В-четвертых, необходимо четко выполнять намеченный вместе с воспитателем план по адаптации ребенка к детскому саду. Нельзя пропускать дни из-за того, что идти лень. Не надо устраивать дополнительных «выходных», по принципу – «сегодня мы отдохнем от садика». Не стоит идти на поводу у ребенка, когда он устраивает «концерт», не желая идти в сад. Иначе ребенок будет считать, что истерикой можно отменить поход в детский сад.

Кроме того, важным является недопущение в процессе адаптации болезней, поскольку после возвращения ребенка в детский сад адаптацию придется начинать фактически заново.

Как правильно отмечают коллеги – самыми частыми ошибками родителей во время адаптации детей в саду являются запугивание садом и обсуж-

дение персонала ДООУ в неуважительном тоне в присутствии ребенка [4]. Например, угроза за непослушание: «Если ты плохо себя будешь вести, отведу на выходные в садик». Все это заранее формирует у ребенка негативное отношение к дошкольному учреждению. Также ребенка нельзя перегружать дополнительными мероприятиями в период адаптации. Нужно отложить на последующие периоды походы в кукольный театр, кружок по изучению английского, бассейн и т.д. Всю «внеаудиторную нагрузку» можно вернуть по окончании периода адаптации, причем постепенно, а не сразу.

В качестве рекомендации можно указать, что когда ребенка в детский сад отводит папа, то расставание проходит существенно легче. При этом, если ребенка забирает мама, то это приносит ему больше радости.

Выполненный полностью однократно план адаптации приучит ребенка к детскому саду и позволит впоследствии давать послабления. Однако это можно делать только после окончания периода адаптации.

Список литературы

1. Прокопенко Н.Н. Причины осложнения адаптации ребенка в детском саду // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. № 2 (8). С. 47-49.
2. Колбасина А.С. Адаптация ребенка в детском саду [Электронный ресурс] // URL: <http://festival.1september.ru/articles/503455/> (дата обращения 10.07.2016).
3. Полякова О.В. Адаптация ребенка в детском саду [Электронный ресурс] // РОДЫ.RU. №10. 2006. URL: <http://volgo-mame.ru/publ/71-1-0-263> (дата обращения 10.07.2016).
4. Родакер Н.М. Адаптация детей в детском саду // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 41. С. 64-68.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ

Рябуха Е.В.

преподаватель кафедры военной педагогики и психологии, канд. пед. наук,
Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала
армии И.К. Яковлева МВД России, Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются некоторые особенности психолого-педагогической подготовки офицеров и основные факторы внутренние (индивидуально-психологические свойства личности) и внешние (факторы социальной среды, материально-техническое обеспечение, условия протекания военно-педагогической деятельности, выполняемые служебно-боевые задачи и др.), которые необходимо знать и учитывать для положительного конечного результата данного процесса.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, профессиональная деятельность, задачи обучения, задачи воспитания, педагогическая направленность, подготовленность, внутренние факторы, внешние факторы, индивидуально-психологические свойства личности, способности.

Успех любого дела зависит от степени подготовленности людей, которые занимаются им. От профессиональной подготовленности, знаний, навы-

ков и умений этих людей, от их личных и профессиональных качеств зависит конечный результат. Конечный результат деятельности офицера – это не только его личная подготовленность к выполнению возложенных на него служебно-боевых задач, но и готовность военнослужащих его подразделения [2, с. 225].

Требования к современному офицеру постоянно возрастают, ему необходимо быть всесторонне развитым человеком, обладать гибким диалектическим мышлением, быть в курсе политических и культурных событий в стране и за ее пределами, следить за всем, что волнует его подчиненных.

Для того чтобы успешно решать сложные задачи обучения и воспитания своих подчиненных, командир должен иметь глубокую мировоззренческую и методологическую подготовленность, способность широко мыслить, умело ориентироваться в вопросах теории и практики, тонко разбираться в жизненных и войсковых ситуациях, не замыкаться в рамках одной проблемы, а видеть и понимать весь комплекс подготовки подразделения в целом. И именно, для решения этих задач, психолого-педагогическая подготовка является основным направлением в профессиональном становлении офицера, как командира, оказывая существенное влияние на обеспечение боевой готовности и морально-психологическое состояние военнослужащих.

Понимая сущность, содержание и особенности психолого-педагогической подготовки офицеров можно совершенствовать военно-педагогическую деятельность командиров, обеспечивая эффективную подготовку подчиненных к выполнению задач в мирное и военное время.

Под сущностью психолого-педагогической подготовки понимается овладение офицерами психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, необходимыми для эффективной военно-педагогической деятельности по обучению и воспитанию военнослужащих, адекватных должностному предназначению [1, с. 366]. Содержание же данного вида подготовки представляет собой систему общих и специфических мероприятий, как педагогического, так и психологического характера.

Рассматривая основные особенности психолого-педагогической подготовки офицеров, хотелось бы остановиться на следующих особенностях:

1. Процесс внутриличностных положительных изменений в сознании и мышлении офицеров, преобразований их привычек, мотивов и частичной коррекции знаний, умений, навыков, направлен на формирование военно-профессиональной компетенции [4, с. 189], кроме внешнего спланированного процесса.

2. Подготовка к военно-педагогической деятельности в процессе случайных, незапланированных воздействий отдельных военнослужащих, воинских коллективов, армейской среды и других факторов, кроме специально организованных мероприятий.

3. Осуществление в процессе психолого-педагогической подготовки офицеров слияния теоретических знаний о человеке с педагогическим опытом командира, психолого-педагогической теории с психолого-

педагогической практикой, военной педагогики и военной психологией, педагогической с психологической подготовкой.

4. Позитивное влияние подготовки офицеров к работе с военнослужащими на формирование морально-психологического климата в подразделении, гуманизации отношений.

5. Психолого-педагогическая подготовка офицеров происходит непрерывно и во всех видах военно-профессиональной деятельности.

На особенности психолого-педагогической подготовки офицеров оказывают влияние различные факторы, как внутренние (индивидуально-психологические свойства личности), так и внешние (факторы социальной среды, материально-техническое обеспечение, условия протекания военно-педагогической деятельности, выполняемые служебно-боевые задачи и др.), которые необходимо знать и учитывать для положительного конечного результата данного процесса.

Внутренние факторы, включающие в себя индивидуально-психологические свойства личности офицера, подразделяются на индивидуальные (возрастные, половые и индивидуально-типические свойства) и содержательные (направленность личности, качества характера, память, мышление, опыт, особенности протекания психических процессов) [1, с. 370].

Одним из важных факторов подготовки командира выступают способности, которые определяют степень успешности овладения военно-педагогической деятельностью. Именно через способности личность становится субъектом деятельности в обществе, через развитие способностей военнослужащий достигает вершины в профессиональном и личностном смысле [6, с. 88]. Способности начинают развиваться в процессе обучения и оказывают в дальнейшем влияние на повышение уровня психолого-педагогической подготовки офицеров. Специфика воинского труда выражена наличием экстремальных условий и ситуаций, возникновением негативных функциональных состояний, высокими нервно-психическими и энергетическими затратами. С учетом всего этого кроме общих способностей военному руководителю необходимы специальные профессиональные способности, обеспечивающие успешное преодоление негативных факторов.

Кроме способностей, большое влияние на процесс психолого-педагогической деятельности офицеров оказывают такие свойства личности, как: направленность, основные качества характера, память, мышление, опыт, удовлетворенность результатами труда, уровень психолого-педагогических знаний, гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские качества [7, с. 209].

Рассматривая и анализируя внешние факторы, оказывающие влияние на особенности психолого-педагогической подготовки офицеров, хотелось бы обратить внимание, что на основании факторов социальной среды формируется индивидуальная система социальных отношений офицера, обуславливающая качественные характеристики социализации его личности. Факторы материально-технического обеспечения и условия военно-педагогической деятельности офицера в подразделении воздействуют на эффективность пси-

холого-педагогической подготовки и влияют на уровень освоения военнослужащим навыков применения технических средств обучения и воспитания, к полноценному использованию и овладению современными информационными технологиями, применению новых средств обучения.

Результатом психолого-педагогической подготовки является более высокий ее уровень, психолого-педагогическая эрудиция и кругозор, ярко выраженная педагогическая направленность офицера к военно-педагогической деятельности с подчиненными, сформированность психолого-педагогических качеств: психолого-педагогическое мышление, наблюдательность, педагогический такт, требовательность, педагогическое воображение, душевная чуткость к подчиненным и развитие педагогической культуры офицера.

Анализируя профессиональную деятельность офицера, мы видим, что он обучает и воспитывает. Содержание, характер и особенности профессионального труда офицера позволяют сделать вывод о том, что многообразие сложных боевых, служебных, учебных и психолого-педагогических задач, обусловленных целями службы, сложностью объектов работы, спецификой средств воздействия и результатов труда офицера, требуют от него наличия синтеза различных необходимых качеств, формирование которых зависит от знаний особенностей психолого-педагогической подготовки офицеров и факторов на нее влияющих.

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть, что в психолого-педагогической подготовке офицеров особенно велико значение систематической и целенаправленной работе по самосовершенствованию. Жизнь, войсковая практика убедительно доказали, что высокий уровень профессионального мастерства в решении сложных задач обучения и воспитания, а также выполнения служебно-боевых задач достигается у офицеров, которые постоянно и настойчиво занимаются самосовершенствованием, испытывают потребность быть всесторонне развитой личностью, чтобы обучать и воспитывать подчиненных.

Список литературы

1. Военная педагогика: учеб. пособие; под общ. ред. А.А. Башлакова. – М.: «Красная звезда», 2008. 504 с.
2. Военная педагогика и психология/А.В. Барабанщиков и др. – М.: Воениздат, 1986. 240 с.
3. Военная педагогика/В.Н.Герасимов и др. – М.: ВУ, 1999. 180 с.
4. Военная педагогика и психология: Учебное пособие / Под ред. П.А. Корчемного и др. – М.: «Совершенство», 1998. 384 с.
5. Колпаков В.Ю., Суворов В.А., Шарухин А.П. Организация процесса воспитания в частях внутренних войск МВД России: Монография / Под ред. В.Ю. Новожилова. – М.: «На боевом посту», 2012. 648 с.
6. Психология. Педагогика. Этика: Учебник для вузов/И.И. Аминов и др.; под ред. проф. Ю.В. Наумкина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 551 с.
7. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат, 2011. 488.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Селеменова Т.А.

профессор кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются основные аспекты разработки методической системы обучения естественнонаучным дисциплинам на основе системного и структурного подходов к учебному процессу в высшей школе.

Ключевые слова: высшая школа, процесс обучения в вузе, высшее образование, методика обучения.

Модернизация образовательной системы высшей школы предъявляет новые требования к психолого-педагогической и методической подготовке преподавателя вуза. Повышение качества высшего образования непосредственно связано с его умением осуществлять разработку методической системы обучения конкретной учебной дисциплине. Особую актуальность указанная проблема приобретает в процессе обучения математическим дисциплинам, что связано с содержательными и методологическими особенностями соответствующих учебных курсов [2, с. 39].

Методическая система обучения математическим дисциплинам, входящая как подсистема в единую систему высшего образования, представляет собой целостное образование, позволяющее сформировать у студентов и курсантов соответствующие ФГОС ВО компетенции, опирающиеся на знания по изучаемому предмету, умения и навыки применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности. Такая методическая система должна создать основу изучения конкретной дисциплины, объединяющую фундаментальную и прикладную подготовку [3, с. 214].

Применение системного подхода к процессу обучения в вузе предусматривает рассмотрение всей методической системы как некоторой целостности, состоящей из относительно обособленных взаимодействующих и взаимосвязанных между собой элементов и подсистем. При разработке методики обучения конкретной дисциплине следует выделять следующие элементы системы, к которым относятся цели обучения, структура (место дисциплины в учебном плане и взаимосвязь с другими курсами), содержание (рабочая программа курса), формы, методы и средства реализации учебного процесса [7, с. 60].

Использование системного подхода при этом предполагает исследование методической системы как открытой многоцелевой системы, ориентированной на потребности общества и государства в специалистах с определен-

ным набором компетенций, и учитывающей требования профессиональных стандартов.

Обязательным также является всестороннее изучение не только отдельных свойств взаимодействующих и взаимосвязанных между собой компонентов методической системы, но и генерируемых при этом свойств, которые обладают новыми качествами, и в современной научной литературе называются свойствами синергичности и мультипликативности.

Основным результатом эффективной интеграции компонентов методической системы будет формирование соответствующих профессиональных, общекультурных, научных, научно-практических компетенций обучающихся в вузе. Изучение всей совокупности параметров и показателей функционирования системы в динамике позволит определить основные направления и тенденции развития, как отдельной методической системы, так и общей системы современного высшего образования [5, с. 128].

Следует отметить, что для построения эффективной методической системы использование системного подхода должно опираться на реализацию структурного подхода. Именно структурный подход позволяет разделить разрабатываемую методику обучения дисциплине на составляющие структурные элементы в их взаимосвязи и взаимодействии, определить функции каждого элемента и выявить особенности взаимного влияния.

Поскольку в реальных условиях отдельный структурный элемент воздействует на все другие элементы и систему в целом, использование интеграции системного и структурного подходов дает возможность идентифицировать закономерности взаимосвязей элементов системы, а также их структурного соотношения.

Использование системного и структурного подходов при исследовании и формировании методической системы обучения в вузе дает возможность рассмотреть данную систему в целом и определить роль ее отдельных компонентов. К наиболее значимым компонентам системы следует отнести структуру и содержание учебного курса, формы, средства, методы, технологии обучения естественнонаучным дисциплинам [6, с. 94].

При этом система рассматривается в различные моменты ее функционирования с учетом меняющихся факторов внешней среды, к которым, в частности, относятся изменения образовательных и профессиональных стандартов, объективная и субъективная значимость изучаемой естественнонаучной дисциплины, техническая оснащенность образовательного процесса, требования рынка труда [4, с. 186]. Такой подход позволяет установить степень влияния отдельных компонентов внутри системы, а также оценить воздействие факторов внешней среды. Изучение роли каждого компонента методической системы должно осуществляться во взаимосвязи и взаимодействии его с другими компонентами.

Разрабатывая научно-обоснованную методическую систему обучения, направленную на повышение эффективности образовательного процесса, преподавателю вуза следует учитывать следующие принципиальные аспекты проблемы. Существует глубокое различие между системой-предметом и системой-процессом [1, с. 56]. Системный подход имеет значительное число

самостоятельных направлений, решающих определенный круг задач, и объединяет системно-исторический, системно-генетический, системно-структурный, системно-методический и другие подходы. При этом следует учитывать, что оптимальная методическая система основывается на единстве психолого-педагогической теории, эксперимента, а также практике вузовского обучения, которая, являясь источником глобальных проблем, подсказывает и пути их решения [8, с. 64].

Список литературы

1. Ильина Т.А. Системно-структурный подход в организации обучения. М.: Знание, 1972. 72 с.
2. Калинина Е.С. Кейс-метод как средство повышения профессиональной направленности в обучении естественнонаучным и математическим дисциплинам // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 40. С. 37-43.
3. Калинина Е.С. Пути повышения качества образовательного процесса в высших учебных заведениях // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 212-215.
4. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.
5. Селеменова Т.А., Тукмачева М.А. К проблеме оптимизации обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 127-129.
6. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 23. С. 92-96.
7. Селеменова Т.А. К вопросу об использовании современных образовательных технологий в процессе обучения высшей математике // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 4. С. 58-61.
8. Селеменова Т.А. К вопросу исследования причин возникновения познавательных барьеров в условиях вузовского обучения // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 6. С. 61-65.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Соколова Е.А.

музыкальный руководитель,

МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида», Россия, г. Валуйки

В статье рассматриваются здоровьесберегающие технологии, используемые в музыкальной деятельности с целью сохранения и укрепления физического и психического здоровья дошкольников.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии: логоритмика, речевые и пальчиковые игры, дыхательная и артикуляционная гимнастика, музыкотерапия, игровой массаж.

Тема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения всегда была и остаётся самой актуальной. Искусство долго жить состоит,

прежде всего, в том, чтобы научиться с детства следить за своим здоровьем. В этой связи, важным направлением в дошкольном воспитании, согласно ФГОС ДО, является задача охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [2, с. 6].

Средством сохранения и укрепления здоровья являются здоровьесберегающие технологии, которые успешно применяются во всех образовательных областях, в том числе и «художественно-эстетическом развитии», в частности в музыкальной деятельности.

Общеизвестно, что музыка обладает лечебной силой. Еще Пифагор и Аристотель считали, что музыка восстанавливает нарушенную болезнью гармонию в человеческом теле. Музыка, воспринимаемая слуховым рецептором, воздействует не только на эмоциональное, но и на общее физическое состояние человека, вызывает реакции, связанные с изменением кровообращения, дыхания, таким образом, можно говорить об оздоровительной функции музыки.

Целью музыкально – оздоровительной работы в дошкольном образовательном учреждении является укрепление психического и физического здоровья, развитие музыкальных и творческих способностей, формирование потребности в здоровом образе жизни.

Использование игровых форм здоровьесберегающих технологий позволит решить не только вопросы оздоровления, но и облегчит запоминание учебного материала. В процессе игры дети приобретают специальные знания, умения, навыки одновременно с этим повышается уровень познавательных процессов. Игра обеспечивает ребёнку эмоциональное благополучие, возможность самореализации, а также развивает воображение, образное мышление. В ходе музыкальной деятельности успешно используются многочисленные здоровьесберегающие технологии, среди которых пальчиковые игры, выполняющиеся под пение самих детей и пение педагога, способствующие развитию мелкой моторики рук, а следовательно и речи детей.

Логоритмика – это уникальное сочетание физических упражнений, музыки, проговаривание стихов в ритме движений или пение в такт мелодии развивает ритмическое чувство, координацию, речь, равновесие, а также вызывает эмоциональный подъем, чувство радости и удовольствия [3, с. 3].

Речевые игры – одна из форм творческой работы с детьми не только в развитии речи, но и в музыкальном воспитании. Речевые игры и упражнения на музыкальных занятиях могут сопровождаться движениями, звучащими жестами (хлопками, притопами, щелчками, шлепками). Большую роль играет использование детских музыкальных инструментов – металлофонов, ксилофонов, различных свистулек, дудочек, шумовых, в том числе и самодельных. Жестикуляция, пластика, мимика в речевой игре превращают её в театральную сценку, позволяют детям импровизировать, раскрывать свой творческий, актёрский потенциал.

Важное место в оздоровлении дошкольников занимает дыхательная гимнастика, упражнения которой приучает детей дышать носом, тренирует

дыхательные мышцы, улучшает вентиляцию легких, повышает насыщение крови кислородом.

Основная цель артикуляционной гимнастики – выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции, подготовка к правильному произнесению фонем. Проводится она после консультации с учителем-логопедом. Артикуляционные гимнастики способствуют тренировке мышц речевого аппарата, развивают музыкальную память, запоминание текста песен, внимание, развивают чувство ритма, учат имитации движений животных.

Цель игрового массажа – научить детей посредством правильного выполнения массажа благотворно влиять на внутренние органы: сердце, лёгкие, печень, кишечник, воздействуя на биологически активные точки тела. Делая самомассаж определенной части тела, ребенок воздействует на весь организм в целом, повышает защитные свойства верхних дыхательных путей, нормализует работу вестибулярного аппарата и всего организма в целом.

Музыкотерапия – метод психотерапии, основанный на эмоциональном восприятии музыки. Слушание правильно подобранной музыки повышает иммунитет детей, снижает напряжение и раздражительность, восстанавливает дыхание и в целом способствует коррекции психофизического статуса детей в процессе их двигательной-игровой деятельности [1, с.152].

Пальчиковые и речевые игры, логоритмика, дыхательная, артикуляционная гимнастика, игровой массаж, музыкотерапия – это пути оздоровления в музыкальной деятельности, посредством игры, которая является ведущим видом деятельности ребенка – дошкольника, близка и понятна ему и поэтому эффективна в системе оздоровления.

Список литературы

1. Арсеновская О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду. Волгоград, Учитель, 2011, 204 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ.: М. ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
3. Боромыкова О.С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением: – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС». 2000.- 64 с.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ, ПРОХОДЯЩИМИ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ НА ДОЛЖНОСТЯХ СОЛДАТ И СЕРЖАНТОВ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Суржиков А.В., Денисов Н.А.

курсанты 1 роты курсантов, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Россия, г. Новосибирск

Авторы статьи рассматривают гуманистический подход к процессу развития личности военнослужащего, проходящего службу по контракту в войсках национальной

гвардии Российской Федерации. И компетентность офицера-воспитателя, как необходимое условие эффективности управленческой деятельности.

Ключевые слова: компетентность, гуманистический подход, система ценностей, развитие качеств личности.

Формирование личности военнослужащего, проходящего службу по контракту, требует от общества постоянного, сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоление застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Такая практика преобразования сложившихся форм воспитания немислима без опоры на научно-теоретическое и психологическое значение закономерностей развития военнослужащего в процессе службы [4, с. 18].

Следовательно, важно, как строить процесс воспитательной работы, чтобы командир подразделения руководил деятельностью военнослужащего по контракту, организуя его активное самовоспитание путем совершения самостоятельных и ответственных поступков.

Рост круга потребностей, закон возвышения потребностей, развитие потребностей мотивационной сферы, определяют характер формирования конкретных черт и качеств личности. К таким конкретным чертам личности, которые формируются в процессе воспитания, относятся: ответственность и чувство внутренней свободы; чувство собственного достоинства (самоуважение) и уважения к другим; честность и совесть; готовность к социально необходимому труду и стремление к нему; убежденность и наличие твердых, не подлежащих пересмотру идеалов; доброта и строгость; инициативность и дисциплинированность; желание (и умение) понимать других людей и требовательность к себе и другим; способность размышлять, взвешивать; воля, готовность действовать, смелость; готовность идти на определенный риск и осторожность, избегание ненужного риска [4, с. 36].

Одна из центральных задач воспитания, стоящая перед командирами и начальниками в процессе воспитательной работы: сформировать у военнослужащего гуманистическую направленность личности. Это значит, что в мотивационно-потребностной сфере личности общественные побуждения, мотивы социально-полезных деятельностей, должны устойчиво преобладать над эгоистичными мотивами [2, с. 53]. Что бы ни делал, о чем бы ни думал военнослужащий в сложной, экстремальной ситуации боевых действий, в мотив его деятельности должно входить представление об обществе, о местном населении, о своих сослуживцах.

Под воспитанием военнослужащего понимается целенаправленное развитие каждого военнослужащего как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечение роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека через построение такой общественной практики, в условиях которой, то, что у военнослужащего, заключившего контракт и впервые попавшем в экстремальные условия боевой обстановки, находится в зачаточном состоянии или пока только составляет возможность превращения в действительность [5, с. 154].

Для успешного осуществления воспитания, командиру подразделения необходимо неустанно развивать компетентность в воспитательной работе с военнослужащими проходящими службу по контракту [1, с. 90].

Знания каждого офицера, сущности содержания и функций воспитания дает возможность критически относиться к себе, как к воспитателю, целеустремленно развивать у себя научный подход и управление воспитанием воинского коллектива.

Совершенствование стиля управленческой деятельности офицера немислимо без компетентности, высокого профессионализма, характеризующего уровень его теоретической и практической подготовленности.

Компетентность офицера, как руководителя воспитательного процесса воинов-контрактников, включает в себя: глубокие научные знания по вопросам руководства воспитанием, психологии личности воина и военного коллектива, методики педагогического и психологического исследования [3, с. 224].

Все это позволяет в конкретных условиях выбирать соответствующие содержание, формы, методы, средства и приемы воспитательной работы.

В формировании морально-психологического климата большое значение имеет умелый выбор офицером руководителем таких методов, средств и форм управленческой деятельности, которые направлены на развитие социально-политических и нравственных ориентацией общественного мнения. Важно только, чтобы они были свободны от формализма, казенщины, словесной трескотни. Их информационная насыщенность, убедительность аргументов, доверительность тона общения с подчиненными контрактниками, являются залогом высокой эффективности деятельности помимо прямого воспитательного эффекта, они чрезвычайно ценны в плане изучения целенаправленного формирования коллективного мнения, упрочения в нем положительных качеств.

Таким образом, каждый офицер войск национальной гвардии Российской Федерации является, прежде всего, воспитателем военнослужащих, воспитание есть приоритетная обязанность всех начальников и командиров, и здесь ему всегда необходимы знания и опыт воспитательной работы, что является слагаемыми компетентности.

Список литературы

1. Зайцев Н.Н. Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командира подразделения внутренних войск как актуальная проблема военно-профессиональной подготовки офицеров внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России : сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Под общ. ред. С.А. Куденко. Новосибирск, 2016. С. 88-92.

2. Зайцев Н.Н. Социальная адаптация курсантов военного вуза в контексте транзитивного состояния российского общества // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы V Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 51- 57.

3. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД Рос-

сии // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.

4. Утюганов А.А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза // Монография, Новосибирск, 2015.

5. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ В ТВОРЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Табачук Н.П.

доцент кафедры математики и информационных технологий,
канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

В статье рассматриваются внутренние регуляторы личности студента, связанные с существованием в информационном обществе, и творческий образовательный процесс как создание эффективной, комфортной интернет-среды для развития информационной компетенции, где студент проявляет интернет-активность, связанную с желанием самопрезентации, приобретением популярности и выражением своего истинного Я.

Ключевые слова: информационная компетенция, интернет-активность, самопрезентация.

В настоящее время вопрос о месте и роли информационной компетенции человека в собственном развитии является одним из актуальных. В исследованиях последнего десятилетия уделяется внимание развитию информационной компетенции студентов в творческом образовательном процессе. Именно в данный период становления человеческой личности (студенчество) происходит обращение к внутренним регуляторам, связанным с существованием в информационном обществе.

К таким внутренним регуляторам можно отнести: степень личностной мотивированности, специфика внутренних механизмов развертывания слагаемых творческой деятельности, диалектика творческого начала, приобретение субъектного опыта саморазвития информационной компетенции, внутренние регуляторы отношения к творческой деятельности, «стремление человека осуществиться, а для этого понять себя, осмыслить себя как предмет собственных усилий и самопреобразования» (Л.Н. Куликова) [3]. Данные внутренние регуляторы актуализируют потребность во возвращении у студентов информационной компетенции в творческом образовательном процессе.

Для творческого образовательного процесса важно создание эффективной, комфортной интернет-среды для развития информационной компетенции,

где студент проявляет интернет-активность, связанную с желанием самопрезентации, приобретением популярности и выражением своего истинного Я. Данные характеристики интернет-активности личности определяют в своих исследованиях И.Р. Сушков, Н.С. Козлова. Они отмечают манипулятивную составляющую этих характеристик, и утверждают, что управляя мнением других с помощью создания определенного образа Я, личность может ожидать от них конкретных действий, одновременно это повышает оценку своей способности влиять на жизнь других людей [4]. Для нашего исследования данные характеристики оказывают положительное влияние на развитие информационной компетенции в творческом образовательном процессе.

Желание самопрезентации определяет индивидуальное творческое начало. Т.Л. Владимирова утверждает, что самопрезентация есть вербальная и невербальная демонстрация собственной личности в системе внешних коммуникаций [2]. Самопрезентация в творческом образовательном процессе проявляется в уникальности манеры выражения на уровне созданного продукта, уникальности творческого почерка на уровне способов деятельности. Столкнувшись с самопрезентацией, человек использует некоторое количество усвоенных ранее знаний, трансформация которых может привести к появлению новых идей и проявлению творческого начала.

Студенты, проявляя интернет-активность, приобретают популярность в интернет-среде. Это способствует построению эффективных виртуальных образовательных коммуникаций.

Развитие информационной компетенции студентов связано с приобретением к виртуальным образовательным коммуникациям. Именно в коммуникации происходит выражением своего истинного Я, способов профессионального взаимодействия. Вступая во взаимодействие в качестве субъекта, как отмечает К.А. Абульханова, он придает жизненную ценность своим действиям, приобретает новые ценности в своих достижениях, испытывает удовлетворенность своими поступками, инициативами, отношениями с людьми, своими достижениями [1]. Творческая деятельность всегда является самовыражением личности как субъекта деятельности.

Таким образом, в информационной действительности личность приобретает качества субъекта и определенный уровень развития информационной компетенции, когда способна проявлять интернет-активность, связанную с желанием самопрезентации, приобретением популярности и выражением своего истинного Я.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 5-18.
2. Владимирова Т.Л. Самопрезентация. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portal.tpu.ru/SHARED/t/TATVLAD/sechs/Tab2/Tema_2.pdf (дата обращения 18.08.2016).
3. Куликова Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учебное пособие. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005.
4. Сушков И.Р., Козлова Н.С. Интернет-активность как проявление потребности личности в коллективном субъекте личности // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 75-83.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Уленгова Т.Г.

старший преподаватель кафедры прикладной математики,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

Ряйсянен Т.Н.

старший преподаватель кафедры прикладной математики,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

В статье рассматривается возможность и необходимость применения информационных технологий в образовательном процессе. Эффективность обучения напрямую зависит от применения современной компьютерной техники в различных видах занятий. При этом повышается уровень восприятия изучаемого материала.

Ключевые слова: информационные технологии, процесс обучения, компьютерная техника, тестовые задания, визуальная информация.

В последние годы в образовательных учреждениях страны произошли и происходят очень большие изменения в области применения информационных технологий. Школы и ВУЗы оснащаются современной компьютерной техникой, которая в свою очередь очень органично встраивается в образовательный процесс. Так, в настоящее время, компьютер является не только средством передачи информации в процессе обучения, а открывает принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности студента. Новые информационные технологии и компьютеры позволяют эффективно организовывать интерактивное взаимодействие студента с обучающими материалами, что определяет высокое качество обучения, прочность и систематичность знаний, развитие профессиональных умений и навыков, а также способствует воспитанию необходимых свойств и качеств характера. Все это, несомненно, способствует развитию профессиональной компетентности будущего специалиста [1], [2], [4].

Использование новых информационных технологий в учебно-образовательном процессе позволяет преподавателю реализовать свои педагогические идеи, представить их вниманию коллег и получить оперативный отклик. В свою очередь, студентам это дает возможность самостоятельно выстраивать образовательный процесс, выбирать последовательность и временные затраты для изучения тем, систему тренировочных заданий и задач, способы контроля знаний. Таким образом реализуется важнейшее требование современного образования – выработка у субъектов образовательного процесса индивидуального стиля деятельности, культуры самоопределения, происходит их личностное развитие.

Большие возможности содержатся в использовании компьютеров при обучении математике. Быстрое развитие вычислительной техники и расширение её функциональных возможностей позволяет широко использовать

компьютеры на всех этапах учебного процесса: во время лекций, практических занятий, при самоподготовке, а также для контроля и самоконтроля степени усвоения учебного материала. Использование компьютерных технологий значительно расширило возможности лекционного эксперимента, позволяя моделировать различные процессы и явления, натурная демонстрация которых в лабораторных условиях технически очень сложна либо просто невозможна. Следует отметить, что эффективность применения компьютеров в учебном процессе зависит от многих факторов, к основным из которых можно отнести следующие:

- уровень и качество вычислительной техники;
- количество и качество используемых обучающих программ;
- количество и качество доступных лекционных курсов;
- методики обучения, применяемые преподавателем.

В современной аудитории должно быть естественным использование техники с мультимедийным оборудованием (демонстрационным экраном, проектором). Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. При этом нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному студенту намного интереснее воспринимать визуальную информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц. Использование компьютера в этом случае представляется не статичной немой картинкой, а динамичным видео- и звуковым рядом, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

В качестве одной из форм обучения, стимулирующих студентов к творческой деятельности, можно предложить создание одним студентом или группой студентов мультимедийной презентации, сопровождающей изучение какой-либо темы читаемого курса. В этом случае каждый студент имеет возможность самостоятельного выбора формы представления материала, компоновки и оформления слайдов. Кроме того, он имеет возможность использовать все доступные средства мультимедиа, для того, чтобы сделать материал наиболее зрелищным и запоминающимся. Можно утверждать, что в этом случае компьютер существенно активизирует познавательную деятельность студентов.

Что же касается таких информационных технологий, как интернет-технологии, следует отметить их важность при изучении какой-либо темы как для преподавателя, так и для студента, поскольку они позволяют предоставить обширный учебный или методический материал. Однако, следует особо отметить, что доступ к ресурсам сети Интернет потребует и от преподавателей, и от студентов новых приемов и методов работы на занятиях.

Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ) является учебным заведением, в котором традиционно физико-математические, технические, экономические дисциплины являются профильными, поэтому знания математики для будущих специалистов имеет большое значение [3]. Это обусловлено еще и тем, что современное развитие науки и техники проходит при возрастающей роли математики в жизни общества.

Важную роль в повышении качества обучения основным дисциплинам играет широкое внедрение в практику электронных образовательных ресурсов, направленных на повышение эффективности процесса обучения, реализацию идей развивающего обучения, совершенствование форм и методов организации учебного процесса, обеспечивающих переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Электронные образовательные ресурсы – это достаточно простые в использовании ресурсы, созданные как дополнения к традиционным учебникам и материалам.

В последние годы в ТОГУ произошли большие изменения. Аудитории оснащаются современной компьютерной техникой. В настоящее время на кафедре прикладной математики имеются 2 компьютерных класса, возможно использование интерактивных досок, в лекционных аудиториях установлено мультимедийное оборудование и т.д. Сегодня компьютер занял прочное место в образовательном процессе, открывает принципиально новые возможности в учебной деятельности студента. Проведение лекционных и практических занятий с использованием информационных технологий является очень мощным стимулом в процессе обучения. Посредством таких занятий активизируются психические процессы студентов: восприятие материала, внимание, память, мышление. Существенно активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса, поскольку человеку более свойственно доверять глазам. Известно, что более 80% информации человек воспринимает и запоминает благодаря зрительному восприятию. С использованием на занятиях информационных технологий у студентов появляется интерес, желание узнать больше.

Возникновение интереса к математике у значительного числа студентов зависит в большей степени от методики её преподавания. Необходимо постоянно заботиться о том, чтобы на занятиях каждый студент работал активно и увлеченно. Увеличение умственной нагрузки на занятиях по математике заставляет преподавателя думать над тем, как поддержать интерес к изучаемому материалу у студентов, их активность на протяжении всего курса. Это в свою очередь требует поиска более эффективных методов обучения и таких методических приемов, которые бы активизировали мысль студентов, стимулировали бы их к самостоятельному приобретению знаний.

На занятиях по математике очень эффективно используются возможности выданных ноутбуков. Их применение позволяет демонстрировать слайды, видеоролики. Наиболее эффективно их использование для презентации задач с готовыми решениями, разбора и анализа тестовых вариантов. Все это позволяет увеличить объем обрабатываемого материала и выработать устойчивые навыки решения задач. Наряду с этим на занятиях по математике можно широко использовать компьютерные программы и обучающие системы, представляющие собой электронные учебники, учебные пособия, лабораторные практикумы, системы тестирования знаний, системы на базе мультимедийных технологий. У преподавателя появляется возможность проявить

творческий подход к организации занятий, к разработке своих оригинальных материалов.

В заключение следует отметить, что применение новых информационных технологий в образовательном процессе позволяет учить и учиться с интересом и максимальной эффективностью, что взаимовыгодно как для студентов, так и для преподавателей. У студентов наблюдается большая заинтересованность в предмете, в виду более наглядной подачи материала, возможность решения межпредметных задач и существенное расширение возможностей самостоятельной работы, позволяющей изучить материал, провести тренинг и тут же проверить свои знания. В свою очередь, для преподавателя наблюдается увеличение времени общения со студентами в режиме дискуссии, а не монолога, в виду того, что преподаватель становится более разгруженным во время занятий.

Список литературы

1. Актуальные проблемы преподавания математики в средней и высшей школе: материалы научно-методической конференции (8 декабря 2014 года); АУ Ин-т разв. образов. Ив. обл. – Иваново, 2014. – 84 с.

2. Актуальные проблемы преподавания математики в техническом ВУЗе: материалы второй межвузовской научно-методической конференции. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – 188 с.

3. Ряйсянен Т.Н., Уленгова Т.Г. Проблемы преподавания математики в высшей школе для студентов младших курсов //Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. №3-11, стр. 112-114.

4. Федеральный образовательный стандарт высшего образования Уровень высшего образования Бакалавриат Направление подготовки 38.03.01 Экономика (утв.приказом Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. № 1327): <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71165458/#0>

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ

Фадеев Д.С.

аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Сорокоумова Е.А.

профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования,
д-р психол. наук, Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

В статье подростковый возраст рассматривается в качестве наиболее актуального в воспитательно-образовательной среде для формирования системы нравственных ценностей личности. Становление системы нравственных ценностей происходит в детско-

взрослой общности в рамках воспитательно-образовательного процесса, что является важным фактором снижения социальных рисков обучающихся.

Ключевые слова: подростковый возраст, детско-взрослая общность, воспитательно-образовательный процесс, нравственные ценности личности, система нравственных ценностей личности.

В 2015 году, подводя итоги инновационной деятельности образовательного учреждения на городском семинаре была представлена модель детско-взрослой общности (ДВО), полученная в ходе сопоставления и анализа существующих общностей ГБОУ «Многопрофильная школа № 1955» (рис. 1).

Детско-взрослая общность, это не статичное образование – она развивается, увеличивается, привлекает в себя новых участников, расширяет свой функционал. Эта динамика выражена как в количественном приросте численности детско-взрослой общности и увеличении количества мероприятий (рис. 2,3), так и в качественном, выраженном в повышении уровня социализации учащихся (рис. 4.)



Рис. 1. Схема модели ДВО, созданная на основе расширения информационно-образовательной среды школы

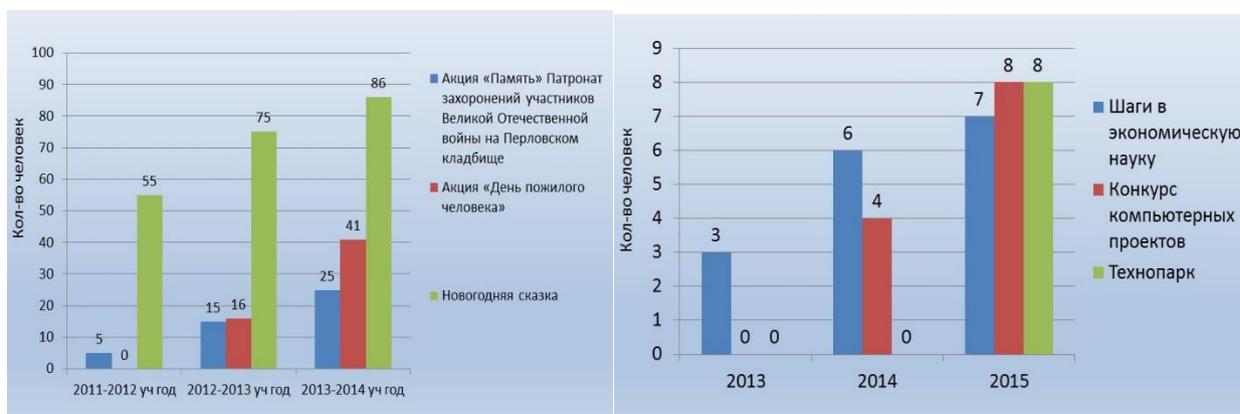


Рис. 2, 3. Динамика прироста количества учащихся в социально-значимых проектах, акциях, проектной деятельности

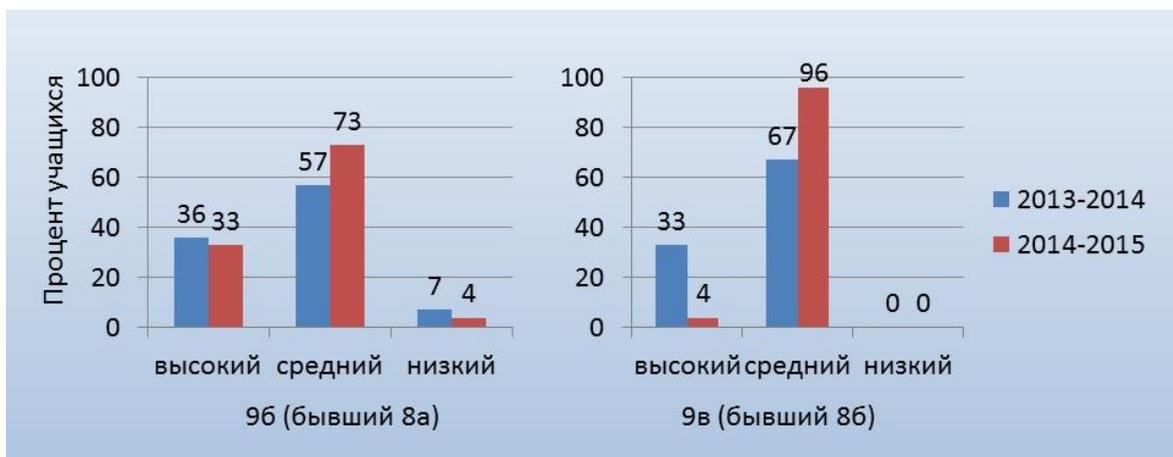


Рис. 4. Диагностика уровня социализации учащихся

Эффективность ДВО несомненна. Субъекты ДВО, к которым относятся родители, дети и учителя добровольно принимают активное участие в жизни образовательного учреждения, в социально-значимых акциях и т.п. Средством объединения в ДВО являются общее понимание нравственных ценностей. Поскольку понимание является процессом когнитивным и личностно-смысловым (Сорокоумова Е.А.), процесс понимания нравственных ценностей так же подразумевает нахождение собственного смысла этих ценностей развивающейся личностью, то есть самопознание [5].

Присутствие в ДВО общего понимания нравственных ценностей звучит и в докладах педагогов на городском семинаре «Формирование ценностных ориентаций у субъектов детско-взрослой общности. Роль ученического актива», а также наблюдается в результатах опроса (рис. 5,6.). Так, при приросте количества социально-значимых событий и акций (рис. 7.), в которых принимают участие учащиеся наблюдается выраженная ценность помогать людям.

По результатам опроса ценность оказания помощи имеет высокий балл значимости (от 7,53 до 8,82 баллов из 10), а сами ребята готовы помогать другим и выручать друг друга в сложных ситуациях (рис.5,6).

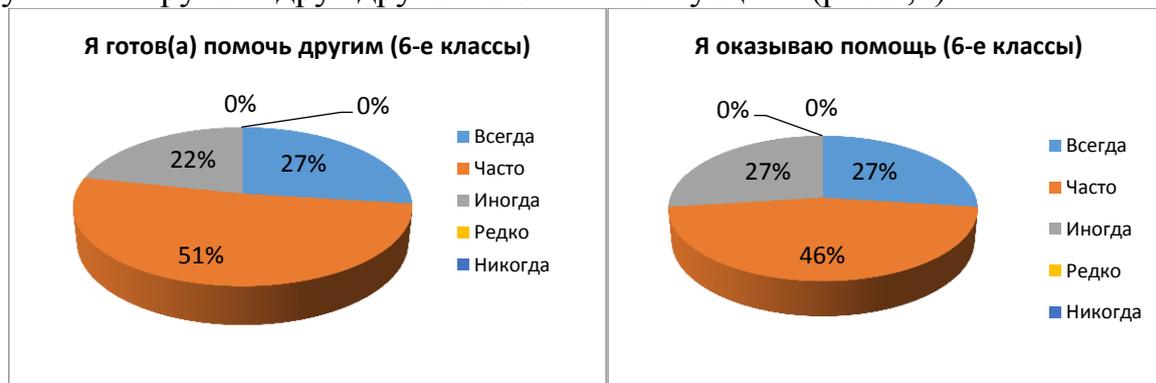


Рис. 5. Результаты опроса учащихся параллели 6-х классов о готовности помочь другим людям

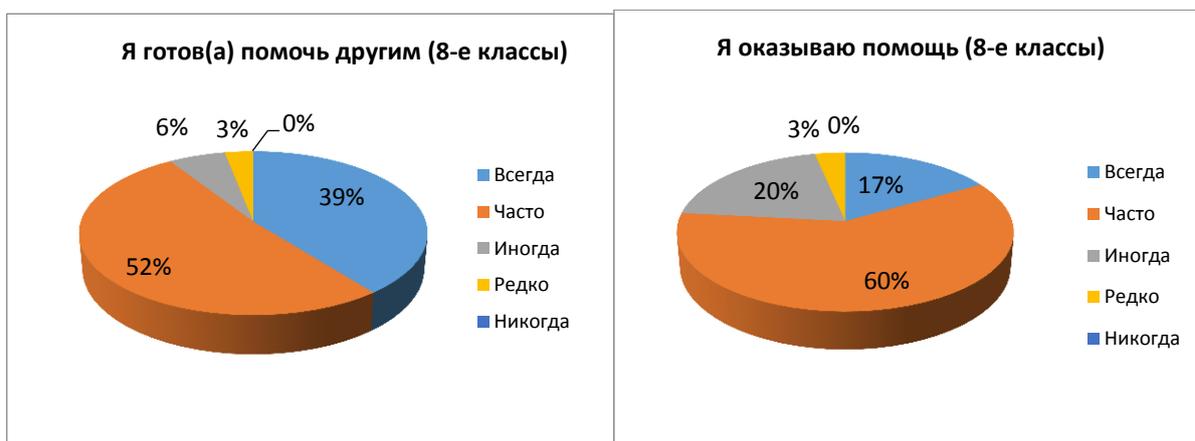


Рис. 6. Результаты опроса учащихся параллели 8-х классов о готовности помочь другим людям

2013-2014 уч.г. (10 событий и акций)	2014-2015 уч.г. (20 событий и акций)
<ul style="list-style-type: none"> Новогодний мюзикл, с приглашением детского дома Проведение Дня Рождения школы; Проведение акции «Память»; Соуправленческая конференция; День самоуправления Концерт «Две звезды»; День Открытых Дверей Акция «Письмо ветерану» Акция «Открытка ветерану» Концерты в ТЦСО (Центр социального обслуживания) к 8 марта, к дню пожилого человека, к 9 мая 	<ul style="list-style-type: none"> Новогодняя сказка для детей из детского дома. Программа работы с детским домом в течение всего года, занятие прикладными искусствами. Проведение Дня Рождения школы; Проведение акции «Память»; Соуправленческая конференция; День самоуправления Концерт «Две звезды»; День Открытых Дверей. Бессмертный полк, Добрые сердца, встреча с детьми из детского дома и .д. Акция «Центр ДоброТы» (сбор игрушек, развивающих игр для ребят из детского дома и онкологическим больным детям) Участие в акции к Дню пожилого человека, концерты в ТЦСО, а так же к восьмому марта и 9 мая Акция «Сирень победы» Акция «Открытка ветерану» К 9 мая «Битва хоров» Ёлка наших бабушек и дедушек (совет музея) Встреча с Машей Загорской – бывшей выпускницей, поэтессой, художницей. Уникальные встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и труда Экскурсии в школьном музее, которые стали очень популярны по всему району Совместные видеообзоры с библиотекой №92

Рис. 7. События и акции в которых приняли участие учащиеся

Такая картина оценивается однозначно как положительная, поскольку влияет на снижение количества социальных рисков в среде учащихся.

К настоящему моменту становится актуальным определение – на каком уровне развития, в каком возрасте формирование ДВО будет для ее субъектов, развивающихся по возрасту, гармоничным и естественным.

С этой целью были сопоставлены периодизации становления уровней направленности личности (Б.С. Братусь, Э. Эриксон). Первый уровень направленности личности (эгоцентрический) для формирования ДВО не актуален, поскольку доминирующим является стремление к собственному

удобству, а отношения с другими людьми оцениваются только лишь с позиции личной выгоды [1]. Тот же вывод можно сделать, рассматривая возрастные кризисы до 12 лет по Э. Эриксону. В первых четырех стадиях развития значимые психосоциальные исходы касаются активности, умений, автономии, базового доверия. Только в пятой стадии психосоциального развития личность задается вопросами «кто я?», «Каковы мои взгляды, убеждения?». Процесс самопознания на этой стадии связан со взаимодействием внутри группы.

Второй уровень направленности личности (Б.С. Братусь) подходит для формирования ДВО существенно лучше, поскольку у развивающейся личности возникает стремление идентифицировать себя с группой.

Данная точка зрения согласуется и с концепцией Э. Шпрангера. Автор указывает, что духовное развитие личности, а соответственно и формирование системы ценностных ориентаций происходит именно в подростковом возрасте. Это период, по окончании которого человек обладает развитой духовной структурой взрослого человека. Так же о чувстве взрослости говорит и Д. Б. Эльконин [6]. Согласно автору, в этом возрасте происходит практическое усвоение морально-этических норм и образцов поведения взрослых.

Роль взрослого в ДВО, формируемой при участии подростков, так же важна. По мнению Г. Крайга, подростки не располагают соответствующими когнитивными способностями для создания собственной системы ценностей [2]. Будучи не в состоянии (психологическом и с юридической точки зрения) самостоятельно нести ответственность за свою жизнь, подростки лишь пробуют «взрослую жизнь», находясь в психологической и юридической зависимости от родителей. Соответственно, именно взрослый может помочь подростку создать условия для создания собственной ценностной системой.

Таким образом, наиболее актуальным для формирования ДВО является подростковый возраст. Центральными моментами в этом возрасте являются как длительный, сопровождающийся гаммой специфических конфликтных переживаний, процесс развития самосознания и его важнейшей стороны – самооценки, так и момент возникновения особого личностного новообразования («самоопределение»), указывающий на завершение подросткового возраста. [4]

Именно в этот период идет интенсивное взаимодействие созревающей личности с культурой, а значит и нравственными ценностями общности, в которой она воспитывается. В связи с сужением опыта реального общения и взаимодействия подростков, вызванного усилением роли компьютерно-информационного досуга, а также преобладанием монологических форм общения учителей и учеников в ущерб диалогическим, возникает необходимость в выявлении особенностей понимания современными подростками ситуаций взаимодействия и общения и возможностей формирования у них адекватного понимания себя [3].

Взаимодействие с субъектами ДВО может помочь подростку подготовиться к последующей ранней взрослости, связанной с расширением количества и качества социальных связей, с принятием ответственности не только

за свою жизнь, но и за близких благодаря присутствующему в ДВО процессу самопознания, важнейшего фактора самоопределения личности в сфере общечеловеческих ценностей.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
2. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2006.
3. Кучерявенко В.И., Сорокоумова Е.А. Особенности понимания современными подростками ситуаций взаимодействия и общения (Психолого-педагогическая программа обучения подростков пониманию социальных ситуаций) / Воспитание школьников. 2011. № 4. С. 47-52.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология / Е.А. Сорокоумова. Москва и др. 2009. Серия краткий курс.
5. Сорокоумова Е.А., Усольцева И.В. Психология самопознания как научная основа развития субъектов обучения / под ред. Е.А. Сорокоумовой, И.В. Усольцевой. Москва, 2012 г.
6. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте / Д.Б. Эльконин Психология подростка. Хрестоматия. М.: Российское педагогическое агентство. 1997.

СОЦИАЛЬНЫЙ ТИП «ПЕРЕХОДНОГО ЧЕЛОВЕКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗВЕНО

Фалеев А.Н.

доцент кафедры философии и социально-политических технологий,
канд. философ. наук, доцент, РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина,
Россия, г. Москва

Сафиева Р.З.

профессор кафедры инженерной педагогики, д-р техн. наук, профессор,
РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются основополагающие черты особого социального типа «переходного человека». Раскрывается принципиально новое видение социокультурных процессов, характерных для современной российской жизни и, прежде всего, ее педагогической сферы.

Ключевые слова: конкретно-исторический тип человека, культурное развитие, социокультурная переходность, педагогика.

Актуальнейшей задачей современной социально-философской мысли, социологии морали и социальной педагогики является исследование конкретно-исторических типов человека, среди которых можно выделить тип «человека переходного». Указанный тип, имея свои разновидности в различные эпохи и в разных странах, в силу социально-исторических особенностей культурного развития России для нее особенно специфичен.

Следует отметить, что в России сходятся два типа культуры, толкающие ее в противоположные стороны – «западный», где культура подчинена

цивилизации, и «восточный», в котором культура подчиняет цивилизацию. Возможно, поэтому российская история последних полутора веков предстает как совокупность переходных социокультурных форм, как перманентная социальная нестабильность. Кроме того, за указанное время Россия ни разу не исчерпала ту или иную форму своего развития полностью. Эта непрекращающаяся социокультурная переходность наложила свой отпечаток на российского человека, создала особый тип «человека переходного», который, в свою очередь, подпитывает переходный характер нашего сегодняшнего общества и разнообразные феномены в нём происходящие.

Каков же указанный тип?

Сознание «человека переходного» вопиюще противоречиво. Повышенная возбудимость и раздражительность, подозрительность и нетерпимость, агрессивность и зависть выдают в нем потенциального бунтаря и невротика. В свою очередь, покорность и социальная мимикрия выдают раба и холопа. Ему свойственна идеализация прошлого и недоверие к настоящему. Его социальное поведение отличается повышенной возбудимостью и анархичностью, перемежаемой равнодушием и пассивностью. Структура его личности перегружена комплексами и дисгармонична. Его интересы и потребности смещены в сторону материального. Его установки изобилуют стереотипами и догмами, цели мелки и эгоистичны, идеалы приземлены или утопичны. Стратегический смысл жизни им утрачен или не найден, поэтому он не живет полноценной деятельной жизнью, а «выживает» и «переживает». Его духовность поверхностна и узка. Его тело и душа хронически больны, и он предпочитает глушить свои боли и душевные страдания зрелищами, игрищами, алкоголем и наркотиками, сексом и насилием, отчаянной и показной набожностью. В связи с этим невольно напрашивается мысль об актуальности идеи Ф.Ницше о сверхчеловеке, разумеется, при ее критической адаптации к современной образовательной ситуации, и, прежде всего, в ее нынешней взвешенной интерпретации, вычленяющей, главным образом, ее позитивные аспекты, направленные против мещанства, духовного рабства и с учетом перспективы.

При исследовании такого феномена как образование учеными и философами используются различные подходы, одним из которых может быть философско-гносеологический, рассматривающий образовательный процесс как преимущественно организованный вид познавательной деятельности, которая осуществляется в специально предназначенных для этого социальных институтах и предполагает развитие человеческой природы до оптимального уровня, соответствующего конкретно-исторической эпохе. Такой подход позволяет, с нашей точки зрения, обратить внимание на следующие важные особенности образовательного процесса, который представляет собой двухстороннюю, совместную деятельность педагога и учащегося. Эта деятельность связана с возвышением учащегося до всеобщего социального опыта и знаний и их субъективацией в уникально единичных формах, что требует напряженной работы обеих взаимодействующих сторон при сохранении наставнической роли педагога. И от того насколько продуктивна работа каждой из сторон, во многом зависит результативность этого процесса.

Нельзя не признать, что вся наша прежняя педагогика, с ее стандартизацией и формализацией, по сути, была ориентирована на воспроизводство в массе своей среднего обывателя переходного типа. Но, для того, чтобы выбраться из болота переходной обывательщины, сегодняшнему обществу настоятельно нужен культ «сверхчеловека» – культ таланта и элиты просветителей-подвижников, нужна решительная дифференциация в обучении и воспитании, нужна строгая селекция авторитетной общественностью достойных кандидатов в педагоги-воспитатели, способных учащихся потрясти и увлечь, повести за собой к идеалам высокой культуры.

Остается лишь надеяться на то, что только подъем культуры масс сможет обеспечить радикальное оздоровление и обновление нашего общества, преодоление кризиса и стабильное развитие.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Филатова А.В.

доцент кафедры межкультурной коммуникации, канд. пед. наук, доцент,
Марийский государственный университет, Россия, г. Йошкар-Ола

В статье рассматривается проблема образования взрослых как важное направление в педагогической деятельности во многих странах современного мира. В статье раскрываются факторы обучения взрослых, этапы планирования образовательного процесса, содержание и формы обучения взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, самосовершенствование личности, непрерывное обучение, иностранный язык.

Образование взрослых в настоящее время становится важным направлением в педагогической деятельности во многих странах мира. Это связано со стремительным качественным изменением технологических процессов, требующих высоких профессиональных знаний. Развитию образования взрослых в мире также способствует развитие идей постоянного самосовершенствования личности, непрерывного обучения в разных аспектах жизнедеятельности человека. Образование взрослых развивается как количественно, вовлекая всё большее число людей, так и качественно, осуществляя исследования и достигая практические результаты.

Исследователи выделяют шесть факторов обучения взрослых:

1. Общественные отношения (удовлетворить потребности в общении; обрести новых знакомых);
2. Внешние стимулы (выполнить поручение администрации; последовать рекомендациям авторитетного человека);
3. Общественное благополучие (быть более полезным человечеству; быть способным принимать участие в общественной работе);
4. Профессиональное повышение (получить более высокую должность; быть конкурентоспособным);
5. Побег (избавиться от рутины повседневной жизни; обеспечить контраст

стилю своей жизни); 6. Когнитивный интерес (учиться ради получения знаний; удовлетворить умственные потребности) [1].

По результатам исследований первое место среди изучаемых предметов занимают профпредметы, затем предметы по ведению хозяйства и семейной жизни, а на третьем месте предметы, связанные с хобби и отдыхом. Очевиден прагматизм взрослых обучающихся – $\frac{3}{4}$ из них выбирают предметы практического характера, который носит и иностранный язык. Эти данные подтверждают тот факт, что большинство взрослых начинают учиться, чтобы решить какую-либо проблему, а не ради интереса. Такая ситуация характерна и для изучения взрослыми иностранного языка, которые приступают к его овладению, когда чувствуют в этом необходимость, чтобы быть более конкурентоспособными, мобильными, гибкими, чувствовать себя комфортно в другой стране. Таким образом, проблемно-ориентированное обучение является основным положением в образовании взрослых, которое включает в себя следующие шаги в процессе планирования учебного процесса: выявление проблемы; осознание необходимости учиться; определение целей; определение и нахождение источников получения знаний.

Как правило, взрослые обучающиеся в силу своей занятости выбирают самый быстрый, самый легкий, самый дешевый способ получения знаний.

Исследуя проблему приоритетных форм обучения взрослых, исследователи пришли к выводу, что форма традиционного изучения иностранного языка используется взрослыми не часто. Работать в группах под руководством преподавателя, планирующего весь учебный процесс, предпочитают только 10% опрошенных.

Выбор способа получения знаний, самостоятельно или на курсах, также зависит от прошлого учебного опыта взрослого-учащегося. Если в школе взрослый обучающийся был в числе отстающих, то он предпочтет учиться самостоятельно, а если он учился хорошо – то предпочтет посещать курсы.

Обучение взрослых в большинстве случаев является самонаправленным процессом, где взрослый сам планирует образовательный процесс.

Взрослые предпочитают изучать иностранный язык самостоятельно, используя IT технологии по следующим причинам:

- возможность двигаться вперед по мере необходимости;
- возможность применять свой стиль изучения материала;
- возможность в любой момент изменить направление обучения;
- возможность по-своему подойти к процессу обучения;
- возможность начать обучение в любое время;
- отсутствие подходящих курсов;
- отсутствие времени для работы в группе;
- отдаленность места проведения занятий;
- недостаточное количество денег на курсы [1].

Одно из преимуществ самообразования – это одинаковая возможность участвовать в данном виде обучения для всех слоев населения. Люди, занимающиеся самообразованием, подразделяются на людей с большим образо-

вательным опытом и людей с небольшим образовательным опытом. Процесс обучения этих двух групп различен. В первом случае обучение занимает большой промежуток времени, мотивировано психологическими потребностями высокого уровня, систематически планируемое; во втором случае учебные проекты мотивированы кризисом или случаем, плохо спланированы, созданы для удовлетворения потребностей низкого уровня.

Обучающиеся с большим образовательным опытом, как правило, более целеустремлены, самостоятельны, с разносторонними интересами, высоко мотивированы и готовы к любым экспериментам.

Таким образом, структура форм образования взрослых может быть изображена в виде пирамиды. У ее основания – обучающиеся, занимающиеся самообразованием (в эту группу входит почти каждый). Поменьше группа участвует в организованном обучении, посещая курсы или занятия, и вершина пирамиды состоит из небольшого числа учащихся, получающих высшее образование.

Список литературы

1. Cross, K. Patricia. Adults as learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1982. 300 p.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Храмова Ю.Н.

доцент кафедры языкознания и иностранных языков, канд. пед. наук, доцент,
Российский государственный университет правосудия,
Россия, г. Н. Новгород

Жукова И.Г.

преподаватель, канд. пед. наук,
Саратовский областной педагогический колледж, Россия, г. Саратов

Авторы статьи обращают внимание на необходимость использования современных информационных технологий на занятиях по иностранному языку. Использование компьютера на занятиях английского языка помогает повысить уровень преподавания, обеспечивает наглядность, аудио поддержку, контроль, содержит большой объем информации и является большим стимулом в обучении. Компьютер является мощнейшим инструментом получения и обработки информации и при его использовании у студента появляется желание к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка, что способствует повышению мотивации студента в образовательном процессе.

Ключевые слова: современные информационные технологии, английский язык, самостоятельная познавательная деятельность, компьютерные телекоммуникационные сети, образовательные ресурсы.

Одним из наиболее революционных достижений за последние десятилетия, которое значительно повлияло на образовательный процесс во всем

мире, стало создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет, что буквально означает "международная сеть". Использование кибернетического пространства (syberspace) в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики, так как происходящие изменения затрагивают все стороны учебного процесса, начиная от выбора приемов и стиля работы, кончая изменением требований к академическому уровню обучающихся.

Основная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Обучать иностранному языку – это значит обучать общению, передаче и восприятию информации.

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту (e-mail); телеконференции (usenet); видеоконференции; возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере; доступ к информационным ресурсам: справочные каталоги и различные поисковые системы. Все эти ресурсы могут быть активно использованы на уроке.

Благодаря Интернет-технологиям учащиеся могут иметь доступ к различным информационным банкам данных по всему миру, могут работать совместно над интересующим их проектом с учащимися из других стран, участвовать в телеконференциях. Подобная возможность сотрудничества и кооперация создают сильнейшую мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально и дальнейшему изучению иностранного языка [1, с. 136].

Совместная работа стимулирует учащихся на ознакомление с разными точками зрения на изучаемую проблему, на поиск дополнительной информации, на оценку получаемых собственных результатов. Обсуждение промежуточных результатов, дискуссии, мозговые атаки, доклады, рефераты обретают иное качество, поскольку они содержат не только материал учебников и официальных справочников, но и точки зрения партнеров по проекту из других регионов мира, полученные ими данные, их интерпретацию фактов, явлений [3, с. 491].

Взаимодействие в Интернет-проектах помогает социализации личности, развивает у студентов способность к планированию и организации совместной деятельности.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов Интернет, мультимедийных средств, также соответственно подготовленных преподавателем;
- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из студентов материалов сети;
- совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;
- пополнять свой словарный запас как активный, так и пассивный лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;
- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, а «горячих» проблем, интересующих всех и каждого [2, с. 181].

Следует отметить, что обучение через компьютерные телекоммуникационные сети, обеспечивает погружение обучаемого в реальную языковую среду, и тем самым, существенно ослабляет традиционный языковой барьер практического использования иностранного языка, поскольку обмен информацией происходит между сверстниками, содержание материалов включает мысли, чувства идеи, ситуации, интересные для обучаемых и имеющие значение в их жизни.

Использование новых технологий в преподавании иностранного языка обусловлено не только стремлением к новизне, обучение на базе инфокоммуникационных технологий позволяет реализовать индивидуальный подход к личности учащегося, что является основным концептуальным направлением образования XXI века.

Список литературы

1. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Возможности применения ИКТ на занятиях по иностранному языку при использовании технологии критического мышления // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 4-11. С. 135-137.
2. Храмова Ю.Н. Формирования мотивации изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи

и дисциплинам специализации. Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции. Ниж. гос. сельхоз. академия. 2014. С. 180-183.

3. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Развитие критического мышления студентов-юристов через использование ИКТ на занятиях по иностранному языку // Современные науки и образование // е-Журнал. «Экономика и социум». 2016. №4 (23). С. 490-493.

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматривается влияние учебной мотивации и интеллекта на успешность обучения. Приведены результаты исследований, свидетельствующие о положительной корреляции между успешностью обучения и уровнем учебной мотивации. Показано влияние мотивации на успешность обучения при различных уровнях интеллекта у обучаемых.

Ключевые слова: успешность обучения, интеллект, уровни структурных составляющих интеллекта, учебная мотивация, коэффициент ранговой корреляции Спирмэна, субтесты теста КР-3-85.

В работе [7] настолько образно приведена картина современного обучения в вузе, что невозможно удержаться от желания ее привести: «тех, кто пришел действительно учиться – десяток на поток. Всех остальных привели в стены вузов иные причины: нежелание идти в армию, желание идти замуж, семейные традиции, необходимость пройти именно эту ступень социализации. И, конечно, обязательная в конце обучения раздача дипломов. Веселая и беззаботная «от сессии до сессии» студенческая жизнь – не худший способ провести юность, приветствуемый семьей и обществом. Мотивация платных групп существенно не отличается от бесплатных – платят родители. Учеба заключается в нерегулярном выполнении необременительных заданий. Курсовые и дипломы – зачастую либо отписка, либо плод широкого распространения Интернета, либо куплены. Студенты, специализирующиеся на выполнении курсовых и дипломов, выполняют за семестр до десятка «заказов». Соответственно, соотношение желающих и не желающих учиться – максимум один к десяти. Такое положение вещей обусловлено тем, что современные студенты на получение знаний не мотивированы». Данное положение подтверждается рядом авторов. В работе [5], со ссылкой на работу И.И. Голицыной, указывается, что количество студентов с низким уровнем мотива-

ции обучения, не обнаруживающих готовности к выполнению заданий продуктивного характера, составляет от 30% до 50% состава учебных групп государственных вузов, а среди студентов, обучающихся на коммерческой основе – до 80%. В работе [4] утверждается, что фактор мотивации для успешной учебы сильнее, чем фактор интеллекта. Аналогичного мнения придерживается и авторы работы [1]. Однако данные утверждения вызывают некоторые сомнения и для того, чтобы их развеять, нами было проведено исследование, результаты которого приведены ниже.

Для проверки гипотезы о независимости успешности обучения от уровня учебной мотивации, определяемой с помощью теста [4], был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмэна [2]. Результаты проверки гипотезы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты проверки гипотезы о независимости успешности обучения от уровня учебной мотивации по ряду учебных дисциплин

Учебная дисциплина	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R	Уровень значимости отвержения гипотезы о независимости, α
Физика	308	0,224	0,0
Математика	551	0,223	0,0
Начертательная геометрия	285	0,271	0,0

Из результатов, представленных в табл. 1, следует вывод, что мы можем отвергнуть гипотезу о независимости между уровнем учебной мотивации и успешностью обучения (по указанным дисциплинам) в пользу ее альтернативы, причем $R > 0$. Таким образом, можно сделать вывод, что существует значимая положительная корреляция между успешностью обучения и уровнем учебной мотивации. Однако можно допустить, что за фактором «учебная мотивация» скрывается латентная переменная, в частности интеллект, который и определяет успешность обучения. В табл. 2 представлены результаты проверки гипотезы о независимости уровней учебной мотивации от уровней структурных составляющих интеллекта, определяемые субтестами теста КР-3-85 [2].

Таблица 2

Результаты проверки гипотезы о независимости между уровнями учебной мотивации и уровнями структурных составляющих интеллекта (тест КР-3-85)

Учебная мотивация по дисциплинам	Объем выборки	Номера субтестов теста КР-3-85										ΣIQ
		M_1	M_2	M_3	M_4	M_5	M_6	M_7	M_8	M_9	M_{10}	
Уровень значимости отвержения гипотезы об однородности, α (односторонний критерий)												
Математика	599	0,017	0,0	0,42	0,006	0,0	0,06	0,03	0,005	0,0	0,4	0,0
Физика	304	0,01	0,004	0,28	0,028	0,023	0,07	0,19	0,0	0,003	0,31	0,013
Начертательная геометрия	284	0,002	0,0	0,25	0,0	0,0	0,08	0,003	0,005	0,01	0,15	0,0002

Из результатов, представленных в табл. 2, следует вывод об отвержении гипотезы о независимости в пользу ее альтернативы на уровне значимости $\alpha = 0,0 \div 0,03$ по всем субтестам теста КР-3-85, кроме M_3, M_6, M_7, M_{10} по указанным учебным дисциплинам. Полученные результаты свидетельствуют о наличии связи между интеллектом и учебной мотивацией. Возможно, данная связь определяется склонностью. Таким образом, для определения степени влияния интеллекта и мотивации на успешность обучения необходимо оценить, как влияет изменение мотивации на успешность обучения при одинаковом уровне интеллекта у обучаемых, а также как изменяется успешность обучения при изменении интеллекта при одинаковом уровне мотивации.

Для решения данной задачи проведем совместную категоризацию переменных – учебная мотивация и уровень интеллекта, определяемых по сумме всех структурных составляющих интеллекта (субтестов $M_1 \div M_{10}$ теста КР-3-85). Мы далеко не уверены, что данный подход (суммирование структурных составляющих интеллекта) верен, но такой подход применяется при профессионально-психологическом отборе в ВС РФ [6]. Категоризация проводилась по уровням на 5 групп следующим образом: 1-ая группа – «бесспорно ниже среднего (BNSR)»; 2-ая группа – «ниже среднего (NSR)»; 3-я группа – «средняя (SR)»; 4-ая группа – «выше среднего (WSR)» и 5-ая группа – «бесспорно выше среднего (BWSR)».

Для проверки нулевой гипотезы H_0 , о том, что влияние мотивации на успешность обучения одинаково с влиянием интеллекта воспользуемся критерием Манна-Уитни [2]. Результаты проверки H_0 представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты проверки гипотезы об одинаковости влияния мотивации на успешность обучения с влиянием интеллекта

Сравниваемые совместные категории интеллекта и мотивации	Объем выборки	Уровень значимости отвержения гипотезы об однородности, α (односторонний критерий)
INSRUBWSR / INSRUBNSR	11/18	0,39
ISRUBWSR / ISRUBNSR	45/47	0,21
IWSRUBWSR / IWSRUBNSR	18/6	0,009
ISRUBNSR / INSRUBNSR	47/18	0,09
ISRUBWSR / INSRUBWSR	45/11	0,1
IWSRUBWSR / INSRUBWSR	18/11	0,0
IWSRUBWSR / ISRUBWSR	18/45	0,0
IWSRUBNSR / INSRUBNSR	6/18	0,008
IWSRUBNSR / ISRUBNSR	6/47	0,09
ISRUBNSR / INSRUBWSR	47/11	0,23
IWSRUBNSR / ISRUBWSR	6/45	0,28
IWSRUBNSR / INSRUBWSR	6/11	0,06

Как следует из табл. 3, при низких и средних уровнях интеллекта, успешность обучения не зависит от уровня учебной мотивации. Изменение успешности обучения в зависимости от уровня учебной мотивации происходит тогда, когда уровень структурной составляющей достигает высокого уровня, позволяющего обеспечить успешное освоение необходимого материала.

Кроме того, при одинаковых уровнях мотивации, но разных уровнях интеллекта, уровень успешности обучения обучаемых с более высоким уровнем интеллекта выше. Однако необходимо заметить, что при разных уровнях интеллекта и разных уровнях мотивации успешность обучения может быть однородной. Таким образом, мнение авторов работ [1, 4] является, по нашему мнению, ошибочным.

Полученные нами результаты согласуются с теорией «порога интеллекта» Перкинса. Согласно его концепции, для каждой профессии существует нижний пороговый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не способны овладеть данной профессией. Если же IQ превышает этот уровень, то между уровнем достижений в профессиональной деятельности и уровнем интеллекта нельзя проследить никакой существенной корреляционной связи. Успешность профессиональной деятельности начинают определять: мотивация, личностные черты индивида, система ценностей и т.д. [7]. Наше исследование показало, что данные положения относятся и к учебной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о наличии большого потенциала в повышении эффективности обучения за счет правильного использования способов учебной мотивации обучаемых.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб.: Питер. 2001.
2. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер. 2001.
3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. 2001.
4. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. // Психологическая наука и образование. – 2002. № 2. С. 96-100.
5. Кречетников К.Г. Теоретические основы создания креативной обучающей среды на базе информационных технологий для подготовки офицеров флота. Монография. – Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2001.
6. Основы военного профессионального психологического отбора.: Учебное пособие. / Под. ред. В.И. Лазуткина, И.И. Зацарного, Г.М. Закржевского. – М.: Изд-во 178-го НПЦ ГШ МО РФ. 1999.
7. Черепанова Л.Б. Влияние современной российской системы образования на образованность кадрового потенциала страны. /Инновационные технологии повышения качества образования. Материалы Международной научно-практической конференции. 15 апреля 2006 г. С. 277-283.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС ВРАЧА И МЕДИЦИНСКИЙ СТРЕСС ПАЦИЕНТА

Шевцова Ю.В.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, г. Нижний Новгород

В данной статье профессиональный стресс врача и медицинский стресс пациента рассматриваются как факторы, негативно влияющие не только на качество взаимоотношений между врачами и пациентами, но и дальнейшего процесса лечения. Проведение ряда специальных психологических и просветительских мероприятий позволит значительно уменьшить количество стрессогенных факторов при общении обеих сторон, и, соответственно, улучшить взаимопонимание между ними, снизить уровень конфликтности и увеличить степень доверия, что в конечном итоге даст максимально возможный положительный результат от назначенного врачом курса лечения.

Ключевые слова: отношения «врач-пациент», профессиональный стресс, медицинский стресс, лукизм, агрессия, профессиональное выгорание, стрессогенный фактор.

В Российской системе здравоохранения, судя по официальным данным, происходят положительные изменения: используются высокотехнологичные методы диагностики и лечения пациентов, улучшается материально-техническая база медицинских организаций, восстанавливаются районные больницы и сельские фельдшерско-акушерские пункты, действует федеральная программа «Земский доктор» и т.п. Но, несмотря на все это, работа системы здравоохранения подвергается критике со стороны пациентов. В то же время растет неудовлетворенность медицинских работников, которая связана, прежде всего, со снижением престижа профессии, а также с ростом числа необоснованных претензий и завышенных требований, предъявляемых пациентами. Как следствие, растет напряженность в отношениях между пациентами и врачами: первые критикуют систему здравоохранения и её работников, вторые, в свою очередь, недовольны таким отношением к себе и самими пациентами [3].

Рассмотрим позицию пациентов.

Многим из нас знакома ситуация, когда мы чувствуем себя некомфортно в кабинете врача на приеме или консультации. Из-за неосознанных или хорошо понимаемых опасений стараемся оттянуть запланированное посещение медицинского учреждения, испытывая во время ожидания встречи с врачом тревогу и страх. Причина тому – так называемый **медицинский стресс** пациента.

Какие же страхи порождают медицинский стресс и нежелание посетить профессионального врача?

1. По мнению О. Ранка, М.Е. Сандомирского и др., прежде всего, все эти опасения и страхи являются следствием первого отрицательного опыта общения с медиками в самом раннем детстве, даже если сознательно человек

этого не помнит. Это общение с человеком в белом халате (врачом, акушеркой), который встречает новорожденного и отнимает его от матери, что является психологически травматичным. Этот процесс остается в памяти и подсознании человека навсегда и ассоциируется с тем дискомфортом, который ребенок испытывал в процессе рождения – *психологической* родовой травмой [12].

2. Даже уверенные и хорошо осведомленные о своем заболевании пациенты не всегда могут говорить о медицинских проблемах и задавать врачу интересующие вопросы, в частности, деликатного характера. Во время медицинской консультации многие люди чувствуют себя очень уязвимыми, стесняются, даже стыдятся говорить на определенные темы (например, о частой смене партнеров, о перенесенных ранее болезнях, особенно венерических и т.п.) и/или осуществлять какие-либо виды медицинского осмотра (осмотр полости рта, особенно, если зубы имеют неэстетичный вид, гинекологический / проктологический осмотр и т.п.).

3. Люди часто опасаются, что, если не будут во всем соглашаться с врачом или задавать разные вопросы, просить направления на **бесплатные** дополнительные или необходимые (с точки зрения пациента) обследования и т.п., это вызовет у врача отрицательные эмоции и негативно скажется на последующем лечении. Даже если пациенты предельно вежливы и корректны в обсуждении с врачом своего диагноза и лечения, медики часто бывают недовольны уже тем, что больные всего лишь ставят под сомнение, не очень хорошо понимают их рекомендации или хотят обсудить и уточнить какие-либо детали относительно своего диагноза и/или лечения. И если у человека уже был подобный опыт, он может заранее испытывать беспокойство перед последующим посещением других медицинских специалистов.

4. Многие пациенты, например, с лишним весом, имеют комплексы относительно своей внешности. Они уже заранее «программируют события» и начинают думать, что они не понравятся врачу внешне, из-за чего он не будет с ними так любезен, как им хотелось бы. Согласно результатам исследования ученых из Университета Джонса Хопкинса (Johns Hopkins University), опубликованных в журнале «Obesity», такой факт действительно имеет место. Группа ученых во главе с Кимберли Гудзьюн (Kimberly Gudzone) расшифровала записи беседы 39 врачей общей практики с 208 пациентами, страдающими гипертонией. Среди них насчитывалось 28 человек с нормальным весом (индекс массы тела, ИМТ, ниже 25); 60 человек с избыточным весом (ИМТ от 25 до 30) и 120 человек, страдающих ожирением (ИМТ от 30 и выше). Исследователи выявили одно существенное отличие: с пациентами, обладающими нормальным весом, врачи общались более тепло и дружелюбно, выказывали им больше сочувствия. «Это не означает, что врачи открыто выражали свое негативное отношение или были грубы в общении», – пояснила Гудзьюн. Но медики проявляли меньше сопереживания к пациентам с ожирением и не вовлекали их в эмоциональный контакт. Результаты исследования Гудзьюн и ее коллег подтверждает доктор Дэвид Кац (David Katz) из Исследовательского центра по предотвращению заболеваний Yale-Griffin. Не

зависимо от жалобы пациента врач советует ему сбросить вес. «Такие пациенты начинают чувствовать, что доктор не хочет помочь им, и, в конце концов, перестают ходить к нему на прием», – делает выводы Кац [5].

Логично предположить, что люди, имеющие любые другие проблемы с внешностью (врожденные или приобретенные), тоже могут столкнуться с недостатком внимания и доброжелательности со стороны врача. Происходит так называемая дискриминация по внешности (красивый-некрасивый) или лукизм. А это, в свою очередь, негативно влияет на результаты лечения: чем лучше отношение врача к больному, тем охотнее последний исполняет его предписания. Другие ученые (Л.А. Нордхолм, Х.Д. Хаджиставропулос, М.А. Росс и К.Л. фон Байер) в своих исследованиях выявили, что «красивых» (с субъективной точки зрения врача) пациентов считают более «хорошими», покладистыми и оптимистично настроенными, чем «некрасивых». А также врачи оценивают боль как более сильную у красивых пациентов и имеют большее желание им помочь [4]. Несмотря на то, что в зарубежных исследованиях проблема влияния внешности пациента на качество взаимодействия между последним и врачом изучается давно, в российской психологии этот аспект является малоизученным, а проблема лукизма в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе, в медицине, является чрезвычайно актуальной.

Подобные опасения пациентов, безусловно, увеличивают напряженность и снижают качество их общения с врачами.

Но необходимо принять во внимание, и то, что *положение врачей с психологической точки зрения тоже непростое*. Представители медицинской профессии, как никто другой, подвержены стрессам. Этот факт мало у кого вызовет возражения, учитывая характер работы и профессиональные нагрузки медиков. Немецкий психоаналитик и писатель Вольфганг Шмидбауэр (W. Schmidbauer), утверждает следующее: «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек» [7]. В нашем случае речь идёт о факте пребывания целый рабочий день «лицом к лицу» с пациентами, которые испытывают боль, страх, отчаяние, раздражение и другие негативные эмоции, что вызывает серьезное эмоциональное напряжение. Длительное нахождение в "поле" отрицательных эмоций в конце концов приводит к тому, что последние так или иначе по *механизму эмоционального заражения* (процесса передачи эмоционального состояния от одного индивида или группы к другому/другим на уровне психического контакта) передаются остальным коллегам [2]. В. Вавилов, эксперт по подбору и обучению персонала и практикующий HR- директор, вообще утверждает, что «стресс у медицинского работника – это нормально» [10], то есть это его обычное состояние.

К *профессиональному стрессу* у медиков приводит взаимодействие *и с коллегами, и с пациентами*, так как профессиональное общение людей в белых халатах включает в себя *оба эти компонента*. Соответственно, данные компоненты влияют на качество коммуникации врачей и пациентов.

Рассмотрим основные причины профессионального стресса у медиков.

Психологи Купер и Маршалл, исследовавшие источники стресса различных категорий работников интеллектуального труда, в частности врачей, выявили следующие их группы [10]:

1. Факторы профессионального стресса, связанные с трудовой деятельностью:

➤ перегрузки или недостаточный объем работы. Перегрузка работой заставляет человека сомневаться, может ли он справиться с заданием. В этом случае обычно возникает беспокойство, фрустрация (чувство крушения), а также чувство безнадежности, страх потерять работу и др. Врач, не получающий работы, соответствующей его возможностям, обычно тоже чувствует фрустрацию, беспокойство по поводу своей ценности и положения в социальной структуре организации и ощущает себя явно не вознагражденным и не оцененным по достоинству;

➤ плохие физические условия труда, например, некомфортная температура помещения, контакт с токсичными, раздражающими, аллергенными веществами, различные виды излучения, плохое оборудование и/или освещение или чрезмерный шум;

➤ дефицит времени (когда все время не успеваешь). Временные рамки устанавливаются несоразмерно с объемами задач;

➤ необходимость самостоятельного принятия решения, за что потом придется нести огромную ответственность.

2. Факторы стресса, связанные с ролью работника в организации:

➤ ролевая неопределенность, например, недостаточная информированность о профессиональных обязанностях и соответствующих ожиданиях со стороны коллег и начальства;

➤ ролевой конфликт – когда работник считает, что он делает то, чего не должен или не желает делать;

➤ ответственность за других людей (это наиболее стрессогенный фактор) и за нечто еще (за оборудование, бюджет, документы и т.п.);

➤ слишком низкая ответственность и/или малая степень участия в принятии решений в организации, больно бьющие по самолюбию и очень расхолаживающие в работе.

3. Факторы стресса, связанные с взаимоотношениями на работе:

➤ взаимоотношения с руководством, подчиненными, коллегами (грубость, интриги и т. п.);

➤ сложности в делегировании полномочий (например, отказ подчиненных выполнять распоряжения руководителя).

4. Факторы, связанные с деловой карьерой:

➤ профессиональная «неуспешность» и постоянная боязнь увольнения; статус несоответствия, медленное или слишком быстрое продвижение;

➤ фрустрация из-за достижения «предела» своей карьеры;

➤ отсутствие гарантированной, стабильной работы (постоянное ожидание изменений, нестабильность);

➤ несоответствие уровня притязаний профессиональному статусу.

5. Факторы, связанные с организационной структурой и психологическим климатом:

➤ неэффективное консультирование (невозможность получить своевременную квалифицированную помощь по ряду важных вопросов);

➤ ограничение свободы поведения (связанное со структурой организации и/или должностными обязанностями, или искусственно созданное коллегами или начальством) и т.п.

6. Внеорганизационные источники стрессов:

1) основные проблемы медработника, возникающие в семейной жизни: распределение времени (работник мечется между семьей и работой, таким образом, сам он «нуждается в социальной поддержке для борьбы с «подводными камнями» семейной жизни»), перенесение кризисов из одной ситуации в другую, бессонница;

2) мобильность работника ведет к обострению конфликтов в семье, в особых случаях бывает необходимость даже менять место жительства и т.п. Неравномерный режим работы с ночными и суточными дежурствами нарушает естественные биоритмы труда и отдыха и негативно влияет на адаптационные способности организма медицинского работника.

3) Различные психометрические данные: врачи-экстерналы более адаптивны к различным ситуациям, чем интерналы; «подвижные» чаще оказываются перегруженными работой, ориентированные на достижение, показывают большую независимость и включенность в работу, чем ориентированные на безопасность и спокойствие и т.п.

Теперь рассмотрим основные стрессогенные факторы, которые идут непосредственно *от общения с пациентами*.

1. Недостаток времени на прием пациента. У врача огромная очередь, и каждому пациенту надо уделить внимание. Современная система здравоохранения не располагает к длительным беседам врачей с пациентами. В итоге врач может получить недостаточно информации о жалобах пациента, что снизит качество лечения. В результате – пациент будет недоволен, и претензии будут предъявляться врачу [6].

2. Реальная нехватка профессионализма у медицинского специалиста или пациент пытается в этом убедить врача с высоким уровнем профессионализма. Развитие СМИ и интернет привело к тому, что современные пациенты приходят к врачу уже достаточно осведомленными о своем заболевании или имеют несколько версий по поводу последнего. А многие врачи (безусловно, не все) пользуются в своей практике набором отработанных методов и не расширяют свой кругозор, не интересуются последними разработками и методиками медицины, не пытаются посмотреть на проблему с разных сторон. Поэтому зачастую медики даже не знают, как ответить на вопросы, которые задают им пациенты, или из-за недостатка времени не успевают этого сделать. Умные, опытные врачи с уважением относятся к грамотным пациентам, которые хотят быть партнерами в собственном лечении, а не пассивными исполнителями предписаний. Любой пациент вправе получить от врача информацию о своем здоровье. И медики часто опасаются,

что по тем или иным причинам не могут её предоставить в полном объёме [6].

Есть и больные, которые начинают спорить с врачами, усердно демонстрировать свою осведомленность, ставить своими вопросами врача в тупик, причем иногда в грубой форме, из-за чего у людей в белых халатах существует определенная боязнь подобных ситуаций.

3. Угрозы, хамство и даже рукоприкладство со стороны пациентов.

Если незнакомый ранее пациент приходит к врачу или вызывает его на дом, нет никакой гарантии, что при этой встрече медицинский работник не будет оскорблен или даже физически покалечен. Подобные случаи, особенно с врачами скорой помощи, были неоднократно зафиксированы и освещены в СМИ [9].

Развивающаяся профессиональная деформация у медицинских работников в итоге приводит к *профессиональному выгоранию*. Наталия Осухова, кандидат психологических наук, доцент МПГУ, и Виктория Кожевникова, руководитель социально-психологической службы Преображенского кадетского корпуса (г. Москва), дают следующее определение профессионального выгорания: «Это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека». С нарастанием степени профессионального выгорания увеличивается тенденция к негативному и даже скрыто-агрессивному отношению к пациентам, общению с ними в односторонней коммуникации путем критики, оценок, давления, от чего, естественно, *страдают обе стороны* [11].

Итак, получается, что врачи и пациенты идут на встречу друг с другом, пребывая в той или иной степени в состоянии стресса, в ожидании чего-то неприятного или даже страшного. У каждого из них есть свои, сугубо индивидуальные причины для беспокойства. Поэтому *обе стороны* должны это понимать и стараться делать всё, чтобы их общение было не напряженным и негативным, а продуктивным, и по возможности, доброжелательным, или хотя бы таким, чтобы потом ни у кого не осталось неприятного осадка, непонимания или опасения.

Микаэл Балинт, венгро-британский психиатр, психоаналитик и психотерапевт, изучавший взаимоотношения между врачами и пациентами, и много работавший в этой области, считал, что главным «медикаментом» во врачебной практике является *сам врач* [1]. Но, на наш взгляд, хотя главная роль по снижению напряженности при общении с больными отводится медикам, пациентам тоже необходимо работать над собой и корректировать свое поведение.

Вывод. В наше время проблема влияния медицинского стресса пациентов и профессионального стресса врачей на их общение является чрезвычайно актуальной. Очевидно, что необходимо проведение соответствующей работы *с обеими сторонами*. Это могут быть определенная подготовка к визиту к врачу (настроиться, составить вопросы и т.п.) [13], информационно-просветительские мероприятия, специальные передачи по телевидению и ра-

дио, статьи в газетах, журналах и сети интернет, семинары и лекции, индивидуальные посещения психолога, групповые психологические тренинги и т.п. [8]. Например, для медиков существуют тренинги в Балинт-группах, которые активно практикуются за рубежом [1], но практически не применяются в России.

Подобные тренинги можно было бы организовать и для наших врачей, например, в рамках курсов повышения квалификации.

Мы считаем, что интересной и важной задачей для современных психологов была бы разработка специальных тренингов и для пациентов.

Только когда и врачи, и пациенты не будут испытывать стресс и негатив от встречи друг с другом и будут относиться друг к другу с уважением и пониманием, качество их взаимоотношений улучшится. А это, соответственно, приведет к тому, что лечение станет более эффективным, выздоровление больных более быстрым, а медики получают радость и удовлетворение от своей работы.

Список литературы

1. Балинт-группы [Электронный ресурс] / <http://docpsy.ru/lektsii/psikhoterapiya/1501-balint-gruppy.html> (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
2. Виды профессиональных стрессов [Электронный ресурс] / http://studme.org/38953/psihologiya/vidy_professionalnyh_stressov
3. Как улучшить отношения между пациентами и врачами [Электронный ресурс] / <http://www.nashgorod.ru/news/news55327.html> (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
4. Отношения врач-пациент и лукизм [Электронный ресурс] / <http://feministki.livejournal.com/3099449.html?nojs=1> (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
5. Почему врачи не любят полных пациентов [Электронный ресурс] / <http://neboley.com.ua/ru/ukraine/2014/09/12/113624> (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
6. Почему доктора не любят любопытных пациентов? [Электронный ресурс] / http://www.waylux.ru/doktor_patient.html (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
7. Профессиональный стресс у врачей [Электронный ресурс] / <http://doktor-matyash.ru/professionalnyj-stress-u-vrachej.htm> (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
8. 10 способов справиться с медицинским стрессом [Электронный ресурс] / <http://www.goodhouse.ru/health/zdorovyе/10-sposobov-spravitsya-s-mediczinskim-stressom/> (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
9. Башкирова Н. Врачи и пациенты – кто кого? [Электронный ресурс], - <http://sanktpeterburg.bezformata.ru/listnews/vrachi-i-pacienti-kto-kogo/18776782/> – статья в интернете (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
10. Вавилов В. Стресс-менеджмент в сфере медицины [Электронный ресурс], – http://www.the-medical-practice.com/articles/stress_medik – статья в интернете (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
11. Кожевникова В., Осухова Н. Профилактика профессионального выгорания [Электронный ресурс], – <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200601609> – статья в интернете (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
12. Сандомирский М.Е. Почему люди боятся обратиться к врачу, или медицинский стресс глазами пациента [Электронный ресурс], – <http://subscribe.ru/archive/science.health.stre3/200406/03061006.html> – статья в интернете (Дата обращения: 29.09.2016 г.).
13. Шаповальянц И.М. Как улучшить коммуникацию между пациентом и врачом [Электронный ресурс], – <http://www.b17.ru/article/18024/> – статья в интернете (Дата обращения: 29.09.2016 г.).

СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

СПОРТИВНАЯ ИГРА ДАРТС КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА

Аверина Л.Ю.

доцент кафедры физического воспитания, канд. пед. наук, доцент,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Ногаец О.А.

доцент кафедры физического воспитания, канд. пед. наук, доцент,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Жигайлова Л.В.

доцент кафедры теории и методики гимнастики, канд. пед. наук, доцент,
Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма, Россия, г. Краснодар

Приводится практический опыт использования спортивной игры дартс в качестве средства физического воспитания и интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду вуза. Затронуты вопросы методики тестирования и обучения технике игры в дартс, организации и проведения в доступных формах и видах соревнований для данной категории студентов.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, интеграция, студенты с ограниченными возможностями здоровья, дартс.

Физическая культура как составная часть общей культуры и профессиональной подготовки специалистов в вузах является обязательной учебной дисциплиной и важнейшим компонентом целостного личностного развития студентов с ограниченными возможностями здоровья. Занятия физической культурой и спортом приобщают к общественно-историческому опыту в данной сфере, помогают осваивать мобилизационные, технологические и интеллектуальные ценности физической культуры, а также способствуют повышению функциональных возможностей различных органов и систем организма. Внедрение современных стандартов архитектурной доступности спортивной инфраструктуры, модифицирование образовательных программ и методик в соответствии с различными видами нозологий, оснащение специальной техникой обеспечивающей условия образования студентов с ограниченными возможностями здоровья, является актуальным и необходимым условием современного инклюзивного образования [1, с. 71].

По материалам исследований кафедры физического воспитания КубГУ и медицинских осмотров за 2012–2015г.г. в вузе обучается около 3,6 % студентов с ограниченными возможностями здоровья и более 7,8 % студентов, временно освобожденных от физических нагрузок. Неудовлетворительное физическое и функциональное состояние этих студентов связано не только с

проблемами их здоровья, но и недооценкой в обществе оздоровительной роли физической культуры и спорта, отсутствием должной физкультурной грамотности и доступной среды, целенаправленной работы на формирование физической культуры личности и интеграцию студентов данной категории в образовательное пространство вуза [2, с. 240].

Вместе с тем по результатам опроса в КубГУ 88,7 % студентов с ограниченными возможностями здоровья желают активно заниматься физической культурой и принимать участие в спортивных соревнованиях. Этот опрос так же выявил, что мотивацией к занятиям физической культурой и спортом, для них являются организованные учебно-тренировочные занятия – 45,9 %; на втором месте стоит зачет по дисциплине «Прикладная физическая культура» – 35,4 %, на третьем месте – участие в спортивно-массовых мероприятиях – 16,6 % и замыкает опрос по мотивации студентов к занятиям физическими упражнениями теоретические занятия (лекции) – 2,1 %. Учитывая желание студентов с ограниченными возможностями здоровья, посещать академические занятия и участвовать в спортивно-массовых мероприятиях, кафедрой были внесены изменения в рабочие программы обучения и календарь спортивно-массовых мероприятий. Они состояли во введении в образовательный процесс лечебного отделения помимо теоретических занятий и самостоятельной работы еще и практического раздела с изучением такого доступного вида как дартс. Студенты, имеющие возможность по состоянию здоровья заниматься дартсом проходят предварительное тестирование, которое заключается в том, что студентам предлагается сделать 30 контрольных бросков (10 серий по 3 дротика) в центральную часть мишени. Количество очков, набранных в серии, определяется в зависимости от нахождения дротиков в мишени (табл. 1).

Таблица 1

Тестирование по дартсу

№ п/п	Зона попадания дротика	Удаленность т.п. от центра мишени в мм	Кол-во очков	
			положительных	отрицательных
1	Центр мишени «Булл-ай»	От 0 до 6,75	+ 50	-
2	Второе центральное кольцо (25)	От 6,76 до 15,9	+ 25	-
3	Центральная часть мишени с учетом «триплов», но без учета удвоенного центра	От 16,0 до 107	+ 5	-
4	Периферийная часть с даблами, но без центральной части мишени	От 108 до 170	-	-5
5	Незачетное поле мишени – «молоко»	От 171 до 225	-	-25
6	Мимо мишени	> 225	-	-50

Сумма очков в 10-ти сериях (30 бросков) является нормативным результатом, который оценивается по 5 бальной шкале (табл. 2).

Шкала оценивания количества очков в дартс

№ п/п	Количество очков	Оценка
1	– 1500...+ 49	1
2	+ 50...+ 99	2
3	+ 100...+ 149	3
4	+ 150...+ 199	4
5	+ 200...+ 299	5

На начальном этапе обучения особое внимание уделяется следующим компонентам техники игры в дартс: 1) стойке до и после броска; 2) технике метания дротика: техника «холостого броска», разучивание движения с помощью «лазерного дротика», метание дротика с близкого расстояния до 2 метров и с расстояния 2,37 м, контроль за движением метаемой руки в окончательной фазе броска, системе прицеливания в дартс и корректировке; 3) правильному дыханию спортсмена; 4) обучению движению метаемой руки в «идеальной» плоскости метания; 5) нахождению наиболее оптимального ритма и скорости движения метаемой руки; 6) умению совмещать «реальную» плоскость метания с идеальной (умение делать поправки в прицеливании); 7) умению проводить кисть метаемой руки в заданный сектор мишени.

На этапе закрепления и совершенствования техники дартс студенты приступают к выполнению основного спортивного упражнения «301 очко» и «501 очко» с окончанием в «удвоение». В конце учебного семестра студенты проходят тестирование в контрольном упражнении «Сектор – 20» и «Раунд» и в дальнейшем участвуют в спортивных соревнованиях по дартсу в рамках декады «Мир равных возможностей», где дартс наряду с шахматами, плаванием и спортивными конкурсами и викторинами является одной из доступных и массовых дисциплин.

Таким образом, можно заключить, что активные занятия дартсом и участие в спортивных состязаниях содействуют привлечению студентов с ограниченными возможностями здоровья к участию в доступных для них формах и видах соревнований в рамках адаптивного спорта, обеспечивающего социокультурные сдвиги в конфигурации физиологического неравенства членов общества в сторону продвижения к овладению эффективными способами самореализации и формирующего навыки социальной адаптации, что в свою очередь способствует интеграции данной категории студентов в образовательную среду вуза. Применение спортивной игры дартс в качестве основного средства физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья содействует психофизиологической реабилитации, а также использованию, сохранению и совершенствованию оставшихся у них в наличии телесно-двигательных качеств.

Список литературы

1. Гребенникова В.М., Щербина А.И. Стратегия включения инклюзивной образовательной среды с учетом «Индекса инклюзии» // Успехи современной науки и образования. 2016. № 1. С. 69-72.

2. Шлюбуль Е.Ю., Синельникова Н.А. Некоторые рекомендации по организации процесса здоровьесбережения подростков // Проблемы развития современного общества: экономические, правовые и социальные аспекты: Сб. науч. статей Всероссийской науч.-практ. конф. / под ред. И.Е. Бельских, А.Ф. Московцева. 2014. С. 240-242.

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БОКСЕРОВ-ДЕВУШЕК 18 ЛЕТ КВАЛИФИКАЦИИ КМС

Кучкова Л.А.

преподаватель кафедры физической культуры,
Омский государственный медицинский университет, Россия, г. Омск

Дубинецкий В.В.

доцент кафедры физической подготовки, канд. пед. наук,
Омская академия МВД России, Россия, г. Омск

В статье ставится задача: рассмотреть методические подходы развития специальной выносливости боксеров-девушек 18 лет квалификации КМС.

Ключевые слова: специальная выносливость, боксеры-девушки 18 лет, аэробные возможности, анаэробные возможности, спортивная форма.

Исконно считалось, что бокс – это мужской вид спорта. Однако последние исследования доказывают, что данная точка зрения не является верной. Девушки так же проявляют огромный интерес к боксу, как к хобби, так и в качестве своей профессиональной деятельности.

Выносливость – важный элемент в физической подготовке спортсмена. По мнению Л.П. Матвеева, выносливость является важнейшим боевым качеством боксера, при ее отсутствии он теряет в турнире все свои способности [2, с. 121].

Всесоюзные и международные чемпионаты последних лет показали, что только при систематической тренировке боксеров, в которой ведущее место отведено подготовительному периоду, можно добиться успеха в достижении высокой и стабильной «спортивной формы». В соревновательном периоде необходимо усовершенствовать «спортивную форму» боксера специальными упражнениями с партнером в перчатках.

Специальная выносливость связана со специальными боевыми навыками боксера. Она выражается в подготовке нервной системы к специфической деятельности в бою на ринге. Эта подготовка дает возможность боксеру быстро и точно реагировать на непрерывно меняющиеся положения в бою, концентрировать и соразмерять свое внимание и усилия только в нужных направлениях, действовать расчетливо и экономно, сохраняя силы.

Специальная выносливость – важный элемент в физической подготовке спортсмена. Особое внимание уделяется при развитии этого качества в процессе подготовки боксеров к соревновательной деятельности.

Характерной чертой современного подхода к развитию специальной выносливости у спортсменов является преимущественное совершенствование аэробной и анаэробной производительности.

Аэробные возможности – это деятельность кардиореспираторной системы. Они находят свое выражение в уровне максимального потребления кислорода и кислородного показателя. Анаэробные зависят от бескислородных источников энергии.

Стоит учитывать тот факт, что увеличение уровня аэробной и анаэробной производительности организма – отнюдь не показатель высокого уровня специальной выносливости в работе.

Для повышения специальной выносливости специалисты рекомендуют многократно чередовать кратковременные спурты, которые выполняются с максимальной скоростью, и вся работа происходит в среднем и низком темпе. ЧСС при этом должна быть в пределах 150-180 уд/мин [4, с. 87].

Подобные кратковременные упражнения, которые выполняются с максимальной интенсивностью, максимально способствуют развитию анаэробных способностей спортсмена. Для повышения специальной выносливости эффективны упражнения смешанной аэробно-анаэробной направленности, которые способствуют улучшению сердечной деятельности боксера, а именно: спортивные игры, подвижные игры. Данную систему предлагает З.Б.Белоцерковский [1, с. 142].

При использовании в тренировке 2-минутных раундов (для совершенствования силовой выносливости), удары следует выполнять с переменными интенсивностью и мощностью. Целесообразно при этом постепенно уменьшать интервалы отдыха между раундами – от 1 минуты до 20 секунд. В связи с тем, что большие объемы тренировочной работы специальной направленности зачастую приводят к повышению психической напряженности и утомлению и, как следствие, снижению дееспособности боксера, необходимо на специально подготовительном этапе целенаправленно применять общеподготовительные средства тренировки, соответствующие по механизму энергообеспечения специальным средствам.

Мищенко В. склоняется к тому, что многократный бег 100 метровых отрезков с установкой "максимально быстро", а интервалы отдыха – от 45 до 90 секунд значительно увеличивают объем сердца и улучшают аэробный обмен в тканях. Оптимальная ЧСС после выполнения упражнений 180-190 уд/мин. Продолжительность пауз отдыха, заполняемых боем "с тенью" и упражнениями на расслабление, должна быть такой, чтобы перед началом нового упражнения ЧСС была не более 130 уд/мин. Количество повторений упражнений – 10-12.

Большой объем увеличивается только перед соревнованиями [3, с. 22].

Исследование проводилось на базе СДЮШОР № 21 г. Омска, в нем приняли участие 5 боксеров девушек квалификации КМС.

Для оценки уровня развития специальной физической подготовки боксеров-девушек 18 лет квалификации КМС были проведены следующие контрольные тесты: бег 30 м., бег 100 м., бег 3 км., прыжок в длину с места.

Темпы прироста составили в беге на 30 м.-4 %, в беге на 100 м.-0,7 %, в беге на 3 км-0,6%, в прыжке в длину с места-2,4 % (табл. 1).

Таблица 1

**Оценка уровня специальной физической подготовки
боксеров-девушек квалификации КМС**

Тесты	Результаты до эксперимента	Результаты после эксперимента	Результаты из рабочей программы по боксу (СДЮШОР № 21)	Темпы прироста (%)
Бег 30 м (сек.)	5,0	4,8	не более 5,0 сек.	4
Бег 100 м (сек.)	16,01	15,9	не более 15,8 сек.	0,7
Бег 3 км (мин./сек)	12,55	12,48	не более 13,13 мин/сек.	0,6
Прыжок в длину с места (см)	205	210	не более 190 см	2,4

Результаты показали, что боксеры девушки соответствуют своей квалификации при их сравнении с программными нормативами для кандидатов в мастера спорта.

Для оценки специальной выносливости боксеров-девушек 18 лет квалификации КМС за основу были взяты тесты, которые наиболее эффективны для данного физического качества. А именно – выполнение ударов по мешку за определенные интервалы времени, в данном случае – за 8 секунд, и за 3 минуты. До эксперимента контрольные данные немного ниже, чем результаты из рабочей программы, а после соответствуют нормативам рабочей программы по боксу. Темпы прироста в первом тесте составили 11,3%, а во втором 2,2 %, это говорит о положительной динамике развития специальной выносливости.

Таблица 2

**Тесты, для оценки развития специальной выносливости
боксеров-девушек квалификации КМС**

Тесты	До эксперимента	После эксперимента	Кол-во ударов (норматив рабочей программы по боксу СДЮШОР № 21)	Темпы прироста
Кол-во ударов по мешку за 8 сек.	25	28	28	11,3
Кол-во ударов по мешку за 3 минуты	308	315	313	2,2

Стоит учитывать тот факт, что увеличение уровня аэробной и анаэробной производительности организма – отнюдь не показатель высокого уровня специальной выносливости. Увеличение уровня энергетических свойств организма формируется в процессе соревновательной деятельности с тем учетом, что в соревнованиях и тренировках, которые им предшествовали, отмечается полное соответствие, как по составу работающих мышц, так и по характеру работы.

Для развития специальной выносливости, в основном применяются специальные и специально – подготовительные упражнения (спарринги, условные и вольные бои, упражнения на снарядах, спурты, "бой с тенью",

упражнения с партнером в парах без перчаток, с набивными мячами, в передвижениях. Упражнения с отягощениями необходимо применять 2-3 раза в неделю, с увеличением продолжительности подходов, методы тренировок, в основном повторный и интервальный.

Это в полной мере относится к процессу подготовки боксеров и связано с тем, что достижение высоких результатов в значительной степени обуславливается способностью к развитию максимального уровня работоспособности.

Список литературы

1. Белоцерковский З. Б. Энергометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов // З.Б. Белоцерковский. М.: Советский спорт, 2005. 309 с.
2. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки. – М.: Физкультура и спорт, 1977. 280 с.
3. Мищенко В. Проблемы и перспективы совершенствования специальной выносливости квалифицированных спортсменов // В. Мищенко, Д. Полищук // Вестник спортивной науки. 2004. № 2 (4). С. 50
4. Таймазов В. А. Биоэнергетика спорта // В.А. Таймазов, А.Т. Марьянович. СПб.: Изд-во «Шатон», 2002. 135 с.

КОНТРОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Морозов А.П.

доцент кафедры теории и методики легкой атлетики, канд. пед. наук,
Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма, Россия, г. Москва

Сячин В.Д.

профессор кафедры теории и методики легкой атлетики, д-р пед. наук,
Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма, Россия, г. Москва

Сергеев А.В.

преподаватель кафедры теории и методики легкой атлетики,
Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма, Россия, г. Москва

Сапинский Д.В.

преподаватель кафедры теории и методики легкой атлетики,
Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются аспекты применения средств и методов контроля, оценки уровня развития двигательных качеств юных легкоатлетов, показывается их значимость для осуществления успешного планирования тренировочного процесса.

Ключевые слова: тренировочный процесс, система подготовки, критерии оценки.

Спортивное совершенствование в легкой атлетике невозможно без систематического применения контроля физических и функциональных параметров. Необходимость непрерывного мониторинга физической подготовленности прежде всего заключается в снижении общего уровня состояния здоровья детей [1, с. 20]. А ведь процесс планирования тренировочного процесса на этапе начальной подготовки в легкой атлетике напрямую связан с показателями спортивной формы, которые демонстрируют юные легкоатлеты как во время тренировочных занятий, так и при проведении педагогического и медико-биологического тестирования во время обязательных диспансеризаций. В утвержденном федеральном стандарте спортивной подготовки по виду спорта «Легкая атлетика» [2], установлены четкие критерии к организации тренировочного процесса на этапе начальной подготовки в легкой атлетике.

Изменение количественных и качественных показателей тренировочных нагрузок, позволяющая в оптимальной мере провести оптимизацию планирования всего тренировочного процесса, будет объективным только на основе многофакторного анализа динамики физической подготовленности, при использовании современной диагностической аппаратуры состояния юных спортсменов. Именно поэтому на данном этапе подготовки особое место принадлежит научно-методическому обеспечению, которое давно и прочно занимает одно из ведущих мест в многолетнем тренировочном процессе не только высококвалифицированных мастеров спорта международного класса, но только начинающих свою спортивную карьеру легкоатлетов.

Для повышения эффективности контроля за отдельными сторонами физической подготовленности целесообразно применять в процессе спортивной подготовки такие системы дистанционного контроля и анализа, как CoachEye, DartStudio, позволяющие объективно оценить техническая параметры, как реализацию собственно физических возможностей, антропометрические приборы, что особенно важно в данном возрасте, адаптированные методики функциональной диагностики. Многолетние исследования [3, с. 12-29] в области детского спорта позволяют рассматривать контроль физической подготовленности с различных позиций, однако среди многих аспектов, определяющих значение применение контроля и являющихся ключевым для теории и методики детско-юношеского спорта, необходимо прежде всего отметить следующие:

- получение своевременной информацией о функциональном состоянии организма юных легкоатлетов, с учетом эволюционных процессов естественного роста и развития позволяет обеспечивать постепенный прирост результатов;
- анализ влияния применяемых средств и методов подготовки на организм юных легкоатлетов способствует рационализации многолетнего планирования тренировочного процесса, предупреждению форсирования тренировочных нагрузок;
- своевременное определение уровня адаптационных возможностей юных легкоатлетов к тренировочным нагрузкам, позволяет соответствующим образом перестраивать структуру процесса подготовки;

- управление интенсивностью и объемом нагрузки на основе получения своевременной информации об уровне физической подготовленности юных легкоатлетов является решающим фактором постепенного роста спортивного мастерства и успешного выступления на соревнованиях, предотвращения травматизма и перенапряжения.

Эффект управления состоянием юных спортсменов зависит не только от используемых тренировочных средств, но и от своевременного и объективного применения методов оценки и контроля за динамикой развития двигательных качеств. Важно вовремя оценить сочетанное влияние разных тренировочных средств на развитие двигательных качеств, поскольку организм в возрасте 9-12 лет, при естественном ускорении темпов роста и развития, в определенный момент начинает испытывать дефицит своих резервных возможностей [3, с. 130]. Это и определяет значимость контроля физической подготовленности и функциональных параметров, для более дифференцированного дозирования объемов тренировочной работы юных легкоатлетов [4, с. 57].

Список литературы

1. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: наука побеждать. М.: «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. 863 с.: ил.
2. Приказ Минспорта России от 24.04.2013 № 220 (ред. от 16.02.2015) «Об утверждении Федерального стандарта по виду спорта «Легкая атлетика»».
3. Платонов В.Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение. К.: Олимпийская литература, 2014. 624 с.
4. Рубин В.С. Олимпийский и годовые циклы тренировки. Теория и практика. 2-е изд., испр. и доп. М.: Советский спорт, 2009. 188 с.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОК СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Синельникова Т.В.

доцент кафедры физической культуры и спорта, к.п.н., доцент,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Россия, г. Омск

Харченко Л.В.

и.о. зав. кафедрой адаптивной физической культуры, к.п.н., доцент,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Россия, г. Омск

Турманидзе В.Г.

декан факультета физической культуры, реабилитации и спорта, к.п.н., доцент,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Россия, г. Омск

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся оценке адаптационного потенциала студенток специальной медицинской группы. Студентки, имеющие различные заболе-

вания, по-разному адаптируются к занятиям физической культурой и к учебным нагрузкам.

Ключевые слова: студентки специальной медицинской группы, адаптация, сердечно-сосудистая система, дыхательная система, адаптационный потенциал.

Одной из актуальных проблем высшего профессионального образования является изучение состояния здоровья студентов, путей его сохранения и укрепления. Процент выпускников средних школ, имеющих низкий уровень здоровья, растет. В вузе таким студентам трудно адаптироваться к условиям обучения [3].

Типичная для учащихся гиподинамия, с каждым годом растущая учебная нагрузка, нерациональное питание, большой объем работы с компьютером, социальный дискомфорт, действие различных психоэмоциональных факторов вызывают напряжение систем адаптации. Все это приводит к тому, что с каждым годом увеличивается доля студентов, испытывающих трудности обучения, связанные с ухудшением физического и функционального состояния организма в процессе адаптации к учебным нагрузкам [1, 2].

Правильно организованные систематические занятия физическими упражнениями – важнейшее средство укрепления здоровья студентов.

Целью нашего исследования была оценка адаптационного потенциала и функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем студенток специальных медицинских групп.

В исследовании приняло участие 53 студентки 1 курса в возрасте 17-18 лет специальной медицинской группы.

Анкетирование позволило выявить нам, что 38% студенток, относящихся по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ) имеют заболевания опорно-двигательного аппарата (ОДА), 34% нарушение зрения, 19% заболевания сердечно-сосудистой системы и 9% заболевания желудочно-кишечного тракта. Большинство опрошенных – 52% оценили уровень своего физического развития как средний, 21% – ниже среднего, 27% – низкий. Оценивая состояние своего здоровья, студентки СМГ отмечали, что помимо своего основного заболевания, они имеют и ряд сопутствующих заболеваний, у 25% опрошенных часто болит голова, снижен уровень работоспособности. Отношение к занятиям физической культурой в основном положительное, но в тоже время 18% студенток СМГ высказали отрицательное мнение по поводу занятий физической культурой.

Нами было проведено констатирующее исследование для выявления исходного уровня функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной системы студенток, отнесенных по состоянию здоровья к специальным медицинским группам.

Исследование показало, что у 63% выявлен учащенный пульс, т.е. присутствуют признаки тахикардии. У 43% студенток выявлено повышенное АД, у 21% наблюдалось пониженное АД по сравнению с нормой для данного возрастного контингента.

Оценка адаптационного потенциала проводилась по методу Р.М. Баевского. Было выявлено, что у 45% студенток СМГ неудовлетворительная адаптация, у 37% напряжение механизмов адаптации и только у 18% выявлена удовлетворительная адаптация.

Оценивая функционирование сердечно-сосудистой системы по данным ортостатической пробы было выявлено, что адаптация сердечно-сосудистой системы студенток, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе в большинстве своем имеет неудовлетворительную оценку. Большинство студенток СМГ имеют отклонения различной степени в состоянии сердечно-сосудистой системы. Нами было выявлено, что из 53 студенток, отнесенных по состоянию здоровья к специальным медицинским группам, 20 студенток имеют заболевания опорно-двигательного аппарата, эти студентки составили группу студентов с травмами (заболеваниями) ОДА, периферической нервной системы (группа А); 18 студенток имеют среднюю и высокую степень близорукости, т.е. относятся к группе студентов, имеющих отклонения со стороны зрения (группа В); 10 студенток с сердечно-сосудистой патологией и 5 студенток с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, т.е. 15 студенток составили группу студентов с заболеваниями кардиореспираторной, пищеварительной, эндокринной систем (группа С).

Таким образом, мы разделили студенток на 3 нозологические группы, в соответствии с рекомендациями многих авторов, что комплектование групп СМГ формируется по заболеваниям.

При оценке адаптационного потенциала, проводимого по методу Р.М. Баевского мы выявили, что наибольший процент неудовлетворительной адаптации наблюдался у группы студентов с заболеваниями сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта (75%), на втором месте по количеству студенток с неудовлетворительной адаптацией была группа с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (64%) и третье место студентки с нарушением зрения (42%).

Мы также провели сравнение оценки функционального состояния дыхательной системы по гипоксическим пробам между изучаемыми нозологическими группами. Было выявлено, что задержка дыхания на вдохе (проба Штанге), также как и задержка дыхания на выдохе (проба Генчи) была наиболее высокой у группы В, т.е. у студенток с нарушениями зрения. Самые низкие показатели данных проб выявлены у студенток группы С с заболеваниями ССС и желудочно-кишечного тракта (таблица.)

Таблица

Показатели в тестах, отражающих функциональное состояние дыхательной системы

Показатели	Группа А	Группа В	Группа С
Проба Штанге, с	31,2 ±1,0	42,2 ±1,0	20,8 ±2,1
Проба Генчи, с	25,2 ±1,0	36,5 ±1,2	16,8 ±1,1

Таким образом, сравнительный анализ показал, что студентки, имеющие заболевания сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта (группа С) имеют достаточно низкий уровень адаптационного потенциала и самые низкие показатели в тестах, отражающих функциональное со-

стояние дыхательной системы и нуждаются в коррекции двигательного режима, т.е. увеличении доли физической нагрузки, адекватной их функциональному состоянию и с учетом противопоказаний. Студенткам, отнесенным по состоянию здоровья к специальной медицинской группе с заболеваниями зрения и опорно-двигательного аппарата рекомендуем занятия плаванием, гидрокинезотерапией, упражнения с гимнастической палкой, дыхательную и глазодвигательную гимнастику и другие виды двигательной активности с учетом противопоказаний по основному и сопутствующим заболеваниям.

Список литературы

1. Загревская А.И. Инновационный подход к физкультурному образованию студентов специальной медицинской группы в вузе // Адаптивная физическая культура. 2007. №1. С. 4-8.
2. Капилевич Л.В., Солтанова В.Л., Давлетьярова К.В. Коррекция нарушений функции равновесия у студентов посредством лечебной физической культуры // Бюллетень сибирской медицины. 2009. №3. С. 23-27.
3. Шилько И.А. Физическое воспитание студентов на основе личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности: Автореф. Дис. ... докт. пед. наук. Томск, 2003. 28 с.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 13-14 ЛЕТ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

Филиппова Е.Н.

доцент кафедры спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности, канд. пед. наук, доцент, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Россия, г. Саранск

Шамаева А.А., Зоткин В.А.

студенты факультета физической культуры, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Россия, г. Саранск

В статье на основе индивидуализации управления тренировочным процессом представлены примерные программы тренировочной и соревновательной деятельности лыжников-гонщиков 13-14 лет на этапе начальной специализации, которая определяется в первую очередь рациональным построением и содержанием тренировочных нагрузок, что позволит повысить эффективность тренировочного процесса в многолетней подготовке лыжников-гонщиков и обеспечит повышение результативности соревновательной деятельности и уровня физического развития спортсменов.

Ключевые слова: лыжники-гонщики, индивидуализация, управление тренировочным процессом, этап начальной специализации, функциональная подготовленность, адаптации юных спортсменов, тренировочные нагрузки.

Достижение высоких результатов в любом виде деятельности зависит от многих факторов, максимальным из которых является максимальное соот-

ветствие индивидуальных особенностей человека требованиям избираемой специализации. В связи с этим, учет требований конкретного вида спорта, предъявляемых к организму человека – важнейшее условие воспитания спортсмена высокой квалификации [4, с. 599].

Процесс подготовки от новичка до мастера спорта занимает в среднем 5-10 лет. За это время спортсмен должен развивать и совершенствовать специальные физические и психические качества, а также овладеть определенными двигательными навыками, специфичными для лыжного спорта. Принято считать, что в основе физических способностей лыжника лежит уровень развития таких качеств как быстроты, выносливости, силы, а также соответствие основным биомеханическим особенностям передвижения на лыжах [1, с. 205].

Однако, в процессе подготовки спортсмена возникает ряд различных проблем, связанных с индивидуальными особенностями занимающегося, которые необходимо учитывать при планировании и проведении тренировки. К ним относятся: физиологические, анатомические, психологические и ряд других особенностей [2, с. 208].

На этапе начальной подготовки создается предпосылка для дальнейшей успешной специализации. Во избежание форсирования подготовки юных лыжников тренировочные нагрузки должны быть дифференцированы для каждого подростка в зависимости от его физических и функциональных возможностей. Увеличение нагрузки следует осуществлять в строгом соответствии с критерием «своевременности», т. е. постепенным увеличением нагрузок индивидуально для каждого спортсмена в зависимости от предшествующих и готовности к выполнению планируемых [3, с. 490].

Для изучения динамики структуры и объема распределения нагрузок в годичном цикле подготовки были включены тренировочные занятия на лыжах, бег по пересеченной местности (кросс), общая физическая подготовка, элементы спортивных игр и соревнования.

Основными видами нагрузок у юных лыжников были кроссы по пересеченной местности и лыжные гонки. Беговые упражнения в виде кроссов в течение всего годичного цикла подготовки носят преимущественно оздоровительный характер, поэтому их объем был относительно небольшой – за весь тренировочный цикл в среднем 584 километров (от 30 до 160 в месяц) небольшое увеличение объема беговых нагрузок приходилось на начало и конец сезона (октябрь и апрель), т. е. на периоды отсутствия снега. В процессе сезона объем кроссовых нагрузок прогрессивно снижался (от 115 до 30 км в месяц).

Основной объем нагрузок почти на всем протяжении годичного цикла подготовки приходился на лыжные гонки. Значительные объемы лыжных гонок постепенно уменьшались – от 438 километров в декабре до 252 километров в марте. За весь годичный цикл подготовки лыжные гонки составляли в среднем 1704 километра.

Кроме отмеченных основных циклических нагрузок лыжники в среднем 3-4 раза в месяц использовали средства общей физической подготовки, количество соревнований колебалось от 2 до 5 раз в месяц.

Полученные данные свидетельствуют, что основным средством подготовки лыжников являлись лыжные гонки – в среднем 1704 километра за сезон. Остальные средства использовались как вспомогательные: беговые упражнения – как средство разминки и поддержания спортивной формы, элементы спортивных игр способствовали мобилизации эмоциональной сферы.

На основании анализа режима тренировочного процесса юных лыжников нам удалось выявить недостатки в распределении объема тренировочных нагрузок. Основным недостатком на наш взгляд, является то, что по сути «громкая» нагрузка приходилась к началу зимних соревнований, т. е. ноябрь-декабрь и в значительном меньшем объеме на конец сезона – февраль-март. При планировании экспериментального режима тренировочных нагрузок учитывались объемы нагрузок с обязательным их дифференцированием по критерию энергетической направленности.

Избранное построение тренировочного процесса позволило уменьшить объем выполняемой работы в подготовительном периоде, и сделать подготовку юных лыжников более рациональной и эффективной.

Общий объем беговых упражнений уменьшился за экспериментальный цикл до 493 км, вместо 584 км в предыдущем цикле, т. е. на 16 %. На лыжные гонки. В том числе приходилось – 1466 км, что на 14 % меньше по сравнению с предыдущим годичным циклом подготовки.

По сравнению с предыдущим годичным циклом подготовки объем дополнительных средств физической подготовки оставлен практически прежним. Объем общей физической подготовки составлял от 3 до 8 часов в месяц, т. е. в среднем от 45 минут до 2 часов в неделю, а всего 38 часов за сезон. Количество соревнований, как и в предыдущем годичном цикле подготовки, равномерно распределялось в течение всего экспериментального годичного цикла подготовки от 3 до 8 в месяц.

Таким образом, рассмотренный экспериментальный режим подготовки лыжников-гонщиков 13-14 лет существенно отличался от предыдущего по следующим основным признакам:

- в начале годичного цикла подготовки, в отличие от предыдущего, юные лыжники не форсировали тренировочный процесс, а постепенно наращивали объемы циклических нагрузок, достигая максимума к началу главного старта для команды. К февралю месяцу общий объем циклической нагрузки достиг 437 км, по сравнению с 134 км в октябре. В результате общий объем циклической нагрузки за весь годичный цикл подготовки уменьшился до 1959 км, вместо 2298 км в предыдущем цикле, т. е. в среднем на 15 %, а объем лыжных гонок – на 14 %;

- реализация принципа волнообразно нарастающего объема циклической нагрузки к главному старту для лыжников-гонщиков, с приоритетом режима смешанного энергообеспечения нагрузок и соответственное уменьшение общего объема циклической нагрузки, были направлены на достижение существенного повышения функциональных резервов организма юных лыжников и улучшения их спортивной формы.

Таким образом, уменьшение общего объема циклической нагрузки в начале тренировочного цикла осуществлялось преимущественно за счет выполнения нагрузок в режиме аэробного энергообеспечения. Это обеспечило выполнение нагрузок на фоне относительного отсутствия утомления, и способствовало достижению более высокого результата на основном для команды юных лыжников соревновании [5, с. 16].

Список литературы

1. Филиппова Е.Н. Педагогический контроль и оценка функциональной подготовленности юных лыжников-гонщиков // Современные аспекты физической и спортивной работы с учащейся молодежью : сб. науч. статей. Пенза. 2015. С. 205-208.
2. Ключева Т.А., Филиппова Е.Н. Особенности планирования тренировочного процесса лыжников-юниоров в соревновательном периоде // Science Time. 2015. №1 (13). С. 205-210.
3. Филиппова Е.Н., Мохов Н.А., Пепеляев С.В. Критерии и подходы в диагностике индивидуальной спортивной предрасположенности у юных лыжников-гонщиков на этапе начальной подготовки // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-2. С. 488-491.
4. Филиппова Е.Н., Извеков К.В. Определение допустимых нагрузок на выносливость у лыжников-гонщиков 10-12 лет при передвижении на лыжах // Образование в современном мире: новое время – новые решения. 2014. № 1. С. 599-603.
5. Филиппова Е.Н. Структура тренировочных нагрузок в соревновательном периоде подготовки лыжников 13-14 лет с учетом их психоэмоционального состояния: автореферат канд. пед. наук. Москва, 2007. 19 с.

ПОЧЕМУ НЕОБХОДИМО ОТСЛЕЖИВАТЬ ФИЗИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ ВО ВРЕМЯ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ

Хабаров Д.И.

студент института истории, государственного управления и международных отношений, Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Сметанин А.Г.

старший преподаватель кафедры физического воспитания, Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

В статье рассмотрена роль самоконтроля при занятиях спортом. Регулярное наблюдение за равномерным распределением физической нагрузки со стороны занимающихся позволяет достичь её эффективного воздействия на организм без вреда для здоровья.

Ключевые слова: физическая нагрузка, отслеживание физической нагрузки, самостоятельные занятия спортом.

Неотъемлемой составляющей здоровья человека выступают физические нагрузки. Они представляют собой различные двигательные действия, оказывающие общеукрепляющее воздействие на организм. Как правило, такие двигательные действия или упражнения выполняются организованно в

группах. Но возможен вариант индивидуальных занятий. В этом случае контроль за самочувствием осуществляется самим человеком.

Применение физических нагрузок прямо пропорционально воздействию на внутренние органы человека: при большой концентрации упражнений организм быстрее начинает уставать, и как следствие, происходит износ мышц. Поэтому очень важно дозировать количество тех или иных нагрузок.

Самоконтроль – это система наблюдений за состоянием здоровья, функциональным состоянием и переносимостью спортивных нагрузок [1, с. 183-186].

Для того, чтобы своевременно корректировать уровень получаемой нагрузки, занимающемуся нужно фиксировать результаты наблюдений в дневнике. В то же время, важен постоянный контакт с лечащим врачом или тренером. Это необходимо, чтобы спортсмен объективно оценивал свои физические возможности, а врач или тренер могли вовремя проконсультировать его.

Существует достаточное количество показателей самоконтроля занимающегося, которые подлежат всестороннему мониторингу. Они носят объективный и субъективный характер.

Объективными называют те показатели, которые фиксируются специальными приборами. К ним относятся: показатели артериального давления (АД), жизненной ёмкости легких (ЖЕЛ), частота сердечных сокращений (ЧСС), мышечной силы, а также все антропометрические показатели, характеризующие уровень физического развития и физического состояния организма, которые фиксируются в процессе проведения врачебного контроля.

К субъективным относятся те показатели, которые фиксируются на основании собственных ощущений. К ним относятся: настроение, самочувствие, отношение к занятиям, переносимость занятий, болевые ощущения, сон, аппетит.

В программы самоконтроля включаются только те показатели, которые может определить сам занимающийся. Однако прежде надо записать в дневник и те данные, которые получены в результате врачебного контроля при помощи специальных приборов, которых нет у большинства занимающихся. Эти показатели очень важны для оценки состояния организма и эффективности используемых в занятиях средств и методов его тренировки [2, с. 228-235].

Таким образом, можно сказать, что для наибольшей эффективности занятий спортом необходимо отслеживать физическую нагрузку. Систематические упражнения оказывают заметное влияние на здоровье и работоспособность. И чем точнее будет производиться контроль за получаемой нормой нагрузки, тем большую пользу получит человек.

Список литературы

1. Дашиноорбоев В. Д. Физическая культура: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений 2-6 изд., перераб. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2007. – 229 с.
2. Лукьяненко В. П. Физическая культура: основы знаний: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 224 с.

Подписано в печать 11.10.2016. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,60. Тираж 100 экз. Заказ 248
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а