

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам
II Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 мая 2015 г.

В семи частях
Часть V



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
С 56

Современные тенденции развития науки и технологий :
С 56 сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции 31 мая 2015 г.: в 7 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть V. – 168 с.

ISBN 978-5-9906790-8-5

ISBN 978-5-9906900-3-5 (Часть V)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам II Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 мая 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

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

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

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-5-9906790-8-5
ISBN 978-5-9906900-3-5 (Часть V)

© Коллектив авторов, 2015
© ИП Ткачева Е.П. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» 6

| | |
|--|----|
| <i>Аксёнова Я.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В КУРСЕ ГЕОГРАФИИ «НАШ КРАЙ» | 6 |
| <i>Атаманская Г.А.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОМБИНАТОРИКИ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ | 8 |
| <i>Баженова Н.Г.</i> КОНФЛИКТНОСТЬ И АГРЕССИВНОСТЬ В ЖЕНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ | 12 |
| <i>Баркатунова А.Р.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ МЕТРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МЕР У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА | 16 |
| <i>Бартенева Н.С., Савельева Г.В.</i> РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ РАБОТЕ С КРАЕВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ..... | 19 |
| <i>Горячева Н.В., Фоменко Л.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТЕ | 22 |
| <i>Григорьев С.М., Макаров Д.В., Фоломеев Ю.Н., Дмитриев А.С.</i> КОНТРОЛЬ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 27 |
| <i>Григорьев С.М., Григорьева М.А., Илюшина И.Л., Исайчиков В.Г.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ | 31 |
| <i>Григорьев С.М., Григорьева М.А., Окань И.Н., Капустин С.И.</i> РИСКИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ..... | 34 |
| <i>Григорьев С.М., Окань И.Н., Макаров Д.В., Котов А.А.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 38 |
| <i>Ефимова Н.Ю.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА..... | 41 |
| <i>Изотова А.А., Изотова Е.Н.</i> ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ | 45 |
| <i>Исаев А.В., Григорьев С.М., Фоломеев Ю.Н., Капустин С.И.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 48 |
| <i>Касумова А.М., Палангов А.Г.</i> ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ..... | 51 |
| <i>Ким Б.И.</i> СТАНОВЛЕНИЕ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ | 53 |
| <i>Клочко В.В., Ковырёва Е.О., Лубкова М.И., Матвиенко Е.Н.</i> СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА ДОУ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР. Проект «страна пуговиц»..... | 59 |
| <i>Кононова Е.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА..... | 61 |
| <i>Корепина Л.Ф.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ПРИРОДОЙ И РАССМАТРИВАНИЯ ПЕЙЗАЖНЫХ КАРТИН | 65 |

| | |
|---|-----|
| Куликов Д. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США | 68 |
| Куликов Д. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В РОССИИ И США | 70 |
| Куликов Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК ФАКТОР ПСИХОГИГИЕНЫ | 72 |
| Ливак Н.С. КОМАНДНЫЙ КОУЧИНГ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ..... | 74 |
| Лях Т.И., Полина М.В. ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ | 77 |
| Макаров Д.В., Фоломеев Ю.Н., Доронин А.В., Капустин С.И. ВАЖНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ТРЕБОВАНИЯХ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ..... | 80 |
| Макаров Д.В., Фоломеев Ю.Н., Капустин С.И., Шпильной И.В. ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 83 |
| Манченкова Е.О. ОБУЧАЮЩИЕ ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ..... | 87 |
| Медведева Е.Ю., Уромова С.Е. ХАРАКТЕРИСТИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ ИНВАЛИДОВ..... | 89 |
| Меерзон Т.И., Чернышева Н.С. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ | 93 |
| Мелкова Д.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОМ ПРОЕКТЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ «ВСЕМИРНАЯ СЕТЬ ИНТЕРНЕТ: ВРАГ ИЛИ ПОМОЩНИК?» | 96 |
| Менякова В.Н., Иванова В.А. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ ТИ (Ф) СВФУ | 98 |
| Неустроев А.Н. «ШКОЛА-ТОЛОКА» А.А. ЗАХАРЕНКО КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ..... | 104 |
| Неустроев Н.Д. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА | 108 |
| Неустроева А.Н. ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 111 |
| Окань И.Н., Макаров Д.В., Кизима В.М., Илюшина И.Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 114 |
| Окань И.Н., Дмитриев А.С., Капустин С.И., Илюшина И.Л. НОВАЯ СИСТЕМА ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ. ЗНАЧИМОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ | 117 |
| Пандере Д.З. ИННОВАЦИОННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС – ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВРАЧА-ЭКСПЕРТА В СФЕРЕ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 121 |
| Пандере Д.З. ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА-ЭКСПЕРТА В СФЕРЕ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 124 |
| Протасова А.А., Иванова В.А. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ..... | 128 |

| | |
|---|------------|
| <i>Рагулина М.И.</i> РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ | 132 |
| <i>Разорвина А.С.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА | 134 |
| <i>Семихатская С.В., Шарыгина Е.С.</i> ПСИХОТЕРАПИЯ В КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ ЛЕЧЕНИЯ ЛОГОНЕВРОЗОВ..... | 139 |
| <i>Тетерин И.И.</i> ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ | 143 |
| <i>Фоломеев Ю.Н., Окань И.Н., Исайчиков В.Г., Илюшина И.Л.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 146 |
| <i>Чернова Г.М.</i> ОСОБЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА | 149 |
| <i>Шац О.М.</i> ИНТЕГРАЦИЯ СЛОВА И МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ..... | 153 |
| <i>Швец Ф.А., Бубнова А.В.</i> ВОЗРАСТНО-СТАТУСНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ И СЕМЬЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧАЩИХСЯ 5-Х – 11-Х КЛАССОВ)..... | 156 |
| <i>Яцутко Д.Д., Кайгородова Н.З.</i> МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИТНЕСОМ..... | 164 |

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В КУРСЕ ГЕОГРАФИИ «НАШ КРАЙ»

Аксёнова Я.С.

студентка ЕНОМ, ПИ ВоГУ,
Россия, г. Вологда

Статья будет интересна учителям географии специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида, работающих по программе И.М. Бгажноковой. Особое внимание уделяется реализации краеведческого подхода в курсе географии «Наш край».

Ключевые слова: специальные (коррекционные) образовательные учреждения VIII вида, программа И.М. Бгажноковой, курс географии «Наш край», 9 класс, краеведческий подход.

Образовательная программа учебного курса по географии «Наш край» (программа географии Лифановой Т.М. под общей редакцией Бгажноковой И.М.) изучается в 9 учебном классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. Большинство обучающихся в этом учебном классе заканчивают своё обучение в школе после 9 классов и продолжают дальнейшее обучение в средних образовательных учебных заведениях или трудоустраиваются.

Программа учебного курса рассчитана на целый учебный год (68 часов, 2 часа в неделю). Это связано с реализацией краеведческого принципа в курсе географии, «Наш край» является завершающим курсом всего географического цикла. Обучающиеся после завершения обучения в школе, как правило, остаются проживать в своём регионе, поэтому им необходимо в осознанном возрасте изучить свой край.

Курсу географии «Наш край» отводится важная роль в формировании целостной личности ребёнка и даёт ему возможность сориентироваться в окружающем его мире, непосредственно в том месте, где он живёт.

Приоритетными ставятся развивающие и воспитывающие задачи, потому как детям с интеллектуальными нарушениями как никому другому необходима социальная адаптация в обществе. Программа учебного курса «Наш край» связана с современными проблемами и тенденциями развития Вологодской области, потому как опирается на современные экономические статистические данные. Программа разработана с учётом регионального компонента и соответствует социальному заказу детей и родителей (законных представителей).

Результаты соответствуют обозначенным целям и задачам. Они конкретны, фиксируемы и отслеживаемы. Результаты многоуровневые, это связано с индивидуальными особенностями обучающихся. Существует обязательный уровень усвоения программы, а также выделяется сниженный уро-

вень для более слабых учеников, которые ввиду своих особенностей не способны усвоить весь материал.

Основной целью изучения географии является подготовка обучающихся к усвоению знаний о географических объектах для решения экологических проблем и ориентировки в окружающем мире [1]. Поскольку миграция выпускников специальных (коррекционных) общеобразовательных школ достаточно не велика, то особое внимание уделяется краеведческому принципу. Он прослеживается на всём сроке обучения детей, как в географии, так и в других учебных предметах (например, естествознание, история, домоводство, изобразительная деятельность и другие). В программе географии Лифановой Т.М. под общей редакцией Бгажноковой И.М. по сравнению с другими программами увеличено время на изучение своей местности. Обучение географии рассчитано на 4 года – с 6 по 9 классы, 68 часов в год, 2 часа в неделю. Курс географии «Наш край» является завершающим в географическом цикле. Для проверки знаний и умений учащихся применяются различные виды контроля: практические работы и контрольные работы, работы с картой, экскурсии. Учебно-тематическое планирование по курсу географии «Наш край» выглядит следующим образом: физическая география родного края, экономическая география родного края, родной город.

При изучении курса «Наш край» к учащимся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы предъявляются требования к знаниям и умениям [там же].

Учащиеся должны знать: особенности географического положения своей местности, типичных представителей животного и растительного мира, основные мероприятия по охране природы своей области, правила поведения в природе; меры безопасности при стихийных бедствиях; медицинские учреждения и отделы социальной защиты своей местности

Учащиеся должны уметь: находить свою местность на карте России; давать несложную характеристику природных условий и хозяйственных ресурсов своей местности, краткие сведения о прошлом своего края; называть и показывать на иллюстрациях изучаемые культурные и исторические памятники своей области; правильно вести себя в природе.

В процессе краеведческой работы курса воспитывается любовь к своему Отечеству. В результате изучения курса географии учащиеся должны овладеть знаниями и умениями, востребованными в повседневной жизни, позволяющими ориентироваться в окружающем мире, значимыми для сохранения окружающей среды.

При изучении многих тем прослеживаются межпредметные связи: природоведение – сезонные изменения в природе; история – история нашего края; естествознание – почвы, полезные ископаемые, водные ресурсы, растительный и животный мир, экологические проблемы; музыка – фольклор; домоводство – сфера быта, национальные блюда; изобразительная деятельность – архитектурные памятники.

Ввиду того, что краеведческий подход прослеживается во всём географическом цикле, а так же в других учебных предметах, то к моменту изуче-

ния учебного курса «Наш край» обучающиеся уже владеют основными знаниями. Прослеживается последовательность и преемственность краеведческих знаний с личным опытом обучающихся и другими учебными предметами. Творческий (поисковый и исследовательский) компонент не достаточно развит на данном этапе, потому как достаточно сложно выполним в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы детьми с интеллектуальными нарушениями. Программа полностью соответствует обучаемому контингенту. Она доступна и даёт возможность решать индивидуальные образовательные задачи каждого конкретного ребёнка. Требования к программе меняются в зависимости от уровня конкретного ребёнка.

Система критериев и показателей ожидаемых результатов программы учебного курса «Наш край» соответствуют общешкольным требованиям. Результаты усвоения программы отслеживаются посредством написания обучающимися итоговой контрольной работы. Закреплению материала отводится три урока: подготовка, написание контрольной работы и работа над ошибками. Контрольная работа разрабатывается для каждого конкретного уровня интеллектуального развития ребёнка. Технологии отслеживания результатов интегрируются и варьируются в зависимости от конкретного ребёнка с интеллектуальными нарушениями. По итогам мониторинга результатов усвоения программы учебного курса «Наш край» проводится их анализ для дальнейшей корректировки программы.

Список литературы

1. Бгажнокова И.М. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида / под редакцией кпн, профессора И.М. Бгажноковой. – Москва: Просвещение, 2010. – 290 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОМБИНАТОРИКИ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

Атаманская Г.А.

учитель математики

КГБОУ КШИ «Красноярский кадетский корпус» им. А.И. Лебеда,
Россия, г. Красноярск

В статье анализируются декларируемые в нормативных документах требования включения в школьный курс математики элементов комбинаторики. Учителя и учащиеся не могут сориентироваться в сложности формулировок и применению соответствующих формул в рассматриваемом разделе. В связи с этим, в статье разработаны методические рекомендации обучения школьников 5–6 классов решению комбинаторных задач в процессе математической подготовки.

Ключевые слова: комбинаторика, комбинаторные задачи, алгоритм, правило умножения, математическая подготовка учащихся 5-6 классов.

Начиная с 2004 года, в содержание школьного курса математики были введены элементы теории вероятностей, статистики и комбинаторики [4]. С 2007 года теория вероятностей становится обязательным элементом при изучении математики. А уже в 2010-2012 г.г. в контрольно-измерительных материалах ГИА и ЕГЭ появляются задачи из указанных разделов элементарной математики.

В ФГОС основного общего образования одним из требований в предметных результатах освоения основной образовательной программы по математике выдвинут тезис о формировании у школьников представления о статистических закономерностях в реальном мире и о различных способах их изучения, о простейших вероятностных моделях [3].

Изучение теории вероятности в школе начинается в 5–6 классах с раздела «Комбинаторика». Как известно, комбинаторика – ветвь математики, изучающая комбинации и перестановки предметов. Еще комбинаторику можно понимать как перебор возможных вариантов. Комбинаторика как раздел математики начала развиваться в 18 веке параллельно с возникновением теории вероятностей, так как для решения вероятностных задач необходимо было подсчитать число различных комбинаций элементов. Несмотря на декларируемые в нормативных документах требования включения в школьный курс математики элементов комбинаторики, существует ряд проблем в образовательной практике по освоению данного раздела школьниками. Учителя, привыкшие к пошаговому объяснению темы, и учащиеся, пользующиеся, как правило, четкими алгоритмами действий, не могут сориентироваться в сложности формулировок и применению соответствующих формул в рассматриваемом разделе. В этой связи, считаем целесообразным разработку методических рекомендаций обучения школьников 5–6 классов решению комбинаторных задач в процессе математической подготовки.

Большинство комбинаторных задач решается с помощью основного правила – правила произведения. При решении этих задач используют различные модели конфигураций: сочетания, размещения, перестановки. Для каждой конфигурации есть отдельная формула, основанная на правиле умножения, но не каждую конфигурацию можно с легкостью распознать в каждом отдельном случае, а также не каждый школьник может понять формулировку правила умножения, которая дается слишком абстрактно и дедуктивно.

Для того чтобы учащиеся четко представляли, как работает правило умножения, следует начать изучение раздела с решения простейших комбинаторных задач индуктивно, или способом логического перебора, и эти же задачи параллельно решать по правилу умножения, объясняя в каждом случае, почему умножение здесь применяется именно таким образом. Важно для школьников четко понимать, где лучше использовать правило умножения, а где логику перебора.

Следующим шагом рекомендуем сформулировать школьнику четкий алгоритм применения правила умножения, который приведен ниже при описании решения комбинаторной задачи. При этом учитель может дать этот ал-

горитм, как в готовом виде, так и описать пошагово совместно с учащимися, уже имеющими минимальный опыт в решении простейших комбинаторных задач.

Рассмотрим пример решения конкретной комбинаторной задачи с использованием правила умножения.

Задача 1. *Обед в университетской столовой состоит из трех блюд. Первых блюд в меню 5, вторых блюд – 4, а третьих -- 3. Сколько дней студент может съесть новый обед, если любая комбинация блюд возможна, и один обед от другого должен отличаться хотя бы одним блюдом?*

Решение.

Опишем алгоритм применения правила умножения.

1. Определить количество типов элементов или количество мест и охарактеризовать каждое место. (Это поможет школьнику представить, какие элементы должны находиться на данном месте.)

В нашем случае, всего 3 места. В тетради рисуется 3 ячейки следующим образом:

— — —

Ниже рекомендуется подписать характеристику мест: *1 место – первое блюдо, 2 место – второе блюдо, 3 место – третье блюдо.*

2. Определить количество элементов на каждое место и объяснить, почему выбрано именно столько.

В соответствии с условием задачи на 1 место приходится 5 элементов (5 блюд), на 2 место – 4 элемента (4 блюда), на 3 место – 3 элемента (3 блюда). Ячейки заполняются числами соответственно 5, 4, 3:

5 4 3

3. Перемножить числа, характеризующие количество элементов, и записать ответ. В тетради между числами ставится знак умножения и справа равно, соответственно считается результат:

5 · 4 · 3 = 60

Таким образом, получаем следующий **ответ**: 60 дней студент может съесть новый обед, если любая комбинация блюд возможна, и один обед от другого должен отличаться хотя бы одним блюдом.

Следующие две задачи рекомендуем предложить учащимся в качестве самостоятельной работы.

Задача 2. *Сколько трехзначных чисел можно составить, используя цифры 7, 4, 5?*

Задача 3. *Вам надо позвонить пятерым своим друзьям. Сколько имеется способов выстроить очередность этих звонков?*

По ходу решения задачи 3 школьники должны сами догадаться или с помощью учителя, что на каждое последующее место приходится на один элемент меньше, чем предыдущее. Здесь же, рекомендуется ввести понятие факториала.

В результате, каждый школьник, имея четкий алгоритм применения комбинаторного правила умножения, не просто перемножит имеющиеся данные, но и будет анализировать данные задачи по ходу ее решения.

Но помимо задач на размещения и перестановки, есть более сложные задачи на сочетания. Это следующий шаг изучения комбинаторных задач. Рекомендуем начать его с решения следующей задачи двумя способами (перебором и по алгоритму).

Задача 4. *Группа учащихся состоит из 5 человек. Сколькими способами можно выбрать из этой группы 2 человека?*

При решении задачи каждый способ будет иметь свой ответ, который не сложно объяснить. Следует с учащимися разобраться, почему правило умножения дает нам результат в 2 раза меньший, тем самым добавляя в имеющийся алгоритм, еще один шаг: если при нахождении способов не важен порядок мест, то следует разделить получившееся произведение на факториал количества мест. И действительно, число перестановок мест и есть факториал количества мест. Следует отметить, что этот пункт является обязательным только для задач на сочетания.

При обобщении изучения раздела со школьниками можно прийти к следующей схеме, указанной на рисунке, которую несложно вывести совместно с учащимися:

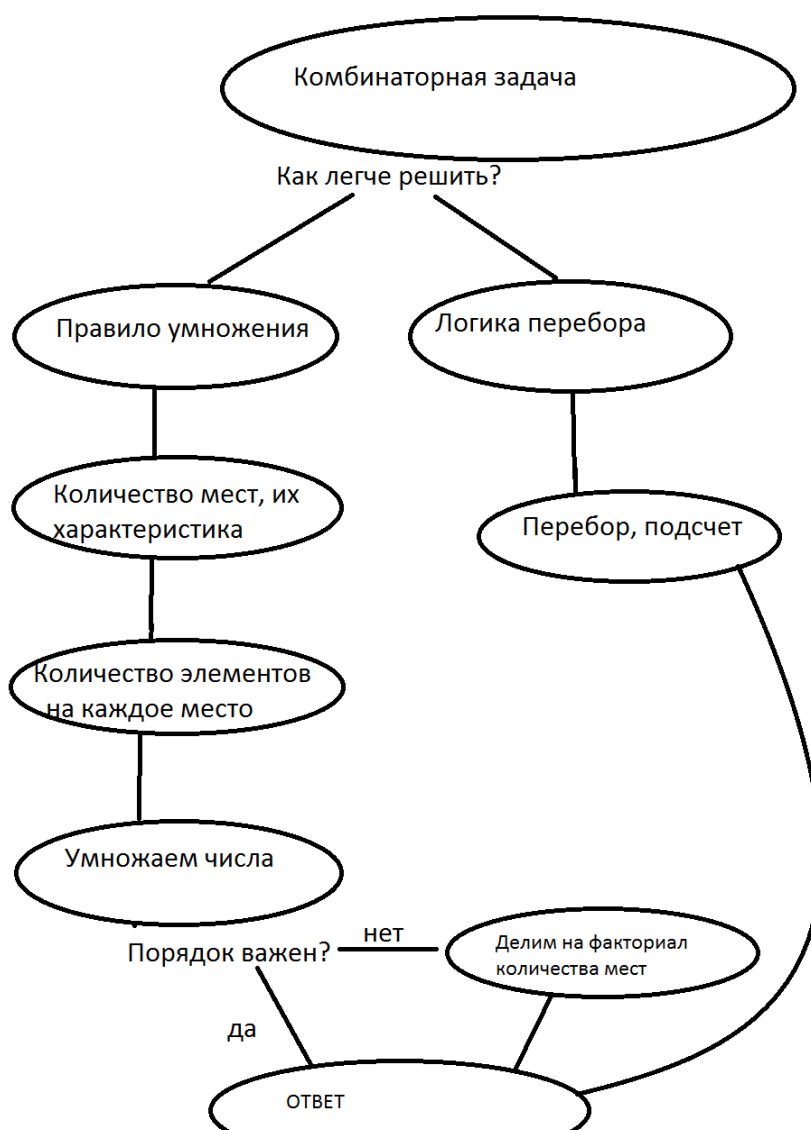


Рис. Алгоритм решения комбинаторной задачи

Таким образом, при изучении темы учащиеся отойдут от формул комбинаторных конфигураций; используя алгоритм, будут анализировать каждую задачу. При изучении темы никаких первоначальных знаний не требуется, начиная с самых простых вещей и решая задачи, постепенно ученик приходит к довольно серьезным и сложным понятиям, а также школьников можно привести к разбору сложных задач, применяя алгоритм не единожды.

В заключении хочется отметить, что в настоящее время на базе КГБОУ КШИ «Красноярского кадетского корпуса им. А. И. Лебеда» проводится эксперимент по внедрению описанной методики в 6 классах.

Список литературы

1. Виленкин Н. Я. Комбинаторика. М: Наука, 1969.
2. Овчинникова И.В. Алгоритмический подход в обучении: новое – как хорошо забытое старое // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 97–98.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 20.04.2015).
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Среднее (полное) общее образование // Вестник Образования России. 2004. №14. С.3–7.
5. Шумуртова Т. В. Методика обучения студентов комбинаторике на занятиях по математике// Известия волгоградского государственного технического университета. 2006. №8 [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-studentov-kombinatorike-na-zanyatiyah-po-matematike> (дата обращения: 20.04.2015).

КОНФЛИКТНОСТЬ И АГРЕССИВНОСТЬ В ЖЕНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Баженова Н.Г.

доцент кафедры психологии «Магнитогорского государственного технического университета» им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Магнитогорск

В статье такое качество личности, как агрессивность рассматривается как одно из причин возникновения межличностного конфликта. Противоречия, конфликты, кризисы, переживаемые человеком, являются источником его развития, определяют его конструктивный или деструктивный жизненный сценарий, что в дальнейшем является основой благополучного развития современного общества в целом.

Ключевые слова: конфликт, конфликтность, агрессия, агрессивность, конфликтные ситуации, межличностный конфликт, конфликтная личность.

Проблема конфликта является самой актуальной проблемой сегодняшнего времени, и решение ее требует не только определенных знаний, но и желания самих людей к бесконфликтному решению вопросов. Каждый человек на протяжении своей жизни неоднократно сталкивается с разного рода конфликтами. Разрешение конфликтных ситуаций имеет очень большое значение. Конфликт означает столкновение противоположных интересов, отсут-

ствие согласия между сторонами делового контакта. Считается, что конфликт всегда нежелателен, поскольку наносит ущерб людям, негативно сказывается на результатах совместной работы, ухудшает, а иногда и разрушает деловые взаимоотношения. Классическая точка зрения на конфликт состоит в том, что ему вообще нет места.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что даже в самом дружном коллективе иногда возникают конфликты. Считается, что женщины более эмоционально воспринимают происходящее, нежели мужчины, они более импульсивны и в профессиональном общении. Одновременно в женском коллективе существует меньшая конкуренция между сотрудницами – они, скорее, расположены кооперироваться, всячески друг друга поддерживать, разделять обязанности. «Женские» конфликты несколько отличаются от «мужских»: известно, что женщины обычно более осторожны и при конфликте редко доходят до крайних мер. Если женщина с кем-то конфликтует, то ее реакцией будет эмоциональное неприятие «обидчика», бойкот, и в меньшей степени – прямая агрессия. Женщины реже, чем мужчины проявляют прямую агрессию в процессе общения с оппонентом, но чаще, чем мужчины, проявляют чувствительность к психологическому климату в коллективе и стремление работать в психологически комфортной для себя атмосфере. Приходя на новую работу, женщины обычно пытаются сначала установить эмоциональные связи с коллегами и только после этого полностью включаются в трудовой процесс. Удовлетворенность отношениями в коллективе становится при этом одним из основных факторов, определяющих удовлетворенность женщин трудом в целом. Но, увы, около 70% людей, работающих в «команде», ощущают на себе тот или иной вид агрессии коллег, который может принимать различную форму в зависимости от пола, занимаемой должности, сферы деятельности компании и социального статуса. Агрессия может быть конструктивной (прямое, открытое проявление агрессии в социально приемлемой форме либо с социально позитивным результатом), деструктивной (прямое, открытое проявление агрессии в социально неприемлемой форме либо с социально негативным результатом – криминальное, или делинквентное, поведение) и дефицитарной (подавленная, нереализованная, с дефицитом соответствующих поведенческих навыков) [2, с. 68]. Анализ данных литературы позволяет выделить в структуре свойства агрессивности составляющие его компоненты, которые ассоциируются с познавательными, эмоциональными и волевыми психическими процессами, т.е. находятся по отношению, к агрессивности в субординационной зависимости. Формирование свойства агрессивности основывается на определенной организации перцептивных и мыслительных процессов: агрессивный человек специфическим образом воспринимает и интерпретирует внешнюю действительность [4, с.58]. Широкий круг ситуаций, в том числе нейтральных по своему смысловому содержанию, ощущается им как функционально равнозначный и побуждающий к агрессии. Компонентом свойства агрессивности является и эмоция гнева, которая в ряде случаев служит мотивом агрессивного поведения. Волевые процессы выступают в качестве регуляторов проявле-

ния агрессивности в поведении [5, с.89]. Агрессия – это, прежде всего энергия, и только человек ответственен за то, на какие цели он будет направлять эту энергию. Агрессия была, есть и будет. Она биологически детерминирована, и постоянно видоизменяется в зависимости от социальных условий [1, с.45].

Итак, высшей формой противоречий в социальных процессах является конфликт, который чаще всего проявляется как в женском, так и мужском коллективах через различные виды агрессивного поведения личности. Он характерен для определенного типа взаимоотношений и взаимодействий между социальными общностями и охватывает все виды социальных процессов, в которых они участвуют.

Сущность конфликта заключается не столько в возникновении противоречия, столкновении интересов, сколько в способе разрешения создавшегося противоречия, в противодействии субъектов социального взаимодействия. Всевозможные противоречия возникают везде и всегда, но только незначительная часть их разрешается путем конфликтов. Интересы и взгляды также сталкиваются довольно часто. Однако сущность конфликта шире этого столкновения. Она – в противодействии субъектов конфликта в целом.

Проблема конфликтов является фундаментальной для психологической науки. Во многих теоретических подходах психологические конфликты, их характер и содержание становятся основой объяснительных моделей личности. Решающее влияние на поведение личности в конфликте оказывает она сама – ее потребности, установки, привычки, образ мышления, опыт решения проблем и модели поведения. Все это – существенный фактор, позволяющий предупредить развитие конфликтов, переход их в экстремальные и крайне эмоциональные формы, а также снизить вероятность развития межличностных и межгрупповых конфликтов. Наиболее часто конфликты возникают в женском коллективе, так как женщины сами по себе более эмоциональны и, следовательно, более конфликтны. Конфликтность совсем молодых сотрудниц нередко обусловлена их тенденцией смешивать работу с личным отношением к коллеге. К тому же свои проблемы для них часто важнее профессиональной деятельности. Конфликт также может разгореться из-за недооцененных способностей девушки. Возрастная категория женщин 25-35 лет считается самой бесконфликтной, так как основное внимание у них сконцентрировано либо на воспитании детей, либо на самореализации. Но бывают и исключения, когда женщины ведут себя вызывающе просто потому, что им не хватает такта или это продиктовано особенностями их характера – выраженная конфликтность, агрессивность. После 35 лет женщины, как правило, более требовательны как к себе, так и к окружающим. Они всех пытаются учить жизни, навязывая свою точку зрения, что нередко вызывает конфликты в коллективе. Начиная приблизительно с 40 лет многие женщины часто руководствуются установкой: «Я старше, и поэтому я лучше знаю!» Они более конфликтны, чем женщины в других возрастах, могут излишне эмоционально реагировать на несправедливое отношение не только к себе, но и к другим сотрудникам.

Если набор черт личности, среди которых большая доля отведена агрессивности и конфликтности, провоцируют конфликты, то в коллективе могут возникнуть трудности, что нередко наблюдается в однополых коллективах. Многочисленные исследования показали, что женщины ожидают и переживают неприятности, связанные с конфликтными ситуациями значительно чаще, чем мужчины, а в процессе конфликта чаще вспоминают прошлые обиды, но при этом в конфликтной ситуации проявляют больше терпимости и стремление к компромиссному примирению интересов. Но, несмотря ни на что, в современных условиях наблюдается относительный рост числа конфликтов, разрешение которых имеет отрицательные последствия для женщин-работников.

Таким образом, получается, что основными подводными камнями для женщин в профессии выступают именно особенности женской психологии. С другой стороны, именно они позволяют женщинам быть эффективными в разных сферах жизни, создавать и управлять гармоничными отношениями с окружающими, улавливать малейшие изменения окружающей обстановки.

В результате проведенного нами эмпирического исследования в контрольной и экспериментальной группах были получены данные об особенностях конфликтности и агрессивности в мужском и женском коллективах. Полученные результаты следующие: у женщин и мужчин имеются значимые различия по шкале экстраверсия. Различие в том, что мужчинам характерен экстравертированный тип личности, а для женщин средний уровень, нет ярко выраженного типа личности. Существуют значимые отличия между группами по стилю поведения сотрудничество и избегание. Женщины предпочитают в конфликтной ситуации прибегать к сотрудничеству, а мужчины предпочитают ее избегать. Значимыми различиями у выборок по шкалам неуступчивость и позитивная агрессивность субъекта, вспыльчивость. Женщины характеризуются высокими показателями неуступчивости, что может служить фактором проявления конфликтности. Позитивная агрессивность способствует более плодотворной адаптации, а также говорит о склонности субъекта к самоутверждению. У мужчин выше средний балл по доминантности и напряженности, в отличие от женщин, т.е. они стремятся быть выше и подавлять слабых людей, они достаточно упрямы, независимы и склонны к авторитарному поведению. Также характеризуются повышенной взвинченностью, раздражительностью. У женщин по этим параметрам, чуть ниже значения и в этом между ними различие. По таким параметрам как эмоциональная – нестабильность и эмоциональная стабильность и самоконтроль – импульсивность, значения находятся в зоне незначимости, т.е. различие может быть обусловлено какими-либо другими условиями. Такие люди достаточно эмоциональны и могут быстро расстроиться и прийти в ярость, а также способны проявлять агрессивное поведение по отношению к окружению. В женском коллективе присутствуют агрессивные реакции, в том числе и вербальная агрессия, а в мужском – физическая.

Подводя итоги теоретическому и эмпирическому исследованию данной темы, мы можем сделать следующий вывод о том, что в конфликте личности

принадлежит главенствующая роль. Именно индивидуальность личности определяет характер конфликтного взаимодействия, его результаты и последствия. Особое значение для конструктивного разрешения сложной межличностной ситуации имеют такие качества личности как конфликтность и агрессивность. Конфликтность является свойством любой личности, поскольку постоянная гармония личности с обществом, ближайшим окружением и самой собой возможна лишь в идеальном социально-психологическом смысле. Понятие «конфликтность личности» мы определяем как черту характера, способствующую частоте возникновения конфликта и вступлению в них человека [3, с. 230].

Таким образом, конфликтность – это интегральное образование, неотъемлемое качество личности. Проявление этого качества обусловлено внешними условиями (социально-политической и экономической ситуацией в обществе, психологическим климатом в коллективе, конкретными обстоятельствами проявления конфликтной ситуации) и внутренними условиями (особенностями темперамента и характера, мотивацией поступков, опытом в предыдущих конфликтах и т. д.).

Список литературы

1. Бородкин, Ф.М., Внимание: [Текст]: конфликт / Ф.М. Бородкин, Н.М. Корняк. – Н-к.: 2009. – 92с.
2. Ворожейкин, И.Е., Конфликтология: [Текст]: Учебник/ И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 365 с.
3. Леонов, Н. И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: [Текст]: Учебное пособие. / Н.И. Леонов. – СПб.: Питер, 2005. – 106 с.
4. Баженова, Н.Г. Социально-перцептивная компетентность педагога в современном обществе [Текст] / Н.Г. Баженова // Южно-уральский педагогический журнал. – 2006. – № 2. – С.56-59.
5. Ханин, Ю. Я. Межличностный конфликт в спортивно-игровой деятельности [Текст] / Ю.Я.Ханин // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 7. – С. 11-14.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ МЕТРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МЕР У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Баркатунова А.Р.

магистрант ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»,
Россия, г. Курск

В статье рассматриваются особенности усвоения метрической системы мер длины, младшими школьниками с нарушением интеллекта, приведён качественный и количественный анализ данных констатирующего исследования.

Ключевые слова: обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта, коррекционное обучение, коррекционное обучение математике.

Для определения особенностей усвоения знаний о метрической системе мер у учащихся с нарушением интеллекта младших классов было проведено

констатирующее исследование, в котором принимало участие 15 испытуемых, обучающихся во вторых классах.

При правильном выполнении каждого из предложенных пятнадцати заданий, испытуемому ставился 1 балл. При частичном выполнении задания, ставилась доля единицы, в зависимости от объёма выполненной работы.

Наиболее трудновыполнимыми для учащихся с нарушением интеллекта были примеры, при решении которых ответы нужно было перевести в сантиметры ($2\text{ дм} - 10\text{ см} = \dots$; $1\text{ дм} - 2\text{ см} = \dots$), с заданием справилось всего 15% учащихся, 85% учащихся неправильно производили арифметические вычисления, замены единиц измерений ($2\text{ дм} - 10\text{ см} = 8\text{ см}$; $2\text{ дм} - 17\text{ см} = 15\text{ см}$), не записывали наименования единиц измерения ($17\text{ см} - 7\text{ см} = 10$; $7\text{ дм} - 6\text{ дм} = 1$). Полученные результаты позволяют сделать вывод о слабой активности восприятия задания.

Отвечая на вопросы: Сколько см в отрезке 2 дм? сколько см в отрезке 1 дм?, 30% учащихся дали правильные ответы, 70% учащихся неверно отвечали на вопросы (Сколько дециметров в 13 см? Ответ: 1).

При решении заданий: соедини числа знаками $>$, $<$, $=$. ($2\text{ см} \dots 2\text{ дм}$), 75% учащихся обращали внимание на числа ($7\text{ см} > 1\text{ дм}$; $2\text{ дм} < 20\text{ см}$), не делали предварительного перевода единиц. Очевидно незнание испытуемыми метрической системы мер для перевода одних единиц длины в другие.

Средними по тяжести оказались следующие задания: Сначала начерти отрезок длиной 7 см, а потом длиной 1 дм. Который из отрезков длиннее? Какой отрезок короче? 53, 5% учащихся правильно выполнили их, 46, 5% учащихся допустили следующие ошибки: чертили отрезки неправильной длины, неверно отвечали на вопросы, писали единицы измерений.

При выполнении задания: соедини числа знаками $>$, $<$, $=$. ($10\text{ м} \dots 1\text{ дм}$, $5\text{ см} \dots 1\text{ дм}$), 25% испытуемых допустили ошибки: не обращали внимание на единицы измерений ($5\text{ см} > 1\text{ дм}$; $1\text{ дм} < 3\text{ см}$), на числа ($16\text{ см} < 1\text{ дм}$; $19\text{ см} < 1\text{ дм}$). Учащиеся с нарушением интеллекта затрудняются в сравнении чисел из-за незнания системы мер, а также в силу не критичности мышления и невнимательности.

Более лёгкими заданиями для испытуемых были: решите примеры, ответы переведите в дециметры ($4\text{ см} + 6\text{ см} = \dots$; $16\text{ см} + 4\text{ см} = \dots$), 47, 8% учащихся правильно выполнили задания, 52, 2% учащихся допустили ошибки: неправильно выполняли арифметические действия ($16\text{ см} + 4\text{ см} = 12\text{ см}$; $4\text{ см} + 6\text{ см} = 5$), не переводили единицы измерения и не писали их ($11\text{ см} + 9\text{ см} = 20$; $4\text{ см} + 6\text{ см} = 10$).

Сложности при решении указанных заданий, на наш взгляд, обусловлены косностью и тугоподвижностью процессов мышления детей этой категории, связанные с инертностью нервных процессов. С трудом происходит переключение с одной умственной операции на другую, качественно иную (перевод единиц измерения, выполнение арифметических действий).

Относительно выполнимыми для испытуемых оказались задания, в которых необходимо перевести дециметры в сантиметры ($15\text{ см} = \dots\text{дм} \dots\text{см}$; $20\text{ см} = \dots\text{дм} \dots\text{см}$), 28% испытуемых неверно переводили единицы измере-

ния (15 см = 3 дм 13 см; 21 см = 1 дм 21 см). Причины таких ошибок не только в незнании соотношения мер, но и в особенностях мышления учащихся: они редко подвергают задания предварительному анализу, с трудом актуализируют адекватные знания.

В ходе проведения констатирующего исследования мы использовали шкалу, с помощью которой провели распределение участников эксперимента на три дифференцированные группы, в зависимости от набранных ими совокупных баллов, особенностей усвоения ими знаний метрической системы:

от 0 до 5 баллов – 3 группа учащихся, у которых низкий уровень усвоения знаний о метрической системе мер;

от 5, 01 до 10 баллов – 2 группа учащихся, у которых средний уровень усвоения знаний о метрической системе мер;

от 10, 01 до 15 баллов – 1 группа учащихся, у которых высокий уровень усвоения знаний о метрической системе мер.

Распределение по группам таково:

- испытуемые, которые вошли в 1 группу (20%), наиболее успешно применяли свои знания на практике, они правильно выполнили 80% заданий;

- испытуемые 2 группы (53, 3%) верно выполнили 45% заданий. У данной группы учеников удовлетворительные знания о мерах длины и их соотношениях, они умеют сравнивать единицы измерения, производить с ними действия и арифметически правильно выполнять действия;

- у учеников, которых мы объединили в 3 группу (26, 7 %) обнаружены очень слабые знания о метрической системе мер, отсутствуют умения применять имеющиеся знания при выполнении заданий, связанных со сложением и вычитанием чисел с единицами измерения, не умеют сравнивать именованные числа с единицами измерения.

Результаты распределения учащихся на дифференцированные группы представлены на рисунке.

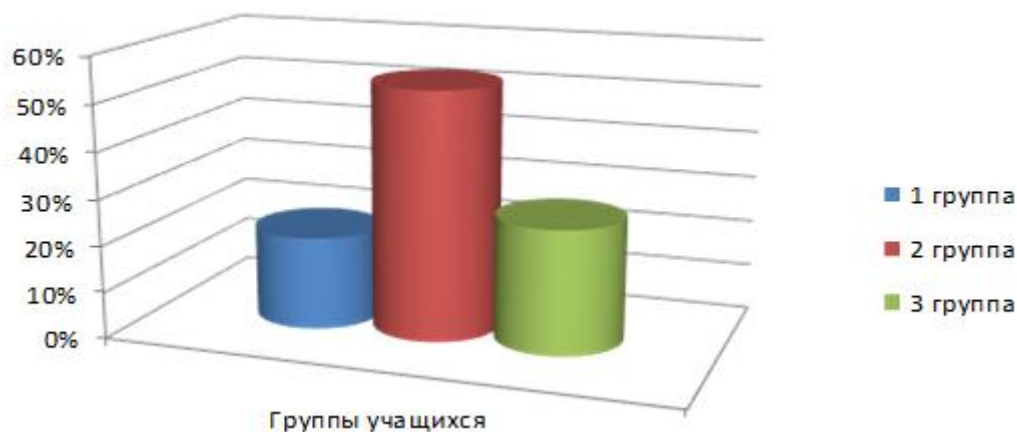


Рис. Распределение испытуемых на дифференцированные группы

Проведенное экспериментальное исследование позволяет следующие выводы.

Количественная и качественная обработка результатов показала, что испытуемые при выполнении пятнадцати заданий, предложенных им, допускали многочисленные ошибки, к решению некоторых заданий даже не при-

ступали. Учащихся, которые бы выполнили все задания, не допустив ни одной ошибки выявлено не было.

Большинство испытуемых (53, 3%) – 8 учеников из 15 вошли во вторую, выделенную нами дифференцированную группу, которая характеризуется средним уровнем усвоения метрической системы мер (на примере длины). Однако они допускают разнообразные ошибки в силу своего психофизического развития, познавательных особенностей интеллектуальной деятельности.

Эффективность формирования знаний, умений и навыков у учащихся с нарушением интеллекта метрической системы мер, зависит от учёта особенностей усвоения знаний, индивидуальных особенностей учащихся, методически грамотной организации усвоения этого материала.

Список литературы

1. Гусева И.Н. Обучение нумерации многозначных чисел в пятом классе специальной коррекционной школы VII вида // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: Сб. материалов [Электронный ресурс] / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014
2. Калинин А.В. Изучение обыкновенных дробей в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Калинин – Москва, 2003. – 195 с.
3. Шеина И. М. Трудности выполнения умственно отсталыми школьниками вычислительных операций с многозначными числами // Дефектология. – 1994. – № 4.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ РАБОТЕ С КРАЕВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

Бартенева Н.С.

воспитатель ОКОУ «Новопоселеновская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»,
Россия, г. Курск

Савельева Г.В.

доцент кафедры специальных методик и русского языка
Курского государственного университета, канд. пед. наук,
Россия, г. Курск

В статье представлены формы работы по развитию нравственно-патриотических качеств школьников с интеллектуальными нарушениями при работе с краеведческим материалом. Приведены примеры мероприятий, проведенных в рамках Программы «Моя Родина – Курский край».

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, школьники с интеллектуальными нарушениями, Программа патриотического воспитания.

Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государствен-

ной политики Российской Федерации. В соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России – это первостепенная задача современной образовательной системы, представляющая собой важный компонент социального заказа для образования [3].

Одним из компонентов духовно-нравственного воспитания является патриотическое, направленное на осознание высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально-значимых процессов и явлений реальной жизни.

Создание эффективной системы патриотического воспитания – необходимое условие развития любой страны. Именно поэтому были приняты Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» [2], а также областная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан в Курской области на 2012-2015 годы» [4].

Процесс патриотического воспитания в специальной (коррекционной) школе осложняется рядом психофизиологических особенностей, присущих детям с интеллектуальными нарушениями: они с большим трудом усваивают нормы и правила поведения и общения, им требуется больше времени для того, чтобы усвоить, что такое любовь к дому, родине.

По мнению В.В. Воронковой, А.Н. Граборова, А.Ф. Гусева, Г.М. Дульнева, К.Г. Муратовой, Л.В. Петровой, Т.И. Пороцкой и других, одним из важнейших средств для формирования патриотических чувств у детей с интеллектуальными нарушениями является краеведческий материал.

На наш взгляд, при знакомстве со своей местностью осуществляется формирование нравственных и социальных качеств личности школьников с интеллектуальными нарушениями, а также коррекция познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы.

На основе использования краеведческого материала нами была разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс Программа «Моя Родина – Курский край», ориентированная на развитие патриотических качеств подростков с интеллектуальными нарушениями.

При разработке Программы нами были учтены результаты, полученные в ходе изучения состояния краеведческих знаний и представлений у учащихся 7 класса. Эти данные отражены в наших публикациях [1, с. 11-15].

В настоящее время происходит внедрение Программы, материалы которой соответствуют возрастным и познавательным возможностям школьников с интеллектуальными нарушениями.

Цель Программы «Моя Родина – Курский край» – приобщение обучающихся к базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них нравственных чувств, нравственного сознания и поведения.

Задачи Программы:

- формирование основ российской гражданской идентичности – усвоенного, осознанного и принимаемого самим обучающимся образа себя как гражданина России;

- пробуждение чувства патриотизма и веры в Россию, свой народ, чувства личной ответственности за свои дела и поступки, за Отечество;
- воспитание уважения к традициям родного края;
- привлечение учащихся к работе по возрождению и сохранению культурных и духовно-нравственных ценностей родного края.

В результате реализации Программы ожидается:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- развитие творческих способностей;
- осознание ответственности за судьбу страны;
- формирование активной жизненной позиции;
- знание и соблюдение норм правового государства;
- осознание обучающимися высших ценностей, идеалов, ориентиров, способность руководствоваться ими в практической деятельности.

Программа предполагает различные формы работы: беседы, акции, конкурсы рисунков, литературно-музыкальные гостиные, тематические выставки, экскурсии, посещение музеев, Календарь памятных дат, встречи с интересными людьми, просмотр и обсуждение видеоматериалов, Часы Мужества, викторины. Так, например, при отборе материала в «Календарь памятных дат» нами учитывались важнейшие исторические события, жизнь и подвиги выдающихся деятелей области, которые были большими патриотами Курского края (Е.И. Носов, К.Д. Воробьёв, Г.В. Свиридов и другие). Литературно-музыкальная гостиная «Их именами названы улицы города», посвящённая истории названия улиц родного города. Материал наполнен высоким патриотическим и нравственным содержанием, содержит ценную фактографическую информацию. В рамках подготовки к 70-летию Победы Советских войск в Великой Отечественной войне, проведены акции: «Письмо Ветерану», «Подарок Ветерану своими руками»; конкурсы рисунков «Война глазами детей», плакатов «Наследники Победы»; конкурс патриотической песни, чтецов «Я только слышал о войне». Организована Встреча с Ветеранами: «Они подарили нам жизнь!», при проведении которой каждый воспитанник смог проявить себя в различных видах деятельности: исполнение песен, стихотворений, танцевальных композиций. Финалом мероприятия стало вручение ветеранам подарков, созданных руками детей.

Проведенные в рамках Программы «Моя Родина – Курский край» мероприятия вызвали у учащихся интерес и активность. Это подтверждено данными, полученными в ходе обучающего эксперимента, и отзывами педагогов, участвующих в реализации Программы.

Список литературы

1. Бартенева, Н.С., Савельева, Г.В. Роль краеведческого материала в формировании нравственно-патриотических качеств у школьников с нарушением интеллекта. Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть X.

2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы» Постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795.

3. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2013.

4. Областная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан в Курской области на 2012 – 2015 годы» Постановление Администрации Курской области от 28 октября 2011 г. N 544-па.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТЕ

Горячева Н.В.

педагог-психолог ГБОУ Центра образования № 1602,
Россия, г. Москва

Фоменко Л.Н.

учитель начальных классов ГБОУ Центра образования № 1602,
Россия, г. Москва

В статье личностная и учебная успешность обучающихся рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития личности обучающегося. Развитие личностной и учебной успешности обучающихся начальной школы в социально-психологическом проекте является важной составляющей развития гармоничной личности, а именно, способствует нравственному и интеллектуальному воспитанию личности, духовному саморазвитию, и в результате обеспечивает социальную стабильность, что является основой благополучного развития образования в целом.

Ключевые слова: культура, воспитание, саморазвитие, успешность, этикет, вежливость, социально-психологический проект, социологический опрос.

Поиск методов, позволяющих повысить личностную и учебную успешность обучающихся через воспитание, особенно актуален в начальной школе, т.к. современные педагоги часто сталкиваются с проблемой недостаточной успешности обучающихся и снижением уровня воспитанности.

По материалам проведенного исследования, педагоги начальной школы отмечают, что обучающиеся редко считают воспитанность и хорошее поведение частью образа успешного ученика. Большинство выделяют такие качества, как большое количество отличных отметок, учебные успехи, победы в олимпиадах и конкурсах, забывая при этом о поведении, взаимопомощи и уровне воспитанности. Предлагаем авторский способ решения данной проблемы в четвёртом классе.

Мы предприняли попытку повышения успешности обучающихся, развивая их нравственно, повышая уровень воспитанности. Активная подготовка и включение детей в проектную деятельность помогли большинству обучающихся увидеть со стороны свои недочёты и тренировать умение решать проблемы. В процессе разработки теоретических основ планирования и разработки проекта, ученики стали более собранными, стараются услышать слова учителя и одноклассников, понимают причины недовольства своим поведением, у них развиваются коммуникативные навыки, что способствует достижению успеха.

Цель проекта:

✓ научить детей выделять и употреблять в речи и поведении основные характеристики и качества воспитанного и успешного человека.

Задачи:

✓ **образовательная:** расширить словарный запас обучающихся;
✓ **развивающая:** развивать мышление обучающихся, умение контролировать и планировать свои слова и действия; ввести в активный словарь обучающихся и учить правильно подбирать вежливые слова в зависимости от ситуации, а также говорить комплименты;

✓ **воспитательная:** способствовать воспитанию доброжелательного отношения друг к другу, прививать умения культурного общения и поведения в разных ситуациях для повышения личностной и учебной успешности.

Работа по реализации проекта «Воспитанный человек – успешный человек» проводилась в течение учебного года. В ходе подготовки проекта были задействованы обучающиеся четвёртого класса. Основанием для разработки проекта стало обсуждение в классе темы: «Хорошо ли быть воспитанным? Кому и зачем нужно, чтобы мы были воспитанными? Помогает ли воспитанное поведение быть более успешными?».

Большая часть учеников говорила о том, что воспитанным должен быть каждый человек, взрослый и ребёнок. Обучающиеся рассказывали о том, какой хаос наступил бы в мире, если бы каждый человек делал только то, что хотел, если бы не было норм и правил общения. Обучающиеся приводили примеры воспитанного и невоспитанного поведения школьников и взрослых. Соглашались с тем, что сами они не всегда ведут себя как воспитанные люди. Единогласно решили, что воспитанный человек более приятен окружающим, что помогает повысить свою успешность.

Возникла идея – создать социально-психологический проект о воспитанности, которая ведёт к достижению успеха.

Перед детьми встал вопрос: «А ребята других классов тоже считают, что воспитанному человеку легче добиться успеха. Что для них – воспитанность?»

По инициативе школьников совместно с классным руководителем и психологом в трёх 4-х классах был проведён социологический опрос. Опросник содержал ряд вопросов, в том числе:

1. Что такое воспитанность, какой человек воспитанный?
2. Кто является примером воспитанного человека?
3. Считает ли ребёнок себя воспитанным человеком?
4. Нужно ли говорить в обществе, в школе о проблеме воспитанности?
5. Согласны ли обучающиеся с мнением, что воспитанность способствует достижению успеха? Если «Да», то почему?

Всего в опросе приняли участие 85 человек в возрасте 9-11 лет.

Итоги проведённого опроса позволили получить следующие результаты:

1. Обучающиеся 4-х классов воспитанным считают вежливого, доброго человека, который всегда готов прийти на помощь другим (65%); соблюдающего правила и нормы поведения (27%); человека, который соблюдает правила дорожного движения и этикета (13%).

2. Примером воспитанного человека называли классного руководителя, школьных педагогов (50%); положительных героев сказок и мультфильмов (30%); своих родителей и близких родственников (20%).

3. Считают себя воспитанными более 70% обучающихся.

4. 89% обучающихся считают, что на тему воспитанности нужно говорить в нашей школе.

5. 70% учеников согласны, что воспитанный человек более успешен в современном обществе, так как о нём складывается более благоприятное впечатление.

Поскольку тема проекта заинтересовала учеников, дальнейшая работа включала проведение бесед, классных часов о том, кто является воспитанным человеком, какие качества присущи воспитанным людям, как воспитанность влияет на успешность.

Серия классных часов по теме «Воспитанный человек – успешный человек» позволила максимально раскрыть данную тему. В результате обучающиеся заполняли анкеты, опросники, объясняя основные качества личности, выбирая из них те, которые характерны для воспитанных и успешных людей. Приводили свои примеры. Классный руководитель и педагог-психолог настойчиво исправляли встречающиеся ошибки, недопонимания в характеристиках качеств, приводили конкретные примеры, из которых дети узнавали новое.

Следующим шагом было совместное составление презентации проекта на тему «Воспитанный человек – успешный человек». Вместе составляли план, выбирали иллюстрации, находили цитаты известных людей. Основным стало высказывание академика Д.С. Лихачёва: «Воспитанный человек – это тот, кто хочет и умеет считаться с другими, это тот, кому собственная вежли-

Практическая часть проекта проходила под руководством классного руководителя и педагога-психолога. Она включала две интересные, придуманные школьниками, работы: плакат «Ромашка воспитанности» (рис. 1) и коллаж «Самые важные слова» (рис. 2).



Все ученики коллективно готовили плакат «Ромашка воспитанности» (аппликация с дорисовыванием), на котором разместили все важные качества воспитанного и успешного человека и добрые пожелания.



Также был составлен коллаж «Самые важные слова», работа над которым проходила в несколько этапов:

- из газет и журналов ученики выбирали картинки с изображением позитивных эмоций и ситуаций;
- из цветной бумаги ребята самостоятельно делали «Смайлики»;
- обучающиеся самостоятельно находили и придумывали вежливые слова и позитивные высказывания и собирали их с помощью аппликации из букв, вырезанных из журналов и газет;
- собирали все элементы вместе, создавая коллаж.

Плакат «Ромашка воспитанности» и коллаж «Самые важные слова» создавались всеми учениками класса совместно с классным руководителем и педагогом-психологом. Также допускались дописывание и дорисовывание недостающих объектов, букв или деталей.

Ученики предложили разместить плакаты в рекреации начальной школы для того, чтобы школьники постоянно их видели, помнили о том, как хорошо быть воспитанными и не забывать говорить вежливые слова. Также они хотели, чтобы у ребят поднималось настроение от плакатов, ведь они такие позитивные!

Отдельные обучающиеся занимались поиском и отбором необходимых материалов в библиотеке и в сети Интернет, учили стихотворение, репетировали сценки «Этикет» и «Случай в классе», придуманные педагогами.

Заключительным этапом была презентация проекта на школьной научно-практической конференции «Мир глазами детей», которая ежегодно проходит в ГБОУ Центре образования № 1602 г. Москвы.

Мы думаем, что этот проект будет иметь продолжение. Всех участников проекта заинтересовала личность учёного, литературоведа, историка культуры, публициста Д.С. Лихачёва, а именно, его биография, деятельность на благо людей и, главное, его мысли о добром, о жизни, об истории и культуре. Изучение наследия Д.С. Лихачёва будет способствовать повышению культурного уровня обучающихся.

Мы считаем, что вышеописанная работа по формированию личностной и учебной успешности обучающихся в социально-психологическом проекте «Воспитанный человек – успешный человек» не только позитивно повлияла на уровень воспитанности школьников и сплочённость коллектива класса, но и способствовала развитию таких качеств, как поисковая деятельность, отбор и переработка полученной информации, сотрудничество, сопереживание, взаимопомощь, дружелюбие, что, в конечном итоге, помогло ученикам быть более успешными.

Список литературы

1. Добротина И. Г., Заграничная Н. А. Проектная деятельность в школе. Учимся работать индивидуально и в команде. М., Изд-во Интеллект-Центр, 2013 г.
2. Лихачев Д. С. Избранное. Мысли о жизни, истории, культуре. М., Изд-во Российский Фонд Культуры, 2010.
3. Лихачев Д. С. Мысли о жизни. Письма о добром. М., Изд-во КоЛибри, 2015.

КОНТРОЛЬ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Григорьев С.М.

доцент кафедры Финансового университета при Правительстве РФ,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Макаров Д.В.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

Фоломеев Ю.Н.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Дмитриев А.С.

преподаватель Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье проводится анализ видов контроля успеваемости обучающихся в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: контроль успеваемости, виды контроля.

Эффективность учебного процесса предполагает его завершенность, достижение планируемых и прогнозируемых результатов, которые проверяются в ходе контроля успеваемости военнослужащих путем соответствующей оценки и доводятся до требуемого уровня с помощью коррекции (обратной связи) [3].

Основная цель контроля успеваемости состоит в обнаружении достижений, успехов обучающимися, указании путей совершенствования, углубления знаний, с тем, чтобы создавались условия для последующего включения военнослужащих в активную практическую деятельность [1].

Контроль должен быть организован на основе следующих принципов: целенаправленность, объективность, всесторонность, регулярность и индивидуальность.

Целенаправленность предполагает четкое определение цели каждой проверки. Постановка цели определяет всю дальнейшую работу по обоснованию используемых форм, видов, методов и средств контроля. При конкретизации целей контроля исходят из целей воспитания, развития и обучения военнослужащих, которые реализуются на данном этапе обучения.

Объективность контроля предупреждает случаи субъективных и ошибочных суждений, которые снижают воспитательное значение контроля. Объективность контроля зависит от многих факторов. Среди них выделяют следующие: четкое выделение общих и конкретных целей обучения, обоснованность содержания контроля, обеспеченность методами обработки, анализа и оценивания результатов контроля, организованность проведения контроля.

Под всесторонностью контроля понимают охват большого по содержанию проверяемого материала. Этот принцип включает в себя проверку усвоение учебного материала, и знаний военнослужащими отдельных и существенных фактов, понятий, закономерностей. При таком обилии проверяемого материала усложняется методика составления заданий, т.е. предъявляются повышенные требования к методике выделения и сбора объектов проверки.

Под регулярностью подразумевается систематический контроль, который сочетается с самим учебным процессом. Индивидуальность контроля требует оценки знаний, умений, навыков каждого военнослужащего.

Различают следующие виды контроля [1]:

- предварительный – осуществляется перед изучением учебного курса или нового раздела учебной дисциплины и направлен на выявление уровня усвоения учебного материала на предыдущем этапе;
- текущий – проводится в целях получения оперативной информации о ходе и качестве усвоения учебного материала, управления образовательным процессом, стимулирования и мотивации учебной работы обучающихся и совершенствования методики проведения занятий;
- периодический – завершает учебную деятельность по отдельной теме (разделу) и имеет целью обобщение и систематизацию знаний, проверку эффективности усвоения отдельного логически завершенного содержания учебного материала;
- итоговый – предназначен для определения степени достижения учебных целей по дисциплине (группе дисциплин, учебному курсу) или ее разделам;
- контрольный срез остаточных знаний – направлен на проверку прочности усвоения и проводится через определенное время после сдачи зачета или, экзамена.

Методы контроля – это способы деятельности преподавателя и военнослужащих, в ходе которых оценивается качество усвоения учебного материала и овладения военнослужащими, требуемыми знаниями, умениями, навыками.

В учебном процессе в различных сочетаниях используются следующие основные методы контроля [2]:

- экзамен – является заключительным этапом изучения всей учебной дисциплины или ее частей. Имеет целью проверить и оценить результаты учебной работы обучающегося в объеме требований учебных программ;

– зачет – форма проверки выполнения обучаемыми лабораторных работ, курсовых работ (проектов, задач), усвоения материала практических занятий, выполнения программ стажировок и практик;

– устный контроль – проводится посредством индивидуального, фронтального опроса или взаимопроса в малых группах. Преимущество данного метода в том, что он позволяет помимо определения уровня усвоения учебного материала определить также коммуникативные, интеллектуальные возможности, личное отношение к изучаемому материалу каждого обучаемого. К недостаткам данного метода можно отнести большие временные затраты на его проведение и необходимость активизации деятельности других слушателей;

– письменный контроль – контрольные работы, индивидуальные задания. К основным достоинствам данного метода можно отнести объективность данной формы контроля, развитие самостоятельности и умения обучаемых выражать свои мысли в письменном виде, полный охват всех обучаемых. Основными недостатками данного метода являются ограничение возможности развития устной речи обучаемых, низкая оперативность получения обратной связи;

– самоконтроль – осуществляется самим обучаемым по окончательному результату с применением технических средств обучения или учебников. Преимущество данного метода в том, что он учит обучаемого самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения задачи и устранять обнаруженные пробелы. К недостаткам данного метода можно отнести тот факт, что самоконтроль может быть эффективен только при достижении учащимся уровня усвоения учебного материала с коэффициентом усвоения не менее 0,7, что требует проведения предварительного контроля знаний;

– практический контроль – контрольные практические работы, лабораторный опрос, тренировки, учения. Основным достоинством данного метода является то, что он позволяет выявить уровень сформированности у обучаемых конкретных профессиональных умений и навыков, а также уровень усвоения ими теоретических знаний, готовность применять их в практических ситуациях. К основному недостатку данного метода можно отнести большое время, необходимое на его проведение;

– программированный контроль – контроль с использованием компьютерной техники, позволяющий преподавателю быстро получить обратную связь и одновременно проверить знания всех обучающихся. Программный контроль основан на использовании тестовых заданий, суть которых заключается в том, что учащимся предлагается из нескольких вариантов возможных ответов выбрать правильный. Преимуществами такого метода являются:

– возможность создания практически ничем не ограниченного массива тестов;

– использовать в тестах не только текстовую форму представления информации, но также и мультимедийные расширения современных компьютеров: аудио, видеозаписи, статические картинки, трехмерные объекты и виртуальные миры;

– вести учет и контроль прохождения тестирования каждым обучающимся со сбором подробной информации о выполнении каждого задания в тесте;

– исследовать результаты контроля знаний на уровне одного обучающегося, группы, курса, учебного заведения и т.д.

– Главным недостатком такой формы контроля является отсутствие непосредственного контакта между преподавателем и обучаемым [3].

Проведенный анализ позволил определить взаимосвязь методов, форм и видов контроля, а также методов, форм и принципов контроля.

Таким образом, результаты проведенного анализа показали, что:

1. Контроль знаний, умений и навыков является неотъемлемой частью процесса обучения, одним из основных элементов управления познавательной деятельности обучающихся.

2. Для проведения контроля знаний существуют различные формы и методы контроля, наиболее универсальным из которых является метод программированного контроля, позволяющий проводить все виды и реализовывать все принципы контроля, обуславливая тем самым его широкое применение в образовательном процессе.

3. Для проведения текущего контроля целесообразно использовать автоматизированный контроль обучающихся по предметам обучения. Это позволит избежать противоречий в реализации основных принципов контроля.

4. Существует необходимость в совершенной системе оценки успеваемости, отвечающей требованиям руководящих документов по организации контроля, которая даст возможность преподавателю проводить качественный анализ текущей успеваемости и хранить результаты контроля [4].

Список литературы

1. Беспалко В.П. Образование и обучение с участием компьютеров. М.: Издательство МПСИ, 2002.

2. Корчемной П.А., Лаптев Л.Г., Михайловский В.Г. Военная психология и педагогика: Учебное пособие. Под редакцией Корчемного П.А., Лаптева Л.Г., Михайловского В.Г. М.: Издательство «Совершенство», 1998.

3. Соловцов Н.Е., Никандров Н.Д. Военная дидактика: Учебное пособие. Под редакцией Соловцова Н.Е. и Никандрова Н.Д. М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 2000.

4. Окань И.Н., Фоломеев Ю.Н., Котов В.А., Илюшина И.Л. Образовательные технологии в высшей школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ

Григорьев С.М.

доцент кафедры Финансового университета при Правительстве РФ,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Григорьева М.А.

преподаватель Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат пед. наук,
Россия, г. Москва

Илюшина И.Л.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

Исайчиков В.Г.

преподаватель Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье обосновывается уровневый подход к организации безопасной образовательной среды высшего военного учебного заведения.

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, организация безопасной образовательной среды.

Согласно Концепции модернизации образования, приоритетным направлением образовательной политики государства является обеспечение гарантии прав личности обучающегося не только в области образования, но и в сфере его психологической и физической безопасности. Исследованиями показано, что решение этой задачи тесно связано с обеспечением безопасности образовательной среды учреждения.

При организации безопасной образовательной среды предлагается уровневый подход к проблеме.

Введение уровневой дифференциации в описание особенностей организации безопасной образовательной среды вуза связано с необходимостью выделения адресных групп субъектов, чьи потребности в безопасности обеспечиваются условиями и возможностями образовательной среды. В их ряду:

1) *лично-профессиональный* уровень организации безопасной образовательной среды как реализация потребности в безопасности на уровне конкретного обучающегося и преподавателя, способствующая их успешной лично-профессиональной самореализации;

2) *нормативно-деятельностный* уровень как обеспечение безопасности процесса и достижения результата качества образования специалистов;

3) *социально-педагогический* уровень, предполагающий безопасность взаимодействия образовательного учреждения с обществом, социальными партнерами для выполнения им роли социокультурного центра устойчивого развития социума.

Личностно-профессиональный уровень организации безопасной образовательной среды вуза направлен на реализацию потребностей обучающихся в личностно-профессиональном становлении и преподавателя на эффективную личностно-профессиональную самореализацию.

Нормативно-деятельностный уровень организации безопасной образовательной среды предполагает контроль над опасностями и рисками, угрожающими нарушению учебно-воспитательного процесса вуза и не достижению планируемых результатов качества образования в соответствии с государственным заказом, требованиями государственного стандарта высшего военного образования.

Социально-педагогический уровень организации безопасной образовательной среды предполагает контроль над опасностями и рисками для устойчивого развития образовательного учреждения в окружающей его социальной действительности. Современное военное образование находится в постоянном движении, чутко реагируя на изменения во всех сферах жизни социума, оно развивается вместе с ним.

В современном обществе социально-педагогический уровень организации безопасной образовательной среды вуза имеет и специфическую направленность:

во-первых, в России XXI века, в условиях обострения глобальных и региональных природно-социальных проблем, происходит становление образования в интересах устойчивого развития, призванного сформировать у человека новый менталитет или «социальный характер», ориентированный на активную жизненную и гражданскую позиции, на принятие личной ответственности за реализацию позитивного сценария социальных процессов. Как следствие, безопасность образовательной среды вуза должна способствовать становлению данных качественных характеристик у курсантов – будущих защитников Отечества как социального капитала устойчивого развития территории;

во-вторых, информационное пространство, которое формируют в своей профессиональной деятельности выпускники вуза как часть культурного пространства территории, всегда имеет конкретно-исторические, регионально специфические характер и смыслы. Как результат, на качество процесса личностно-профессионального становления курсантов оказывает влияние как особенности их этнического самосознания, так и специфика их проживания и обучения в инокультурной среде.

Рост глобализации информационных потоков через теле-видео-компьютеризацию всех сфер общественной жизни порождает спектр опасностей и рисков для решения вузом задач военного образования, гражданского и патриотического воспитания курсантов. Происходит рост слоев молодежи, которые свои социальные установки и жизненные перспективы видят сквозь призму развлекательного телевидения и «виртуальных миров», сомнительных ценностей массовой культуры. Идут процессы потери культурных смыслов информации, следовательно, жизненных смыслов, роста депрессивных, агрессивных, асоциальных моделей поведения. Осознание вузом этих опасностей, превентивное предупреждение и минимизация им социально-информационных опасностей и рисков обуславливает необходимость проектирования социально-педагогического уровня организации безопасной образовательной среды.

Таким образом, безопасная образовательная среда вуза призвана осуществлять контроль опасностей и рисков неудовлетворения потребностей в безопасности (психофизической, образовательной, информационной, социальной):

- участников образовательного процесса (в личностно-профессиональном становлении);
- государственного заказа высшему военному образованию (в части объемов и качества подготовки специалистов, выполнения требований государственного стандарта);
- территории и образовательного учреждения как регионального социального института (в устойчивом социальном и культурном развитии).

Это соответствует теории развития профессионального образования, согласно которой высшее военное образование в условиях построения гражданского демократического общества в стране должно соответствовать запросам всех заинтересованных в нем субъектов как "потребителей": государства, общества, личности, самой образовательной сферы.

Список литературы

1. Дзятковская Е.Н. Стрессовая педагогика. 8 лекций о безопасности, развитии и здоровье школьника. Ангарск: АПК, 2004. 148 с.
2. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Проблемы информационной безопасности человека и задачи экологического образования // Современные проблемы науки и образования. Электронный журнал, 2006. №2. www.science-education.ru/number2.htm
3. Провоторов В.Д. Понятие о чрезвычайной ситуации и безопасности личности// <http://sir35.narod.ru/Safety/Chs.htm>

РИСКИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ

Григорьев С.М.

доцент кафедры Финансового университета при Правительстве РФ,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Григорьева М.А.

преподаватель Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат пед. наук,
Россия, г. Москва

Окань И.Н.

начальник научно-исследовательской лаборатории
Военной академии РВСН им. Петра Великого, кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Капустин С.И.

старший научный сотрудник
Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются опасности и риски достижения качества военного образования.

Ключевые слова: качество образования, образовательная среда, опасности и риски.

Рассматривая связь обеспечения качества образования с опасностями и рисками, можно выделить внешние и внутренние опасности и риски. Первые связываются с глобальными вызовами, угрожающими самому существованию человечества, вторые – с инновационными процессами, идущими в рамках модернизации самой системы военного образования на эмпирической, практико-ориентированной или концептуальной основе.

В основе внешних опасностей и рисков лежат глобальные проблемы современности (экологические, экономические, демографические и другие), которые связывают с катастрофически быстрыми изменениями природно-социальной ситуации, при которой среда, окружающая человека, под воздействием его хозяйственной деятельности, превращается из фона «в действующий персонаж человеческой трагедии». Их проекция на образовательную среду вуза приведена в таблице.

Взаимосвязь опасностей и рисков общепланетарного и государственного масштаба с опасностями и рисками, влияющими на обеспечение качества образования, в условиях образовательной среды вуза

| Опасности и риски общепланетарного и государственного масштаба для системы жизнеобеспечения человека | Проекция внешних опасностей и рисков на образовательную среду вуза (в среднем по итогам входного контроля курсантов первых курсов, 2009-2010 гг.) |
|--|---|
| 1 | 2 |
| Ослабление нравственных начал на уровне личности и общества при возрастающем технологическом могуществе человека | В иерархии ценностных ориентации курсантов на первых местах – материальное благополучие, любовь и собственное здоровье |
| Низкий уровень информированности и осознания обществом современных проблем, стоящих перед человечеством, в том числе экологических, экономических, социальных, информационных | Только 15% курсантов показывают знание экологических, экономических, социальных, информационных проблем современности; 85% курсантов называют проблемы только социального характера |
| Несформированность активной жизненной и гражданской позиции большинства населения, пассивность в принятии ответственности за собственную жизнедеятельность, поступки, развитие территории | 26% курсантов перекладывают ответственности за выбор вуза как учебного заведения на родителей; выбор профессии 48% курсантов продиктован низким материальным положением семьи, не позволяющим им обучаться в вузе по престижной специальности на коммерческой основе. 52% первокурсников не мотивированы на получение военной профессии |
| Недостаточность, разрозненность и фрагментарность знаний о природе и обществе, о современном мире, возникшая у большинства грамотного населения в результате деятельности традиционных, устаревших образовательных систем и мощного потока бессистемной информации | Образование рассматривается курсантами как формальная обязанность. У 70% на начало обучения – отсутствие познавательного интереса, низкий уровень базовых знаний. Неумение устанавливать причинно-следственные связи в системе «природа – общество – человек». Интересы и увлечения: просмотр сайтов Интернет; посещение дискотек, клубов и др. |
| Конфронтационная психология, захватившая широкие слои общества стран; национальная ограниченность, создающая среду для развития шовинизма и национализма; низкий уровень поликультурной толерантности | Группировка и противостояние курсантов по признаку военные – гражданские, традиционной сексуальной ориентации – нетрадиционной ориентации, по национальным особенностям (русские, лица кавказской национальности и др.) |
| Стихийный характер вхождения России в глобальное информационное общество, ведущий к разрушению самобытной отечественной культуры, к навязыванию чуждого ей образа жизни | Незнание большинством курсантов этнокультурных традиций своего народа, истории своей семьи |

| 1 | 2 |
|---|--|
| Кризис идентичности как неспособность человека отождествлять себя в национально-государственном плане, ограниченные возможности человеческого взаимопонимания, утрата традиционных форм межличностных отношений | Незнание большинством курсантов этнокультурных традиций своего народа, группировка и противостояние курсантов по различным признакам |
| Прогрессирующее снижение возраста потери познавательной активности, что обуславливает падение эффективности образования как системы воспроизводства информации | Нежелание большинства военнослужащих продолжать образование после начала профессиональной деятельности |

Зависимость между внешними глобальными опасностями и рисками и внутренними их проявлениями в условиях ввуза объясняется проецируемым ситуацией нестабильности эффектом «бумеранга социального самочувствия». Он проявляется через неуверенность обучающихся в оценке перспектив собственной безопасности, пассивности в ее обеспечении [2].

Внешние факторы опасностей и рисков, влияющих на обеспечение качества образования (следовательно, значимый и для организации безопасной образовательной среды ввуза) – деидеологизация, распад социальных отношений, привели к «атомизации» общества, к разрыву социальных связей между обществом и индивидуумами и массовой потери позиции человека как субъекта жизни.

Другая группа опасностей и рисков, влияющих на обеспечение качества образования, связана с конкретными внутренними проблемами военного образования и проблемами конкретного ввуза.

Анализ внутренних опасностей и рисков показал, что при организации безопасной образовательной среды ввуза следует учитывать следующие внутренние опасности и риски: слабое знание и учет своих индивидуально-типологических особенностей; отсутствие мотивации в выборе профессии; необоснованность мотивации в выборе учебного заведения; низкий уровень познавательной активности; низкий уровень базовых интеллектуальных (в том числе общеучебных) умений; недостаточный учет специфики ввузовских условий; недостаточный уровень ответственности за качество образования; низкий уровень потребности в достижении успеха; завышенный уровень притязаний; несформированность адекватной самооценки; несформированность уровня ответственности; не умение выстраивать индивидуальных образовательных траекторий с учетом возможностей и ограничений; недостаточное освоение возможностей и ограничений образовательной среды для личностно-профессионального саморазвития; недостаточная мотивация к личностно-профессиональной и творческой самореализации и самовыражению; отсутствие потребности к непрерывному образованию; трудности адаптации выпускников к условиям образования на каждой следующей ступени, их слабая преемственность и в целом недооценка непрерывного образования

как фактора социальной и профессиональной мобильности; информационно-психологические количественные и качественные перегрузки; безразличие значительной части молодых преподавателей; проявление элементов коррупции в вузах и преступления; расслоение военнослужащих по различным признакам; недостаток профессионализма в преподавании; снижение показателей здоровья обучающихся; недостатки в воспитательной работе, что приводит к самостоятельному присвоению многих важных для образа жизни ценностей в искаженном виде; мода на реформы, снижение устойчивости, преемственности программ обучения; несоответствие санитарно-гигиенических условий; несоответствие технических требований к оснащению аудиторий, мест проведения занятий [1].

Жесткая увязка количества преподавательского состава с ежегодными планами набора слушателей и курсантов, неоднократно проводимые организационно-штатные мероприятия, несовершенство мер морального и материального стимулирования педагогического и научного труда приводит к досрочному увольнению с военной службы преподавателей, имеющих ученые степени, в масштабах существенно превышающих их выпуск из адъюнктуры и военной докторантуры. В результате система военного образования теряет высококлассных специалистов – педагогов, разрушаются создающиеся десятилетиями научные школы, во главу педагогических коллективов назначаются офицеры, не имеющие необходимого опыта учебно-методической и воспитательной работы.

Как показано теорией самоактуализации А. Маслоу, в ряду базовых потребностей личности 70% занимают потребности в безопасности и защите. Неудовлетворенная базовая потребность в безопасности и необоснованное ограничение пространства свободы вызывает не только напряжение определенной функциональной области личности, но и продуцирует затяжное напряжение всего организма. Особенно это проявляется при влиянии на обучающегося авторитарной атмосферы, где результатом высокого напряжения выступает либо апатия, либо агрессия, признаки которых повсеместно проявляются в современном военном образовании [3].

Очевидно, что современное образование в целом следует квалифицировать как опасное образование. С учетом этого, выявление специфики и особенностей организации безопасной образовательной среды в условиях вуза обеспечит выявление конструктивных условий повышения качества образования в широком его понимании.

Список литературы

1. Бойков В.Э. Бумеранг социального самочувствия // Социологические исследования, 1998. №1. С. 87-90.
2. Левин К. Разрешение социальных конфликтов/ Пер.с англ. И.Ю. Авидон. СПб: Изд-во «Речь», 2000. 408 с.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. СПб.: Изд-во «Питер», 1997. 415 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Григорьев С.М.

доцент кафедры Финансового университета при Правительстве РФ,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Окань И.Н.

начальник научно-исследовательской лаборатории
Военной академии РВСН им. Петра Великого, кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Макаров Д.В.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

Котов А.А.

начальник кафедры Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются актуальные вопросы совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального образования России и Беларуси.

Ключевые слова: методическое обеспечение, профессиональное образование.

Характерными чертами реформирования и модернизации образования в России и Беларуси в настоящее время являются стремление к повышению качества образования, фундаментальности и интеграции, усиление гуманистической направленности, увеличение вариативности, роли самостоятельной работы обучающихся и технологизации процесса обучения. Целью информатизации является создание условий для развития личности, её самоопределения и самореализации. На достижение этой главной цели и направлен образовательный процесс в любом учебном заведении.

Учебно-методическое обеспечение (УМО) образовательного процесса должно отличаться разнообразием, соответствовать вариативным образовательным программам, разрабатываться для всех видов учебной деятельности студентов (слушателей, курсантов) и отличаться комплексностью [1].

Требования к содержанию отдельных компонентов учебно-методических комплексов зависят от вида учебно-методического материала, но общим должен быть комплексный подход. Это означает, что УМО специальности, дисциплины, раздела, темы, модуля представляется в виде некоторого комплекса, который в той или иной форме должен: отражать содержа-

ние подготовки по специальности, дисциплины или раздела, модуля и т.п., обоснование уровня усвоения; содержать дидактический материал, адекватный организационной форме обучения и, позволяющий студенту, слушателю, курсанту достигать требуемого уровня усвоения; представлять обучающемуся возможность в любой момент времени проверить эффективность своего труда, самостоятельно проконтролировать себя и откорректировать свою учебную деятельность; максимально включать объективные методы контроля качества образования (обучения) со стороны администрации и педагогов образовательного учреждения.

Комплексное методическое обеспечение (КМО) любой специальности складывается из нормативной документации, УМК (учебно-методический комплекс) тем, КМО всех видов практики, КМО итоговой государственной аттестации, работы кабинета, лабораторий (мастерской) и внеучебной деятельности обучающихся

Поэтому, создавая учебно-методические материалы, обеспечивающие самостоятельную работу студентов (слушателей, курсантов), целесообразно учитывать: предельный объём домашних заданий, оптимальные (рациональные) затраты времени на их выполнение; типичные ошибки при выполнении различных видов работ, их причины и меры по их усвоению; вариативность практических работ (задачи, отдельные расчеты, составление опорных конспектов, построение различных графических и табличных работ и т.д.); инструкции: по изучению наиболее сложных («трудных») тем (вопросов); по подготовке к контрольным работам, летучкам, защитам, зачётам и экзаменам; по оформлению итогов самостоятельной работы; по оценке и самооценке итоговых работ.

Качественная разработка и постоянное совершенствование нормативной и учебно-методической документации – это составная часть создания оптимального комплексного учебно-методического обеспечения образовательного процесса по учебным планам и дисциплинам. Важно, чтобы вся эта документация была не формальным набором документов, а действенным инструментом повышения результативности образовательного процесса.

Целесообразно выделить 3 группы средств обучения:

- учебно-методическая литература: учебники, учебные пособия, конспекты лекций, справочники, задачки, каталоги, альбомы, частные методики, методические пособия, методические рекомендации, методические разработки, методические (учебно-методические) указания;

- учебно-наглядные пособия: плакаты, схемы, рисунки, фотографии, чертежи, графики, таблицы, номограммы, диаграммы, приборы, устройства, механизмы, инструменты, модели, макеты, разрезы, муляжи. При дальнейшей классификации учебно-наглядных пособий необходимо выделить широкий набор раздаточных дидактических материалов. К числу такого рода источников учебной информации относят различные карточки-задания, дидактические задания для выполнения самостоятельных, практических, лабораторных работ и курсовых проектов, работ (задач) для решения проблемных ситуаций, ситуационных задач[2];

- технические средства обучения: аудиовизуальные (проигрыватель, магнитофон, диапроектор, кодоскоп, телевизор, компьютер, мультимедиа-система, Интернет).

В последнее время в образовательный процесс активно внедряются компьютерные средств обучения. Особенно следует отметить мультимедиа-систему и Интернет. Они умножают информативность образовательного процесса, обогащают его содержание, создают условия для его интенсификации, кардинально меняют технологии информационного методического обеспечения. Возникает необходимость создания автоматизированных банков данных научно-методической информации, информационно-методического обеспечения учебного процесса и создания базы для внедрения элементов дистанционного обеспечения.

Стандартом СПО регламентированы государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников. Они изложены в понятиях «иметь представление, понимать», «знать», «уметь», «владеть навыками».

Данные уровни являются основой для системы контроля за ходом и качеством усвоения обучающимися учебного материала.

В учебно-педагогической практике традиционно сложились и применяются следующие виды контроля: входной, текущий, рубежный (периодический), итоговый.

Средства контроля бывают на бумажном носителе (контрольные вопросы, работы, тесты, кроссворды, зачетные задачи и задания к курсовым работам, проектам, задачам, экзаменационные билеты и т.п.) и технические средства контроля (особо следует выделить компьютерные контролирующие программы).

Новые государственные стандарты значительно увеличивают количество часов, отведенных на самостоятельную работу, но вместе с тем существует проблема обеспечения обучающихся необходимой учебно-методической литературой (документацией). Поэтому требованием времени и перспективным путём решения данной проблемы является разработка учебно-методического комплекса для обучающихся, в состав которого должны входить: курс лекций теоретического материала; комплект методических рекомендаций по выполнению практических, лабораторных работ; комплект методических рекомендаций и указаний по самостоятельному изучению основных тем учебной дисциплины; сборник задач, упражнений, проблемных ситуаций, тренингов, семинарских занятий [3].

Таким образом, обеспечение обучающихся современным учебно-методическим комплексом поможет усвоить новый материал, дифференцировать, индивидуализировать обучение, совершенствовать контроль и самоконтроль, высвободить время для творческой, исследовательской (научно-исследовательской) работы, а значит, в целом повысить результативность и эффективность учебного процесса и в целом обучения в образовательном учреждении.

Список литературы

1. Аргунова Т.Г. Комплексное учебно-методическое обеспечение предмета: Т.Г. Аргунова. – М., 1999.
2. Кочетов С.И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения: С.И. Кочетов. – М.: Высшая школа, 1986.
3. Макаров Д.В., Фоломеев Ю.Н., Доронин А.В., Капустин С.И. Важные изменения в требованиях к преподавателю высшей военной школы. Образовательные технологии в высшей школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.
4. Григорьев С.М., Григорьева М.А., Окань И.Н., Капустин С.И. Риски образования в высшей военной школе. Важные изменения в требованиях к преподавателю высшей военной школы. Образовательные технологии в высшей школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Ефимова Н.Ю.

старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии
Института детства НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

Необходимым условием успешной социальной адаптации людей с ОВЗ является умение налаживать продуктивные взаимоотношения с окружающими их людьми. Статья посвящена исследованию толерантности у умственно отсталых школьников, возможности применения традиционных методик для диагностики его уровня.

Ключевые слова: толерантность, толерантное сознание, школьники с умственной отсталостью.

Человеческий мир – это непрекращающееся общение между людьми разными по социальному статусу, интеллектуальному и моральному облику. Чтобы жить в этом мире, надо общаться и по желанию, и по необходимости. Проблемы нетерпимости (или интолерантности) можно обнаружить в любой области общественного устройства, в любой среде, где присутствует человеческая деятельность и социальные взаимоотношения. Они, как правило, проявляются во взаимоотношениях с «непохожими» или «иными».

Реформы в системе образования стали для России обычным явлением, уже никого не удивляют идеи интегрированного и инклюзивного образования, все знают, что задуманы они для встраивания «непохожих» детей и подростков в систему массового обучения и воспитания. Налаживание взаимоотношений – необходимый компонент социальной адаптации людей с ОВЗ и их успешной самореализации. Мы поставили перед собой задачу исследовать уровень толерантности в группе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Экспресс-опросник Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности» разработан для нормально развивающихся подростков с целью

диагностики отношения к некоторым социальным группам, коммуникативных установок, этнической толерантности-интолерантности, мы применили его в группе учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости 15-17 лет. Данным исследованием выявлено: низкий уровень толерантности у 5% учащихся, 89% подростков дали ответы, соответствующие среднему уровню, только 5% респондентов отнесено к группе с высоким уровнем толерантности. Такие результаты показывают, что для учащихся характерно сочетание толерантных и интолерантных черт и в целом они терпимо относятся к окружающим. На графике это выглядит следующим образом (рис. 1.).

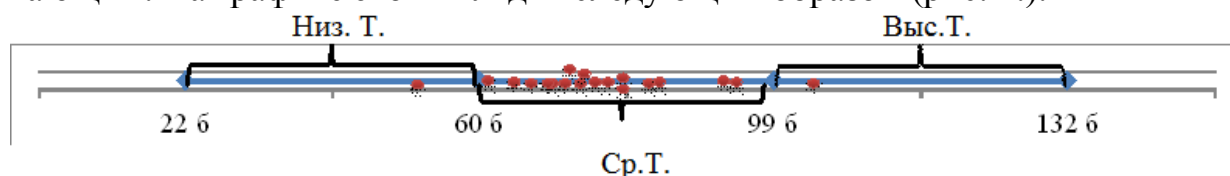


Рис. 1. Области показателей толерантности/интолерантности

Определённое количество опрошенных затруднялось в оценке вопросов, связанных с отношением к людям другой национальности по причине отсутствия подобного опыта и недостаточных представлений по этой теме. В процессе работы они уточняли смысл вопроса, сомневались в ответе. По этой причине выявлено увеличение показателей низкого уровня по шкале «Этнической толерантности» у 26% респондентов, 74% показали средний уровень, высоких показателей нет.

В субшкале «социальная толерантность» высокий уровень определён у 26% опрошенных, 74% показали средний уровень. Отвечая на вопросы анкеты, они сочувствовали преступникам, верили, что их можно перевоспитать, хотели помогать больным людям.

Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Низкий уровень отмечен у 16% респондентов, средний – у 47%, высокий – у 37% опрошенных.

Для подтверждения или опровержения полученных данных мы применили тестирование с помощью «Вопросника для измерения толерантности» (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура), вопросы которого направлены на выявление толерантности вербального поведения людей по отношению к представителям других наций, культур, к отступлениям от общепринятых норм и стереотипов, к сложности и неопределённости окружающего мира. Полученные данные выявили отсутствие крайне высоких и крайне низких показателей и распределились между средне толерантными (21%) и средне интолерантными (79%) значениями (рис. 2.).

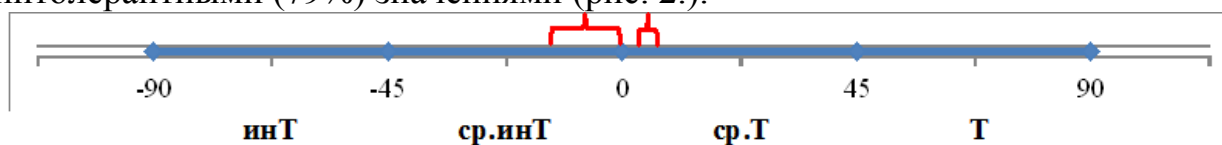


Рис. 2. Области значений показателей толерантности

Визуально можно определить, что уровень толерантности средний. Нет преимущественных отклонений ни в сторону толерантности, ни в сторону интолерантности. Исходя из особенностей данной категории обучающихся, поведение в критической ситуации будет носить ситуативный характер.

«Ярко выраженной особенностью высшей нервной деятельности данной категории детей является нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Это нарушение связано с недоразвитием второй сигнальной системы. Умственно отсталые дети в большей мере руководствуются наглядными восприятиями, чем словесной инструкцией, и последняя недостаточно помогает им ориентироваться в новой сложной обстановке опыта» [6, с. 43]. Именно поэтому реакция на вопрос, представленный в теоретической форме, может значительно отличаться от поведенческой реакции умственно отсталого подростка в конкретной ситуации.

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко также позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Уровень *ситуативной* толерантности определяется отношением человека к конкретному партнеру по общению, *типологической* – отношением к собирательному типу или группе людей. *Профессиональная коммуникативная* толерантность проявляется во взаимодействии с теми людьми, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности. *Общая коммуникативная толерантность* обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной толерантности [5, с. 60]. Пункты опросника в соответствии с направленностью сгруппированны в 9 шкал. Объединив все индивидуальные показатели, мы вынесли их средние значения на числовую прямую (рис. 3.).

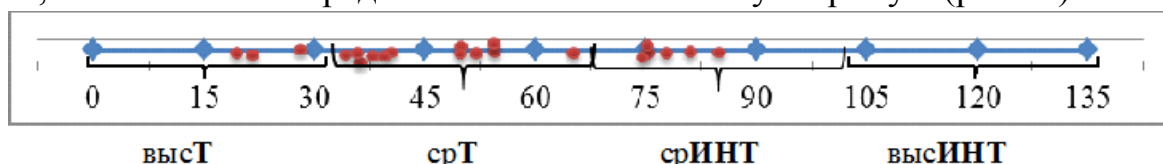


Рис. 3. Области показателей толерантности/интолерантности

Особенностью методики является то, что наивысший показатель толерантности является 0, крайним интолерантным установкам соответствует 135 баллов. На рисунке видно, что показатели в большинстве своём стремятся в область толерантности и группируются вокруг её среднего уровня. Обобщённые данные по методике В.В. Бойко представлены в таблице.

Таблица

Обобщённые результаты диагностики по методике В.В. Бойко

| | |
|--|------|
| Высокий уровень толерантности (высТ) | 14 % |
| Средний уровень толерантности (срТ) | 57 % |
| Средний уровень интолерантности (срИНТ) | 29 % |
| Высокий уровень интолерантности (высИНТ) | 0 |

Итак, для исследования уровня толерантности у умственно отсталых школьников в возрасте 15-17 лет были использованы три диагностические методики, в результате исследования получен следующий результат.

Уровень толерантности средний. Анализ результатов показывает, что для респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Данная группа обучающихся не имеет твёрдых убеждений в отношении к представителям других наций, выходцам из других мест, к иным взглядам, к отступлениям от общепринятых норм, к сложности и неопределенности окружающего мира по причине отсутствия личного опыта и слабости функций анализа и синтеза. Исходя из особенностей данной категории обучающихся, поведение носит ситуативный характер.

Чтобы убедиться в достоверности полученных результатов, необходимо рассмотреть саму возможность измерения уровня толерантности у школьников со сниженным интеллектом. В основе толерантного отношения, по мнению Е.Ю. Клепцовой, лежат волевые качества личности такие, как выдержка, самообладание и самоконтроль. Выдержка особенно ярко проявляется при переходе от решения к действию, если немедленная реализация плана нецелесообразна, и необходимо затормозить спонтанное желание. Когда необходимо усилить ведущий мотив, заставить себя все-таки исполнить принятое решение вопреки отвлекающим побуждениям или замаскировать внешние проявления внутреннего напряжения, на помощь выдержанности приходит самообладание, являющееся также волевым качеством личности. Выдержка и самообладание могут сочетаться с самоконтролем, который предполагает наличие устойчивых волевых качеств. Уровень сформированности этих качеств зависит от степени волевой тренированности личности, и как психологический механизм дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам [4, с. 33]. Но «...именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка» писал Л. С. Выготский.

Перед исследованием встаёт вопрос, каким образом учащиеся с лёгкой степенью умственной отсталости показывают средний уровень толерантности, не имея личностных к тому предпосылок. Ответ надо искать в области деятельности, а именно, в поведении подростков в конкретной, практически возникшей обстановке. Усвоенные школьниками речевые эталоны и понятия, в некоторой степени регулирующие их деятельность, могут оказаться бесполезными в конкретной сложившейся бытовой ситуации. Именно реальная задача может оказаться невыполнимой по причине неумения контролировать своё эмоциональное состояние, непосредственные импульсы и желания, слабость ориентировочного рефлекса. Поэтому приведённые выше данные диагностики всё же следует считать не показателями толерантного сознания, а

признаками терпимого отношения к окружающему в совокупности с хорошей обученностью.

Сознание умственно отсталого школьника поддается педагогическому воздействию, хотя и отличается своеобразием. Не подлежит сомнению, что обогащение социального опыта происходит в конкретных межличностных взаимодействиях. В отличие от здорового сверстника ребёнок с интеллектуальной недостаточностью усваивает не способы действий с возможностью их переноса в новые условия, а накапливает конкретные ситуативные штампы и актуализирует их в подобных ситуациях.

Для того чтобы у учащихся с умственной отсталостью формировались именно толерантные качества необходимо перевести этот компонент из вербального в деятельностный. В получении устойчивого результата следует применять методы системной организации занятий, внутри которой необходимо инициировать практическую деятельность воспитанников, давать им возможность проявлять себя в любом качестве, закреплять толерантный вариант поведения, помогать осознать свой выбор и подтверждать его совместной нравственной оценкой.

Список литературы

1. Агавелян О.К., Иванова М.В. Особенности распознавания эмоциональных контекстов по голосу подростками с проблемами в развитии // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 02. – С. 449-452.
2. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – Москва: МГУ. – 2001.- С. 8-18.
3. Вопросник для измерения толерантности // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности. – Москва: МГУ им. М.В.Ломоносова. -2003.-112 с.
4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. Пособие для ВУЗов. Москва: Академический проект. – 2004. – 175 с.
5. Психодиагностика толерантности личности. – Москва: Смысл. – 2008. – 172 с.
6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – Москва: Просвещение. – 1986. – 192 с.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Изотова А.А.

студент кафедры дошкольного и специального образования
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Изотова Е.Н.

учитель-логопед МБДОУ комбинированного вида №7 г. Валуйки,
Россия, г. Валуйки

В статье готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития муниципального образования. Развитие инклюзивного образования и работа в этой системе очень важна и актуальна на сегодняшний день.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, социальная инклюзия.

Идеи социальной инклюзии как путь построения справедливого, демократичного общества привлекают к себе все больший интерес и внимание, как ученых, так и специалистов-практиков. Оплотом инклюзивного общества является инклюзивное образование.

Инклюзивное (включающее) образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Это инновация, которая делает лишь первые шаги в России. Инклюзивное образование нередко сводят к образовательной инклюзии детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). На самом деле, понятие образовательной инклюзии гораздо шире. Цель инклюзивного образования заключается в ликвидации социальной изоляции, которая является следствием негативного отношения к разнообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей. Исходя из того, что образование является одним из конституционных прав человека и основой справедливого общества, инклюзивность в образовании можно рассматривать как признание ценности различий всех детей и их способности к обучению. Инклюзивность в образовании означает, что система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему [1. с. 71].

Инклюзивное образование ставит перед современной школой много сложных вопросов и новых задач. Для его развития важно не только наличие законодательных и финансовых механизмов, необходимы изменения во всей образовательной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, изменение его функций. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с «особыми» детьми, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Проблема формирования профессиональной готовности учителя к инклюзивному образованию детей исследована недостаточно, поэтому, учитывая ее важность и сложность, она требует глубокого научного изучения, что отмечено в трудах многих исследователей (С.В. Алёхина, Е.Н. Кутепова, Н.Я. Семаго и др.). Для характеристики компонентов готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзии следует, прежде всего, рассмотреть различные подходы к трактовке понятия «готовность» в педагогической науке.

Готовность к работе учителя – это сложная структура, состоящая из многих компонентов. Учитель – профессия многогранная, состоящая из организаторских, артистических, методических способностей. Учитель должен обладать такими качествами как гражданственность, любовь к детям, оптимизм, справедливость, общительность, требовательность к себе и к детям, альтруизм, волевые качества, толерантность, педагогическая наблюдатель-

ность, эмпатия, интеллигентность, современность, креативность и др. Также педагог должен иметь багаж знаний по преподаваемому предмету, широкий круг знаний по смежным наукам, для профессии учителя важно умение доносить знания и получать результат.

Современная педагогика для определения готовности учителей вводит понятие профессиональной компетентности (А.К. Маркова, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин и др.), которое выражает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности и характеризует их профессионализм [3. с. 35].

Анализ структуры понятия «готовность к педагогической деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обуславливающая положительное отношение к деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности. Инклюзивная готовность педагогических работников включает компоненты, обусловленные спецификой их работы, предполагающей создание условий для обеспечения совместного и равного образования всех детей (в частности с ОПФР).

Без сомнения, исследования в этой области будут продолжаться, так как готовность к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования помогает специалисту быстро адаптироваться к условиям профессиональной среды и в дальнейшем способствует успешному профессиональному совершенствованию и повышению квалификации. Знание компонентов готовности помогает проводить диагностические исследования, оценивая способность педагогических работников к решению задач инклюзивного образования, выделяя проблемы, с которыми сталкиваются все участники педагогического процесса, и условия формирования данных профессиональной качеств.

Список литературы

1. Загумёнов Ю.Л. Развитие инклюзивного образования: сущность, проблемы, перспективы // – 2009. – № 2. – С. 71-77.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя: – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
3. Алехина С.В. Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – с. 83-91.
4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – №1-1. – С. 80 – 84.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Исаев А.В.

старший преподаватель Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук,
Россия, г. Москва

Григорьев С.М.

доцент кафедры Финансового университета при Правительстве РФ,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Фоломеев Ю.Н.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Капустин С.И.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются актуальные на сегодняшний день пути совершенствования образовательного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: совершенствование образовательного процесса, высшее учебное заведение.

Фундаментальная перестройка всей системы российского и белорусского образования в ходе проводимой сегодня образовательной реформы подразумевает переход к системной подготовке специалистов новой формации, опирающейся на принцип субъектно-субъектных отношений, активно вовлекающей обучающихся в процесс их профессионального становления, нацеленной на развитие творческой активности личности. В связи с этим профессиональная подготовка в высшей школе нуждается в новой ориентации педагогического процесса, связанного с использованием новых педагогических подходов, образовательных технологий и содержания профессиональной подготовки современного специалиста, способного самостоятельно решать сложные научно-технические и инженерно-конструкторские задачи не только в производственном процессе, но и в других сферах деятельности современного специалиста.

В сложившейся ситуации одной из основных задач современной высшей школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста, способного к продуктивной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющего технологиями в своей специальности, умением использовать полу-

ченные знания при решении профессиональных задач. На практике далеко не всегда специалисты с высшим образованием способны реализовать подобные задачи. Основой образования сегодня должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его способным к принятию новых решений.

Сложившаяся ситуация побуждает образовательные учреждения искать способы совершенствования образовательного процесса. Ныне сложились два подхода к его организации – информационный и персонифицированный.

Информационный подход совмещает в себе тенденции информатизации, массовости, фундаментальности, непрерывности образования. Целью данного подхода является формирование способности студентов (слушателей, курсантов) к эффективному использованию существующего и постоянно пополняющегося огромного массива информационных ресурсов.

Персонифицированный подход ориентирован на личностное знание, уникальное, присущее определенному человеку и потому особо ценное. Этот подход совмещает в себе тенденции гуманизации образования, ориентации на развитие личности и качество жизни. Важным моментом в реализации подхода является создание условий для процессов преобразования: информация – знание – информация.

В современных условиях образовательное заведение должно обеспечивать не только систему общеобразовательных и специальных знаний, умений и навыков обучающихся, но также формировать и развивать у них потребности самостоятельно приобретать знания [2]. Поэтому, подготовка будущего специалиста, на наш взгляд, наиболее эффективно будет происходить в процессе организации самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, направленной на постановку и решение им самим конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проектных и т.д.). Эффект от самостоятельной работы можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в образовательном процессе в качестве целостной системы, охватывающей все этапы обучения в вузе.

Положительный опыт не только в организации самостоятельной работы слушателей, но и в подготовке и проведении занятий (лекций, семинаров, тактических и оперативных летучек, командно-штабных военных игр, различного вида штабных тренировок, групповых упражнений, практических занятий, полевых поездок, исследовательских учений и других видов занятий, учений и тренировок) накоплен в высших образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации, особенно в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации, где эти вопросы подняты на современный, качественный уровень, используются передовые технологии в обучении, в организации и проведении различного вида занятий с использованием компьютеризованных учебников, опорных конспектов, игровых форм обучения.

На наш взгляд, наиболее прогрессивными, но фактически не используемыми в образовательном процессе вуза, являются эвристический и проективный подходы к организации учебной деятельности обучающихся, так как именно эвристический процесс с элементами проектирования является источником новых способов и действий, а творческий процесс выполняет главную роль, аккумулирует, совершенствует и использует эвристические инновации: стратегии, методы и приёмы, то есть эвристика и проектирование инициируют проявление творчества в процессе познания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования проективного подхода в обучении показал, что, в основном, проектирование как вид особой деятельности применяется в учебном процессе через метод проектов, а также в виде отдельных элементов, используемых обучающимися при выполнении учебной деятельности.

В учебном процессе метод проектов является технологией обучения, когда обучающиеся приобретают знания, умения, навыки, опыт в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов (задач-проектов). Этот метод ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, и подразумевает как самостоятельную работу с научно-исследовательской и учебной литературой на бумажных носителях, так и использование электронных информационных ресурсов.

В качестве основных требований к использованию метода проектов выступают: наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания и исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая и познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая (коллективная)) деятельность обучающихся; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов (определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы) [1].

Роль преподавателя в ходе выполнения проектов заключается в правильном ориентировании и консультировании обучающихся в процессе целеполагания, в формировании образовательной направленности обучающихся, стремления их к саморазвитию и самосовершенствованию, выработке навыков самоорганизации образовательной деятельности. Обязательным условием является создание позитивного психологического микроклимата, стимулирование уверенности обучающихся в собственных силах, самостоятельности и настойчивости в решении поставленных задач [3].

Таким образом, работа по выполнению проекта способствует активизации самообразования и самовоспитания. Прогрессивная роль проектной деятельности обуславливается тем, что в процессе активизации творческой направленности у будущих специалистов значительно расширяется сфера информационного восприятия и представления, формируются и совершенствуются определенные познавательные способности, гармонизируются про-

цессы умственной деятельности и вырабатываются умения самостоятельного приобретения и применения знаний на практике.

Список литературы

1. Игнатьева С.В. Возможности применения современных инструментов управления проектами в образовательной деятельности: дисс. acad. степень маг., спец. 6М051800-Управление проектами, КазН-ТУ. – Алматы, 2012. – 78 с.
2. Чупрова Л. В. Проблема совершенствования образовательного процесса в вузе [Текст] / Л. В. Чупрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 100-102.
3. Макаров Д.В., Фоломеев Ю.Н., Доронин А.В., Капустин С.И. Важные изменения в требованиях к преподавателю высшей военной школы. Образовательные технологии в высшей школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.

ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Касумова А.М.

преподаватель кафедры «Вычислительной математики и информатики»
Азербайджанского государственного педагогического университета,
Азербайджан, г. Баку

Палангов А.Г.

профессор кафедры «Вычислительной математики и информатики»,
Азербайджанского государственного педагогического университета,
доктор педагогических наук,
Азербайджан, г. Баку

Современная подготовка школьников на основе компьютерного программирования позволяет повысить уровень информационной знаний и расширить горизонты дальнейшей деятельности.

Ключевые слова: Python, программирование, информатика и математика.

Изучение в курсе информатике основ алгоритмизации и программирования направлено на развитие алгоритмического и логического мышления учащихся, на формирование таких фундаментальных знаний как модель, моделирование, компьютерный эксперимент. Курс информатики стоит наряду с естественнонаучными дисциплинами, такими как физика и математика. Учебный процесс может рассматриваться как средство развития учеников в условиях информационного общества. Задача школы состоит не только в передачи знания, но и мотивации к обучению, побуждении учеников к самообразованию, связанному с развитием их творческого и критического мышления.

Развитие мышления старшеклассников является значительным фактором, поскольку согласно психологическим исследованиям в этом возрасте у

них начинается формирование активной жизненной позиции, становится более сознательным отношение к выбору будущей профессии, резко возрастает потребность в контроле и самоконтроле, мышление становится более абстрактным, глубоким, разносторонним, возникает потребность в интеллектуальной деятельности, возрастает значимость процесса обучения, его целей, задач, форм и методов, изменяется мотивация обучения, трансформируется соотношение оценки и самооценки.

Информатика позволяет ряд возможностей для умственного развития учеников благодаря совершенной ясности и точности своих понятий, выводов и формулировок. Согласно другим школьными предметами, она решает задачи всестороннего гармонического развития и формирования личности. Приобретенные знания, умения и навыки в процессе обучения информатики, должны помочь выпускникам школы в их адаптации к современным, меняющимся условиям жизни.

Когда ученик учится программировать, процесс обучения изменяется, он становится более активным и создает возможность направляется самим учеником. Технология решения задачи на компьютере не является исключительно составлением программы и получением загрузочного модуля, но и формированием модели, составлением алгоритма, отладкой программы, ее тестирование. Опыт и практика работы со школьниками доказывает тот факт, что определенные трудности могут возникнуть на разных этапах работы с программой. Именно в процессе преодоления этих трудностей у учеников и вырабатываются привычки и навыки критического мышления.

Наиболее типичные ошибки на начальном этапе у школьников сказываются на неправильном определении типа переменных, ложный выбор в операторах. Данный этап является сложным не только при обучении школьников писать без ошибок текст программы, но и правильное интерпретирование ошибки, которые выдает компилятор. Если компилятор выдает предупреждение об ошибке, ученик следует анализировать и исправлять ее. Следовательно, привычки критического мышления вырабатываются в процессе решения проблемной ситуации. Исправление ошибок учеником самостоятельно – это лучшее запоминание данной конструкции и появлении возможности в дальнейшем не ошибаться. В связи с этим, учитель может подбирать такие задачи, которые провоцировали бы возникновение проблемных ситуаций.

В 8-ом классе, на уроках математики, ученики решают квадратные уравнения по формуле. Они уже знакомы с языком программирования Python и могут составить программу для решения квадратных уравнений. Цель данной задачи является закреплением знаний, умений и навыков в практическом применении условного оператора в Python.

Следовательно, задачи поставленные перед учителями математики и информатики в школах должны иметь методическое объединение т.е., составить планирование так, чтобы темы в курсе математики и информатики изучались одновременно, организовать учебный процесс так, чтобы уроками информатики следовали за уроками математики, иными словами, те задачи, которые обучающиеся решали на математике, сразу решали и на уроках информатики с использованием современных технологий.

Интегрированные уроки занимают особое место среди огромного количества разнообразных типов уроков. Данные уроки оказывают значительное влияние на развитие потенциала самих обучающихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. В результате чего, они способствуют развитию речи, формированию умения сравнивать, обобщать, делать выводы.

Развитие познавательной активности, интеллектуальные чувства, воспитание стремления к знаниям, получение удовлетворения от результата своей деятельности, развитие самостоятельного мышления, ускорение процесса формирования независимой личности, систематизирование своих знаний, повышение качества знаний не только по предмету, но и по другим дисциплинам становится доступным при изучении предмета «Информатика».

Список литературы

1. Чаплыгин А.Н. Учимся программировать вместе с Питоном. – М., 2000. – 112 с.

СТАНОВЛЕНИЕ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ким Б.И.

доцент кафедры Социально-гуманитарных дисциплин
Костанайского инженерно-экономического университета,
кандидат педагогических наук, доцент,
Казахстан, г. Костанай

Современная молодежь не желает «учиться, учиться и учиться» по затоптанным заветам вождя пролетариата В.И. Ленина, не только трижды, но хотя бы один раз учиться. К этому некоторые представители современной педагогической науки выдвинули и жестоко обосновали ЗУНовскую парадигму, дискредитирующую изучение и познание «узкопредметных» ЗУНов в обучении детей и юношества, загнав обучение и образование в тупик, в кризис, наряду с практическими педагогами. Что же делать?

Ключевые слова: кризис образования, зуновская парадигма, качество обучения, технология достижения качества, новая система образования.

Можно предположить, что стенды международной выставки «Образование и карьера» будут выглядеть и смотреться впечатляюще по факту грандиозных достижений в области образования и подготовки высококвалифицированных специалистов, беззаветно реализующих свой профессиональный труд в различных сферах промышленного, сельскохозяйственного производства в инновационных технологиях с применением новейших образцов техники, а так же в других сферах: политика, юриспруденция, культура, медицина, философия, образование и т.д. Так оно и есть.

Тем не менее, все достижения современной цивилизации необходимо признать очередным этапом развития глобализирующегося мира Вселенной, в которой США-Украинские отношения провоцируют Россию на недопустимую мировую войну. Что же делать?

Мы не даём ответа на данный вопрос, но считаем, что ум, честь и мощь даются образованием, о значимости которого пишу в своей книге «Стратегия прогресса к Новой системе образования». Дата издания: август 2014г.

Достоинство нашего произведения определяется обеспечением эффективного прогресса качества современного образования, утопающего в кризисе, который всем известен, начиная с министерств образования и науки до учащихся, студентов и их родителей, а так же преподавателей вузов и руководителей производств. Что же делать?

Многие учёные до академиков видят выход в стратегической научной теории по проблеме создания и организации новой системы образования (Д.И. Фельдштейн, В.П. Беспалько и другие). Дело не в фамилиях, их много, написавших свои книги, защитивших диссертации и печатающихся в разных философско – педагогических изданиях России и других стран, без чего науки не могут развиваться, а практика образования движется к регрессу по сравнению с педагогической наукой.

В современных условиях и факторах науки и образования выход может быть найден в новейших технологиях обучения и учения самих студентов и учащихся.

Парадокс в том, что применяемые до сих пор технологии обучения и образования, которые исключить из практики невозможно, стали более нейтральными, чем эффективными. К таким традиционным технологиям относится всё, что всем известно и привычно: формы, методы, средства, приёмы, экзамены, зачёты, лекции, семинары, курсовые и дипломные работы, уроки в школах и т.д.

Научные открытия и теории как зарубежных, так и русских учёных XVII, XVIII, XIX, XX веков навряд ли применимы в достижении качества современного образования.

Необыкновенное придумать сложно и невозможно. Силу инновационной технологии приобретает та, которая, как говорят, использовалась не в том месте и не в то время в образовательном пространстве. Приведём несколько ближайших политических переворотов связанных с образованием.

Развал СССР и отделение союзных республик в самостоятельные СНГ 1991г. С этого года идёт отсчёт развития свободных стран. В годы перестройки писали, что у нас нет идеологии по отношению к молодёжи и народу, а мы (я) выступая на Международной конференции Год России в Казахстане, 2004, высказал о том, что отсутствие идеологии есть тоже идеология. Но теперь наш президент страны просит В.В. Путина принять казахстанских студентов на должность вожатых в Артек 2014. В России своих студентов мало? Хорошо дружат наши президенты!

Другая дата, В.С. Аванесов защитил докторскую диссертацию в 1994 году по тестам и тестированию знаний. За Аванесовым десятилетие выступали его последователи в журнале Педагогика. По существу они исковеркали изначальную идею известного тестолога, выдвинув теорию развития, называя изучение знаний в школе зубрёжкой и муштрой, натаскиванием, даже дрежиссурой. Кто после этого будет работать в школе и какой ученик – осваи-

вать знания? Некоторые академики также придерживаются данной позиции, которую мы называем «знаниецентризмом» в отрицательном значении, что явилось главной причиной развала образования.

Развитие личности возможно только через усвоение, познание, глубокий анализ, синтез, понимание знаний, умений и навыков, но не манипуляцией чего-то и как-то.

В 2004 году Казахстан принял Болонскую систему образования с тестовым экзаменом. Мой опыт научной и практической деятельности в должности доцента так же уходит в историю. В недалеком 2006г. написал книгу «Интерактивная технология учебного тестирования» (ИТУТ), в 2007 – «Педагогика. Обучающие тесты» и др., затем множество статей в изданиях России и Казахстана. Однако наша концепция не получила ещё должного распространения.

В книге «Стратегия прогресса к Новой системе образования» под моим авторством, обобщаются все изданные материалы с 2002 года до 70 статей и книг в направлении решения проблемы прогресса к новой системе образования.

Научно-методологической основой нашего исследования является установление многочисленных аспектов и противоречий педагогической науки и практики образования, не позволяющих достичь успехов в тотально введённых экзаменационных показателях стагнирующего в кризисе образования.

В учебно-методическом отношении рекомендуется каждому преподавателю вуза, колледжа, учителю старших классов применять эффективную, интенсивную инновационную технологию обучающего тестирования в целях изучения и познания всех программных знаний каждым студентом (учеником) и подготовки к тестовому экзамену, только на занятиях СРСП.

Качество образования гарантируется на современном исторически переходном этапе деградирующего образования на новую систему. Других путей поворота традиционной системы на новую в скором времени не предвидится.

Стратегия прогресса к Новой системе образования означает безотлагательный прорыв в исторических условиях перманентно стагнирующего образования и катастрофической нехватки профессиональных кадров к беспрецедентным результатам качества экзаменационного тестирования – основы Новой системы образования.

Содержание исследования раскрывает стратегию, тактику и технологию высшего профессионального образования, качество подготовки специалистов, способных к инновационной практической деятельности в процессе сплава знаний и опыта, без которого инновационная деятельность не может прогрессировать.

Проблема повышения качества научных предметных знаний всех обучающихся в любых учебных заведениях и стремительного достижения качества образования в условиях его перманентного кризиса обеспечивается путём мотивации студентов к образовательному процессу – обучению, что даётся специальной технологией подготовки к тестовому экзамену, к которому никто из студентов не равнодушен и нет никаких запретов.

Комплекс знаниевых тестов и учебно – обучающего тестирования – универсальная система изучения, повторения и закрепления научно-теоретических и прикладных знаний по любому предмету подготовки специалистов разных профилей. Исследование берет начало с практической деятельности автора с достижением 100%-го качества обучения в технологии учебного и экзаменационного тестирования. Суть технологии в том, что необходима специальная подготовка к тестовому экзамену знаниевыми тестами, насыщенными научными положениями предметов, его теориями и открытиями, ставшими аксиомами и законами в вопросах и ответах тестовых заданий (ТЗ). Неправильные и правдоподобные ответы не отражают истину, разрушают ТЗ, не подлежат запоминанию. Министерство образования и науки Казахстана берет поворот на запоминание знаний. А что тестировать, если абитуриенты мало что помнят из учебного материала? Сообразительность? Уровень умственного развития? В этих целях пишутся IQ тесты. В то же время, чтобы соображать, надо знать предмет разговора в устном или письменном виде. К чему же мы пришли? Вузов много: национальные вузы, международные, государственные, вузы силовых и фискальных ведомств, акционерные вузы, частные вузы и др., а достойных абитуриентов с проходными баллами на ЕГЭ, ЕНТ недостаточно для всех вузов, приходится зачислять всех желающих, лишь бы осуществить набор. Обучать их по вузовской программе? Вот и качество образования, его кризис.

Составление или конструирование знаниевых тестов – начальный этап технологии качественного обучения. Следующий этап – процесс учебно-обучающего тестирования, для чего программист составляет из банка ТЗ, составленных преподавателем, тестовые варианты (ТВ), для раздачи студентам, которые выполнив один вариант меняют на другой у преподавателя, кто сколько смог до звонка на перерыв.

Преподавателю каждый сдает свой контрольный лист для проверки и выставления оценок по самым высоким критериям. Кто не сдал, тот получает 0 баллов. Оценки выставляются за каждый выполненный вариант из 25 ТЗ. За 23 правильных ответа – отлично, за 21 – хорошо, за 19 – удовлетворительно. К третьему сеансу тестирования оценки «удовлетворительно» исчезают, они прогрессируют к отличным.

Этот прогресс оценок мотивирует студентов к тестированию, вдохновляет их собственное достоинство к учебному процессу: лекциям, семинарам, творческим работам и т.д. Отличник получает до 25 прогрессирующих к отличным оценок на одном сеансе тестирования.

Знаниевые тесты и инновационная технология учебного тестирования (ИТУТ) – универсальное средство достижения качества образования: самостоятельное повторение, упражнение, усвоение научных предметных знаний в показателях прогрессирующих результатов учебного тестирования по критериям превышающим на 25% установленных традиционной тестологией на ЕНТ, ЕГЭ и вузовских экзаменах.

Мою научно-практическую лабораторию прошли тысячи студентов – единомышленников в период последнего десятилетия практической деятельности.

Качество образования в конечном счете достигается умом, глазами и руками самих студентов в экзаменационных показателях, но не преподавателей, которые экзамены не сдают вместо студентов.

Вообще-то экзамен – проверка, контроль, испытание (от слова пытаться детские и юношеские души), то – есть это авторитарная сила, аккумулирующая всю образовательную систему, которая должна строиться на гуманистических, демократических началах. Знаниевые тесты, знаниевое учебное тестирование, но не только экзаменационное – упущенная технология достижения качества современного образования.

Начавшийся XXI век отличается стремительным скачком развития науки, техники, технологий во всех областях земной жизни, включая космос. На телеканале «Россия 24» 01.12.2013 показывали грандиозные стройки в промышленности и других сферах, выражающие потребности в квалифицированных кадрах, но система образования неспособна готовить их. Современные вузы не могут преодолеть недообразованность или полубразованность подавляющей массы студенчества – откуда могут взяться высококвалифицированные специалисты? Принцип опоры на способных детей и юношество ведёт к снижению количества профессиональных рук и умов.

Качество обучения и образования требует прежде всего полноту изучаемых и усваиваемых научных знаний предмета с высоким качеством, а так же развитие умений до навыков их познания. Именно здесь исходное начало и основа новой системы образования. Компетенций без знаний не бывает, так же как высокой квалификации.

Между образованием и его качеством лежат не только качество лекций и т.д., но и непосредственная подготовка к экзамену, закрепление пройденного и усвоение вынесенного на СРС свыше 30% и пропущенного материала в интерактивной технологии учебного тестирования (ИТУТ) всех и каждого в равных условиях.

Без подготовки экзаменационное тестирование стало банальной, безрезультатной проблемой современного образования.

Технология учебного тестирования несёт в себе обучающий потенциал, означающий новый поворот применения тестологии; содержания научных знаний в тестах и учебно – обучающем тестировании путём того же контроля и оценки, которые интенсивно обеспечивают прирост знаний, умений и навыков, прогресс образовательного процесса к высокому качеству обучения.

Самые стратегические знания и теории можно выразить в вопросах и ответах тестовой технологии с выбором нужного ответа. В ТЗ всё видится проблемно, остро, актуально. Постоянно текущий выбор нужного ответа в ТЗ позволяет активизировать познавательный процесс, превращая его в интерактивный, содействуя развитию интеллекта и мышления.

Отличная успеваемость – обобщённый показатель образованности, воспитанности и интеллектуального развития молодого человека. ТЗ – это ступени, точки опоры, они конкретны и разобраться в них легко, поднимаясь всё выше и выше, до познания всего предмета, напрягая интеллект, мышление, восприятие ТЗ и память, которая управляет мышлением.

В банке обучающих тестовых заданий (БОТЗ) по общей педагогике, дидактике, процессу воспитания и менеджменту – 640 ТЗ, в них насчитывается 3840 положений педагогической науки (640х6 – вопрос с 5-ю ответами). 640 ТЗ делятся на 10 блоков – батарей по 25 вариантов с 25 вопросами в каждом. Таким образом, 640 ТЗ варьируются 6250 раз (25х25х10) – это фактор повторения, упражнения, закрепления, запоминания, усвоения и понимания ЗУНов, содержащихся в учебном материале, изложенных в вопросах и ответах ТЗ. Их надо выучить, запомнить, чтобы знать предмет, получая высокие баллы, проверяя свои возможности и познавательные способности.

Это интересно, принципиально честно, прозрачно, преподаватель всегда озвучивает результаты каждого по паспорту правильных ответов, они растут с каждым тестированием, достигая 100% качества успеваемости и выше от четвёрок к пятёркам.

Таковы неограниченные возможности компьютерной программы, в которой ни один из 25 в каждой батарее ТЗ не повторяется, но вопросы в вариантах «вращаются» под разными номерами, лишая возможности подсказок, создавая равные условия для всех тестирующихся без всякой дифференциации – слабым одни, отличникам и хорошистам – другие тесты или задания. Это значит, слабые никогда не смогут дотянуться до хорошистов. Так оно и есть, о чём свидетельствует стагнирующая практика образования.

Педагогика и педагоги дифференцировали детей по уровням интеллекта и знаний, в которых они пребывают все годы обучения. Словно поставили барьеры – каждому своё место. Ни учитель, ни ученик, ни обучение и образование не в состоянии прогрессировать к Новой системе образования.

Список литературы

1. Ким Б.И. Интерактивная технология учебного тестирования. Монография. Алматы: издательство ТОО Эверо, 2006 г. 588 с.
2. Ким Б.И. Педагогика. Обучающие тесты. Монография. Алматы: издательство Эверо, 2007 г. 208 с.
3. Ким Б.И. Приложение (Раздаточный материал к тестированию (ТВ) в электронной записи на CD диске) Выходные данные 450 с. Кегль 6. Распечатка – формат А4.
4. Ким Б.И. Единство и разрыв педагогической науки и практики образования. Научный журнал «Историческая и социально-образовательная мысль» ISSN 2075-9908 (PRINT). ISSN 2219-6048 (ONLINE). Россия, г. Краснодар, №2, 2013. (С.63-70).
5. Преодоление кризиса и достижение качества обучения – основа новой системы образования // European social Science journal. М., 2012. 10 (26). Том 1. С. 51-57. ISSN 20-79-5513.
6. Ким Б.И. Новая система контроля и оценки качества образования // Теоретические и практические аспекты развития современной науки. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2013. С. 206-212. ISBN 978-5-91891-297-3.
7. Ким Б.И. Путь к новой системе образования // Вестник Инновационного Евразийского университета. г. Павлодар (Казахстан), 2012. №2. С. 176-179. ISSN 17-19-53х.
8. Ким Б.И. Основы Новой Системы Образования // Профессиональное образование в современном мире. НГАУ, г. Новосибирск. 2(90). 2013. С. 11-16. ISSN 2224-1841.
9. Ким Б.И. Инновационная технология повышения качества образования – путь преодоления кризиса // Расширенная Сессия Академии педагогических наук Казахстана. Материалы научно-практической конференции «Перемены в образовании: новые границы и приоритеты», Алматы, 10-11 июня 2011г., С. 177-181. ISBN 978-601-278-531-9.

10. Ким Б.И. Опытнo-экспериментальное – практическое обеспечение качества образования // Social SCIENCE Общественные науки. Всероссийский научный журнал. 2012г., 6 (1) Издательство МИИ Наука МОСКВА. С. 74-84.

11. Ким Б.И. Теоретико-методологические аспекты интерактивной технологии обучающего тестирования // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. №5 (38) 2010 (с.67-76).

12. Ким Б.И. Теоретико-методологические основы Новой системы образования // Теоретические и методологические проблемы современного образования. Материалы XIII международной научно-практической конференции 29-30 июня 2013г. Москва 2013 / Науч. – инф. издательский центр «Институт стратегических исследований: Изд-во «Спецкнига», 2013 – 296с. ISBN 978-5-91891-291-1 (С. 121-125).

СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА ДОУ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР. ПРОЕКТ «СТРАНА ПУГОВИЦ»

Клочко В.В., Ковырёва Е.О., Лубкова М.И., Матвиенко Е.Н.
студентки 4 курса Педагогического института НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье система работы педагога рассматривается в качестве устранения речевых нарушений у детей. Система педагогической работы обеспечивает: правильное целостное восприятие речи, лексико-грамматическую сторону, включая систему словообразования и словоизменения, связность речевого высказывания разного уровня.

Ключевые слова: мелкая моторика, движение пальцев рук.

Проект исследовательский, практико-ориентированный, реализуется в рамках ДОУ, в течение года.

В проекте участвуют дети старшего дошкольного возраста, воспитатели группы компенсирующей направленности, родители.

Обоснование проекта

Актуальность данной темы заключается в том, что развитие моторики у детей дошкольного возраста позволяет сформировать координацию движений пальцев рук, развить речевую деятельность и подготовить ребёнка к школе.

Чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых, таких как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия [2]. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи.

Особенно тесно связано со становлением речи развитие тонких движений пальцев рук. Почему человек не находящий нужного слова для объяснения, часто помогает себе жестами? И наоборот: почему ребёнок, сосредоточенно пишущий, рисующий помогает себе, непроизвольно высовывая язык?

Известный исследователь детской речи М.М. Кольцова пишет: «Движение пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связанными с речевой функцией» [1].

Первой формой общения первобытных людей были жесты; особенно велика здесь была роль руки. Развитие функций руки и речи у людей шло параллельно.

Таким образом, необходимо постоянно развивать мелкую моторику пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи.

Цель нашего проекта: Сформировать у детей естественно-научные представления о предметах окружающего мира, расширять кругозор посредством познавательно-исследовательской деятельности, развивать мелкую моторику, связную речь, мышление и творческие способности детей.

Задачи проекта: развитие стремления к поисково-познавательной деятельности, мыслительной активности; совершенствование аналитического восприятия, стимулирование интереса к сравнению предметов, познанию их особенностей и назначения; поддержание стремления старших дошкольников в обследовании предметов для выявления их особенностей; развитие коммуникативных навыков;

формирование представления о многообразии видов пуговиц; знакомство детей с различными способами пришивания пуговиц; совершенствование аналитического восприятия, стимулирование интереса к сравнению предметов, познанию их особенностей и назначения.

Участники проекта: дети коррекционной группы, родители воспитанников, воспитатель.

Реализация проекта проходила в несколько этапов.

1 этап. "Что я знаю?" и "Что я хочу узнать?".

Главными вопросами стали: «Что означает слово "пуговица"?»; «Чем пользовались люди до изобретения пуговиц?»; «Какими были первые пуговицы?»; «Каких видов бывают пуговицы?»; «Из каких материалов делают пуговицы?»; «Какие есть способы пришивания пуговиц?».

2 этап реализации проекта: «Знакомство с самыми первыми пуговицами, их материалами»; «Пришить пуговицу разными способами»; «Создание коллекции необычных пуговиц»; «Придумай и нарисуй свою пуговицу»; «Мы – дизайнеры»; «Массаж с пуговицами».

Подводя итог, хочется отметить – участие в проекте не только способствует повышению познавательной активности детей, но также учит активно проявлять интерес к предметам окружающего мира, устанавливать связи между свойствами предметов и их использованием.

Главное, чему научит проект и детей, и взрослых, – это осознание того, что даже самая обычная вещь может хранить в себе удивительное назначение. Ищите, удивляйтесь, открывайте новое!

Список литературы

1. Нестерова, Н.А. Развитие мелкой моторики ребёнка – залог успешного формирования полноценной речи. [Электронный ресурс] / Н.А. Нестерова. – Режим доступа: <http://pedsovet.org>

2. Кучерова, Ю.В. Особенности развития моторики у детей с общим недоразвитием речи и методы их коррекции. [Электронный ресурс] / Ю.В. Кучерова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Кононова Е.А.

научный сотрудник ФГБНУ «Института культурологии образования РАО»,
аспирант ФГБНУ «Института художественного образования
и культурологии РАО»,
Россия, г. Москва

В статье определяются психолого-педагогические условия развития визуальной культуры школьника, к ним относятся: использование педагогического потенциала интеграции литературы и изобразительного искусства, активизация деятельностного подхода к процессу познания в творческой среде урока, создание ситуации эмоционального вникания, разнообразие визуального материала, осуществление системы тренингов по восприятию и оценке символов культуры и образов искусства, использование методов искусства.

Ключевые слова: визуальная культура, психолого-педагогические условия, творческая среда, искусство, восприятие, визуальная культура, образовательное пространство урока, методы искусства, педагогические условия.

В современном мире целостное и полноценное восприятие мира возможно лишь при определенном уровне развития визуальной культуры человека. Это обусловлено тем, что сегодня визуальное восприятие и визуальные коммуникации во многом определяют психологическое становление личности. Проблема выявления и создания психолого-педагогических условий развития визуальной культуры современного школьника становится одной из насущных в современном образовании.

Решение этой проблемы видится в создании ряда психолого-педагогических условий в учебном процессе, которые будут способствовать развитию визуальной культуры школьника.

Одним из неперенных условий развития визуальной культуры школьника является **творческая образовательная среда урока**, т.к. «в творческой среде формируется личность, которая характеризуется активностью, освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков» (В.А. Ясвин). Такая среда возникает там, где нет авторитарности, присутствуют терпимость к чужому мнению, гуманность, свобода выражения своего мнения, уверенность в понимании или в справедливой, доброжелательной оценке своих действий (там же). Создать такую среду можно с помощью методов искусства, которые в последнее время изучаются художественной педагогией (В.М. Букатов, А.П. Ершова, И.Э. Кашекова, Е.П. Кабкова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский).

Анализ работ перечисленных выше авторов позволил выделить следующие **методы искусства**, являющиеся эффективным средством создания творческой образовательной среды: художественного уподобления; идентификации; неотчужденного, эмоционального вникания; преобразования негативных эмоциональных порывов в «умные эмоции»; поэтапных открытий, интуитивного прогноза; единства восприятия и творческой деятельности; сравнения и широких ассоциаций; эстетического оценивания; театральной драматургии; плотной упаковки информации; обобщения и переноса информации; опоры на культурный опыт прошлого и личный опыт ребенка; свободы осознанного выбора.

Необходимым условием развития визуальной культуры школьника выступает **разнообразие предлагаемого для освоения визуального материала**. Многообразие и вариативность предполагают изменение, новизну, неожиданность, т.е. что-то необычное для жизненного и эмоционального опыта ребенка, не соответствующее его ожиданиям, и, соответственно, стимулирующее интерес.

Психологи, изучавшие психологические явления в коре головного мозга, считают, что они отражают стимуляцию, идущую со стороны внешнего мира (С. Мадди). Ученые обосновывают это тем, что мозговой локус активации располагается в подкорковой области. Как утверждал известный канадский физиолог и нейропсихолог Д.О. Хебб, подкорковые процессы важны для понимания «немедленной побудительной силой, которой обладают познавательные процессы». Известно, что человек теряет интерес к происходящему в ситуации, полной определенности и предсказуемости (Д. Макклелланд).

Литература, являясь временным искусством, обращена к разуму и чувствам человека, воздействуя на них не одномоментно, а поэтапно во времени. Ее постижение требует внимания, сосредоточения, последовательного восприятия событий и явлений, разворачивающихся в сюжете произведения. Однако современный человек, привыкший стремительно «ловить» на лету информацию, не в состоянии получать ее в растянутый период времени, он не хочет выстроить для себя статичную картину, воображая, что описывает автор на нескольких страницах, ведь в кино эту же информацию можно получить в считанные секунды. Возможно, именно это стало причиной того, что в современном мире существенно упал интерес к чтению.

Формированию визуальной культуры благоприятствует визуальная грамотность, развитие которой возможно в процессе освоения образов визуальных искусств (изобразительного, декоративно-прикладного, архитектуры, дизайна, театра, кино, фотографии), а также образов литературы, представленных в иллюстрациях талантливых художников. Благодаря этому происходит интериоризация образов искусства во внутренний мир подростка. Переживание сюжетов и содержания произведения искусства способствует расширению своего и присвоению нового жизненного опыта, раздвигает границы восприятия, развивает воображение и творческую активность.

Гуманитарный потенциал воздействия искусства на эмоции, ценностные установки человека определяет ценность его использования в педагогическом процессе для формирования общей культуры школьника и развития такой важной ее составляющей как визуальная культура. Искусство издавна являлось мощным механизмом передачи нравственных ценностей, моральных установок, воспитывало эстетическое отношение человека к миру, ощущение единства с ним. Поскольку, «ребенка следует обучать тому, что нравственная оценка поступка человека определяется, прежде всего, содержанием мотивов, которыми человек руководствуется, а не внешней формой поступка» (Н.И. Шевандрин) содержание мотивов, которыми человек руководствуется, рассматривается в литературном произведении. Изобразительное искусство облекает это во внешнюю форму, за которой талантливый художник, используя средства художественной выразительности языка графики, всегда может показать внутренние силы, толкнувшие героя на то или иное действие, суть его поступка.

В полноценном восприятии художественного образа в произведениях любого искусства важно как эмоционально-образное, так и логическое мышление. Первое – дает возможность почувствовать, понять на интуитивном уровне, второе – обеспечивает рациональное осознанное понимание содержания, особенностей развития сюжета, помогает раскрыть образы и характеры персонажей.

Развить визуальную грамоту и облегчить восприятие литературы современным школьникам способны помочь зрительные образы живописи и графики, а также иллюстрации, созданные художником-иллюстратором специально к литературному тексту. Интеграция литературы и изобразительного искусства поможет в формировании визуальной культуры школьника как части его общей культуры.

Нашедший воплощение в книжной графике, т.е. в искусстве оформления книги, синтез литературы и изобразительного искусства способен усилить эмоциональное восприятие текста, помочь понять и создать в воображении образы героев, материальную среду, в которой жили и действовали персонажи. Талантливые художники-иллюстраторы, изучая образы литературных персонажей, стиль эпохи, ее материальную и духовную культуру создавали образы конгениальные литературным образам.

В книжной графике главное рисунки, который может быть длительным, подробным, может быть быстрым условным. Такой рисунок обычно называют – набросок. К наброску подходит пушкинское определение «быстрый карандаш», передающее легкий, мгновенный, стремительно летящий характер рисунка. Рисунки, выполненные «быстрым карандашом», обычно представляют небрежно-обобщенный типаж.

В сравнении с литературой рисунок похож на монолог, так как в нем художник разговаривает сам с собой, не рассчитывая, как правило, на широкий показ. Б.Р. Виппер писал по этому поводу: «Являясь совершенно самостоятельным средством выражения, рисунок может воплощать глубокие идеи и тончайшие нюансы чувств. Это искусство, которое может осуждать и про-

славлять, в котором может быть скрыта ядовитая сатира или добродушный юмор, которое может выражать индивидуальный темперамент художника и настроение целой эпохи. В рисунке всего ярче осуществляется и своевластность импровизации, и первое, непосредственное соприкосновение с натуры. Быстрая и послушная техника рисунка позволяет наиболее органическое сотрудничество руки художника и его фантазии. Ни одна художественная техника не способна воплотить столь непосредственно свежесть и интенсивность выдумки или мимолетность впечатления, как рисунок».

Писатель с помощью **слова** в сюжете произведения воспроизводит различные характеры, создает литературные образы, отображает жизненные коллизии. Художник с помощью **линии** воспроизводит в рисунке пластическую форму предмета. Характеры природы, героев, окружающей их среды, разнообразные нюансы настроения он показывает средствами графики – часто это просто нажим карандаша или пера. «Душа» линии, воздействующая на эмоциональные переживания зрителя передается через ее качество: плавная, волнистая, нежная или колючая, сверлящая, нервная – вызывают различные ощущения» (И.Э. Кашекова).

Язык графики многообразен. Линии, штрихи, пятна, светотеневые соотношения в рисунке могут выражать безмятежность или тревогу, взволнованность или ликование, тихую радость или грусть. Создавая в рисунке образы персонажей, изображая какое-либо явление или предмет, художник с помощью языка графики передает зрителю определенное сообщение, имеющее важное для понимания текста смысловое значение.

В зависимости от характера литературного произведения художник выбирает такую манеру исполнения, которая лучше всего передаст позицию автора, контекст произведения. Иногда для этого необходимы статичные образы, мир словно замирает в них; иногда действительность в рисунке предстает в процессе ее развития, в каких-то случаях художник прибегает к декоративности. Каждое искусство имеет свой специфичный для него язык, но существуют и общие средства художественной выразительности, обязательные для языка всех искусств – это композиция произведения, форма, ритм, фактура. Именно их надо в первую очередь иметь в виду, выстраивая содержание интегративного урока.

Формирование визуальной культуры школьников эффективно при создании психолого-педагогических условий, способствующих развитию способностей к наблюдению, сравнению, эмоциональной реакции и осознанного выбора, эстетическому оцениванию, к ним относятся:

- использование педагогического потенциала интеграции литературы и изобразительного искусства;
- активизации деятельностного подхода к процессу познания в творческой образовательной среде урока;
- создание ситуации эмоционального вникания, удивления, открытия;
- разнообразие предлагаемого для освоения визуального материала;
- осуществление системы тренингов по восприятию и оценке символов культуры и образов искусства;
- использование методов искусства.

Список литературы

1. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. – М.: «Изобразительное искусство», 1985.
2. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке или режиссура поведения учителя, – М.: «Флинта», 1998.
3. Кабкова Е.П. Развитие способности школьников к художественному обобщению на уроках искусства. Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. – М., 2005.
4. Кашекова И.Э. Предметы искусства в системе современного общего образования детей (на примере изобразительного искусства). / Электронный журнал «Педагогика искусства» №4, 2013. <http://www.art-education.ru>.
5. Кашекова И.Э. Изобразительное искусство. Учебник для вузов. – М.: Академический Проект, 2009. – 853 с. + 112 с. цв.ил.
6. Кононова Е.А. Формирование визуальной культуры подростков в процессе интеграции литературы и изобразительного искусства. / Художественное Образование в пространстве современной культуры: сборник научных трудов по материалам Международной конференции (26 сентября – 02 октября 2013 г., г. Бойнице, Словакия). – М.: ИХО РАО, ИКО РАО, 2014.
7. Мадди С. Теории личности СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ. Перевод И. Авидон, А. Батустин и П. Румянцева. СПб.: Речь, 2002.
8. Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.: ил. – (Серия – «Мастера психологии»).
9. Мелик-Пашаев А.А. О прошлом, настоящем и будущем нашей педагогики искусства // Искусство в школе, 1999, №4. С. 3 – 6.
10. Неменский Б.М. Педагогика искусства. – М: Просвещение. 2007.
11. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1995.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.
13. Dember, W.N. Alternation behavior. In D.W.Fiske and S.R.Maddi (Eds.), Functions of varied experience. Homewood, Ill.: Dorsey, 1961.
14. Hebb, Donald O. (1904-1985) // *Gale Encyclopedia of Psychology*. – 2001.
15. S.R. Maddi. Personality theories: a comparative analysis Homewood, Ill: Dorsey Press, 1968.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ПРИРОДОЙ И РАССМАТРИВАНИЯ ПЕЙЗАЖНЫХ КАРТИН

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

В статье на основе эксперимента утверждается мысль о том, что систематическое наблюдение за всеми периодами весенних изменений в природе (весна света, весна воды, весна зелёной травы) и рассматривание пейзажных картин способствуют развитию связной речи дошкольников.

Ключевые слова: развитие речи, наблюдения за природой, рассматривание пейзажных картин, экспериментальная работа, зрительный образ.

Развитие речи – это главная задача дошкольного и школьного периодов воспитания и обучения.

На личном опыте мы убедились и подтвердили мысль о том, что наблюдение за природой, её изменениями в разные времена года является благодатным источником развития речи и эстетического воздействия на детей дошкольного возраста.

Цель данной статьи – описать основные этапы экспериментальной работы, показать результаты развития речи дошкольников в процессе наблюдения за весенней природой в сочетании со зрительными образами: рассмотрением картин (репродукций) пейзажистов, изобразивших русскую природу в разные периоды весны. В работе с дошкольниками использовали основные идеи развития способности понимать смысл зрительного образа путём развития эмоционально-чувственной и образной сфер ребёнка Р.Арнхейма и В.П.Зинченко, изложенные в статье Н. Г. Молодцовой [1, с.87–93].

«Окружающий мир во многом представлен ребёнку в виде зрительных образов. Они наполнены информацией, личностным смыслом, значимым для субъекта познания» [Там же]. Задача, поставленная в данной статье, – помочь ребёнку понять то, что стоит за воспринимаемым образом, проникнуть в его смысловую ткань.

Для этого необходимо задействовать особый психологический механизм, который соединил бы в себе чувственные и рациональные формы познания мира; действия, обусловленные, с одной стороны, непосредственным созерцанием, а с другой – абстрактно-логическим мышлением. Этот механизм проникновения в смысловую ткань зрительного образа Р. Арнхейм и В.П.Зинченко склонны называть *визуальным мышлением с постоянной опорой на зрительный образ*, ведущий к самостоятельному пониманию ребёнком смысла увиденного, помогает приобретать знания в процессе наблюдения.

Наибольшая эффективность в овладении языком достигается при условии вовлечения детей в активную речевую практику, имея в виду и то, «что <...> в эстетическом восприятии произведений живописи важным является извлечение и переживания личностного смысла, содержащегося в произведении искусства» [Там же].

Базой исследования была группа старшего дошкольного возраста МБДОУ № 53 «Золушка» г. Пскова. В эксперименте принимала участие воспитатель Нохрина Е.В.

Начали констатирующий эксперимент по проблеме с наблюдения за природой: на прогулках в погожий день, с наступлением первого периода весны. Вторую часть занятия провели в форме драматической сценки: воспитатель в роли «Весны» приходил к детям, загадывал загадки о весне. Педагог показывал «портреты» месяцев (сыновей) весны и спрашивал: «Как их называют?» Дети называли: март, апрель, май; объяснили, почему они так решили. Педагог одобрял верные ответы.

«Сейчас послушайте, как называли каждый месяц в народе: Март – *протальник*, потому что начинает таять снег, образуются первые проталины, потом побегут ручьи.

Апрель называли «снегогон». Почему, как вы думаете? Потому что пригревает солнце, бегут ручьи, а потом – побежит шумная вода. На лесных полянах засинеют подснежники.

Май называли – травень. Как можно объяснить это название? Появится зелёная травка, развернутся листья. В весеннем лесу запоют птицы, радуясь солнцу, раскроются венчики цветов.

Затем проводили словарную игру «Скажи ласково». Я скажу «солнце», а вы ласково «солнышко»; ветка; лист; лужа ...; туча ...; облако...; вода....

Сообщили детям о том, что писатель Михаил Михайлович Пришвин выделял в весне три периода и назвал их так: **весна света, весна воды, весна зелёной травы.**

Дети пытаются объяснить эти названия периодов весны писателем.

Воспитатель подвёл итог и повторил с детьми то, что видели и знают они о весне; за окном уже весна, дети постоянно наблюдают за природой.

На следующем занятии воспитатель показывает детям репродукции картин художников-пейзажистов, изобразивших разные периоды весны: А. Саврасова «Грачи прилетели» и Исаака Левитана «Весна. Большая вода». Предлагает детям рассмотреть картины и ответить на поставленные вопросы: Что перед вами? Посмотри внимательно и скажи, какое время года изобразили художники? (Дети узнают и говорят).

– Художники изобразили весну, некоторые говорят: нарисовали. Используя элементы фасилитированной дискуссии, на первом этапе детей не поправляли, не критиковали, ребёнок говорил то, что видел. Воспитатель-фасилитатор создал на занятии атмосферу учебного сотрудничества, не навязывал детям своё мнение, не оценивал ответы детей.

На картине А.Саврасова дети увидели подтаявший снег, грачей, их гнёзда, искривлённые берёзки на переднем плане и определили: на первой картине изображена ранняя весна – весна *света*. А на картине И.Левитана – весна *воды*.

Затем учили детей отвечать на конкретные вопросы по рассматриваемым пейзажам, использовали также рассказ-образец воспитателя по картине и занятие в форме конкурса.

Вот что получилось у Стёпы в устном рассказе-описании по картине И.Левитана. «На картине художник написал весну. Речка разлилась. Она затопила деревья и сараи, потому что они стояли не на горке. Вода в речке чистая, тихая. В речке небо отражается. Небо красивое, по нему плывут облака.

Вдали мы видим домики. Они стоят на горочке. В этих домах живут люди. Там деревня. У берега лодочка, её кто-то оставил. Он пошёл в лес погулять, воздухом подышать, а потом вернётся и поплывёт домой.

Деревья в воде. Они тянутся к солнышку своими веточками. После зимы они устали от холода и теперь хотят тепла.

Картина мне нравится тем, как художник изобразил природу. Я бы хотел побывать на этом месте, потому что здесь красиво. Я захотел покататься на лодке», глядя на эту картину».

По тексту сделали вывод о развитии устной речи ребёнка, о достаточно верном восприятии художественного пейзажа. В описании картин дошкольники экспериментальной группы употребили от 57 до 117 однозначных слов. Подобную работу с дошкольниками продолжаем.

Список литературы

1. Молодцова Н.Г. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 87 – 93.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США

Куликов Д.

студент 4 курса кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются сходства и отличия системы дошкольного образования в России и США. Автор сравнивает системы дошкольного образования по таким показателям, как цели и задачи, финансирование, основной ценз.

Ключевые слова: система образования, дошкольная система образования России и США.

Начало дошкольного образования уходит в далекую древнюю Русь. В Киевской Руси воспитание детей всех возрастов осуществлялось преимущественно в семье. Цель воспитания заключалась в подготовке детей к труду, выполнению основных социальных ролей. В начале XVIII в. происходило бурное развитие и изменение России под влиянием реформ, осуществляемых Петром I. Одно из направлений Реформирования – образование. В это время в России открывается большое количество учебных заведений, издается много научной и учебной литературы (переводной). Дошкольное воспитание в это время не выделялось как самостоятельное, а осуществлялось под влиянием общих педагогических отраслей. Педагогические идеи высказывались и публиковались лучшими представителями того времени. Первые образовательные заведения для малышей появились в России в конце XIX века. Обычные дети не привилегированных родителей смогли посещать первый бесплатный «народный детский сад». В это время появился и первый детский сад для детей интеллигенции. В России в 60-е гг. XIX в. стали открываться первые детские сады. Они работали по системе Ф. Фребеля, но некоторые развивали свои методические идеи. В конце XIX начале XX вв. стало постепенно расти количество дошкольных учреждений, предназначенных для детей из бедных семей, фабричные ясли, народные детские сады. Появлялись они преимущественно в городах с развитой промышленностью, там где родители были заняты на производстве. В 1913 г. вышло первое издание ее книги «Родная речь и пути ее развития». Эта книга дополнялась и переиздавалась несколько раз. В 1937 г. вышло последнее издание. С середины 1980-х гг. в нашей стране произошли радикальные изменения во всех сторонах жизни общества, в том числе в системе образования. Эти изменения носят как позитивный, так и негативный характер. В 1983 г. был принят Закон об образовании. Начиная с 1980х гг., было создано и апробировано множество ком-

плексных и порционных образовательных программ. Ведется интенсивная работа по созданию разных методических программ. Вместе с тем в системе дошкольного наблюдается негативная тенденция: снижение количества детских учреждений и числа детей в них. В январе 2000 г. состоялось Всероссийское совещание народных образовательных учреждений.

Американские программы дошкольного воспитания и обучения ставят своей целью подготовку детей к начальной школе. Они разнообразны, гибки по сути и демократичны по содержанию, нацелены на обучение самостоятельности, инициативности, навыкам взаимного общения. В начале XIX в. распространились евангелический протестантизм, не считавший человека изначально греховным, и психологическое учение, согласно которому можно тренировать, как мышцы, различные способности, в том числе и полезные привычки. С 30-х годов XIX в. в Бостоне появились школы для младенцев, построенные по английскому образцу, предназначенные для воспитания детей из бедных семей. В 1829 г. в Новой Англии открывается первая школа для незрячих детей. Появившиеся детские сады (kindergartens) – подготовительные к школе классы -- оказались прикрепленными к школам, а в 10-е годы XX в. начали образовываться «детские школы, школы нянь» (nursery schools), или «Детские сады» (preschools). Наиболее значительным событием в американском дошкольном воспитании стал проект «Умственное, или главное, начало», стартовавший в 1964 г.

В задачи работы с детьми дошкольного возраста входила компенсация плохих условий жизни детей из бедных семей, не получающих дома достаточной поддержки своим способностям, не имеющих материально-культурной базы и необходимого окружения для своего развития. Однако выгодами такого типа воспитания захотели воспользоваться и представители среднего класса. Первый детский сад появился в Америке в 1855 г. в Висконсине, он был организован эмигрировавшими туда после революции 1848 г. учениками Фребеля; первоначально такие учреждения охватывали в основном немецко-говорящих детей. В конце прошлого века количество детских садов выросло лавинообразно; причинами этого послужили борьба женщин за свои права, рост городского населения, а также увеличение числа не англоговорящих детей иммигрантов, которых нужно было американизировать. К концу нынешнего века в США сформировалась высокоразвитая система дошкольного образования, достаточно сложная и многоступенчатая, состоящая из нескольких звеньев. Современная система дошкольного образования Соединенных Штатов Америки строится на принципах самоуправления, самофинансирования и самоопределения при эффективном безкоррупционном взаимодействии федеральных и местных властей.

Список литературы

1. Бакулина, Ю.С. Педагогические приложения современной психологии 2007.
2. Бордовская, Н. Педагогика [Текст] / Н. Бордовская. – СПб.: Питер, 2003.
3. Kaye P. games for learning. The noonday press, NY, 1991.
4. Mayesky M. Creative activities for Young children. Delma publishers and international Thomson Publishing Company., 1998.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В РОССИИ И США

Куликов Д.

студент 4 курса кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются сходства и отличия системы дошкольного образования в России и США. Автор сравнивает системы дошкольного образования по таким показателям, цели и задачи дошкольного образования, вопросы финансирования, проблемы формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ со стороны сверстников и взрослых, а также вопросы заработной платы и квалификационной подготовки кадров дошкольного образования.

Ключевые слова: система образования, сравнительный анализ, дошкольная система образования России и США.

Длительная история становления социальной помощи в России берет свое начало от возникновения специальных учреждений – богаделен. Среди детей с отклонениями в развитии большую группу составляют дети с интеллектуальной недостаточностью. Это объясняется большим многообразием факторов, вызывающих такое состояние, и требует от общества, с одной стороны значительных усилий по преодолению социальных и биологических предпосылок, возникновения подобных состояний и, с другой стороны взвешенного научно обусловленного к определению критериев интеллектуальной недостаточности. В начале XII века в поучении князя Владимира Мономаха своим детям указывается, что следует не забывать убогих, подавать милостыню сиротам и защищать их. 1551г. при Иване Грозном была внесена статья о необходимости попечения больных и нищих, (кои одержимы бесом и лишены разума). Их рекомендовалось посещать в монастыри, чтобы они не были пугалом для здоровых. Первые лечебно-просветительские учреждения для детей появляются в XIX веке в 1854 году в Риге доктор Фридрих Пляц открыл первое в России лечебно-педагогическое частное учреждение для умственно отсталых и эпилептиков, это учреждение возглавила его супруга Тереза Пляц. России имеет почти 200-летнюю историю. Санкт – Петербургское училище глухонемых – первое в России специализированное учебное заведение для глухонемых детей. Целью этого учебного заведения было воспитание и образование, как общее, так и ремесленное детей обоего пола, родившихся глухонемыми или оглохших от болезни с потерей дара слова. 14 октября 1806 г. Состоятельные родители из чувства стыда скрывали слепых детей по поместьям; дворовые городских усадеб держать больных детей при себе не имели права; малоимущие столичные горожане либо прятали слепца дома, либо давали ему в руки нищенскую суму и доверяли Божьему Провидению. В России первое образовательное учреждение для умственно отсталых детей было открыто доктором Ф. Пляцом в 1854 г. в Риге. В 1981 г. решением кол-

легии Минпроса СССР было утверждено Положение о специальной школе для детей с задержкой психического развития.

На начальном этапе США строили свою систему специального образования, импортируя идеи, концепции, технологии из передовых европейских образовательных учреждений, перенимая и теорию, и практику ученых и педагогов Старого Света. Опосредованные сведения об опытах обучения глухих относятся к 80-м гг. XVIII в. Его начало в США (1780 г.) связывают с положительными результатами обучения сына американского торговца Ф. Грина из Бостона в Шотландии (в Эдинбурге) у известного в то время священника Томаса Брайвуда, который научил мальчика устной речи и дал ему азы элементарного образования. К первой половине XIX в. относится и начало обучения детей и подростков с ограниченными возможностями – с нарушениями слуха и интеллекта. Инициаторами этого стали педагоги-энтузиасты. Первая школа для детей и подростков с нарушениями слуха была открыта в 1817 г. в Хартфорте, штат Коннектикут. Ее основателем стал Томас Хопкинс Галлаудет. До середины XIX в. обучение глухих в США строилось под влиянием французской (мимической) системы. Так же дело обстояло и в “Kendall-School” в Вашингтоне (сначала названной по имени благотворителя, на чьи средства она была открыта), которой в 1857 г. был присвоен статус “Колумбийского института для глухих и немых”. В 1829 г. в Новой Англии была открыта первая школа для незрячих детей (больше известная как школа Перкинса), руководил которой Самуэль Гридли Гоу (в отечественных источниках – Хоув). В 1832 г. интернаты для слепых детей появляются в Нью-Йорке и в Филадельфии (Пенсильвания). Обучение в них ведется в основном “на слух”. В 1848 г. С. Гоу создал в Бостоне экспериментальную школу для десяти детей-“идиотов”. Большое внимание в ней уделялось физическому воспитанию, развитию навыков самообслуживания, формированию привычек правильного поведения, развитию речи; кроме того детей обучали элементам чтения и письма. С 1872 г. стало действовать учебное заведение для подготовки педагогических кадров для школ глухих. Его создателем стал А. Белл. Последовательно расширялась сеть образовательных услуг для незрячих. В 1887 г. при школе Перкинса (Массачуссетс) был открыт детский сад для слепых дошкольников. Их обучение и воспитание опиралось на идеи естественного развития немецкого педагога Ф.В.А. Фребеля, адаптированные для незрячих детей. В 70-х гг. XIX в. формируется клиническое направление изучения Умственной отсталости (И. Керлин, М. Барр, Э. Сеген). Выявляются причины умственной отсталости, предпринимаются попытки систематизации обнаруживаемых признаков и состояний.

Список литературы

1. Замский Х.С. История олигофренопедагогики, 2-е изд. – М.: Просвещение, 1980.
2. Замский Х.С. Главы 18,19,20. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX в.
3. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии-Астрель, 2014.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом в 2 ч. Часть 2. Печатный двор.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК ФАКТОР ПСИХОГИГИЕНЫ

Куликов Д.

студент 4 курса кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства НГПУ,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается формирующая и составляющая психологического климата между спортсменами, рассматриваются весомые психогигиенические факторы во время соревновательного процесса, который влияют на психологию каждого спортсмена индивидуально.

Ключевые слова: психологический климат, идентификация, рефлексия, хоккей, футбол.

Термин психологический климат – сравнительно недавнее приобретение социальной психологии – до сих пор не имеет четких границ интерпретации и применения, хотя и употребляется довольно часто как в научном, так и в обиходном языке. В настоящее время принята более расширенная трактовка этого понятия. Она включает систему межличностных отношений, охватывающую также взаимодействие людей, взаимные требования, настроение, стиль совместной деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство.

Идентификация – уподобление себя партнеру по взаимодействию вплоть до открытого подражания, проекция на партнера представлений о самом себе, видение в партнере самого себя, а также способ познания личностного смысла действий партнера путем перенесения себя в условия и обстоятельства этих действий.

Рефлексия – сложный процесс взаимного зеркального отражения партнеров по взаимодействию и последующие действия с учетом предполагаемого мнения партнера о себе самом. Отражается субъект, каков он есть в действительности, каким он видит самого себя и каким он видится другому, а также все эти три позиции со стороны другого партнера.

Психологический климат относится к числу массовидных социально-психологических явлений, обладает достаточной устойчивостью и играет роль своеобразной «экологической среды» для личности спортсмена, входящего в группу. В связи с этим климат может быть положительным, отрицательным или нейтральным в зависимости от того, как он влияет на деятельность личности.

Можно выделить три основных характеристики психологического климата: психологическую, социально-психологическую и социальную.

Психологическая характеристика чаще всего раскрывается в интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойствах группы и динамике ее состояний. Говорят об атмосфере увлеченности, подавления личности, завистливости, страха, творчества и т. п. Психологическая атмосфера может способствовать проявлению соответствующих особенностей личности спортсменов

или тормозить эти проявления.

Социально-психологическая характеристика проявляется в сотрудничестве и взаимодействии, в тех изменениях психики, которые консолидируют группу, то есть способствуют становлению командного духа, сплоченности, дружбы, выработке системы взаимных требований, повышающих эффективность совместной деятельности, порождают удовлетворенность этой деятельностью.

Социальная характеристика отражает объективные социальные условия для становления и проявления психологической и социально-психологической характеристик климата команды, а так же социально приемлемые формы проявления психологического климата и социально значимое содержание эмоций, волевых мотивов, интеллектуальных отношений, сотрудничества и взаимодействия.

Далеко не всегда формы проявления эмоций, воли, интеллекта внутри команды приемлемы на людях, перед болельщиками, посторонними людьми, в общении с представителями других профессии. Тем не менее, благоприятный психологический климат только тогда является по-настоящему весомым психогигиеническим фактором, когда он идет вразрез с социально одобряемыми нормами.

Вспомните формы выражения эмоций футболистами, забившими мяч в ворота соперника. Согласитесь, что не всегда они выглядят эстетично и уважительно по отношению к зрителям. В хоккее таких взрывов эмоций поведения меньше, зато откровенных потасовок больше. На улице такое поведение вызвало бы в иных случаях вмешательство стражей порядка.

Такие проявления эмоций угодны некоторой части зрителей, и спортсмены соответствующих видов спорта произрастают в психологическом климате, демонстративной грубости и неуважения к соперникам. К счастью в ритуалах поведения спортсменов, выработанных столетиями, сохранилось и немало положительного, вызывающего уважения трибун. Победенный и победитель обмениваются рукопожатиями после сыгранного матча, в особо торжественных моментах до начала игры команды соперницы вручают другой команде памятные подарки символикой своего клуба, а после матча возможен обмен игровыми свитерами с отдельными игроками другой команды, такие жесты доброй воли делают более привлекательным и нравственным игровые виды спорта, и формируют психологический климат между спортсменами, который в свою очередь влияет на климат соревнований в целом, настраивает положительно болельщиков, что очень важно в нынешнем футболе и хоккее.

Список литературы

1. Козин А.П. Психогигиена спортивной деятельности. – Киев: Здоров'я, 1985г.
2. Ильин Е. П. Психология спорта Издательство: Питер 2008г.
3. Психогигиена в команде. Уилсон Роберт, издательство Mark corp, 2011г.
4. Психология физической культуры и спорта А.А. Родионов 1999г.
5. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов А.В. Волкова 2012г.

КОМАНДНЫЙ КОУЧИНГ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Ливак Н.С.

доцент кафедры управления персоналом Сибирского государственного
технологического университета, канд. психол. наук,
Россия, г. Красноярск

Современные технологии управления бизнесом меняются так быстро, что способность организации адаптироваться и изменяться становится неотъемлемой частью достижения успеха. В настоящее время командный коучинг зарекомендовал себя как наиболее качественный способ повышения производительности сотрудников организации.

Ключевые слова: команда, коучинг, потенциал, технология управления, цель, возможности, результат, развитие.

Современные управленческие бизнес-структуры столкнулись с открытым вызовом внешней среды: каким образом преобразовать институты, созданные как последовательные, контролируемые и предсказуемые, в культуры, где по-настоящему ценятся обучение, открытия и развитие.

Сегодня актуальнее, чем когда-либо, способность тренировать командное мышление является ключевым навыком в управлении персоналом организации [2]. Одним из самых результативных инструментов повышения эффективности работы коллектива является командный коучинг.

Технологии коучинга предполагают быстрое обучение персонала организации «без отрыва от работы». Коучинг значительно повышает качество межличностных взаимоотношений в коллективе, формирует гибкость и адаптивность, как отдельных сотрудников, так и коллектива в целом к изменениям в организации.

С помощью коуч-технологий создается синергетический эффект, где сотрудник и руководитель находятся на партнерском уровне взаимодействия, становятся единой командой, фокусирующейся на целях, чтобы достичь больше, чем сотрудник мог бы сделать один.

Внедрение технологий командного коучинга актуально в современных условиях нестабильности и неравновесности, когда организация или подразделение стоят на пороге изменений, когда руководитель организации стремится совместно с командой сотрудников исследовать текущую ситуацию и создать единое видение будущих преобразований.

Командный коучинг позволяет найти наилучшие пути решения текущих и будущих задач. Следует отметить, что эти решения должны быть не делегированы сверху, а предложены самими сотрудниками, тем самым повышая их вовлеченность, ответственность и приверженность.

Командный коучинг – это не лекция-семинар, где дают новые знания, и не тренинг, где обучают новым навыкам. Коучинг – это специально организованный процесс, в котором раскрываются внутренние потенциалы

сотрудников, происходит согласование ценностей и видения, и рождаются новые, наилучшие решения.

Цели командного коучинга [4]:

1. Повышение личной эффективности и улучшение результатов работы.

2. Умение расставлять приоритеты и оптимизировать используемые человеческие ресурсы.

3. Управление командными процессами – стимулирование инновационного мышления через динамические паттерны групп, команд и организаций.

4. Создание совместного видения и плана действий.

5. Вовлечение сотрудников в проектную работу.

6. Новые методы управления проектными командами.

7. Повышение мотивации сотрудников для достижения корпоративных результатов.

8. Повышение инициативности сотрудников и способы достижения поставленных целей.

Наиболее популярной коуч-технологией в работе с командой является технология GROW.

GROW (англ. – рост) является эффективной технологией составления и реализации плана действий. В основе данной методики лежит определенная последовательность (технология) постановки эффективных вопросов. Важным моментом является то, что руководителю при взаимодействии с сотрудником необходимо начинать с определения цели, а не с анализа существующего положения, которое может стать «тормозом» для постановки цели.

Рассмотрим варианты использования данной технологии руководителем в ситуации обсуждения с сотрудником планов рабочей недели с учетом техники постановки вопросов:

1. Goal: Что необходимо достичь к концу этой рабочей недели? Соответствует ли поставленная цель критериям SMART?

2. Reality: Что происходит в данный момент? Какие шаги в процессе достижения цели предприняты на данный момент? Какие препятствия могут возникнуть? Какие ресурсы для достижения цели понадобятся?

3. Options: Какие альтернативы достижения цели доступны? Что еще члены команды могли бы сделать? Какая из альтернатив привлекает больше всего? Какая из них дала бы наилучший результат?

4. Will: Какие варианты выбора команда предпочтет? Какие критерии достижения цели? Когда именно команда сможет начать и завершить процесс достижения цели? Какая ей поддержка необходима? Как команда можете оценить по шкале от 1 до 10 свою готовность предпринять эти согласованные действия?

При таком взаимодействии у сотрудника появляется осознанность при достижении поставленной цели, формируется атмосфера доверия, которая является одним из ключевых факторов успеха.

Возможны различные сценарии проведения командного коучинга, в зависимости от организационных целей, желаемых результатов и возможностей.

Командный коучинг проводится ни с одним сотрудником, а с коллективом сотрудников, занятым одним делом и преследующим одну цель. Целью командного коучинга выступает сплочение коллектива, повышение производительности труда, создание единого видения коллективных ценностей, повышение степени вовлеченности работников в жизнь компании.

Используя технику GROW для различных видов командных проектов, можно отразить общую направленность деятельности команды:

1. Цель, которую необходимо реализовать команде проекта.
2. Реальность, которую имеет команда, и результат, который она хочет получить.
3. Возможности, варианты, которые существуют, для достижения цели.
4. Что команда будет делать в будущем?

Таким образом, перед началом реализации любого проекта имеется потенциальная возможность обсудить вместе с членами команды все аспекты его реализации.

Главная задача коуча помочь команде formalизовать план действий, т.е. обеспечить соблюдение всех требований к созданию качественного плана действий. Это значит, что должны быть описаны не только действия, но и цели по классической методике SMART (точно сформулированные, измеримые, амбициозные, реалистичные, с конкретными сроками исполнения), а также должны быть указаны исполнители, их роли, ключевые показатели эффективности (KPI), инструменты измерения успеха.

Командный коучинг призван показать, как возможно эффективно и слаженно взаимодействовать при решении всех вопросов, возникающих в работе. Если решать проблемы коллективно, то можно добиться лучших результатов – а это можно, если коллектив сотрудников станет настоящей командой, готовой помочь каждому, попавшему в затруднение.

В заключении происходит перемещение коучинга с коуча на команду, у людей появляется уверенность, достаточная для принятия решений и постановки новых целей и задач.

В результате внедрения командного коучинга в систему управления персоналом организация руководство организации получает команду профессионалов, умеющих быть эффективными, независимо от уровня сложности поставленных задач. Коучинг способствует вовлеченности, а вовлеченный в общее дело сотрудник становится в среднем на 30 % эффективнее.

Зная, в чем их сильные и слабые стороны, сотрудники сами распределяют роли и ответственность в команде и находят внутренние ресурсы, необходимые для результативного взаимодействия и достижения общей цели.

С таким стилем управления сотрудник берет на себя больше ответственности и действий, мыслит масштабнее и завершает свои планы, благодаря профессионализму и ответственности. Все это способствует стратегическому развитию организации в целом.

Развитие коучинговой культуры позволяет повышать эффективность персонала за счет благоприятной атмосферы доверия. Ключевыми ценностями организации становятся ответственность, стремление к развитию, эффективные коммуникации с обратной связью высокого качества, командность и лидерство.

Список литературы

1. Мазур, И.И. Управление проектами: учебное пособие / под общ. ред. И.И. Мазура. 2-е изд. – М.: Омега-Л, 2014. – 664 с.
2. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У. Тимоти Голви. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 252 с.
3. Справочник по управлению персоналом // Журнал российской HR-практики. – №12, 2014. – 128 с.
4. Уитмор, Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом: практическое пособие / Дж. Уитмор. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Лях Т.И.

профессор кафедры специальной психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Тула

Полина М.В.

доцент кафедры специальной психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
канд. психол. наук,
Россия, г. Тула

В статье рассматривается актуальная для высшего образования проблема формирования структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности в вузе. Характеризуются возможности инновационных учебно-методических материалов и электронной системы обучения Moodle в становлении учебно-профессиональной деятельности у студентов.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность в вузе, структура учебно-профессиональной деятельности в вузе, действия контроля, инновационные средства обучения.

Контроль является одним из важнейших компонентов системы качества обучения, в том числе и вузовского. Вместе с тем, в психолого-педагогической литературе отсутствует характеристика четких регламенти-

рованных форм контроля. На сегодняшний день и педагоги, и психологи обобщающим понятием для терминов «оценка знаний», «проверка знаний», «контроль результатов освоения» и т.п. считают понятие контроля, которое включает в себя проверку, оценивание (как процесс) и оценку (как результат проверки) знаний учащихся. В теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) отдельно рассматриваются такие структурные единицы как «действия контроля» и связанные с ними «действия оценки».

В структуре учебно-профессиональной деятельности в вузе также важное место занимают действия контроля и действия оценки. Вместе с тем, становлению этих действий у студентов не уделяется достаточного внимания. Предполагается при этом, что данные действия должны быть сформированы в процессе обучения на довузовском этапе.

Исследования психологов показывают, что в целом учебно-профессиональная деятельность в вузе (умение учиться в вузе) у студентов сформирована недостаточно, и в том числе действия контроля и оценки.

Учебно-методическая литература, рекомендуемая для профессионального обучения в вузе, направлена на становление у студентов ряда компетенций, среди которых не находит достойного места формирование у них учебно-профессиональной деятельности в единстве ее структурных компонентов.

Имеющийся у нас опыт разработки учебно-методической литературы свидетельствует о том, что современные ее варианты, адресованные как студентам, так и преподавателям, должны быть ориентированы на целенаправленное формирование у студентов (в том числе и студентов-психологов) всех структурных компонентов, входящих в состав учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Подобными современными вариантами учебно-методической литературы могут быть учебно-методические комплекты, состоящие из учебных пособий и рабочих тетрадей.

Учебные пособия в указанном комплекте методических материалов отражают основные положения теоретических курсов по базовым психологическим дисциплинам. Все темы, включенные в пособия, имеют общую структуру: 1) перечень вопросов, рассматриваемых в теме, 2) основное содержание каждого из вынесенных вопросов; 3) список литературы. Все эти структурные компоненты совпадают по своему перечню и содержанию с соответствующими темами, рассматриваемыми в рабочих тетрадях.

Рабочие тетради, входящие в комплект методических материалов, помогают решать задачу формирования действий (учебных и контрольных), составляющих учебно-профессиональную деятельность в вузе, с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Каждая из рабочих тетрадей включает в себя ряд разделов, соответствующих базовым темам дисциплины. В каждом из разделов этих рабочих тетрадей имеются следующие информационные блоки: 1) блок базовых понятий темы; 2) блок основных обсуждаемых проблем; 3) блок рекомендуемой литературы по данной теме; 4) блок «Клуб 3С», который нацеливает студента на самопроверку, самопознание, самовоспитание.

Особую значимость для становления действий контроля и действий оценки имеет выделение двух полей – рабочего и рефлексивного – во втором блоке каждой темы рабочей тетради (блок основных обсуждаемых проблем). Рабочее поле заполняется студентом самостоятельно при подготовке домашнего задания и в ходе работы на аудиторных занятиях. Итоги работы студента в этом блоке представлены в виде логических схем, которые в дальнейшем могут составить основу при подготовке аналогичных вопросов к экзамену. Рефлексивное поле способствует становлению учебно-профессиональной рефлексии, которая, как указывается в литературе, составляет основу для развития действий контроля и оценки. В этом рефлексивном поле выделялось две части: рефлексивное поле студента и рефлексивное поле преподавателя. Студент в своем рефлексивном поле оценивал успешность выполнения им задания по определенным критериям. Преподаватель, в свою очередь, в своем рефлексивном поле, анализируя работу студента, дает свою оценку выполненного им задания, которая может, как полностью совпадать с мнением студента, так и от него отличаться.

В единстве это позволяло реализовывать субъектно-субъектный подход в ходе вузовского обучения: студент отслеживает успешность собственного усвоения учебного материала, а преподаватель способствует своими замечаниями становлению у студента учебно-профессиональной рефлексии.

Самопроверка (блок 4 – блок «Клуб 3С») достигается за счет самостоятельного выполнения студентами тестовых заданий по темам.

Рассмотренные выше учебно-методические комплекты активно использовались нами в работе со студентами в сочетании с системой электронного обучения Moodle. Эта система, позволяющая выполнять в ней итоговые контрольные работы, получила широкое распространение и положительную оценку со стороны студентов, обучающихся как на очной, так и на заочной формах обучения. Так, анкетирование, проведенное среди студентов после изучения читаемых нами базовых психологических учебных курсов, показало, что все 100% опрошенных студентов считают форму сочетания учебно-методических комплектов с системой электронного обучения Moodle очень эффективным вариантом обучения в вузе. В качестве положительных моментов такого варианта обучения они отмечают:

1) возможность систематизировать и уточнить полученные знания. Это достигается за счет детализации материала, используемого при составлении тестов;

2) ограниченность по времени формирует установку на скорость и точность выполнения задания;

3) возможность выполнения контрольной работы в удобное для студентов время и в удобном для них месте;

4) получение быстрой обратной информации о качестве выполнения контрольной работы, как с точки зрения набранного итогового балла, так и с точки зрения просмотра уже решенного теста для уточнения и последующего углубления своих знаний по учебной дисциплине.

Наряду с указанными выше существенными положительными моментами этого варианта обучения, выявились в процессе работы со студентами и отрицательные аспекты. К ним можно отнести:

1) по-прежнему не все студенты имеют необходимый уровень компьютерной грамотности и возможность к беспрепятственному доступу в интернет;

2) трудности в обучении возникают у студентов часто пропускающих занятия, имеющих академические задолженности.

Таким образом, применение в учебном процессе в вузе сочетания современных учебно-методических комплектов с системой электронного обучения Moodle позволяет улучшить становление у студентов действий контроля и оценки в процессе усвоения учебных дисциплин и положительно сказывается как на качестве знаний обучающихся, так и на формировании у них учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Список литературы

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

2. Лях, М.В. Виды мотивов учебно-профессиональной деятельности, их развитие в студенческом возрасте [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Лях. – Москва, 2012. – 208 с.

3. Лях, Т.И. Проблема формирования умения учиться в вузе у будущих специальных психологов [Текст] / Т.И. Лях, М.В. Лях // Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2012. – С. 78-81.

4. Лях, Т.И. Педагогическая психология: учебное пособие [Текст] / Т.И. Лях. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2012. – 285 с.

ВАЖНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ТРЕБОВАНИЯХ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

Макаров Д.В.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

Фоломеев Ю.Н.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Доронин А.В.

доцент кафедры Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Капустин С.И.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье приводится анализ актуальных изменений в требованиях к преподавателям высшей военной школы.

Ключевые слова: высшая школа, преподаватель.

Расширение спектра внешних и внутренних вызовов обстановки для России, обуславливает объективную необходимость разработки новых инициатив, способных в приоритетном порядке обеспечить интересы безопасности и преодоление негативного тренда ресурсных ограничений на возможности устойчивого социально-экономического развития государства, общественных институтов, в том числе в сфере образования.

В связи с этим одной из доминирующих тенденцией современного этапа развития высшей школы является оптимизация всех сторон ее жизни и деятельности. Проявление этой тенденции связано с актуализацией требований преодоления малоэффективных стереотипов, повышения роли командно-групповых форм обучения и индивидуально-компетентностной активности, разработки инновационных образовательных технологий [1].

Новые обстоятельства выдвигают повышенные требования к качествам, которыми должен обладать преподаватель вуза. Речь идет, прежде всего, об умении жить и работать в условиях расширяющейся свободы действий, пользоваться ею на демократической основе. В педагогической работе это означает способность признавать как должное наличие различных точек зрения, вести дискуссии, решать возникающие разногласия, добиваться взаимопонимания. Это – отказ от диктата, монополии на истину, методов давления на обучаемого, уважение к личной свободе выбора каждым персональной траектории образования и признание ее значимости; умение не только руководить, но и постоянно находиться в сотворчестве со слушателями, быть профессионально компетентным, обладать качествами педагога и психолога, руководителя и организатора, исследователя-новатора и наставника.

Изменение системы экономических отношений также требует от преподавателя прагматизма и целесообразности в своих действиях, деловитости, смекалки и бережливости, экономичности и предприимчивости в интересах внедрения в педагогический процесс новаций, прогрессивных технологий, экономичных вариантов решения педагогических задач. То есть речь идет о таких качествах, которые до недавнего времени не замечались или считались, если не отрицательными, то, во всяком случае, малозначащими.

Иначе говоря, чтобы всесторонне развивать слушателя как субъекта профессионального труда и сам преподаватель должен отвечать этому критерию – обладать развитыми педагогическими способностями, быть активным деятелем, интересным и всесторонне развитым, высоконравственным и подлинно культурным человеком.

Основными условиями, предпосылками развития требуемого комплекса качеств являются педагогическая направленность, предполагающая у научно-преподавательского состава вузов широкий круг интересов не только к «своему» учебному предмету, но и к другим областям знания и, прежде всего, к психологии и педагогике высшей школы, готовность к систематическому самообразованию и самовоспитанию. Все

они создают основу для творческого развития педагога и эффективного труда, при условии системного осмысления и четкое определения основных путей повышения эффективности обучения и воспитания с опорой на продуктивную теоретическую базу современной дидактики.

Магистральным направлением в решении этой задачи является осуществление личностно-ориентированного, персонифицированного обучения, развитие творческих способностей будущих специалистов с опорой на применение методов активного обучения и инициативную самостоятельную работу [2]. Приоритетными же путями движения к новому качеству образования представляются следующие.

1. Усиление целеполагающей профессиональной направленности содержания процесса обучения, что означает чёткое и ясное определение образовательных целей, задач воспитания, развития и психологической подготовки слушателей к выполнению профессиональных обязанностей.

2. Повышение уровня мотивации учения, стимулов к отличной успеваемости, формирование у слушателей познавательных интересов. Необходимость использования этого пути диктуется слабой, подчас неумелой работой преподавателей по стимулированию познавательной деятельности обучаемых, созданию культа напряженной учебы, мотивированной личными и общественно значимыми интересами и потребностями; недооценкой роли интереса к учению как одного из важных способов повышения эффективности обучения.

Развитие познавательного интереса у слушателей предполагает активное применение различных способов и прежде всего: повышение информативной ёмкости содержания занятия, постоянная связь с практикой, самостоятельность, креативность и оригинальность мысли и действий преподавателя, занимательная и эмоциональная форма сообщения учебного материала, проведение игр и решение проблемных ситуаций. Искусством применения всех способов обучения должен овладеть каждый преподаватель. Только при этом условии атмосфера упорного учебного труда будет царить в вузе постоянно.

3. Развитие у слушателей «умения учиться», навыков сосредоточенного, напряженного предметно-ориентированного труда обусловлено разработкой и применением современных методов и форм активного обучения, предполагающих выдвижение на первый план качества знаний, перенесение центра тяжести преподавания на методы, формы и приёмы, связанные с интеллектуальной и практической активной деятельностью самих слушателей: проблемно-поисковые, дискуссионные, исследовательские, игровые, составление смысловых опорных конспектов, решение комплексных задач, выполнение домашних творческих заданий и т.п.

Возможности педагогики, современной научной методологии и бесценный практический опыт зачастую используются преподавательским составом явно недостаточно [3]. Основными причинами сложившегося положения можно полагать:

– существенное сокращение лимита учебного времени в связи с переходом к программам подготовки бакалавров и магистров, приводящее к

одновременному снижению уровня их общекультурных знаний и системной базовой подготовки;

– недооценку системообразующей, основополагающей роли активного патриотического, социального, личного воспитания в образовательном процессе и т.д.

В настоящее время, в связи с резким сокращением финансово-бюджетных ресурсов, необходимых для выплаты компенсаций по командировочным расходам, практически отсутствуют возможности, особенно для гражданского персонала, продуктивно осуществить личную стажировку в войсковых структурах, регулярно участвовать в исследовательских учениях и обмену опытом с ведущими специалистами в научно-преподавательской сфере, что могло бы способствовать поддержанию профессионального уровня научно-преподавательского состава, отвечающего современным требованиям и вызовам обстановки.

Список литературы

1. Ривкин Е.Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного образования, Теория и технологии М.-2014 г.
2. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе М.- 2002 г.
3. Окань И.Н., Макаров Д.В., Кизима В.М., Илюшина И.Л. Использование интеллектуальных технологий в высшей военной школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.

ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Макаров Д.В.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

Фоломеев Ю.Н.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Капустин С.И.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

Шпильной И.В.

заместитель начальника кафедры
Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье приводится анализ ряда актуальных методов изучения иностранных языков в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: методы изучения иностранных языков, обучение.

Изучая иностранные языки, возможно, все мечтают, чтобы обучение было быстрым, не очень болезненным и не формировало комплекса неполноценности к изучению языков. Приведем обзор методов, которые разрабатывались в разные периоды 20-го века и, исследования в этой области также продолжаются и в настоящее время, в основе которых лежат методы использования скрытых ресурсов нашей психики. Все методы интенсификации изучения языков сводятся к двум группам.

В первую группу входят методы, цель которых манипуляции с изучаемым материалом, его компоновкой, отбором первоочередных лексических и грамматических единиц, которые нужно усвоить за отведённое время и увеличение количества занятий в определённых временных промежутках. Во второй группе методы (методики), в основе которых феномены запоминания и интенсификации усвоения языковых информационных массивов путём апелляции к психическим ресурсам, которые обычно не используются. Подробнее остановимся на рассмотрении второй группы методов, которые менее изучены и в практике в настоящее время используются, к сожалению, не часто.

Суггестопедия. Метод интенсивного обучения: суггестопедия – разработал болгарский ученый Георгий Лозанов и его последователи в пятидесятые-семидесятые годы прошлого века. Слово суггестия или внушение, происходит от лат. *suggestum*, что означает нашептывать, внушать. Фундаментальный труд профессора Лозанова вышел в Софии в 1967 году в виде монографии и ввёл в научный оборот слова суггестопедия и суггестология. Суггестология – наука о внушении, суггестопедия – её применение в педагогике. Информация извне может проникать во внутренний мир человека, по словам Г. Лозанова, двумя каналами – сознательным и неосознанным. Сферу неосознанного можно рассматривать, как источник «резервных возможностей психики». Использовать эти резервы личности призвано суггестопедическое направление в педагогике и психологии. Изучая возможности использования гипноза и внушения в педагогическом процессе, особенно для обучения иностранным языкам, Георгий Лозанов открыл феномен гипермнезии, т.е. сверхзапоминания информации, которая вводится на начальной фазе гипнотического сна. Это явление стало основой метода, который предложил ученый. Кроме того, формулы внушения направлены на активизацию творчества учащихся, на их активность в получении знаний. А проведение занятий в положительном психоэмоциональном состоянии способствует быстрому усвоению информации [1]. Следует сказать, что в Болгарии была подготовлена целая плеяда преподавателей и воспитателей, они работали в нескольких экспериментальных гимназиях и доказали миру эффективность метода Георгия Лозанова, особенно в области изучения иностранных языков. Метод суггестопедии позволяет значительно увеличить объём материала для запоминания в единицу времени. Формирует прочные языковые навыки и способности для применения в различных ситуациях общения. Благодаря этому, метод

быстро распространился в мире. Особенно активно его стали использовать в закрытых языковых школах для подготовки военных переводчиков в США и Советском Союзе. В девяностые годы прошлого века после падения Железного Занавеса американцы получили право на коммерческое использование метода Лозанова и выпускали курсы обучения иностранным языкам на аудионосителях, в которых использовались некоторые наработки школы Георгия Лозанова.

Релаксопедия. Как определённую альтернативу суггестопедии в СССР на базе Пермского пединститута, усилиями профессора Щварца, изучали использование методов мышечной и психической релаксации в учебном процессе. Был разработан метод обучения и воспитания, получивший название релаксопедия. Итак, релаксопедия это – комплекс дидактических приёмов, предусматривающих использование в учебно-воспитательном процессе релаксации, т.е. психического и физического расслабления, которое вызывается так называемым педагогическим внушением. По мнению ряда исследователей, релаксопедия не является средством, которое может заменить традиционные методы обучения, но может быть приёмом для интенсификации занятий. Наибольшим препятствием к широкому распространению методов релаксопедии является сложность в подготовке специалистов, которым, кроме чисто педагогических и профессиональных знаний нужно передать знания по теории и практике методов внушения и технологии управления состоянием учащихся (обучаемых). К тому же, увеличивается стоимость подготовки к учебному процессу помещений для занятий.

Метод обучения иностранным языкам, в котором роль преподавателя сводится к функциям инструктора-организатора учебного процесса, был разработан В. В. Петрусинским в 70-80-х годах прошлого века. В основе метода лежит сверхскоростная демонстрация стимулирующего материала с помощью стробоскопов или кинопроекторов с ускоренным движением визуального ряда, который невозможно фиксировать на уровне сознания, перед полем зрения ученика на фоне глубокой мышечной и психической релаксации. Интересно, что введение в изменённое состояние сознания в методе Петрусинского также является технологическим. Тексты сеанса релаксации начитывались и записывались заранее опытными суггестологами и накладывались на видеоряд, что максимально способствовало релаксации. Метод позволяет автоматизировать получение лексики и грамматических моделей для обучения начинающих за ограниченный отрезок времени.

Ритмопедия. Относится к методам интенсификации процессов запоминания на основе создания благоприятных условий для работы механизмов памяти. Метод разработан в Кишиневском университете профессор Бурденюк в 1981 году и применялся для изучения иностранных языков в ряде вузов СССР. Ритмопедия – это методика введения иноязычной информации, её закрепления и активизации с использованием ритмостимулирования в процессе группового общения. Ритмостимуляция у разработчиков метода – это воздействие на психику человека монотонными низкочастотными импульсами звука, света, цвета через слуховые, зрительные и тактильные (осязатель-

ные) анализаторы. Эти импульсы способствует созданию благоприятных условий для работы механизмов памяти и долговременного хранения учебного материала в объёме, превышающем в 2-3 раза существующие нормы. Экспериментально доказано, что запоминание материала, вводимого в виде фраз составляет в среднем 85%. Последующая проверка (через 1,5 года) показала прочность хранения информации. Ритмопедия рекомендуется при необходимости ввода большого объёма информации, требующей произвольного запоминания.

Гипнопедия. Гипнопедия (обучение во время сна) была популярна в 1960-70 годы. Суть её в том, что ученику предлагается во время сна прослушивать материал, записанный на магнитофон. Было сконструировано революционное для того времени устройство, которое позволяло часами прокручивать магнитную ленту без остановки. Ученики с наушниками спали в специальных помещениях, в которые подавалась фонограммы. В основе метода лежит гипотеза, что в период бодрствования ученик узнает лексические и грамматические единицы, которые он прослушал во время сна и сможет воспроизвести их в устной форме. Таким образом, гипнопедия предусматривает формирование навыков узнавания и воспроизведения речевых единиц, введенных в процессе восприятия гипнопедической программы. Как показали экспериментальные наблюдения, при изучении иностранного языка с помощью гипнопедии – время на запоминание лексических единиц сокращается в несколько раз. Это обстоятельство, главным образом, и привлекает сторонников метода. В завершении хочется сказать, что какими бы экзотическими, на взгляд людей, не были методы обучения, которые рассмотрены в этой статье, следует понимать, что ресурсы нашей психики практически безграничны. И если Вы найдёте путь к их использованию, Вы не только избавитесь от вредных установок, сдерживающих Ваш потенциал познания, но и получите истинное наслаждение от процесса познания [3].

Все рассмотренные методы не являются средством, которое может полностью заменить традиционные методы обучения, но они могут быть существенным приёмом для интенсификации занятий. Первоначальные затраты на методическое, техническое, материальное, информационное обеспечение будут достаточно большими [4]. Потребуется значительные временные затраты на создание соответствующих учебных планов и программ подготовки различных категорий специалистов. Данные методы интенсификация достаточно широко используются:

- в Военной академии Генерального штаба ВС РФ;
- в Службе внешней разведки;
- в Военной академии Российской армии;
- в Военном университете Министерства обороны РФ (факультет военных переводчиков, факультет военной журналистики).

За этими методами интенсификации изучения языков будущее.

Список литературы

1. Бурденюк Г.М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам: Кишинёв, Штиница, 1985.
2. Гончаров Г.А. Суггестия: Теория и практика : М. ISBN, 1995.
3. Григорьева М.А., Григорьев С.М. Организация безопасной образовательной среды высшего военного учебного заведения. В сборнике: Подходы и технологии обеспечения гарантий качества профессионального образования Материалы докладов заочной научно-практической конференции. ответственный редактор В.Б. Петропавловская. 2014. С. 21-30.
4. Григорьев С.М., Макаров Д.В., Фоломеев Ю.Н., Дмитриев А.С. Контроль успеваемости обучающихся в высшей военной школе. Образовательные технологии в высшей школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.

ОБУЧАЮЩИЕ ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

Манченкова Е.О.

студентка Красноярского государственного педагогического
университета им. В.П. Астафьева,
Россия, г. Красноярск

В данной статье описана возможность применения обучающих тестов, как инструмента диагностирования познавательных учебных действий. Рассмотрена суть технологии обучающих тестов. Описаны, какие именно умения диагностируются при использовании обучающих тестов.

Ключевые слова: тест, обучающий тест, диагностика, познавательные учебные действия.

Обучающий тест – это совокупность заданий, ориентированных на определение уровня усвоения небольших по объему аспектов содержания обучения, которые предполагают предоставление ученику возможности анализа и, возможно, исправление своих ошибок [2].

Обучающее тестирование позволяет оценить не только правильность конечного результата, но и сам путь, который выбрал учащийся для получения ответа на тестовое задание, что дает в результате объективную картину об уровне знаний учащегося, а также предоставляет возможность выявления общих и индивидуальных пробелов в знаниях обучающегося. Кроме того, в данной разновидности теста заложена необходимость самостоятельного выбора учащимися пути решения задачи с рефлексией этого выбора, а не просто ответа на нее, как это предусмотрено в традиционных моделях теста контроля результатов обучения. Именно поэтому обучающие тесты являются эффективным средством диагностики познавательных учебных действий в процессе обучения школьников математики.

Суть технологии обучающих тестов состоит в том, что в отличие от обычного теста, где учащемуся предлагают выбрать ответ или просто запи-

сать то, что у него получилось (после чего учитель может только строить гипотезы, почему у учащегося получился такой ответ), в обучающих тестах учащемуся на каждом шаге предлагается выбрать одно действие из нескольких предлагаемых альтернатив. Каждый раз действие оценивается как продуктивное, т.е. ведущее в нужную сторону (к решению поставленной задачи), или тупиковое. В итоге из этих шагов складывается решение, т. е. явным результатом для учащегося всегда является решенная задача. Отметим, что психологически это немаловажно, поскольку учащийся в результате своей деятельности приходит к решению поставленной задачи. Принципиальной характеристикой обучающего теста является наличие разных путей решения одной и той же задачи. Эти пути могут быть разной длины в зависимости от выбора теоретического знания, которое ученик будет использовать для решения задачи, от степени свернутости его знаний и умений и т.д. Важно, что выбор учеником действия на том или ином шаге выполнения обучающего теста является проекцией соответствующего познавательного учебного действия, и, значит, прослеживая выбранную учащимся траекторию решения задачи, можно диагностировать, какие ПУД уже освоены учащимся, а какие нет. Под познавательными учебными действиями, мы будем понимать действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования, моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

Таким образом, диагностируя ПУД мы можем зафиксировать, насколько хорошо учащийся умеет отбирать информацию и отделять в ней существенное от несущественного, преобразовывать в знаково-символическую форму и оперировать с ней в таком виде, в какой мере его мыслительные действия свернуты или, наоборот, требуют пошаговой развернутости. Насколько хорошо развито определение основной и второстепенной информации, ученики производят выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий. А также рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности [1].

Список литературы

1. Диагностика сформированности универсальных познавательных учебных действий у учащихся на уроках математики. Журавлев И.А. [Электронный ресурс] / И. А. Журавлев – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/1/453.pdf>
2. Дистанционное обучение. Центр довузовской подготовки [Электронный ресурс] / Дистанционное обучение Режим доступа: <http://www.cdp.tti.sfedu.ru/distant/mod/page/view.php?id=2261>

ХАРАКТЕРИСТИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ ИНВАЛИДОВ

Медведева Е.Ю.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Нижний Новгород

Уромова С.Е.

ст. преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии
Нижегородского государственного педагогического университета
им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье актуализируются основные особенности лиц с выраженными ограничениями в состоянии здоровья, выделены типичные трудности при обучении плаванию инвалидов.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, выраженные ограничения в состоянии здоровья, инвалиды, спортивные способы плавания, трудности.

В последние десятилетия возрастает потребность поиска оптимальных путей и направлений в коррекции и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Современными клиническими исследованиями выявлена высокая частота рождаемости детей с перинатальной патологией центральной нервной системы. Регистрируемая патология, возникающая в период интенсивного онтогенетического развития мозговых систем и сопровождающаяся нарушением развития психических и неврологических функций, приводит к сложным нарушениям развития. Наиболее часто встречаемыми нарушениями на сегодняшний день являются выраженные ограничения в состоянии здоровья (ВОЗ). К ним относятся тяжелая умственная отсталость, нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, сложные нарушения развития.

Изучением особенностей овладения многими видами спорта у лиц с выраженными ограничениями в состоянии здоровья занимались многие исследователи, но эти исследования ограничиваются либо рамками одного возрастного этапа, либо одной категорией лиц с ОВЗ. Слабые потенциальные возможности в овладении спортивными способами плавания – частое явление не только у детей с выраженными ограничениями в состоянии здоровья. Трудности овладения спортивными способами плавания, обнаруживающиеся у инвалидов уже в начале школьного обучения сохраняются на протяжении всего дальнейшего периода жизнедеятельности. Между тем в практике адаптивного спорта продолжается активный поиск новых средств и методов обучения двигательным навыкам, в том числе связанным с овладением спортивными способами плавания. Однако при этом необходимо учитывать ограни-

ченность в выборе диагностики трудностей при их формировании, которые не просто дают общую картину двигательных ограничений, но и могут лечь в основу мониторинга спортивных достижений в области овладения спортивными способами плавания [1, 3].

Нами была предпринята попытка обосновать систему оценки трудностей овладения спортивными способами плавания, в основу которой были заложены критерии техники плавания тем или иным способом и оценка включения в работу мышечных групп, обеспечивающих правильное положение тела и его частей (голова, верхние конечности, нижние конечности), направление, амплитуду (или траекторию) согласованность (цикл) движения для всех четырех способов плавания.

Таблица

Типичные трудности при обучении плаванию инвалидов

| Критерий | Норма | Характер отклонения |
|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Баттерфляй | | |
| Положение тела: | - ноги сомкнуты в пятках и коленях; - голова горизонтально (работа туловищем от плеча, голова неподвижна). | - ноги не смыкаются; - замена работы туловища на работу головой; - закручивание тела вокруг собственной оси |
| Работа ног: | - волнообразные движения ног; - симметричность работы ног; -наличие фазы (2 удара). | - замена на движения кролем или брассом; - рассогласованность работы ног; - большее количество ударов ногами в цикле; -ассиметричность работы ног |
| Работа рук: | -по принципу «замочной скважины»; -вынос рук через воздух; -наличие фазы отталкивания у бедра; - симметричность работы. | - нет проноса рук через воздух; - замена движений по типу брасса, кроля; - сгибание рук или продвижение «локтями»; - движение рук в стороны с продвижением «под себя»; - несимметричность работы рук либо начиная с фазы включения рук, либо в процессе выполнения; - нет фазы «руки стрелочкой вперед» / замена на остановку рук около таза; -нет окончания фазы гребка руками около таза |
| Согласованность работы конечностей | -2 удара ногами – 1 гребок. | - отсутствует совместная работа верхних и нижних конечностей; – при наличии согласованной работы ног и рук искажение количества ударов ногами |
| Дыхание: | -вдох на отталкивание; -выдох-перенос рук-волна. | - запаздывание фазы вдоха с последующим искажением двигательной программы целостного движения руками |
| Кроль на спине | | |
| Положение тела: | - голова лежит на поверхности воды; уши в воде, а голова над ней, подбородок направлен вверх; -туловище (горизонтальное положение, живот сухой); -ноги (носки вытянуты). | - голова не лежит, а «торчит над водой», создавая противофазу положению туловища; - «провал» в горизонтальном положении туловища в области таза или ног; - направленность носков «на себя», ноги стремятся книзу; Отклонение тела от сагиттальной оси с тенденцией к перевороту или плаванию «на боку» |
| Работа ног: | -ножницеобразные движения; -степень несгибания (работа от бедра, колени не сгибаются); -вынос пальцев из воды (фонтан); | - подмена на ноги-«басс», дельфинообразные движения; - сгибание коленей с невозможностью выпрямления ног в принципе; - чрезмерная амплитуда движения по типу дисметрии; |

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| | -удержание положения ног. | - работа только одной ведущей ноги; - низкая частота ударов; - отсутствует работа ног и ножницеобразные движения |
| Работа рук: | -симметричность в последовательности (мельница); -работа плеча; -захват воды под водой ладонью; -ладонь прямая, пальцы сомкнуты; -вкладывание ладони в воду; -гибкость плечевого пояса (амплитуда размаха); -выход (ладонь к туловищу у бедра; -разворот ладони (у головы); -вход в воду (тыльной стороны ладони – большой палец наверху). - фаза толчка | - отсутствует вынос рук из воды; - замена на работу предплечьем; -отклонение круговой траектории рук от сагиттальной оси; - отсутствие движения «мельницей»; - шлепающие движения рук при входе в воду, нет фазы вкладывания руки в воду; -граблеобразная ладонь или «кулак»; - нет фазы толчка руками, отсутствие угла отталкивания к бедру; - ограничение подвижности плечевого сустава как такового; - наличие промежуточной фазы с остановкой рук на поверхности воды |
| Согласованность работы конечностей | 3 удара-1 гребок | - низкая частота круговых движений цикла как в руках, так и в ногах; - «зависание» |
| Брасс | | |
| Положение тела: | - руки вверх головы; - наличие фазы подтягивания рук – толчка ногами – скольжения в горизонтальном положении | - стремление к вертикальному положению за счет неправильного положения головы или отсутствия фаз движения головой на вдохе и выдохе; - боковое положение туловища или бедер |
| Работа ног: | - амплитуда разведения ног: сгиб в коленном суставе -разворот стоп латерально-пальцы вверх в стороны | - замена на дельфинообразные движения, - ножницеобразные движения; - отсутствие толчка ногами – толчок одной ногой; - отсутствие разворота стопы |
| Работа рук: | соблюдение 3х фаз: в стороны – к груди (под водой) – вперед) | - замена на движения рук дельфином либо кролевые движения с отсутствием симметричности и симультанности фаз работы обеих конечностей; - заведение рук кзади с остановкой; |
| Согласованность работы конечностей | Симультанный характер движений -разводящие руки/ноги; -сводящие руки/ноги. Монохромность работы ног и рук: -разведение; -толчок; -сведение. | - ритмичность, раскоординированность движений руками и ногами; - замена на ноги «кроль»- руки «брасс», ноги «полу-брасс» / «брасс»- руки «дельфин»; -асимметричность движений половин тела |
| Дыхание: | -вдох-выдох (рассечение головой поверхность воды) на каждый гребок | - поздний вдох; - цикл движений без вдоха |
| Кроль на груди | | |
| Положение тела: | -голова опущена в воду (подбородок прижат к груди); -туловище в горизонтальном положении, таз на поверхности воды; -ноги (носки вытянуты). | - голова торчит из воды (отсутствует приведение подбородка к груди); - стремление к вертикали; - положение с провисанием таза; |

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| Работа ног: | <ul style="list-style-type: none"> - ножницеобразные движения (без промежуточной фазы); - амплитуда и скорость (высокая скорость = 1/амплитуда); - степень выпрямления (от бедра прямой ногой); - вынос пятки из воды; - удержание положения ног: в фазе выдоха в фазе вдоха | <ul style="list-style-type: none"> - прекращение работы ног при вдохе; - сгибание ног при осуществлении ножницеобразных движений либо соскальзывание на движения по типу «велосипедиста»; - отсутствие движений ногами; - ножницеобразные движения в горизонтальной плоскости; - замена на движения брассом, дельфинообразные; - большая амплитуда маховых движений; - наличие лишней фазы с остановкой на горизонтали |
| Работа рук: | <ul style="list-style-type: none"> - симметричная последовательность в виде «мельницы»; - наличие оси симметрии; - наличие фазы скольжения и отталкивания с амплитудой движения; - гребок «под себя»; - «вкладывание» ладони в воду; - ладонь прямая, пальцы сомкнуты | <ul style="list-style-type: none"> - наличие лишней фазы движений с замиранием либо с остановкой в горизонтальном положении; - несоблюдение частоты цикла; - гребок в стороны; - граблеобразное положение пальцев при гребковых движениях; - нет начальной фазы движения с последующим входом в воду, заменяя ударными движениями фазу скольжения; - шлепающие движения руками (нет вхождения ладони в воду) |
| Согласованность работы конечностей | Наличие цикличности движений верхних конечностей при постоянной работе ног | <ul style="list-style-type: none"> - невозможность одновременного включения работы ног и рук (если работают руки, что встречается наиболее часто, то не работают ноги, или наоборот); - при работе ног и привлечении контроля за правильностью двигательной программы, в движениях рук появляется лишняя фаза с замиранием. |

Таким образом, типичные ошибки при освоении спортивных способов плавания у инвалидов сводятся в большинстве случаев к неумению выполнять рассогласованные движения конечностями одновременно для завершения кругового цикла, либо замене на более простые или удающиеся движения конечностями. Вариативность проявлений данных ошибок и трудностей свидетельствует о невозможности сформулировать единую программу для группы лиц с ВОСЗ, т.к. требуется индивидуальный дифференцированный подход.

Список литературы

1. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей [Текст]. / Н.П. Вайзман. – М.: Аграф, 1997. – 128с.
2. Новицкий, П.И. Воспитание физических качеств у учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности [Текст] / П.И. Новицкий // Адаптивная физическая культура. – 2008. – № 3 (35). – С.28-31.
3. Ростомашвили, Л.Н. Проблемы и перспективы развития адаптивного физического воспитания детей со сложными нарушениями развития [Текст] / Л.Н. Ростомашвили // Адаптивная физическая культура. – 2009 – №4 (40). – С.21-23.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Меерзон Т.И.

доцент кафедры специальной психологии Оренбургского
государственного педагогического университета, к.б.н., доцент,
Россия, г. Оренбург

Чернышева Н.С.

студентка 2 курса психолого-педагогического факультета
Оренбургского государственного педагогического университета,
Россия, г. Оренбург

В статье рассматриваются особенности межличностных отношений у детей с умственной отсталостью, их зависимость от развития психических функций, формирования личности ребенка. Частым нарушением формирования общения у таких детей является ограничения речи и выраженное косноязычие. Наиболее успешно формируются межличностные отношения у детей с умственной отсталостью в школьно коллективе с такими же ребятами и схожими нарушениями.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, межличностные отношения, выраженность дефекта, отношения среди различных групп.

Потребность в общении, установлении межличностных контактов с людьми является фундаментальной характеристикой человека.

Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей. Межличностные отношения тесно связаны с различными видами общественных отношений. Большое значение в формировании межличностных отношений имеют личность человека и конкретные условия, в которых люди общаются.

Дети с лёгкой степенью умственной отсталостью имеет те же проблемы, направленности в межличностных отношениях, что и нормально развивающий ребёнок. Однако, особенности в развитии психических функций у таких детей влияют на формирование межличностных отношений.

Общение является важнейшим фактором развития психики человека, и его формирования личности. Потребность в общении проявляется в возникновении интереса партнеру, стремлении продемонстрировать себя, в чувственности и эмоциональности к происходящему. Постепенно усиливается потребность во впечатлениях, активной деятельности, в признании и поддержке партнера.

Способность выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова, говорящих с ним людей очень важна для ребенка с умственной отсталостью. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он сможет адаптироваться в окружающем его мире, научиться жить в нем.

При социализации лиц с нарушениями интеллекта трудно разрешимыми проблемами являются отсутствие навыков межличностного общения в среде нормальных людей, не сформированы потребности в таком общении, неадекватная самооценка, негативное восприятие других людей, гипертрофированный эгоцентризм, склонность к социальному иждивенчеству. Часто встречающиеся нарушения вербального общения у лиц с умственной отсталостью проявляются в форме немоты, ограничения речи несколькими словами при косноязычии вследствие деформации органов речи или при нарушенном слухе, при позднем развитии речи, речи лишенной выразительности. В коммуникативной функции речи умственно отсталых детей страдают как информационная, эмоционально-выразительная, так и регулятивная ее стороны. Особенности психического и речевого развития затрудняют общение умственно отсталых детей со сверстниками, что отрицательно сказывается на положении ребенка в коллективе сверстников, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера.

Личностные и деловые отношения между детьми с разной степенью умственной отсталости складываются трудно и медленно. Умственно отсталым подросткам сложно понять интересы партнера по общению, ему трудно соотнести свои личные интересы с общими интересами коллектива. Для таких детей характерны неадекватность реакций и неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими.

Отношения между детьми с лёгкой степенью умственной отсталости менее устойчивы, менее реалистично осознание ими своих отношений с одноклассниками, им присуща низкая удовлетворенность общением. Оценки, одобряемые социумом, они не соотносят с особенностями собственной личности, чаще используют чужую оценочную шкалу.

Если у нормальных школьников большая динамичность неофициальных групп существует только в младших классах, то у умственно отсталых эта неустойчивость сохраняется вплоть до старших классов. К тому же группам с лицами у которых лёгкая степень умственной отсталости часто свойственна аморфность и ситуативность.

Неразвитость и недостаточность дифференцированности общения обнаруживает тенденцию к усугублению по мере нарастания выраженности дефекта. Общение осуществляется в процессе совместного проживания, совместной трудовой и общественно полезной деятельности, а также совместного досуга. При умеренной умственной отсталости страдают трудовая и общественно значимая деятельность, как наиболее сложная. У умственно отсталых детей при умеренной степени снижено развитие интерактивной стороны общения, то есть умения вырабатывать единый план действия, наличие мотивов общения, произвольности, достаточного уровня развития перцептивной стороны общения. С углублением степени умственного недоразвития одновременно увеличивается число лиц, вообще не имеющих реальной основы общения.

У детей с легкой степенью умственной отсталости нарушена и самооценка, они ставят себя обычно на первое место, на второе – своего

товарища и на третье – взрослого человека. Это объясняется тем, что умственно отсталые дети лучше понимают друг друга, так как между ними возможно коллективное общение, между тем как осмыслить интеллектуальную жизнь взрослого человека они не могут. Вот почему в глазах таких детей их товарищ более умный, чем воспитатель или родитель. Дети с тяжелой умственной отсталостью, не могут общаться на вербальном уровне, поскольку у них отсутствует речь. Однако умение строить межличностные отношения как с членами семьи, так и с посторонними людьми и сверстниками, даже в отсутствие разговорной речи, необходимо и возможно.

Система отношений внутри различных групп умственно отсталых своеобразна и зависит от дефекта. Так, например, дети с преобладанием процесса возбуждения не критичны, аффективны и импульсивны. Дети с нарушением интеллекта инертны и не испытывают сколько-нибудь значительной потребности в общении.

В специальной коррекционной школе на протяжении обучения дети достаточно много времени проводят вместе и к старшим классам хорошо узнают друг друга, то есть они получили опыт общения с конкретными людьми и знают, как нужно вести себя в общении с ними и дети имеют уже некий сформировавшийся навык общения. Участь в одной школе с такими же ребятами и схожими нарушениями детям с умственной отсталостью легче общаться и заводить друзей, чем со своими нормально развивающимися сверстниками. Именно в школе дети данной категории заводят друзей. Отмечено, что именно в детских коллективах специальной коррекционной школы ребята более мягки и дружелюбны в своих классах, а коллектив более тесен и сплочён.

Однако при изучении межличностных отношений умственно отсталых школьников было выявлено, что не всегда удается распознать неофициальных лидеров, так как на систему межличностных отношений влияет дефект умственного развития учеников вспомогательной школы. При этом у школьников с умственной отсталостью имеются связанные с дефектом сложные индивидуальные проявления: неконтактность, сниженная потребность в общении, грубое нарушение эмоциональной сферы.

Среди учеников коррекционной школы больше мальчиков, чем девочек, так как девочки более устойчивы к формированию нарушений интеллекта, поэтому формирования навыков общения с противоположным полом так же имеет свои трудности.

Анализ литературных источников позволил выявить основные особенности межличностных отношений умственно отсталых школьников. Особенности в развитии психических функций формируют сравнительно с нормой низкий уровень активности отношений, пониженную потребность в общении, недоразвитие познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Отношения между детьми характеризуются элементарной мотивацией отношений и носят недостаточно осознанный характер и избирательность отношений.

Список литературы

1. Зак Г. Г. Социальная реабилитация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях детского дома [Текст] / Зак Г. Г. // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 49-57.
2. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / Сорокин В. М., Исаев Д. Н., Иванов Е. С., Защирина О. В. ; под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Академия, 2012. – 223 с.
3. Колотыгина Е. А. Особенности эмоционального развития умственно отсталых младших школьников, находящихся в разных социальных условиях [Текст] / Е. А. Колотыгина // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 66-70.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОМ ПРОЕКТЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ «ВСЕМИРНАЯ СЕТЬ ИНТЕРНЕТ: ВРАГ ИЛИ ПОМОЩНИК?»

Мелкова Д.А.

студентка Омского государственного педагогического университета,
Россия, г. Омск

В данной статье рассматривается значимость интерактивных методов обучения при проведении телекоммуникационных проектов. Описывается опыт проведения телекоммуникационного проекта по информатике.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, интерактивное обучение, телекоммуникационный проект, дистанционный проект.

Телекоммуникационные (сетевые) проекты открывают для участников новые возможности в обучении, в ходе которых реализуется совместная целенаправленная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся, выполнение которой осуществляется при помощи компьютерных телекоммуникаций [2]. Высоко в сетевых проектах ценится взаимодействие между участниками, заключающееся в выполнении различных коллективных заданий, в организации учебных обсуждений, дискуссий. Такой тип взаимодействия можно достичь с помощью включения в телекоммуникационные проекты таких интерактивных методов обучения, как «мозговой штурм», обсуждение творческих работ, дискуссии, кейс-метод, дидактические игры, коллективное решение творческих задач, тренинги и др. Это способствует достижению следующих результатов: более эффективно происходят процессы понимания, усвоения и применения знаний при решении практических задач; повышение мотивации и интереса к получению новых знаний; активизацию творческого мышления и развитие умений обосновывать свое мнение; выслушать чужую точку зрения и умение работать в коллективе [1].

Рассмотрим опыт проведения телекоммуникационного проекта по информатике «Всемирная сеть Интернет: враг или помощник?» с применением интерактивных методов обучения. Проект проводился на образовательном портале «Школа» Омского государственного педагогического университета в

период с 19.03.2015 по 30.04.2015 гг. Цель проекта: формирование у обучающихся представлений об информационной безопасности при работе в сети Интернет. Для участия в проекте были приглашены команды учащихся 6-8 классов составом до пяти человек. Всего в проекте приняло участие сорок команд из Омска, Омской области и других городов России.

В ходе проекта участникам предлагалось представить себя в роли наставника девочки Нюси. Она только начинает свое знакомство с Интернетом и поэтому участникам необходимо обучить ее правилам безопасного поведения в сети. На каждом этапе проекта участникам предлагалось познакомиться с теоретическими материалами, представленными в виде озвученных презентаций (пакет SCORM), содержащими вопросы для самоконтроля и выполнить комплекс практических заданий, основанных на применении интерактивных методов обучения.

Первый этап «Нежелательный контент и злоумышленники» содержал тест «Ситуации», кроссворд по материалам презентации и коллективное творческое задание – разработку памятки для Нюси, выполненной на онлайн-доске совместного пользования (сервис Padlet.com). Каждой команде необходимо было ознакомиться с правилами других команд и записать свое, отличное от представленных другими участниками, правило.

Второй этап – «Компьютерные вирусы». Этап содержал два задания. «Мозговой штурм», в ходе которого участникам необходимо было представить в коллективной ментальной карте (сервис Mindmeister.com) как можно больше идей – ответов на вопрос «Как защитить свой компьютер от заражения вирусами?», и памятку для Нюси в виде 3D-книги, выполненную в сервисе Zooburst.com. Командами были созданы красочные книги, содержащие текстовую, графическую и звуковую информацию. Каждая команда представила свою книгу общей базе данных и прокомментировала работы других участников.

Третий этап – «Мошенники и авторское право». Этап также содержал два задания, первое из которых – парная интерактивная онлайн-игра «Скачки», выполненная в сервисе Learningapps.org. Распределение на пары осуществлялось с помощью опроса, содержащего несколько временных промежутков. Второе творческое задание предполагало создание сборника стихотворений собственного сочинения по теме этапа проекта.

Последний этап назывался «Интернет- и игровая зависимость». Первое задание заключалось в проведении в классах участников исследования на выявление Интернет- и игровой зависимостей, а затем представление результатов в виде диаграмм (сервис Onlinecharts.ru). Данное задание позволило установить взаимодействие не только между участниками проекта, но и с остальными учениками класса, которые представляла команда. Второе задание – создание собирательного образа человека с Интернет- и игровой зависимостями в качестве предостережения для Нюси. В сервисе для онлайн-рисования Pixlr.com командам по очереди предлагалось нарисовать по одному элементу из собирательного образа (например, голову, руки, элемент одежды) и выложить результат в базу данных, представленную в проекте.

После завершения проекта участникам было предложено в форуме высказать свое мнение – так чем же является Всемирная сеть: врагом или помощником и почему? В итоге применение в проекте интерактивных методов обучения дало возможность организовать различные типы взаимодействия (с учебным окружением, между участниками проекта, с людьми, не участвующими в проекте), что способствовало усилению у учащихся интереса и мотивации к получению новых знаний; облегчило закрепление теоретических знаний путем своевременного применения их на практике; а также позволило воспитать у участников уважение к чужому мнению и труду.

Список литературы

1. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ТИ (Ф) СВФУ

Менякова В.Н.

студентка 5 курса кафедры ПиМНО ТИ (ф) СВФУ им. М. К. Аммосова,
Россия, г. Нерюнгри

Иванова В.А.

доцент кафедры ПиМНО ТИ (ф) СВФУ им. М. К. Аммосова,
кандидат педагогических наук,
Россия, г. Нерюнгри

В статье представлены результаты исследования социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе, коммуникативные и организаторские способности, психологический климат в группе, оценки тревожности, изучения мотивации обучения в вузе. Приведено краткое содержание занятий программы психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников в период обучения в вузе.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, критерии социально-психологической адаптации, методы психолого-психологической адаптации, программа психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе, коммуникативные и организаторские способности, оценка тревожности, учебная мотивация студентов, психологический климат.

Проблемы психолого-педагогической адаптации студентов к вузу широко рассматривается в трудах отечественных и зарубежных ученых, представителей различных отраслей науки, так как она играет ведущую роль, опосредуя характер протекания других видов адаптации. А.И. Протасова определяет адаптацию студентов к обучению в вузе как «интенсивный и динамичный,

многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе» [4].

Объект исследования – процесс психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников в период обучения в вузе.

Предмет исследования – методы психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников.

Цель исследования: составить и апробировать коррекционно-развивающую программу, способствующую успешной адаптации студентов-первокурсников.

Задачи: обобщить психолого-педагогический опыт специалистов РФ и РС (Я), зарубежных стран по использованию методов, психолого-педагогической коррекции в период адаптации студентов-первокурсников; составить и апробировать программу психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников; проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по адаптации студентов-первокурсников в вузе.

На основе анализа психолого-педагогического опыта Е.Ю. Барабаш, Р.М. Епифанова, Я.В. Бочарникова, И.А. Видт, О.И. Дубровиной, В.А. Левкин, Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан, О.М. Какаевой, Г.А. Донских, Л.В. Литвиновой, Е.В. Николаева, О.А. Лещиной, Д.Л. Носовой, И.Р. Рожиной, А.В. Сиомичева, Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко нами была составлена «Программа психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников в период обучения в вузе», на основе следующих методов работы: элементы игротерапии (игры и психологические упражнения, направленные на сохранение и укрепление психологического здоровья); психогимнастика; аутогенная тренировка; элементы телесно-ориентированной терапии, (приемы релаксации, самомассаж).

Представим краткое содержание занятий, направленных на психолого-педагогическую адаптацию студентов-первокурсников.

Занятие №1 «Знакомство». Занятие направлено на ознакомление студентов друг с другом, создание благоприятных условий в коллективе. С помощью игровых упражнений: «Предмет рассказывает о своем хозяине»; «Имена» включает участников тренинга в групповую работу.

Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...» направлено на создание ситуации комфорта в группе, на двигательную активность. Данное занятие помогает студентам еще лучше узнать друг друга, найти общий язык с одногруппниками, более глубоко раскрыть свои переживания. На первом занятии вырабатываются правила работы в тренинговой группе.

Занятие №2 «Я-студент». Направлено на формирование представлений о структуре вуза. На этом занятии проводится беседа на тему: «Жизнь студента». Обсуждаются такие вопросы как: Что такое лекция, семинары, коллоквиумы? Как жить в общежитии? Как там выжить? Какие общественные, спортивные, научные, творческие мероприятия проводятся в институте?

Затем студентам предлагается написать творческое эссе на тему: «Хорошо ли быть студентом?» Далее студентам предлагается нарисовать себя, в образе студента. Данные задания помогают формировать «личность студента», создают благоприятный климат в группе, активизируют участников группы.

Занятие №3 «Доверие». Занятие помогает студентам развитию навыков доверительного отношения друг к другу. Например, упражнение «Слепой и поводырь» позволяет на собственном опыте почувствовать, что значит быть зависимым, кому-то из участников оно может напомнить отношения в семье, в классе, в дворовой компании. Упражнение помогает студенту более отчетливо осознать свои жизненные роли и свою позицию. Формирует доверие к другому человеку. Игра «Остров» направлено на сплочение группы, обучение командной работе и умению брать на себя ответственность. Упражнение «Комплимент» позволяет создать особую комфортную, доверительную атмосферу в группе.

Нами было проведено исследование уровня адаптации студентов по следующим методикам:

- 1) тест «Социально-психологической адаптации (СПА)» (К. Роджерс и Р. Даймонд);
- 2) методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) (В.В. Синявский и Б.А. Федоришина);
- 3) методика «Психологический климат группы» (Л.Н. Лутошкина);
- 4) методика оценки тревожности (Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина);
- 5) методика изучения мотивации обучения в вузе (Т. И. Ильина).

Данные методики использовались в первичной (сентябрь 2014 г.) и итоговой (январь 2015 г.) диагностике в экспериментальной (n=12) и контрольной (n=12) группах студентов-первокурсников ТИ (ф) СВФУ им. М.К. Аммосова г. Нерюнгри РС(Я).

Результаты исследования по тесту СПА (К. Роджерс и Р. Даймонд) экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

| Интегральные показатели | Результаты исследования до эксперимента, % | | Результаты исследования после эксперимента, % | | U – критерий Манна-Уитни |
|-------------------------|--|----|---|----|--------------------------|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | |
| Адаптивность | 49 | 57 | 74 | 61 | (p≤0,05) |
| Принятие себя | 55 | 61 | 77 | 60 | (p≤0,01) |
| Принятие других | 56 | 55 | 75 | 64 | (p≤0,05) |
| Эмоциональный комфорт | 52 | 49 | 74 | 55 | (p≤0,01) |
| Внутренний контроль | 62 | 63 | 77 | 66 | (p≤0,01) |
| Доминирование | 50 | 43 | 52 | 55 | (p≤0,01) |

Таким образом, можно сделать вывод, что показатель адаптивности выявлен у 74% (8 человек) экспериментальной группы. По сравнению с первичным исследованием показатель увеличился на 25%. Студенты адаптиро-

ваны, и умеют планировать свободное время от аудиторных занятий и рационально использовать его. У студентов контрольной группы показатель адаптации увеличился на 12% ($p \leq 0,05$).

Критерий «Принятие себя» выявлен у 77% (9 человек) экспериментальной группы, по сравнению с первичным исследованием показатель увеличился на 22%. Студенты оценивают себя по мере своих способностей. В контрольной группе принимают себя 60% (7 человек), показатель увеличился на 1%. Было выявлено, что группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по критерию «принятие себя» ($p \leq 0,01$).

Критерий «Принятие других» выявлен у 75% (9 человек) экспериментальной группы по сравнению с первичным исследованием показатель увеличился на 19%. Студенты стали осознанно строить отношения с другими людьми. В контрольной группе показатель увеличился на 9%. Группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по критерию «принятие других» ($p \leq 0,05$).

«Эмоциональный комфорт» до эксперимента преобладал у 74% (8 человек) экспериментальной группы, после – показатель увеличился на 22%. Студенты чувствуют себя уверенно. В контрольной группе показатель увеличился на 6%. Было выявлено, что группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по критерию «эмоциональный комфорт» ($p \leq 0,01$).

Показатель «внутренний контроль» отмечен у 77% (9 человек) экспериментальной группы, по сравнению с первичной диагностикой показатель увеличился на 15%. Студенты владеют навыками самоконтроля. В контрольной группе показатель увеличился на 3%. Было выявлено, что группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по критерию «внутренний контроль» ($p \leq 0,01$).

«Доминирование» студентов выявлено у 52% (6 человек) экспериментальной группы, показатель увеличился на 2% по завершении эксперимента. Студенты в столкновении с проблемной ситуацией стараются решить их более мирным путем. В контрольной группе показатель увеличился на 12%. Группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по критерию «доминирование» ($p \leq 0,01$).

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что по методике «Социально-психологической адаптации» (К. Роджерс и Р. Даймонд) наблюдаются положительные изменения в уровне адаптивности студентов, в принятии себя и принятии других. Полученные данные подтверждают эффективность «Программы психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников в период обучения в вузе».

Результаты исследования, по методике «Коммуникативные и организаторские способности (КОС)» (В.В. Синявский и Б.А. Федоришина) экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 2.

Таблица 2

| Интегральные показатели, уровень | Результаты исследования до эксперимента, % | | Результаты исследования после эксперимента, % | |
|----------------------------------|--|------|---|------|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Коммуникативные способности | | | | |
| Высший | 6,6 | 27,3 | 24,9 | 8,3 |
| Высокий | 46,2 | 18,1 | 41,5 | 33,2 |
| Средний | 34 | 27,3 | 33,2 | 41,5 |
| Низкий | 13,2 | 27,3 | 0 | 16,6 |
| Организаторские способности | | | | |
| | | | | |
| Высший | 6,6 | 0 | 16,6 | 0 |
| Высокий | 39,6 | 72,7 | 49,8 | 41,5 |
| Средний | 46,2 | 18,1 | 33,2 | 49,8 |
| Низкий | 6,6 | 9,2 | 0 | 8,3 |
| p<0,01 | | | | |

На начало эксперимента, по U-критерию Манна-Уитни, было выявлено, что группа студентов экспериментальной группы однородны со студентами из контрольной группы по показателям – коммуникативные и организаторские способности ($p \geq 0,01$).

Из таблицы можно сделать вывод, о том, что по сравнению с первичным исследованием высший показатель коммуникативных способностей экспериментальной группы увеличился на 18,3%, высокий снизился на 4,7%, средний увеличился на 0,8%. У студентов контрольной группы высший показатель коммуникативных способностей снизился на 19%, высокий увеличился на 15,1%, средний увеличился на 14,2%, низкий показатель снизился на 10,7%. Было выявлено, что группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по уровню коммуникативных способностей ($p \leq 0,01$).

По сравнению с первичным исследованием высший показатель организаторских способностей экспериментальной группы увеличился на 10%, высокий на 10,2%, средний снизился на 13%. У студентов контрольной группы высокий показатель организаторских способностей снизился на 31,2%, средний показатель увеличился на 31,7%, низкий показатель снизился на 0,9%. Группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по уровню организаторских способностей ($p \leq 0,05$). Студенты не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширять круг своих знакомых. Полученные данные позволяют сделать вывод, что итоговая диагностика показала положительную динамику развития коммуникативных и организаторских способностей студентов.

Результаты исследования, по методике «Психологический климат группы» (Л.Н. Лутошкина) экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 3.

Таблица 3

| Интегральные показатели | Результаты исследования до эксперимента, % | | Результаты исследования после эксперимента, % | |
|-------------------------|--|----|---|----|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Благоприятно | 34 | 37 | 75 | 50 |
| Не благоприятно | 66 | 63 | 25 | 50 |
| $p \leq 0,05$ | | | | |

На начало эксперимента, по U-критерию Манна-Уитни, было выявлено, что группа студентов экспериментальной группы однородны со студентами из контрольной группы по уровню психологического климата ($p \geq 0,01$).

Из таблицы можно сделать вывод, о том, что по сравнению с первичным исследованием на 41% больше студентов экспериментальной группы чувствуют себя благоприятно. У студентов контрольной группы показатель увеличился на 13%. Было выявлено что, группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по уровню психологического климата группы ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования, по методике «Оценки тревожности» (Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина) экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 4.

Таблица 4

| Интегральные показатели | Результаты исследования до эксперимента, % | | Результаты исследования после эксперимента, % | |
|-------------------------|--|----|---|----|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Ситуативная тревожность | | | | |
| Высокий | 13 | 18 | 34 | 42 |
| Умеренный | 73 | 73 | 58 | 58 |
| Низкий | 13 | 9 | 8 | 0 |
| Личностная тревожность | | | | |
| Высокий | 100 | 82 | 50 | 67 |
| Умеренный | 0 | 18 | 42 | 33 |
| Низкий | 0 | 0 | 8 | 0 |
| $p \leq 0,01$ | | | | |

Из полученных данных можно сделать вывод, что по сравнению с первичным исследованием показатель ситуативной тревожности в экспериментальной группе увеличился на 21%, личностная тревожность снизилась на 50%. По сравнению с первичным данным показатель ситуативной тревожности контрольной группы увеличился на 24%, личностной тревожности – снизился на 15%. Группа студентов экспериментальной группы однородны со студентами контрольной группы по уровню ситуативной и личностной тревожности ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования, по методике «Изучения мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина) экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 5.

Из полученных данных можно сделать вывод, что показатель внутренней мотивации по сравнению с первичным исследованием увеличился на

47%, показатель внешней мотивации снизился на 47%. Студенты стремятся самосовершенствованию, что очень хорошо влияет в процессе адаптации. У студентов контрольной группы по сравнению с первичным исследованием показатель внутренней мотивации увеличился на 15%, показатель внешней мотивации снизился на 15%. Было выявлено, что группа студентов экспериментальной группы превосходит группу студентов контрольной группы по показателям внутренней мотивации ($p \leq 0,01$).

Таблица 5

| Интегральные показатели | Результаты исследования до эксперимента, % | | Результаты исследования после эксперимента, % | |
|-------------------------|--|-----|---|-----|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Внутренняя мотивация | 28% | 27% | 75% | 42% |
| Внешняя мотивация | 72% | 73% | 25% | 58% |
| $p \leq 0,01$ | | | | |

Полученные данные подтверждают эффективность исследования психолого-педагогической адаптации, а также «Программы психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников в период обучения в вузе».

Студенты адаптированы, и умеют удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности, что позволяет студентам пребывать в эмоциональном комфорте в хороших взаимоотношениях с окружающими, они не теряются в новой обстановке, быстро находят общий язык с окружающими, стремятся к новым знакомствам, способны принимать самостоятельно решение в трудных ситуациях.

Список литературы

1. Барабаш Е. Ю., Епифанова Р. М. Проблема психолого-педагогической адаптации студентов первого года обучения [Электронный ресурс] / Е. Ю. Барабаш, Р. М. Епифанова. – Режим доступа: www.rae.ru/forum2011/75/1013
2. Гончикова О. Н. К вопросу об особенностях адаптации студентов (бурят и русских) [Текст] / О. Н. Гончикова // Вестник Бурятского Государственного Университета. – 2009. – № 3. – С. 58-64.
3. Редько Л. Л., Лобейко Ю. А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе [Текст]: учеб. пособ. / Л. Л. Редько, Ю. А. Лобейко. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.

«ШКОЛА-ТОЛОКА» А.А. ЗАХАРЕНКО КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Неустроев А.Н.

доцент кафедры начального образования Педагогического института
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова», кандидат педагогических наук,
Россия, г. Якутск

В статье рассматривается процесс активного возрождения педагогического наследия А.С. Макаренко в практике деятельности сельской школы. В частности, речь идет о

передовом опыте директора Сахновской школы Черкасской области А.А. Захаренко по реализации идей Макаренко на современном этапе. Автором дается ответ на такие вопросы, как «Что же их объединяет?» и «Чем же отличаются, как люди различного исторического периода?». Утверждается положение о том, что продуктивным станет творческое освоение их опыта трудовой школы («школы-хозяйства», «школы-толоки») применительно к новым личностям, современным жизненным реалиям. Этот подход – важнейшее условие выживания школьного образования в XXI столетии.

Ключевые слова: педагогическое наследие, школа-толока, школа-хозяйство, реализация, идея, исторический период, современность, возрождение.

«Главная заслуга А.С. Макаренко состоит в том, что ... он осуществил грандиозный социальный эксперимент, создал – на все времена – общечеловеческую модель совершенного общественного устройства. Модель, в которой главным действующим персонажем является вовсе не коллектив, как многие привыкли думать, а отдельно взятый человек со всеми его врожденными потребностями и врожденными способностями... И только этим я объясняю непонятную с первого взгляда странность, что «опыт Макаренко» до сих пор остается тайной за семью печатями» [2, с. 177].

Несмотря на сложный и трудный исторический путь, педагогическое наследие А.С. Макаренко вновь приобретает активное возрождение на современном этапе развития процесса воспитания и образования. В частности, в Украине наиболее близко поднялся к уровню «школы-хозяйства» Макаренко директор Сахновской школы Корсунь-Шевченковского района Черкасской области А.А. Захаренко. Разумеется, что сразу напрашивается вопрос: «Что же их объединяет?» [1].

Отвечая на этот интересный вопрос приводятся следующие положения: во-первых, опора на педагогическую науку. А.С. Макаренко в свое время перечитал почти всё, что было написано на русском языке по педагогике и психологии. Кроме того, как раз полтавский учёный-педагог Г.Г. Ващенко помещает в своём сборнике первую публикацию Макаренко об опыте колонии в Ковалёвке. Сахновская школа, в свою очередь, много лет была экспериментальной для известного советского учёного-педагога Л.И. Новиковой (Москва), а сейчас её директор А.А. Захаренко – действительный член АПН Украины. Во-вторых, их объединяет глубокое знание народной (семейной) педагогики. Не случайно «колонистский» педагог Макаренко пишет «Книгу для родителей», а сельский педагог Захаренко краеугольным камнем обустройства школы выбирает «толоку» (когда, например, всем коллективом отстраивают дом для погорельцев и т.д.), но делает эту «толоку» каждодневной, будничной работой. В-третьих, их роднит блестящий публицистический талант. Правда, две книги о школе Захаренко (первая – «Школа над Росью») пока ещё не могут сравниться по объёму с солидным 8-томным наследием Макаренко. Но если собрать все тексты выступлений Захаренко (а в ораторском искусстве ему сегодня в Украине равных очень мало), то разрыв может резко сократиться. И последнее – на обобщённом уровне анализа творчества Макаренко и Захаренко их объединяют выдающиеся достижения в практиче-

ской педагогике. Признавая известный постулат, что воспитывает не столько школа, сколько общество, они поднялись к таким вершинам педагогики, что их учебно-воспитательные учреждения стали для большинства воспитанников наиболее ценно референтными («звёздными», как сказал бы отец социометрии Д. Морено) группами, настоящими коллективами. Соответственно — наиболее страшным наказанием для воспитанников было отстранение от такого коллектива.

С другой стороны, учитывая их различные исторические периоды педагогической деятельности, возникает и другой вопрос: Что же их разъединяет? На первый взгляд, существенная разница в одном: если оппоненты Макаренко часто его систему суживали до «колониистской педагогики» (для детей, которые потеряли родителей, сирот-беспризорников), то Захаренко — директор обычной сельской школы, после пребывания в которой дети возвращаются в одно-, двух-, трёхъярусные семьи, к своим родителям и прародителям. Однако, если присмотреться, то вопрос не такой уж простой. Мы уже упоминали, что Макаренко активно практиковал семейное воспитание в колонии и коммуне. В более поздний период творчества к нему стали попадать и дети при живых родителях. Даже были случаи, когда родители сами приводили своих детей на перевоспитание в коллектив к выдающемуся педагогу. Его теоретические позиции также отрицали специальную колониистскую педагогику. Макаренко утверждал, что законы «параллельного педагогического воздействия в разновозрастном трудовом учебном коллективе» — наиболее универсальный педагогический фактор воспитания и самовоспитания ребёнка. Далее, если Макаренко не имел организационной возможности поселить вместе с трудными детьми их «педагогически запущенных» родителей, то Захаренко выбрал другой путь. Он расширил стены школы до размеров... села Сахновки и тем самым приобщил родителей к педагогической орбите школы, к «единому разновозрастному отряду» (по Макаренко). Это мы видим на нескольких конкретных технологических приёмах: все уроки в школе объявлены открытыми для родителей, в школьном музее каждая семья представлена реликвией-экспонатом; каждое утро все жители села по селекторной связи узнают о школьных новостях и что планируется на сегодня и т.д.

За тридцать лет директорства Захаренко дети, учителя и родители построили для школы методом толоки отдельный корпус для начальных классов, корпус школьного музея, обсерваторию, планетарий (сам Захаренко по специальности — учитель физики), зимний и летний бассейны, мастерские, теплицы, стадион, фонтан... И всё это нужно было не только построить, но и эксплуатировать, ремонтировать. Захаренко с улыбкой вспоминает, как в первый год его директорства одна мама на вопрос анкеты: «Какой бы Вы хотели видеть школу?» пошутила: «Хочу, чтобы мои внуки (для детей она и не надеялась) учились в школе, которая была бы не хуже школ Ленинграда, Берлина и Киева». Молодой директор воспринял это всерьёз и при помощи детей, учителей и родителей, используя педагогические принципы Макаренко, Сухомлинского и других (вспомним, например, главное кредо Макаренко: как можно больше уважения к человеку, как можно больше требователь-

ности к нему), создал такую школу, которой может позавидовать любое столичное учебное заведение.

Таким образом, относительно преемственности и новаторства в педагогической деятельности Макаренко и Захаренко следует отметить, что невозможность в то время физически включить родителей в разновозрастной отряд колонистов не является принципиальным отличием педагогики Макаренко, поскольку с его воспитанниками всегда находились квалифицированные учителя и производственники, а своими педагогическими поэмами он пытался сделать единомышленниками всех взрослых людей страны.

Захаренко посчастливилось создать единый педагогический коллектив детей, учителей и родителей пока что в отдельно взятом селе. Залог успеха на этом пути – новаторский подход к системе воспитания Макаренко и других выдающихся педагогов. Он не навязывает педагогику Макаренко, а гуманно демонстрирует её творческое воплощение на примере Сахновской «школы-толоки», что является новаторской реализацией концепции «школы-хозяйства» Макаренко в современных сложных жизненных обстоятельствах. Бессмысленно копировать Макаренко, Захаренко или других педагогов, ибо они – неповторимые личности. Продуктивным станет творческое освоение их опыта трудовой школы («школы-хозяйства», «школы-толоки») применительно к новым личностям, современным жизненным реалиям. Этот подход – важнейшее условие выживания школьного образования в XXI столетии.

В настоящее время, в условиях реализации ФГОС нового поколения перед нами стоит задача формирования личности детей, интеллектуально развитой, творчески мыслящей, социально ориентированной, самостоятельно деятельной. Речь идет, в конечном итоге, о воспитании человека трудолюбивого, культурного, образованного и нравственного; патриота и гражданина России, с жизненной позицией коллективиста, способного жить и работать в коллективе.

Следует оговориться о том, что в 90-ые года XX века было принято решение о деидеологизации образовательных учреждений страны. Жизнь показала, оно что оказалось в корне неверным; выросло поколение не обремененное какими-то общественными идеями и практическими делами. В этом отношении экс-президент Российской академии образования, академик Н.Д. Никандров утверждает положение о том, что «...социализация, окружающая действительность оказывают во многих отношениях более сильное формирующее воздействие, нежели образование. Иными словами, школа жизни сильнее собственно школы – понимаемой, конечно, широко, – и если их влияния разнонаправлены или просто не скоординированы, возникает целая система рисков для человека и общества [2, с.197-198].

Список литературы

1. Захаренко О.А., Мазурик С.М. Школа над Росью. – Киев: Рад. школа, 1979.
2. Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М.: Народное образование, 2004. – 622 с.
3. Никандров Н.Д. Социализация молодежи и качество образования // Научные основы развития образования в XXI веке. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 672 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Неустроев Н.Д.

д. пед. н., профессор, зав. кафедрой педагогики
начального обучения педагогического института
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова». Россия, г. Якутск

В статье рассматривается ряд концептуальных подходов к формированию личности младшего школьника, которые в общей сложности составляют суть инновационного движения в условиях модернизации Российского образования. Обладая свойственными только им теми или иными преимуществами, эти концептуальные подходы к формированию саморазвивающейся личности младшего школьника в совокупности и взаимодействии обеспечивают педагогическое сопровождение становления представителя этноса, гражданина России в духе современных жизненных реалий.

Ключевые слова: концептуальное, подход, формирование, личность, младший школьник, воспитатель, саморазвитие, сотрудничество, инновация, способность.

Создавая фундамент гуманной педагогики в отечественном образовании, К.Д. Ушинский подчеркивал, что «воспитателям вверяется нравственность и ум детей, душа, будущность нашего отечества. Главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанниками: **влияние личности воспитателя на молодую душу** составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказания и поощрений» [1, с. 160-176].

На современном этапе это концептуальное положение великого русского педагога еще более актуализируется. В программе экс-президента страны Д.А. Медведева «Наша новая школа» подчеркивалось: «Главная задача современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [2].

В свое время известный экспериментатор Л.В. Занков продолжил традиции К.Д. Ушинского, разрабатывая учебные планы и программы для начальной школы. Разнообразные учебные предметы, отличающиеся богатством содержания, способствуют **достижению ведущей роли обучения: разностороннего, гармоничного общего развития учащихся.** Многие современные учителя, работающие по системе Л.В. Занкова, добиваются высоких результатов в обучении.

Говоря о развивающем обучении в традиционной системе образования, следует выделить два вида концепций: 1 вид – это концепции, ориентированные на психическое развитие (концепция Л.В. Занкова, направленная на общее духовное развитие личности; концепция З.И. Калмыковой, формирующая продуктивное или творческое мышление; концепция П.Я. Гальперина, в которой предполагается поэтапное формирование умственных действий детей). 2-ой вид – это концепции, учитывающие личностное развитие ребенка (концепция Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, устанавливающая роль и значе-

ние младшего школьного возраста в развитии ребенка, формирующая теоретическое мышление детей; концепция Г.А. Цукерман, дающая возможность обучать учащихся навыкам учебного сотрудничества; концепция И.С. Якиманской, учитывающая субъективный опыт ребенка, приобретенный им до школы) [3, с. 10-14].

В последнее время большое внимание уделяется **саморазвитию школьников** в ходе обучения. Они должны овладеть умениями и навыками самообучения и саморазвития, а именно должны научиться самостоятельно принимать учебную задачу, определять учебные операции, производить контроль и самоконтроль, осуществляя оценку и самооценку. Чтобы младшие школьники овладевали этими умениями и навыками, важно **сформировать у них потребность в обучении и саморазвитии**. Для этого учителями начальных классов разработана система обучения по этапам, где развитие и обучение происходят через групповые формы работы. В основу такой работы ставятся следующие принципы:

1) принцип природосообразности (развитие способностей учащихся, поддержка стремления ребенка к обучению, осуществление помощи детям в учении и развитии);

2) принцип гуманизации, где учитываются интересы младших школьников к определенным видам занятий;

3) принцип обучения в зоне ближайшего развития каждого ребенка.

Эти принципы помогают при выборе методов и содержания образования для реализации предлагаемой системы обучения, в которой самое главное – обеспечение полной занятости всех учащихся на протяжении всего урока и организация индивидуальной деятельности каждого учащегося. Разумеется, что, выполняя сначала действия самостоятельно, а потом сравнивая результаты своей деятельности с другими, можно многому научиться и развиваться дальше.

Технология индивидуализации в развитии «Я-концепции» рассматривается учителями как система взаимосвязанных приемов, средств, методов и принципов совместной деятельности взрослых (педагога и родителей) и учеников, помогающая последним адекватно оценивать себя и успешно развивать свою биологическую и социальную индивидуальность.

В систему работы по целенаправленному развитию позитивной «Я-концепции» входят три взаимосвязанных направления, охватывающие учебный процесс и внеклассную сферу учащихся: 1) тренинги само- и взаимоконтроля и оценки; 2) преднамеренное обучение школьников выходу из тяжелых жизненных ситуаций в целях повышения стрессоустойчивости и социального иммунитета; 3) расширение на уроках и классных часах представлений о себе, мире и человеке, его социальной и биологической природе.

Об уровне сформированности «Я-концепции» можно судить по готовности младших школьников к улучшению самих себя, способности к самостоятельному решению задач и видению себя завтра лучшим, чем сегодня; знанию детьми способов достижения цели саморазвития; сформированности умений и навыков объективной самооценки; стремлению самостоятельно преодолевать трудности; оптимистическому настроению учащихся [4, с. 27-30].

В период демократизации и гуманизации образования глубоко утвердилась **педагогика сотрудничества как условие развития личности**. Опыт показывает, что успешность обучения зависит от способности педагога организовать ситуации, в которых школьники сотрудничают с учителем и друг с другом. Обучение сотрудничеству проходит в несколько этапов: 1 – создание мотивации взаимодействия; 2 – обучение правилам эффективного взаимодействия; 3 – обеспечение опыта совместной деятельности. Для этого используется **метод коллективной познавательной деятельности В.К. Дьяченко**. Младшие школьники должны прочувствовать на собственном опыте, что делать что-то вместе – это весело, легко и интересно. В 1-ом классе можно научить школьников работать в парах, проверяя друг у друга выполнение определенных заданий. Во 2-ом классе можно начать работать в парах сменного состава, готовя учащихся к коллективному способу обучения (КСО), которое используется в 3-ем классе. Создается атмосфера свободного, регулярного общения учащихся друг с другом. **Каждый школьник получает возможность говорить, объяснять, доказывать, проверять**. Главная движущая сила в том, что в данном случае учебная цель не только ставится педагогом, но и внутренне воспринимается учащимися. Еще лучше, когда, приобщая младших школьников к совместной деятельности, мы включаем их в группы учащихся, объединенных чувством симпатии: они быстрее налаживают сотрудничество и работа проходит успешнее. Но затем состав группы должен меняться, чтобы у учащихся накапливался опыт общения и поведения в коллективе [5, с. 19-21]. Это особенно важно в связи с введением новых стандартов образования. Как отмечает А.М. Кондаков, «работая над стандартом, мы, безусловно, думали о том, каким должен быть учитель, способный воспитать гражданина России. Он должен быть примером для подражания, постоянно самосовершенствоваться, искать новые знания. **Он должен быть не «урокодателем», а человеком, который способен проектировать образовательную среду ребенка, класса, школы**. Не говоря уж о том, что он должен быть активным пользователем информационных технологий. На сегодня это уже аксиома, как умение читать» [6].

Учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся – это важнейшая задача педагогов, которые должны помнить слова К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [7, с. 272].

Таким образом, вышеизложенные концептуальные подходы к формированию саморазвивающейся личности младшего школьника в той или иной совокупности и взаимодействии обеспечивают педагогическое сопровождение становления представителя этноса, гражданина России в духе современных жизненных реалий, обладающего такими качествами, как культура межнационального общения, любовь к своему народу и многонациональному Отечеству, толерантность и уважение к культуре других народов.

Список литературы

1. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч.: в 6 т. М., 1988-1990. Т. 1.
2. Российская газета. 19 ноября 2009 г.
3. Начальная школа. 2008. № 4.

4. Начальная школа. 2008. № 3.
5. Начальная школа. 2008. № 6.
6. Российская газета. 8 октября 2009 г.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968.

ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Неустроева А. Н.

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры начального образования
педагогического института ФГАОУ ВПО
«Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова», Россия, г. Якутск

Автором развивается мысль о том, что требования нового государственного стандарта образования диктуют современному учителю иметь понимание о сущности, структуре и видах компетентностей, формирование которых необходимо для подготовки конкурентоспособного человека нового века, готового к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности. Данная цель может быть достигнута в ситуации усиления внимания к качеству организации, содержанию и результативности, прежде всего, воспитательного процесса.

Ключевые слова: стандарт образования, компетентность, рынок труда, аксиосфера личности, конкурентоспособность, учитель, начальное образование, социально-профессиональное.

В настоящее время педагогическая наука и практика находятся в системе координат поиска путей и механизмов реализации компетентностного подхода на всех ступенях образования. Требования нового государственного стандарта образования диктуют современному учителю иметь понимание о сущности, структуре и видах компетентностей, формирование которых необходимо для подготовки конкурентоспособного человека нового века, умеющего планировать и реализовывать линию своей профессиональной карьеры, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности.

По мнению В.А. Самойлова, на современном этапе развития рыночной экономики ситуация в стране непосредственно характеризуется динамичностью, профессиональной конкуренцией на рынке труда, ростом безработицы, что, в свою очередь, ведет к необходимости активизации внутренних ресурсов каждой личности, иного взгляда на профессионально значимые качества начинающего специалиста [1].

В условиях рыночной экономики ситуация принципиально изменилась: технологии постоянно совершенствуются, производство ориентируется на рынок. Оно требует специалиста новой формации, способного адекватно реа-

гировать на условия рынка, проявлять инициативу, творчество и активность. Поэтому, как отмечают Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов, Л.Л. Никитина, результатом профессионального образования должна быть не квалификация, а профессиональная компетентность, поскольку именно компетентность предполагает наличие профессионально важных качеств, более высокий уровень подготовленности специалиста [2].

В Государственном образовательном стандарте 2005 г. специальности «Педагогика и методика начального образования» и в стандарте бакалавра педагогики сохраняется требование к наличию социально-педагогической компетенции выпускника, определенная как одно из требований к видам деятельности, которые необходимо освоить студентам в процессе обучения в высшем учебном заведении. Важность требования наличия социально-педагогической компетенции учителя начальных классов совершенно обоснованна, поскольку именно педагог начальной школы является не только учителем-предметником, но и учителем, формирующим навыки учебной деятельности, отношение к укладу школьной жизни в целом не только у ученика, но и у родителей, что предполагает знание социальной стороны образовательного процесса. Несомненно, содержание нового государственного стандарта социально ориентировано и предполагает требование индивидуального личностного развития учителя в пространстве вуза.

Выводы Писаревой С.А. по результатам исследований различных диссертационных работ по проблеме компетентности свидетельствуют о том, что видология компетентностей характеризуется чрезвычайным многообразием. В настоящее время достаточно разработаны направления и структура компетенций в исследованиях В.Хутмакера, Д.Равена, В.И.Байденко, И.А.Зимней, А.В.Хуторского, В.Д.Шадрикова [3]. Но во всех представленных списках компетенций значительное место занимают личностные и социальные компетенции. Причем, последние относят к непрофессиональным компетенциям, которые, тем не менее, формируются в процессе профессионального образования. Так, коммуникативную, социальную, познавательную и личностную компетентности можно отнести к непрофессиональным. Мы также согласны с Писаревой С.А. в том, что практически отсутствуют возрастные рамки для так называемых непрофессиональных компетентностей. В современном мире можно говорить, например, о социальной или коммуникативной компетентности, как ребенка (дошкольника, младшего школьника), так и взрослого человека. Это становится возможным благодаря существованию разных уровней в каждом виде компетентности [4].

В структуре социально-профессиональной компетентности Л.В.Блинов и В.Л.Недорезова выделяют следующие компетенции: социально-коммуникативная (коммуникативность, адаптивность, менеджмент отношений, кооперативность), социально-личностная (толерантность, аутентичность, социальная идентичность и личная ответственность), экологическая (осознание себя как части природы, наличие императива и ценностного смысла в сознании и поведении по отношению к собственной и

общественной жизни), профессионально-методическая (фундаментальные знания, концептуализация и проектирование профессиональной деятельности). С.В. Корниенко, ссылаясь на «Стратегию модернизации содержания общего образования», также был предложен подход к пониманию структуры социальной компетенции, включающей «Я-компетентность», трудовые и коммуникативные компетентности. Интерес представляет понятие «Я-компетентность», которое представляет собой совокупность качеств личности: смелость, уверенность, ответственность, внутренняя мотивация, способности, настойчивость, здоровье индивида, самооценка. Именно самооценку автор определяет как едва ли не главное качество личности во всех сферах жизни[5].

В связи с этим, процесс профессиональной подготовки необходимо ориентировать на развитие следующих аксиосфер личности будущего учителя: мировоззренческие ценности высшего порядка, определяющие смысловые инстанции и смысловое содержание профессиональной деятельности в целом; ценности отношений «человек-природа»; ценности области межличностных отношений; ценности, отражающие аксиологическое «Я» личности. Следует отметить, что ценности личности имеют природу развиваться от последних к мировоззренческим, что также можно учесть в осмыслении построения образовательного процесса в профессиональном учебном заведении. А.Г. Здравомыслов отмечал, что «формирование ценностных ориентаций есть не что иное, как процесс становления самой личности, ее индивидуальной психологии под воздействием непосредственного социального окружения. Благодаря этому, в ценностных ориентациях личности мы схватывает социально-всеобщее» [6].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что на современном этапе профессиональную компетентность непосредственно можно интерпретировать как социально-профессиональную компетентность, развитие которой основывается на развитии 4 основных аксиосфер личности. В свою очередь, сформированность ценностей определяется соблюдением социальных норм, механизм которого строится на сформированности профессионального и личностного самосознания личности.

Таким образом, качество профессиональной подготовки будущего педагога будет обеспечено при условии построения образовательного пространства в вузе с учетом приоритетной направленности на формирование и интериоризацию всех базовых ценностей личности, осмысление и соблюдение формальных и неформальных социальных норм студентами, а также ориентации на развитие, прежде всего, личностного самосознания, самооценки, Я-компетентности в целом. Данная цель может быть достигнута в ситуации усиления внимания к качеству организации, содержанию и результативности, прежде всего, воспитательного процесса, поскольку ведущей целью деятельности вуза является подготовка не узких специалистов-ремесленников, владеющих ЗУНами и профессиональными компетенциями, но членов общества, обладающих аутентичностью (соответствие самому себе и своему предназначению) и

непрофессиональными социальными компетенциями; способных к успешной самореализации в меняющихся условиях современного общества.

Список литературы

1. Самойлов, Е.А. Философские основания компетентностно ориентированного образования / Е.А.Самойлов // Философия образования. – 2008. – №2 (23). – С.86-93.
2. Мартыненко, О.О., Черная, И.П. Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе / О.О.Мартыненко, И.П.Черная // Высшее образование в России. – 2007. – №9.
3. Бочарникова, М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации / М.А.Бочарникова // Начальная школа. – 2009. – №3. – С.86-92.
4. Писарева, С.А. Результаты диссертационных исследований феномена «компетентность»: Формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях модернизации региональной системы образования: Сб.ст./ Министерство образования и науки РФ, ГОУ ВПО «СГПА» / С.А.Писарева. – Якутск: СГПА, 2008. – С.17.
5. Блинов, Л.В., Недорезова, Л.В. Социально-профессиональная компетентность личности – продукт межкультурного взаимодействия / Л.В.Блинов, Л.В.Недорезова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.52-56.
6. Гаганов, Г.А. Социальная ответственность. Социально-философский аспект / Г.А.Гаганов // Вопросы гуманитарных наук. – 2008. – №6 (38). – С.85-90.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Окань И.Н.

начальник научно-исследовательской лаборатории
Военной академии РВСН им. Петра Великого, кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Макаров Д.В.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат технических наук,
Россия, г. Москва

Кизима В.М.

старший научный сотрудник оенной академии РВСН
им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Илюшина И.Л.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье проводится анализ актуальных на сегодняшний день интеллектуальных технологий в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: интеллектуальные технологии, интеллект.

В настоящее время большую проблему представляет применения современных интеллектуальных технологий для повышения качества образовательного процесса за счет повышения возможности вырабатывать более эффективные способы развития интеллекта [1].

Под интеллектом (от лат. "intellectus" – познание, понимание, рассудок) современная наука понимает способность человека рационально мыслить. Практически во всех традиционных системах образования интеллект человека "обтачивался" посредством информации. Это, как известно, длительный процесс. В настоящее время возникает иная задача – специальное развитие интеллекта человека. Возникло отдельное научное направление – исследование технологических основ диверсификации человеческого интеллекта [2].

При этом важнейшей характеристикой интеллекта является способность не только накапливать и запоминать информацию, быстро находить и вспоминать ее, но и, прежде всего, решать сложные и нестандартные задачи, логически, инновационно и нестандартно мыслить, а также генерировать новые идеи.

Поэтому интеллект современного человека должен быть быстрым, обширным, способным выполнять сложные мыслительные операции. Немаловажна в этом отношении и интуиция, которую нередко "выносили за скобки" интеллекта, помещая ее в сферу человеческой душевности или чувственности. Интуиция имеет одно замечательное технологическое свойство: она дает возможность форсировать длительную, сложную и монотонную мыслительно-логическую деятельность и гораздо быстрее получать конечный результат. Современная наука понимает ее именно так – как способность постижения истины прямым ее усмотрением. Наконец, сегодня трудно представить себе развитый интеллект без творчества, т. е. способности создавать принципиально новые идеи и новые пути разрешения наиболее сложных проблем. Поэтому в развитых странах идет настоящая "охота" на специалистов-интеллектуалов высокого класса [3].

При обучении и воспитании будущих интеллектуалов со студенческой скамьи современное общество сталкивается со сложными проблемами, среди которых особенно беспокоит то, что самая высокая рождаемость в социальных слоях с низким интеллектом, что, естественно, приводит к накоплению в обществе низкоинтеллектуального "балласта". Как это ни парадоксально, но и широкое внедрение в процесс обучения новых компьютерных технологий отнюдь не спасает от незрелости интеллекта, так как компьютер не является абсолютно позитивным воспитательным средством: его применение может не только развивать интеллект обучаемого, но и сковывать его развитие.

По всей видимости, потребность современного общества в выработке специальных мер по "подтягиванию" интеллекта значительной части людей до необходимого, диктуемого той или иной профессией уровня будет постоянно нарастать. Эта потребность уже сейчас приводит к тому, что в современной науке начинает складываться отдельный класс социальных техноло-

гий, которые называют технологиями наращивания (приращения) человеческого интеллекта.

Технологии наращивания интеллекта пребывают ныне на первоначальном этапе своего в будущем бурного развития. Они только начинают формироваться. У них, как говорится, все еще впереди. Прогностический анализ дает возможность предположить, что эти интеллектуальные технологии будут весьма разнообразными – как социальными, так и не социальными. Возможны, например, биохимические, генетические, психологические и другие технологии, построенные не на процессе обучения человека умениям и навыкам интеллектуальной деятельности, а на вторжении в природную сущность человека посредством хирургического или биохимического воздействия, проникновения в его генотип, клонирования и т. п.

Другая особенность интеллектуальных технологий – их ярко выраженный тренинговый характер, т. е. они представляют собой целостные системы определенных упражнений, которые расширяют интеллектуальные возможности человека. Наиболее важными среди них являются технологии скорочтения, развития памяти, повышения творческого потенциала [4].

Одно из наиболее сложных и в то же время актуальных направлений технологизации человеческого интеллекта – повышение творческого потенциала личности. В специальной литературе содержатся различные определения категории "творчество". Его трактуют, например, как успешный полет мысли за пределы неизвестного, который дополняет знания и способствует созданию нового. Распространен и подход, при котором творчество сводят к формированию комбинаций на основании имеющегося жизненного опыта или взаимодействий, способствующих развитию. Поэтому понятие "творчество" часто связывают с инновационными решениями, которые обуславливают гармоничное развитие природы и общества. Наиболее общим определением творчества можно считать формулировку, которая описывает его как деятельность, порождающую нечто качественно новое, неповторимое, оригинальное и общественно-исторически уникальное. Под творчеством, таким образом, понимают инновационный характер деятельности по разрешению специальных задач, отличающихся новизной, устойчивостью, нетрадиционностью и трудностью. Существуют различные виды творчества: научное, техническое, художественное и другие его разновидности, которые имеют общие и специфические черты и свойства [5].

Технологии творчества строятся на основе изучения и определения структуры творческого процесса. Причиной их появления является необходимость наращивания творческого интеллекта, так как логика развития информационного общества неизбежно выводит социум на принципиально новую стадию развития, когда основное назначение человека будет состоять не столько в переработке информации, сколько в ее создании. Одним словом, произойдет углубление и расширение интеллектуальной деятельности людей, а также ее переход от грубой переработки информации (которая будет в значительной мере автоматизирована благодаря развитию специальных технологий) к творческому процессу ее создания. Творческий процесс чаще все-

го содержит в себе такие этапы: 1) возникновение замысла; 2) логическую обработку идеи; 3) воплощение творческого замысла [6].

Рассматривая творческий процесс на примере научного творчества, российский исследователь А. Майданов выделяет в нем целый ряд специфических особенностей: поливариантность решений, генерирование идей, кумуляцию (накопление знания), элиминацию (исключение, устранение знания) и неогенез (обновление, развитие знания).

Таким образом, социальный смысл интеллектуальных технологий состоит в том, чтобы активизировать творческую деятельность человека, которая, как показывает анализ, строится на основе определенных закономерностей.

Список литературы

1. Дятлов С.А. Основы человеческого капитала. СПб.: УЭФ, 2002.
2. Иванов В.Н., Патрушев В.И. Социальные технологии. М.: Союз, 2009.
3. Кузнецов О.А., Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения. М.: Книга, 2003.
4. Григорьева М.А., Григорьев С.М. Организация безопасной образовательной среды высшего военного учебного заведения. В сборнике: Подходы и технологии обеспечения гарантий качества профессионального образования. Материалы докладов заочной научно-практической конференции. ответственный редактор В.Б. Петропавловская. 2014. С. 21-30.
5. Майданов А.С. Процесс научного творчества. М.: Наука, 2003.
6. Окань И.Н., Фоломеев Ю.Н., Котов В.А., Илюшина И.Л. Образовательные технологии в высшей школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.

НОВАЯ СИСТЕМА ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ. ЗНАЧИМОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Окань И.Н.

начальник научно-исследовательской лаборатории
Военной академии РВСН им. Петра Великого, кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Дмитриев А.С.

преподаватель Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

Капустин С.И.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

Илюшина И.Л.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье описывается актуальный на сегодняшний день вопрос организации новой системы военной подготовки студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: военная кафедры, военная подготовка.

Просто вызвать людей в армейский строй мало. Необходимо, чтобы они уже имели воинскую специальность, владели оружием, могли грамотно работать на сложной военной технике. И здесь на повестку дня встаёт вопрос о том, как по-новому можно и нужно готовить резервистов в высших учебных заведениях страны.

Глава государства предложил так изменить систему военной подготовки в вузах, чтобы студенты, при сохранении действующего порядка предоставления им отсрочек, имели возможность пройти во время учёбы и последующего военного сбора военную подготовку и получить военную специальность. Президент поручил правительству и Совету безопасности представить конкретные предложения по организации новой системы подготовки студентов всех российских вузов [1].

В настоящее время возможность пройти военную подготовку во время учёбы с зачислением после военного сбора и окончания вуза в запас с присвоением воинского звания офицера имеют студенты только тех вузов, где имеется военная кафедра или факультет военного обучения, объединяющий несколько военных кафедр. Получить военную подготовку в процессе обучения и прохождения после присвоения воинского звания военной службы в качестве офицера могут также студенты вузов, в составе которых есть учебный военный центр. Однако количество высших учебных заведений, где в настоящее время действуют военные кафедры, либо учебные военные центры, небольшое всего 72 вуза, или приблизительно 7 процентов от общего числа учебных заведений. Поэтому студенты не всегда имеют возможность пройти во время учёбы военную подготовку.

Десять процентов студентов идут после вуза на военную службу. Учитывая, что ежегодно в высшие учебные заведения страны принимают порядка 530 тысяч молодых людей, этот "призывной" показатель в Министерстве обороны РФ считают неоправданно низким.

Какой в Минобороны видят будущую систему военной подготовки студентов вузов? Прежде всего, её структура должна чётко соответствовать потребностям Вооруженных сил. В частности, готовить в высших учебных заведениях необходимо не только офицеров, но и сержантов (старшин), а также солдат (матросов) запаса. С 2014 года новая система уже была запущена, но её необходимо довести до ума.

Уже принято решение не увеличивать количество военных кафедр вузов. Выбран другой подход: на базе действующих кафедр создаются межвузовские центры военной подготовки, которые охватят не только "базовый" вуз, но и близлежащие учебные заведения. Порядок содержания межвузовских центров военной подготовки не будет существенно отличаться от такого же порядка, принятого в отношении существующих военных кафедр и факультетов военного обучения. То есть в значительной степени их содержание станет осуществляться за счёт средств самих вузов пропорционально количеству проходящих там обучение студентов.

В рамках нового порядка военной подготовки студентов вузов в настоящее время создаётся система объективного контроля качества такой подготовки. Предлагается после успешной сдачи квалификационного экзамена, диплом об окончании учебного заведения студент будет получать лишь после успешного завершения военной подготовки и сдачи квалификационного экзамена по военно-учётной специальности.

Если во время сдачи квалификационного экзамена по военно-учётной специальности студент получит неудовлетворительную оценку, то воинское звание солдата (матроса), сержанта (старшины) или лейтенанта запаса ему не присвоят. Этому гражданину придётся служить по призыву на общих основаниях [2].

В целом, представляется справедливым, если военная подготовка станет частью основной образовательной программы в вузе, а диплом об окончании учебного заведения студент будет получать лишь после успешного завершения военной подготовки и сдачи квалификационного экзамена по военно-учётной специальности.

Необходимо отметить, что создание новой системы военной подготовки студентов вузов задача непростая, требующая большой организационной работы. Преобразования в этой сфере, в частности, потребуют внесения изменений в действующее законодательство, а также организации качественного взаимодействия как на уровне федеральных органов исполнительной власти, так и между органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Такая система военной подготовки должна заинтересовать в первую очередь студенческое сообщество. Ведь в перспективе, с учётом серьезной профессионализации Вооруженных Сил РФ, каждый учащийся вуза, годный к военной службе по состоянию здоровья, получит возможность исполнить свою конституционную обязанность.

Стоит также отметить, что особую актуальность новая система приобретает с учетом изменений, не так давно внесенных в наше законодательство. Речь идёт о запрете занимать должности на государственной и муниципальной гражданской службе теми, кто избежал военной службы без законных оснований. Предлагаемая форма военной подготовки в вузах позволит студентам, не прерывая обучение, исполнить свой конституционный долг и в дальнейшем достойно, на законной основе трудоустроиться в органах власти и государственного управления.

Таким образом, новая система военной подготовки студентов вузов, разрабатываемая в соответствии с Посланием Президента РФ [1], станет реальным позитивным шагом. Вооруженным силам она позволит расширить возможности в подготовке специалистов по наиболее сложным и востребованным военно-учётным специальностям. А ещё обеспечить поддержание в необходимых объёмах военно-обученного мобилизационного людского ресурса. Немало "плюсов" она даёт и студентам. Они будут иметь возможность не прерывать обучение в вузе на военную службу. Кроме того, молодые лю-

ди получают военно-учётную специальность одновременно с получением высшего образования.

В ближайшие годы некоторые ВУЗы МО РФ и воинские части на 12 месяцев превратятся в солдатскую альма-матер для студентов, готовых совместить научные исследования в вузе с призывной службой. В каждую научную роту предполагается набирать от 80 до 100 талантливых юношей.

Одним из рассматриваемых предложений по продолжительности службы данной категории студентов, является то, что вместо обязательного призыва выпускников на 12 месяцев в строй, дать возможность им на трёх последних курсах время отправляться в казарму и проводить там по три месяца в году. А недостающие до полного солдатского срока 90 дней "компенсировать" занятиями на военной кафедре вуза.

Наука наукой, но полностью отрывать службу солдат-учёных от традиционных армейских правил офицеры не будут. Каждого новобранца научат стрелять, дадут ему элементарные представления об общевойсковом бое и действиях в обороне и наступлении. То есть, дадут тот минимум военных знаний и навыков, какие обычные призывники постигают на курсе молодого бойца, является обязательным и для солдат-студентов. Однако их главная служебная цель и функция научно-исследовательская работа в интересах обороны страны[3].

Всё это, в конечном итоге, приведёт к созданию эффективной системы военной подготовки студентов вузов.

Внедрение новой системы военной подготовки студентов высших учебных заведений обеспечит:

- для ВС РФ:
- расширит масштаб подготовки солдат и офицеров запаса по наиболее сложным и востребованным военно-учётным специальностям;
- та часть призывников и добровольцев-контрактников, которые пополнят армейский строй после окончания вузов, будет способна без серьёзной дополнительной учёбы управлять сложной боевой техникой и вооружением;
- эта система позволит обеспечить страну военно-обученным мобилизационным людским резервом;
- для студентов:
- эта система гарантирует, что молодые люди пройдут учёбу в гражданском вузе без перерыва на военную службу по призыву;
- студенты кроме основной гражданской профессии получат в вузе качественную военную подготовку с практическим освоением одной или нескольких военно-учётных специальностей и т.д.

Таким образом, создание новой системы военной подготовки студентов вузов задача непростая, требующая большой организационной работы. Преобразования в этой сфере, в частности, потребуют внесения изменений в действующее законодательство, а также организации качественного взаимодей-

ствия, как на уровне федеральных органов исполнительной власти, так и между органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Новая система военной подготовки студентов вузов, разрабатываемая в соответствии с Посланием Президента РФ, станет реальным позитивным шагом. Вооруженным Силам Российской Федерации она позволит расширить возможности в подготовке специалистов по наиболее сложным и востребованным военно-учётным специальностям [1]. А ещё обеспечить поддержание в необходимых объёмах военно-обученного мобилизационного людского ресурса.

Список литературы

1. Послание Федеральному Собранию Президента Российской Федерации В. В. Путина, 2014.
2. Григорьева М.А., Григорьев С.М. Организация безопасной образовательной среды высшего военного учебного заведения. В сборнике: Подходы и технологии обеспечения гарантий качества профессионального образования Материалы докладов заочной научно-практической конференции. ответственный редактор В.Б. Петропавловская. 2014. С. 21-30.
3. Григорьев С.М., Окань И.Н., Макаров Д.В., Котов А.А. Совершенствование методического обеспечения образовательного процесса в высшей школе. Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород, 2015 г.

ИННОВАЦИОННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС – ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВРАЧА-ЭКСПЕРТА В СФЕРЕ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пандере Д.З.

Государственная врачебная комиссия экспертизы здоровья и трудоспособности, факультет дальнейшего образования Рижского Университета Страдина, Латвия, г. Рига

В статье рассмотрены основные теоретические вопросы дистанционного обучения врача эксперта в сфере дальнейшего образования. Дистанционное обучение, как инновационный учебный процесс в обучении врача эксперта внедрен недавно. Дистанционное обучение, в основе которого лежит критически конструктивная дидактическая модель подчеркивает значение разнообразных форм сотрудничества в учебном процессе.

Ключевые слова: врач-эксперт, компетенция, инновационный учебный процесс, дистанционное обучение, дальнейшее образование.

В последние годы в контексте развития дальнейшего образования и новых технологий, дистанционное обучение, как форма учебного процесса стала особенно актуальна и востребована. Однозначно, это одно из прогрессивных форм обучения, которое выбирают занятые люди. Дистанционное обучение – это “инновационный учебный процесс”, который позволяет человеку в любом возрасте освоит новейшие знания и навыки. Новейшие технологии в дистанционном обучении позволяют преодолеть расстояние в “прямом” и

“переносном” смысле. Образование людей должно быть главным приоритетом любой нации [1]. В медицине у дистанционного обучения есть инновационный подход, который подчеркивает значение разнообразных форм сотрудничества в учебном процессе, в основе которых лежит критически конструктивная дидактическая модель [2]. Учебный процесс рассматривается как учение и учение в сотрудничестве, где студенты с помощью педагога учатся получать понятия, узнавать процессы [4]. Будущим врачам экспертам, начиная учебу в резидентуре, необходимо уяснить, два критерия освоения знаний – количественный и качественный. Если показатель количественного критерия является количеством полученной информации, то показатель качественного критерия – глубиной познания полученной информации. Резиденту в сфере дальнейшего образования важно осознавать, что результат учебы не только приобретенные знания, умения и навыки в специальности, но и личные качества, ценности и отношения, развитые в процессе учебы. Истиной ценностью профессиональная компетенция и знания будущего врача эксперта становится тогда, когда резидент освоил приемы и навыки определенного критического и творческого процесса мышления [3]. В ходе исследования развитие понятия профессиональной компетенции можно сделать вывод, что, формируя и развивая профессиональные компетенции резидента – будущего врача эксперта, надо учитывать:

- объем и содержание компетенций, которые указывают на его готовность к действию в соответствующей специальности;
- обязанность и ответственность в сфере медицинской экспертизы;
- основательные и многосторонние знания, соответствующее умение, навыки, опыт и отношения, совокупность которых отражает квалификацию врача;
- индивидуальные возможности и особенности, ценности врача, которые обеспечивают реализовать определенное профессиональное действие.

В сфере дальнейшего образования под разными учебными стилями подразумевают общие приемы действия в выполнении ментального задания. У каждого человека есть свой характерный стиль учения, который зависит от его темперамента и свойств характера. Учебный процесс должен обеспечить резиденту все составные части учебного процесса – суть, цель, содержание, контроль и оценка результата. В резидентуре учебный процесс должен быть ориентирован на развитие и рост личности будущего врача эксперта и развитии личной профессиональной компетенции. Основой будущего врача эксперта являются интеллигентность, высокий профессионализм и компетенции. Дальнейшее последипломное образование для врачей экспертов организуют соответственно интересам и необходимости обучаемого, учитывая его социально экономические аспекты. Учебный процесс можно организовать на работе, вне работы, в учебном заведении или с помощью дистанционного обучения в удобном резиденту месте. Опыт показывает, что осмысленный стиль учения резидентов характеризуется углубленным решением проблем и стремлением достичь цели. Импульсивный стиль характеризуется быстрейшим достижением результата нередко даже за счет аккуратности. Учебные стили мож-

но охарактеризовать на примере пар с противоположными свойствами: смысловой – импульсивный, активный – пассивный, холистический – последовательный, систематический – случайный, независимый – подчиненный. О программе дальнейшего образования можно судить по самооценке и потребности, мотивации и целях, которые резиденты хотят получить в процессе последипломного образования. Исследователи считают, что учеба это усиленный процесс обработки информации, которая обеспечивает эффективный отбор требований. В учебном процессе они рассматривают два важных аспекта:

- аспект восприятия и обработки;
- аспект регуляции действия и выдержки.

Выбирая дистанционное обучение, резиденту надо психологически быть готовым к самостоятельному обучению данного учебного курса, к осознанию своих желаний, интересов и потребностей, возможностей. Дистанционное обучение обеспечивает любому обучающему индивидуальный подход к учебе на месте работы или дома. Дистанционное обучение, главным образом рассчитано на взрослых обучаемых, которые чувствуют необходимость учиться и готовы тратить свое личное время и энергию на саморазвитие – усвоению новых знаний и навыков. Большое значение в дистанционном обучении является качество методического учебного пособия и широкое применение технических учебных средств. В дистанционном обучении возможно использовать следующие технические учебные средства:

- аудио и видеозаписи;
- радио и телевидение;
- другие информативные технологии.

Вовлеченных в дистанционное обучение взрослых обучаемых называют “автономно обучаемые”, для которых разработан индивидуальный стиль учебы с основательными решениями и выводами, характерным подходом к учебным целям и заданиям. Дистанционное обучение применяет принципы специализации, которая обеспечивает высокое качество всего учебного процесса. Для обеспечения такого образования обучаемым необходим компьютер с подключением интернета. Дистанционное обучение предоставляет возможность обучаемым не зависеть от организованного учебного процесса в учебном заведении, сохраняя свое свободное время и финансы. В педагогической практике дистанционного обучения известны пять учебных моделей:

- заочная модель, которая широко используется в практике, основой этой модели является письменная коммуникация;
- модель учителя – “устаревшая модель”, которая в последнее время не используется
- модель консультанта – советчика, которая частично использована в программе;
- технологическая модель – широко применяется в практике, в основе, которой лежит применение разнообразных новых технологий;
- модель смешанного типа – модель состоит из совокупности всех вышеупомянутых моделей.

Полученные знания резидента в учебном процессе являются основой профессиональной компетенции будущего врача эксперта. Развитие профессиональной компетенции врача эксперта обеспечивает только целенаправленный и последовательный учебный процесс.

Список литературы

1. Документ Европейской комиссии /Меморандум о непрерывном образовании//, 2000. Режим доступа: <http://izm.izm.gov.lv/nozarespolitika/izglitiba/muzizglitiba/7249.html>
2. Ланка А. Современная дидактика в контексте постмодернизма/, Рижский технический университет, научные статьи, /Гуманитарные и социальные науки//, 2005,8, 7-13с.
3. Рубене З. Критическое мышление в процессе обучения, Рига, ЛУ Академическое обеспечение, 2004, 246с.
4. Жогла И. Дидактические модели в высшем учебном заведении, /Учитель, 2001, Nr.6(30), 19-26 с.

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА-ЭКСПЕРТА В СФЕРЕ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пандере Д.З.

Государственная врачебная комиссия экспертизы здоровья и трудоспособности,
факультет дальнейшего образования Рижского Университета Страдиня,
Латвия, г. Рига

В статье рассмотрены основные теоретические вопросы коррупции в медицине. Проанализирована сущность коррупции в системе здравоохранения и возможные риски коррупции в практике врача эксперта, а также в учебной программе резидента указаны направления по распознаванию и противодействию коррупционной деятельности в целом.

Ключевые слова: врач-эксперт, компетенция, коррупция, риск коррупции, конфликт интересов, дальнейшее образование.

Двадцать первый век ознаменовался различными переменами и стремительной динамики человека, и общественной жизни, выявляя соответствующие специфические проблемы. Один из перспективных прогнозов предусматривает, укрепление морали, которая станет решающим фактором в человеческом общении [2]. Общество – это многосторонняя социальная система, состоящая из представителей различных профессий, у которых есть соответствующие представления о профессиональном долге, ответственности, этике и моральной ценности. Ценность этики образует основу персонального развития, определяет ориентацию и восприятие мира [2]. Исследователь Бок считает, что возможно, в значительной мере ситуацию может улучшить существующий кодекс этики и суд чести учреждения, хотя мировой опыт неоднозначно оценивает существование таких институций [1]. Ценности важнейшие моральные основы для всех профессий. Ценности также определяют интересы и потребности самого человека. Специфические моральные потребности обобщены в профессиональных кодексах этики, которые дают представление о человеческой чести, моральной обязанности и

ответственности. Поэтому соблюдение принципов этики в государственных учреждениях отнюдь не является личным делом государственного служащего [2]. Обязанность должностного лица, в том числе и врача эксперта (должностного лица), работать этически и доверенную власть использовать только в интересах общества [2]. Демократия невозможна без обоюдного доверия и сотрудничества власти и общества.

Одна из важнейших проблем на данный момент – это необходимость ликвидировать недоверие населения к государственным институтам. В государстве появляется коррупция – антисоциальное явление, которое неблагоприятно влияет на государственный политический, экономический, правовой и социальный ход и развитие реформ [2]. Коррупция всё больше становится международной проблемой. Ученные считают, что коррупция появляется там, где государственные институты слабы и имеется несовершенство в законодательстве, где какая-то из государственных отраслей изолирована от остальных. Исследователь Седлиениекс считает, что возможно слишком благоприятное отношение к коррупции образовалось исторически [5]. К коррупции в Латвии уже много лет обращено особое усиленное внимание. Основное правило коррупции – это “закон и справедливость по возможности каждого”, а не “один закон – одна справедливость” [5]. Коррупция развивает социальное напряжение и недоверие в обществе, способствует риску развития преступления. Доверие – это двустороннее движение. В Латвии уровень коррупции в настоящее время достаточно высок. Коррупция – это злонамеренное действие, форма деградации и морали [2]. Коррупция проявляется в тенденции должностного лица использовать делегированную ему власть для получения собственной выгоды за определенное вознаграждение. Разные проявления коррупции имеют различную этическую оценку: одни действия считаются преступными, другие – безнравственными. Характерные проявления коррупции в здравоохранении это:

- дача и получение взяток,
- лоббирование,
- покупка влияния.

Коррупция однозначно является осуждаемым и устраняемым явлением. Философ Макиавелли коррупцию сравнивал с болезнью, например, с чахоткой, вначале её трудно распознать, но легче лечить, но если же она запущена, то её легко распознать, но излечить трудно. Так как коррупция образуется в разных структурах власти, ее ни в коем случае нельзя считать простым “взятничеством”, ибо она к сожалению, годами хорошо развитая система [4]. Взятничество – это лишь реализация рыночных принципов в деятельности государственных и муниципальных структур [6]. У коррупции есть выраженные негативные последствия, которые могут привести человека от шантажа до криминального процесса и потери работы. В антикоррупционной криминально-правовой конвенции коррупция характеризуется как:

- сознательно производимое действие с помощью, которой прямо или косвенно обещают, предлагают или дают должностному лицу не полагающиеся ему материальные или другие ценности и преимущества,

- сознательно производимое действие с помощью, которой прямо или косвенно требуют и получают не полагающиеся ему материальные или другого вида ценности, или акцептируют предложение для получения преимуществ, чтобы произвести или удержаться от выполнения данного ему задания [3].

На Факультете дальнейшего образования Рижского Университета Страдия в высшей профессионально – образовательной программе второго уровня “Резидентура в медицине” в дополнительной специальности “Эксперт” резидентам – будущим врачам экспертам предлагается возможность осознать понятия о коррупционном риске, и получить знания по их устранению и обезвреживанию. Для разработки компетенции качественного узнавания и устранения коррупционных рисков, в учебной программе врачам экспертам необходимо выявить важнейшие основы понятия по устранению коррупции. Компетенции по устранению рисков коррупции резиденту поможет укрепить этику и разнообразить знания о возможности устранения коррупции. В учебной программе цикла “Основы профессиональной правовой деятельности эксперта” дальнейшего образования врачам экспертам предлагается детализировано и основательно усвоить:

- возможности образования коррупционных рисков;
- возможности устранения коррупционных рисков;
- понимание определения “коррупция”;
- понимание определения “конфликт интересов”;
- оценку мотивов противозаконного действия,
- оценку противозаконных поступков.

Проявление конфликта интересов характеризуется: в продвижении интересов, получением благ, кумовством, другим местом работы, необходимыми связями, собственным имуществом и сделками, и использованием государственного имущества. Важно, чтобы резидент усвоил компетенцию коррупционного риска, что объединяет в себе совокупность возможности, знания, умения и навыка. Для врачей эта совокупность в будущей работе врача эксперта даст возможность эффективно распознавать коррупционные риски и устранять конфликты интересов. Возможность коррупционных рисков в работе врача эксперта можно распознавать тогда, когда известны общие коррупционные угрозы в медицине в целом. В обществе понятие “коррупция” чаще всего связана с “благодарностью” пациента врачу [6]. Возможные противозаконные действия врача могут быть и с выдачей больничного бюллетеня, выпиской рецептов на конкретные медикаменты и их объемы, различными решениями и решением врачебной комиссии, “ускорением” получения манипуляций, компенсированных государством. Коррупция также дискредитирует принятие решения [2]. Эти нарушения закона предусматривают административную или криминальную ответственность, однако врачи все же рискуют и производят противозаконные действия для получения собственной выгоды. Во многих случаях низкая зарплата врачей служит главным стимулом и поводом для совершения противозаконных действий. Коррупция и конфликт интересов содержат действия, которые осуждаемы как с мораль-

ной точки зрения, так и законом. Иногда конфликт интересов в самом учреждении стимулирует противозаконные действия.

Цель политики устранения и борьбы с коррупцией – обеспечить государственным должностным лицам добропорядочное и законное использование им доверенной власти в интересах государства и общества [5]. Для устранения рисков коррупции важно ограничить государственное должностное лицо от ситуаций конфликта интересов. Риски коррупции определяют в тех случаях, когда должностное лицо связана с такими действиями – как контролем или надзором, деятельностью с финансами или государственным имуществом, принятием решений (административных актов, процессуальных решений) в пользу других лиц, деятельностью с информацией ограниченной доступности, справками и доверенностями о судимости, разработке нормативных актов и проектов. Для успешного устранения конфликта интересов, узнаваемости коррупционных рисков и ограничению угроз коррупции в учреждении необходимы знания и оперативная деятельность:

- по определению коррупционных рисков;
- по обеспечению надзора коррупционных рисков;
- по оценке коррупционных рисков,
- по обеспечению антикоррупционных действий;
- по своевременному обеспечению планирования антикоррупционных мероприятий,
- по обеспечению внедрения антикоррупционных мероприятий.

Важной целью жизни человека считается освоение знаний, развитие мышления, труд, рост, обогащение опыта и само бытие человека [6]. Знания, полученные в дальнейшем образовании и узнаваемость компетенции о возможных коррупционных рисках, и их оценка, уменьшит резидентам возможность осуществления противозаконных действий в дальнейшей работе врача эксперта. Только общими усилиями общество может создать такую среду, в которой коррупции нет никакой возможности появиться и развиваться.

Список литературы

1. Bok S., “Lying Moral Choice in Public and Private Life”/ The Harvester Press, 1978
2. Карклиня Р. Коррупция в странах посткоммунизма, Рига Valters un Rapa, 2006, 10-12 с., 138 с., 144 с., 201 с.
3. Конвенция ООН против коррупции, 2005, Режим доступа: www.kommersant.ru/docs/2013/oon_convention.doc
4. Макиавелли Н., Избранное. – М., 1989. – 78-79 с.
5. Sedlenieks K., Slanke I., Kurpniece D., Korupcijas novēršanas programmas īstenošanas gaitas izvērtējums/ Sabiedrība par atklātību Delna, 2000.
6. Sedlenieks K., Lietderīga korupcija: Latvijas iedzīvotāju uzskati par valsti un tirgu/ Sabiedrība par atklātību Delna pētījumā /Korupcijas seja Latvijā//, 2000.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Протасова А.А.

студентка 5 курса гр. ПП-10 кафедры ПиМНО
ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ» имени М.К. Аммосова,
Россия, г. Нерюнгри

Иванова В.А.

доцент кафедры ПиМНО
ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ» имени М.К. Аммосова, к.п.н., доцент,
Россия, г. Нерюнгри

В статье самооценка рассматривается как центральное личностное новообразование младшего школьника, именно успешное формирование адекватной самооценки в целом определяет развитие всех остальных сфер личности. В связи с этим, создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие личности и различных ее компонентов, является приоритетной задачей для современной школы.

Ключевые слова: самооценка, арт-терапия.

Проблема развития и формирования самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. В настоящее время в образовательных учреждениях Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) приоритетной задачей является создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих всестороннее развитие личности и различных ее компонентов. Самооценка выступает как одна из важнейших, если не ключевых составляющих центральной части внутреннего мира человека – его «Я». На формирование самооценки учащихся оказывают влияние множество различных факторов – семья, школа, ближайшее окружение, личностные особенности и др.

Важность формирования адекватной самооценки неоднократно была доказана теоретическими и эмпирическими исследованиями такими зарубежными авторами, как У. Джеймс, А. А. Реан, М. Феннел, К. Аспер, и др. [5, 8, 9, 2]. Среди отечественных – И. В. Дубровина, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. И. Чеснокова, Р. С. Немов, Р. Х. Шакуров, Л. С. Выготский и др. [6, 1, 3, 10, 7, 11, 4].

Самооценка начинает складываться в семилетнем возрасте – это обобщенное, т.е. устойчивое внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. На основе самооценки ребенок «примеряет» свои силы к требованиям окружающих и определяет цели и задачи, которые он может выполнить. На ранних ступенях развития ребенка оценка окружающих играет исключительно большую роль в формировании адекватной самооценки, поскольку анализ собственной деятельности еще малодоступен ребенку.

Основными средствами самооценки являются: самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, сравнение. На этой основе личность сама оценивает себя, свои возможности, качества, место среди других людей, достигнутые результаты в различных сферах жизни деятельности, взаимоотношения с людьми. Младшие школьники могут обладать адекватной самооценкой, высокой, или неустойчивой в сторону неадекватного занижения или завышения. Высокая самооценка является нормой в данном возрасте.

Успешность педагогического воздействия на ребенка в значительной мере определяется тем, какую самооценку удастся сформировать в процессе обучения и воспитания. Достаточно высокая самооценка позволяет младшему школьнику легче усваивать новый материал, уверенно браться за новое дело, критично воспринимать опыт и оценки других. Заниженная, неадекватная самооценка способствует снижению уровня социальных притязаний ребенка, развитию неуверенности в собственных возможностях, что впоследствии ограничивает жизненные перспективы младших школьников. Такая самооценка может сопровождаться внутренним конфликтом, тяжелыми эмоциональными срывами, и т.п.

Актуальность данной темы обусловлена имеющимися противоречиями между сензитивностью ребенка младшего школьного возраста к восприятию самого себя, самооцениванию, самоописанию, желанию предстать определенным образом в глазах людей и реальной оценкой его другими; между возрастающей потребностью психологической практики в формировании адекватной самооценки младших школьников и недостаточной разработанностью конкретных путей реализации этого процесса. Проведенный нами анализ опыта работы педагогов-психологов РФ и РС (Я) позволил выделить арт-терапевтические средства развития и коррекции самооценки младших школьников, которые мы систематизировали в соответствии с направлениями арт-терапии:

1) изотерапия (рисование красками, цветными карандашами, монотипия) – В. С. Посполита, А. М. Купцова, педагоги-психологи МБОУ «Психолого-медико-педагогический Центр диагностики и консультирования», г. Калуга; И. Б. Кочетова, педагог-психолог ГБОУ Начальная школа – детский сад №662, г. Санкт-Петербург;

2) сказкотерапия (чтение, сочинение и проигрывание сказок) – О. В. Бланк, заведующая отделением психологической помощи Минского городского центра социального обслуживания семьи и детей, практикующий психолог, г. Минск; В. В. Паскал, педагог-психолог, МОУ «Усть-Нерская основная общеобразовательная школа с коррекционными классами» пос. Усть-Нера РС (Я);

3) игротерапия (использование игры как средство воздействия на личность) – Е. В. Новикова, практикующий психолог, г. Москва;

4) лепка из глины, соленого теста, пластилина – Н. Н. Сенаторова, педагог психолог ГБОУ Салтыковский детский дом, г. Железнодорожный;

5) аппликация, макетирование, составление коллажей – И. В. Гребнева, педагог-психолог, г. Владимир;

б) фототерапия (использование фотографии и как процесса, и как результата в лечебно-коррекционных целях) – И. В. Морозли, практикующий психолог, арт-терапевт, г. Москва;

7) фолк-терапия (изготовление русских народных кукол, украшений и талисманов) – Н. А. Тимофеева, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1003, г. Москва.

Анализ научно-методической литературы показал, что наиболее доступными и эффективными арт-терапевтическими методами развития и коррекции самооценки младших школьников являются – рисование в различных техниках, игры и упражнения, чтение, сочинение и проигрывание сказок.

На основе этого нами была составлена коррекционно-развивающая программа, которая направлена на создание условий для развития адекватной самооценки младших школьников. Программа включает в себя 23 коррекционно-развивающих занятия в которых используются такие методы арттерапии как игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия; элементы телесно-ориентированной терапии – приемы релаксации, самомассаж.

Цель программы – создание условий для развития адекватной самооценки младших школьников.

Задачи: получение навыка выражения себя с помощью творчества и игровых форм деятельности; приобретение навыка формирования активной жизненной позиции; помощь в осознании ценности собственной личности; повышение позитивного отношения к себе.

Методы коррекции: элементы арттерапии – игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия; элементы телесно-ориентированной терапии – приемы релаксации, самомассаж.

Форма работы: групповая.

Контингент: учащиеся 4 В класса МОУ Гимназия №1 г. Нерюнгри.

Продолжительность занятия: 45 минут, 2 раза в неделю. Период реализации сентябрь-декабрь 2014 г.

Таблица

Фрагмент календарно-тематического плана программы развития адекватной самооценки младших школьников

| № | Тема | Цель занятия | Методы работы |
|---|------------------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Знакомство. «Затерянный мир» | Цель – создание условий для включения личности в процесс самораскрытия; знакомство со спецификой работы в группе, со структурой занятий, установление принципов работы в группе, знакомство с каждым членом в группе. | Метод изотерапии – «Каракули»; беседа – «Метафоричный Автопортрет»; метод игротерапии – «Клубочек», «Волшебный стул», «Житейские истории», «Домашние животные». |
| 3 | «Рисуем имя...» | Цели занятия – исследование личностной идентичности; содействие осознанию ценности и уникальности собственной личности, развитию положительного, целостного образа «я», самопринятия. | Игротерапия – «Зеркальный Оракул», «Зеркало». Метод арттерапии – визуализация имени. «Письмо Волшебнику» Метод сказкотерапии – «Сказка о Деревьях – Характерах» |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----------------------------|---|---|
| 5 | «Цветные звуки моего тела» | Цель – побуждение каждого участника к самораскрытию через спонтанное творчество, проявлению отношений и эмоциональных реакций. Обучение осознанию реакций своего тела, общего состояния и способам выражать свое состояние. | Метод изотерапии – свободное рисование под музыкальную композицию Телесно-ориентированная терапия – «Цветные звуки моего тела»; беседа – «Какими красками ты видишь свое тело?» |
| 10 | «Мой герб» | Цель – осознание и исследование своей идентичности, актуализация и осознание внешних и внутренних ресурсов своей личности, повышение самооценки. | Метод изотерапии – «Создание Своего Герба» Телесно-ориентированная терапия – упражнение «Водопад» |
| 11 | «Все грани моего Я» | Цель – отработка навыков невербальной коммуникации, эмоциональный подход к заданной теме, развитие креативности, формирование установок на взаимопонимание, развитие навыков рефлексии, формирование адекватной самооценки. | Игротерапия – «Могущество», «Обыкновенное Чудо» Метод арттерапии – составление коллажа на тему «Все грани моего Я» Телесно-ориентированная терапия – упражнение «Избавимся от комплексов» |
| 23 | Итоговое занятие | Цель – подвести итог всей проделанной работе. | Изотерапия – «Новоселье» Игротерапия – «Чемодан в дорогу» |

Ожидаемые результаты от реализации программы коррекционной работы: по окончании программы младшие школьники умеют выражать себя посредством творчества, игровых форм деятельности; выражают активную жизненную позицию; осознают ценность собственной личности; позитивно относятся к своей личности. На данный момент нами ведется работа по изучению результатов исследования.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек, как предмет познания. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
2. Аспер К. Психология нарциссической личности. Внутренний ребенок и самооценка. – М.: Добросвет, 2010. – 368 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 397 с.
5. Джеймс Уильям. Психология. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2011. – 320 с.
6. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. – Психология: учебник. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
7. Немов Р. С. Основы психологического консультирования: учеб. для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 394 с.
8. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002 г. – 656 с.
9. Феннел М. Как повысить самооценку. – М.: АСТ, 2007. – 288 с.
10. Чеснокова И. И., Шорохова Е. В. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 2002. – 144 с.
11. Шакуров Р. Х. Человек формируется с детства. – М.: Педагогика, 2002. – 358 с.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ¹

Рагулина М.И.

профессор кафедры информатики и методики обучения информатике
Омского государственного педагогического университета,
доктор педагогических наук, профессор,
Россия, г. Омск

В статье исследована роль информационно-коммуникационной образовательной среды вуза в процессе подготовки будущего учителя информатики.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная образовательная среда, бакалавр по направлению «Педагогическое образование», смешанное обучение.

Прогресс в области телекоммуникаций, аудиовизуальных и компьютерных средств, а также проблема снижения мотивации и интереса к учению заставляют искать все новые способы и методы повышения эффективности процесса обучения. Речь идет о педагогических технологиях, которые способны обеспечить обучающемуся развитие его самостоятельности, коллективизма, умений осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. В первую очередь это дистанционные образовательные технологии в условиях полноценной информационно-коммуникационной образовательной среды, которая функционирует на кросс платформенной свободно распространяемой системе Moodle. В нашем вузе имеется практически десятилетний опыт такой работы [4].

На сайте ОмГПУ, в сегменте образовательного портала создан курс «Методика обучения информатике», имеющий блочно-модульную структуру: лекционные материалы, семинары, лабораторные работы, контролирующие материалы (тесты, интерактивные задания и т.д.). По сути – это довольно густонаселенный разноплановыми формами организации обучения дистанционный курс, который, в случае необходимости может обеспечить индивидуальную траекторию обучения [1].

С учетом требований ФГОС ВПО подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в программе курса «Методика обучения информатике» предусмотрено использование смешанного обучения как сочетания сетевого с очным [3]. Поскольку дисциплина ориентирована на содействие формированию у студентов – будущих учителей информатики профессиональной позиции в отношении внедрения информационных и коммуникационных технологий в образовательную практику, в процессе её освоения применяются такие педагогические технологии как модульное обучение, технологии актуализации мотивационного потенциала образовательной среды,

¹ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного фонда, грант № 15-16-55013.

технология обучения в сотрудничестве и технология рейтинга учебных достижений. Перечислим основные структурные компоненты электронного курса: 1) основная информационная база (рисунок); 2) блок лекционных материалов в формате презентаций и проверочных интерактивных тестов; 3) блок практических (семинарских) занятий; 4) блок лабораторных работ.

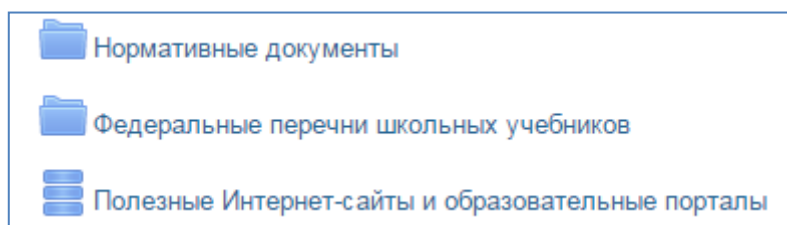


Рис. Фрагмент электронного курса «Методика обучения информатике»

На лекциях с целью контроля и коррекции процесса обучения практикуется вовлечение студентов в коллективные формы обсуждения учебных видеофрагментов, участие в тематических экспресс-опросах, составлении эссе по заранее заготовленным шаблонам, что позволяет снять напряжение и не допустить падения интереса, а также мотивировать на интенсивную и продуктивную учебную деятельность. Для выполнения всех заданий семинарских занятий студенческая группа делится на постоянные микрогруппы по 3–4 человека, что фиксируется соответствующими установками в электронном журнале. Каждая группа получает свой вопрос и список информационных ресурсов.

Например, семинар «Этапы введения ЭВМ и программирования и элементов кибернетики в среднюю школу СССР и России (50–80 е гг. XX в.)» предполагает выполнение двух заданий: 1) прочитайте и проанализируйте текст главы 1 “Истоки: этапы введения ЭВМ, программирования и основ кибернетики в среднюю школу СССР и России (середина 50-х, 80-х гг. XX века)” из учебника “Теория и методика обучения информатике” (авт. Лапчик М.П. и др.). Выберите один из вопросов (см. ресурс ОПРОС на портале), зафиксировав выбор с помощью флажка. Ответ оформите в виде эссе; 2) каждая группа выбирает тему в соответствии со своим порядковым, готовит ответ в формате презентации и .doc-файла с текстовым комментарием к ней, 3) от каждой группы требуется подготовить .doc-файл с 3-4 вопросами тестового характера по своей теме.

Использование балльно-рейтинговой системы оценки достижений позволяет проследить индивидуальную динамику формирования общекультурных, предметных и специальных компетенций бакалавра в соответствии с видом профессиональной деятельности, что невозможно вне вузовской информационно-образовательной среды, насыщенной постоянно обновляющимся и совершенствующимся интерактивным контентом [2].

Список литературы

1. Курс «Методика обучения информатике» (5–6 семестры) на образовательном портале ОмГПУ. URL: <http://edu.omgpu.ru/course/view.php?id=16116> (дата обращения – 29.05.2015).
2. Лапчик М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 182 с.

3. Лапчик М.П. Россия на пути к smart-образованию // Информатика и образование. – 2013. – №2 (241). – С. 3–9.
4. Рагулина М.И. Система подготовки будущего учителя в информационно-образовательной среде вуза // Современные проблемы науки и образования. Педагогические науки. – №6(50), 2013 (Электронный журнал). URL: <http://www.science-education.ru/113-11319> (дата обращения – 29.05.2015).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

Разорвина А.С.

ассистент кафедры английского языка Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова,
Россия, г. Ульяновск

Статья затрагивает актуальные на сегодняшний день вопросы взаимодействия семьи и образовательных организаций, обосновывает необходимость такого взаимодействия, его основные направления и предпочтительный характер – положительный настрой участников и ориентация на интересы ребенка.

Ключевые слова: образовательное учреждение, психолого-педагогическая поддержка, совместная деятельность, педагогическое взаимодействие.

Рост урбанизации, индустриализации, нарушение семейных традиций, социально-экономическое положение общества сказывается на воспитании детей, – каждая вторая семья имеет скрытые проблемы. Чтобы экономически содержать семью, женщина (мать) должна работать, поэтому у матерей остается меньше времени для своих детей, которые лишаются определенной части любви, тепла, доброжелательности, дружбы, что впоследствии сказывается на отношениях детей с близкими и обществом. Исполнение родительских обязанностей – одно из наиболее ответственных занятий в жизни человека. Правильно воспитать детей важно и трудно, родителям необходимо решать ежедневные проблемы семейного воспитания. Дети ожидают от родителей интереса к их внутреннему миру, учета их возрастных и индивидуальных особенностей и родителям требуется постепенно менять воспитательные воздействия на различных ступенях становления личности [3].

Педагогическая культура родителей оказывает решающее влияние на выбор методов, средств, форм воспитания. Педагогические знания родителей особенно важны в тот период, когда отец и мать являются единственными воспитателями своего ребенка. В возрасте от 2 до 6 лет умственное развитие, духовная жизнь детей в решающей мере зависит от элементарной педагогической культуры матери и отца. Современное семейное воспитание не рассматривается как автономный фактор формирования личности, наоборот, эффективность семейного воспитания возрастает, если оно дополняется системой иных воспитательных институтов, с которыми у семьи должны сложиться отношения сотрудничества и взаимодействия.

Совместная деятельность различных типов школ (гимназий, лицеев, колледжей, специализированных школ и т.д.), детских садов различных видов (далее образовательных учреждений) и семьи направлена на развитие у детей нравственных качеств, физического здоровья, интеллектуальных качеств, эстетического восприятия окружающего мира. Предназначение образовательного учреждения в работе с родителями прежде всего в том, чтобы вызвать к жизни положительные факторы семейного воспитания, организовать их взаимодополнение, положительное взаимовлияние, взаимопроникновение с воспитательными воздействиями образовательных учреждений. Практика показывает, что потребность во взаимной помощи испытывают обе стороны – и образовательное учреждение, и семья, т.к. испытывают недостаток информации об особенностях развития ребенка вне границ их непосредственного воздействия [1].

Нам хотелось бы выделить 5 основных функций работы образовательных учреждений и классного руководителя (воспитателя) с родителями:

1. Ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого учреждением – обусловлено необходимостью выработки единых требований, общих принципов, определения цели и задач воспитания, отбора его содержания и организационных форм в семейном воспитании и в учебно-воспитательном процессе. Эти и другие проблемы классный руководитель (воспитатель) держит в поле зрения родителей на протяжении всего учебного года, вносит поправки, подводит итоги, ставит новые задачи, советуясь с родителями. Родители получили доступ к рассмотрению тех вопросов, к решению которых ранее их не допускали, – выбору предметов для обучения, определению объемов их изучения, составлению учебных планов, изменению сроков и длительности учебных четвертей и каникул, выбору профиля учреждения, выработке уставов учреждения, разработке системы мер по обеспечению дисциплины, труда, отдыха, питания, медицинского обслуживания и безопасности детей, системы поощрений и наказаний и т. д. Таким образом, при хорошо организованной совместной деятельности образовательные учреждения и семья становятся действительными партнерами в воспитании детей, где каждый имеет вполне определенные задачи и выполняет свою часть работы.

Основная нагрузка по обеспечению реальной связи с семьей ложится на классного руководителя (воспитателя), который организует свою деятельность через классный родительский комитет, родительские собрания, а также педагогов, работающих в данном классе. На родительских собраниях важно не просто информировать родителей об итогах успеваемости и посещаемости, фактах нарушения дисциплины, отставания в учебе, а вместе с родителями выяснить причины, заинтересованно обсудить пути преодоления отрицательных явлений, запланировать конкретные меры. Неприемлемо превращать родительские собрания в нотации, подвергать учащегося и его семью публичному осуждению, педагогу брать на себя роль судьи, выносить категоричные решения и приговоры. Монолог педагога на собрании должен звучать реже, чем диалог с родителями, в процессе которого происходит обмен

мнениями, идеями и совместный поиск решения проблем. Постоянно актуальным остается взаимодействие образовательного учреждения и семьи в решении проблемы преодоления неуспеваемости школьников. Изначально семья и школа смотрят на неуспеваемость школьников по-разному: педагоги склонны считать главными причинами недостаток способностей в соответствующей области, бесконтрольность семьи, а родители считают главными причинами недостаточное внимание, неусидчивость детей и слабую работу педагогов. Совместное обсуждение проблемы позволяет установить истинные причины неуспеваемости, т.к. только поняв их, семья и школа могут скорректировать свою деятельность [2].

Постоянные темы для обсуждения на родительских собраниях – соблюдение единства требований семьи и образовательного учреждения и острая проблема нравственного воспитания подрастающих поколений. Каждое родительское собрание требует от педагога тщательной подготовки.

Традиционной формой работы классного руководителя (воспитателя) с семьей остается приглашение родителей для беседы. Поводом для этого в учреждениях с гуманистической ориентацией становятся достижения детей, о которых сообщается родителям для согласования программы дальнейшего развития дарований ребенка, в авторитарных учреждениях причина всегда одна – недовольство поведением или учебой. Как показали исследования, именно такие вызовы родителей, где они получают заряд негативных эмоций, больше всего отчуждают родителей от образовательного учреждения, а образовательное учреждение от детей. Многие образовательные учреждения вводят правило: каждый родитель должен обязательно побеседовать с педагогом раз в неделю. В такой форме образовательные учреждения помогают родителям и приучают их регулярно заниматься воспитанием собственных детей. Естественно, нагрузка на классного руководителя (воспитателя) значительно возрастает, поскольку ему ежедневно приходится общаться с 5–6 родителями, но польза огромна. В детском саду крайне желательна ежедневная краткая, но содержательная беседа воспитателя с родителями, о самых значимых событиях за день. Педагогу необходимо помнить, что к любой беседе нужно готовиться, желательно вести беседу при ребенке, выбирая щадящую для него форму и содержание [4].

Существенной частью практической деятельности классного руководителя (воспитателя) по поддержанию контактов с семьей является регулярное личное посещение учащихся дома, изучение условий их жизни на месте, согласование и координация с родителями совместных мер по усилению воспитательного воздействия, предотвращению нежелательных последствий. Посещение должно быть заранее продумано педагогом и подчиняться ряду правил, которых не будем касаться в данной статье.

2. Психолого-педагогическое просвещение. Необходимо отметить, что общий образовательный уровень родителей неуклонно растет, а это влечет за собой уверенность в непогрешимости их педагогической позиции. И, тем не менее, исследования педагогов и психологов постоянно фиксируют низкий уровень психолого-педагогической культуры родителей и возрастающий ин-

терес к ней в обществе. Традиционной функцией классного руководителя (воспитателя) остается просвещение: многие семьи нуждаются в педагогических советах, профессиональной поддержке [2]. По своей должности педагог обязан тесно сотрудничать с семьей и давать квалифицированные советы родителям. Чем больше знаний о детях, их жизни он накопил, тем разумнее будут советы, тем большим авторитетом он будет пользоваться в семьях учеников. К сожалению, именно непрофессиональная работа с родителями чаще всего подрывает авторитет педагога и образовательного учреждения. Родители будут стремиться к сотрудничеству и последующим контактам, только видя заинтересованность классного руководителя (воспитателя) судьбой их детей.

3. Коррекция воспитания в семьях отдельных учащихся. Один ее аспект – оказание психолого-педагогической помощи в организации семейного воспитания различных категорий учащихся (одаренных, проявляющих склонность к изучению отдельных учебных предметов, либо интерес к каким-либо формам внеурочной деятельности). Другое направление – оказание родителям психолого-педагогической помощи в решении трудных проблем семейного воспитания, разрешении противоречий во время возрастных кризисов, в том числе кризиса подросткового возраста, преодолении трудностей воспитания девочек и мальчиков в период полового созревания; предотвращение формирования вредных привычек, помощи в преодолении дурного влияния асоциальных и антисоциальных неформальных объединений молодежи, предупреждении правонарушений. Особое внимание по нашему мнению нужно уделить учащимся в период адаптации, при смене образовательного учреждения, при переходе из детского сада в школу, из младшей школы в среднюю и старшую, – эти периоды всегда психологически сложны для ребенка, ему необходима поддержка и понимание семьи и педагогов.

Еще одно направление – индивидуальная работа с неблагополучными семьями учащихся; аморальными и противоправными, вовлекающим детей в пьянство и преступную деятельность; семьями с повышенной конфликтностью; не обеспечивающими надлежащего развития и воспитания детей и т.п. Эту работу образовательное учреждение и классный руководитель (воспитатель) осуществляют совместно с правоохранительными органами: инспекциями и комиссиями по делам несовершеннолетних и отделами охраны прав ребенка и опеки департаментов образования, прокуратурой и судом, с общественными организациями.

4. Вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность – все шире практикуется в современных образовательных учреждениях. Это вовлечение мотивируется задачами расширения воспитывающей среды, увеличения диапазона позитивных влияний на развивающуюся личность ребенка, повышения профессионализма, организуемой в школе воспитывающей внеурочной деятельности, улучшения взаимоотношений педагогов, родителей и детей во время этой деятельности. В практике современного образовательного учреждения могут быть использованы различные формы вовлечения родителей в совместную с детьми деятельность, участие во всех формах внеуроч-

ной деятельности, организуемой классным руководителем (воспитателем): походы, экскурсии, утренники, вечера, концерты, турниры (спортивные мероприятия), конкурсы различной направленности (конкурсы чтецов, песен, рисунков, поделок, и т.д.), благоустройство территории, субботники и так далее. Необходимо стремиться к тому, чтобы совместная деятельность осуществлялась на добровольной основе с обеих сторон [3].

5. Взаимодействие родителей с общественными организациями: родительскими комитетами, советами образовательного учреждения и попечительскими советами, советами по месту жительства и т.п. Эти учреждения могут помочь в проведении родительских собраний, конференций, лекториев; содействовать в оказании материальной помощи и социальной защиты нуждающимся семьям, осуществить моральное и правовое воздействие на родителей, безответственно относящихся к воспитанию собственных детей, и др.

Все перечисленные функции работы образовательных учреждений, и в частности классного руководителя (воспитателя), способствуют созданию нормальной воспитывающей среды для организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Успешность педагогического взаимодействия образовательных учреждений и семьи во многом определяется правильно избранной позицией педагога. Если педагог делает ставку на сотрудничество, возникает эмоционально положительный контакт, при котором с достаточной легкостью решаются воспитательные проблемы. Очень важным является определение каждым педагогом своего стиля и тона отношений с родителями, психолого-педагогических и этических основ этих взаимоотношений [4]. Для успешной координации воспитательного влияния образовательные учреждения должны перестроить свою работу, отказаться от прежних, во многом формализованных форм работы с родителями и общественностью, перейти на гуманистические принципы.

На практике необходимо добиться не только инициативы, шагов навстречу семье от образовательного учреждения, но и наоборот. Нередки ситуации, когда ребенок дома жалуется на педагога, на замечания, которые он получает, и родители верят ребенку, при нем обсуждают непрофессионализм, высказывают свое негативное мнение в адрес педагога, делая подобные выводы только со слов ребенка, не наладив контакт с педагогом и не видя ситуацию с другой стороны. Невозможно полностью отрицать существование негативных явлений в образовательных учреждениях, но все же, они достаточно редки и пресекаются ответственными организациями. Изначально родители должны внушать ребенку чувство уважения к учительскому труду, к учителю как к человеку, который играет важную роль в развитии и воспитании молодого поколения граждан нашей страны. Нельзя в присутствии ребенка обсуждать действия педагога, давать отрицательную оценку его профессиональных качеств, так как это неизбежно повлияет на отношение ребенка к педагогу или образовательному учреждению, сделав это отношение негативным. Каждому родителю необходимо поддерживать контакт с образовательным учреждением, в современных условиях это можно сделать в разнообразных формах (лично, по телефону, в сети интернет и т.д.). К сожа-

лению, многие родители жалуются на недостаток времени как для общения со своими детьми, так и для участия в жизни образовательного учреждения, которое посещает ребенок.

Большинство родителей хотели бы видеть своих детей одаренными и развитыми, воспитанными и преуспевающими. На этом естественном стремлении и строятся отношения между образовательным учреждением и семьей. Образовательное учреждение в работе с родителями становится открытой системой для регулирования воспитывающих усилий. Скоординировать усилия школы и семьи означает устранить противоречия и создать однородную воспитательную и развивающую среду для ребенка.

Список литературы

1. Ильина Н.А., Шубович М.М., Основы социально-педагогической деятельности с семьей в социальной работе. Казанская наука. 2012. № 3. С. 283-286.
2. Книга для учителя-воспитателя. М.: Педагогическое общество России, Издательский Дом Ноосфера, 1999. с. 300
3. Разорвина А.С. Семейное воспитание как социальная проблема в России переходного периода в аспекте современности. В сб.: Педагогические традиции народов России и зарубежья материалы международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «УГПУ им. И.Н. Ульянова». Ульяновск, 2015. С. 101-105.
4. Шубович М.М., Подготовка студентов вуза к социально-педагогической деятельности с семьей. Монография / Шубович М.М. ; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО Ульяновский гос. ун-т. Ульяновск, 2010.

ПСИХОТЕРАПИЯ В КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ ЛЕЧЕНИЯ ЛОГОНЕВРОЗОВ

Семихатская С.В., Шарыгина Е.С.

старшие преподаватели

Института педагогики, психологии и социальной работы Магнитогорского
государственного технического университета им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

В статье психотерапия в комплексной системе лечения логоневрозов рассматриваются подходы специалистов к различной терапии при заикании. При существующем многообразии методов психотерапии необходимо отметить, что, применительно к лечению неврозов, основой является патогенетическая психотерапия, которая предусматривает изменение системы отношений больного и коррекцию его поведения в результате всестороннего изучения особенностей личности и этиопатогенетических механизмов, вызывающих невротическое состояние.

Ключевые слова: психотерапия, неврозы, логоневрозы, заикание, фобии, арттерапия, логопедия, психология, центральная нервная система, нарушение речи, патопсихологические изменения.

В наши дни многие специалисты обращаются к анализу причин различной эффективности терапии при заикании.

В синдроме заикания в различных соотношениях представлены речедвигательная и психопатологическая составляющие. Если у детей преобла-

дают речедвигательные расстройства, то у взрослых степень декомпенсации заикающегося зависит от эмоционально-аффективных сдвигов.

Психопатологические изменения с логофобией, стоящей в их центре, способствуют формированию таких черт в характере заикающихся, как повышенная тревожность, сенситивность, замкнутость, в свою очередь приводящих к еще большей дезорганизации личностных отношений [3, с.88].

В работе Л.Я. Миссуловина у 85,9% исследованных больных заиканием был диагностирован логоневроз как одна из форм невротического расстройства. Высокая частота вегетативных нарушений как общего характера в виде дистонии, так и в виде более очерченных вегетативных реакций симпатико-адреналового или смешанного типа, сопровождающих логофобию, наличие рассеянной органической неврологической симптоматики также указывают на ведущую роль нейрофизиологических механизмов в патогенезе речевой дисфункции. Диффузный характер органической церебральной недостаточности подтверждается и результатами нейропсихологических исследований [4, с.104].

Рассмотрение логоневроза как частного случая неврозов позволяет подойти к пониманию сущности терапевтических методов с точки зрения их адекватности при данной патологии [6, с.69]

Как утверждает Б.Д. Карвасарский, основным методом в сложном терапевтическом комплексе при неврозах является психотерапия, представленная в современной лечебной практике десятками методов и форм, убедительная оценка эффективности которых чрезвычайно сложна, прежде всего, ввиду недостаточной разработанности общей теории психотерапии.

Психотерапевтическая работа. Ввиду той роли, которую играют психологические факторы в формировании и развитии логоневроза, важное значение при лечении заикания приобретают различные формы психотерапевтического воздействия: патогенетическая и суггестивная психотерапия (гипнотерапия, императивное внушение в состоянии бодрствования, самовнушение) и аутогенная тренировка.

Страх, сильное волнение, неуверенность в своих силах, вне зависимости от того, возникают ли они задолго до начала высказывания или нет, всегда дезорганизуют речь и мышление заикающегося, изменяют его поведение, доставляют тяжелые душевные переживания. Именно поэтому в основе психотерапии логоневроза должны лежать медико-педагогические мероприятия, направленные на перестройку нарушенных отношений личности и воздействующие на эмоциональную сферу заикающегося [5, с.77].

Обычно сочетаются патогенетическая психотерапия (рациональная) и различные суггестивные методы, причем наиболее эффективными в системе психотерапевтических мероприятий при лечении заикания являются методы коллективной психотерапии.

В 1998 году Министерство Здравоохранения РФ рассмотрело список рекомендуемых для РФ методов психотерапии. В него вошли следующие:

- арттерапия,
- аутогенная тренировка,

- гештальт-психотерпия,
- гипносуггестивная психотерапия,
- групповая динамическая психотерапия,
- динамическая краткосрочная психотерапия,
- когнитивно-поведенческая психотерпия,
- личностно-ориентированная реконструктивная психотерапия,
- логотерпия,
- недирективная психотерпия по С.Рogers,
- нейролингвистическое программирование,
- поведенческая психотерапия,
- психодрама,
- классический психоанализ,
- рациональная психотерпия,
- семейная системная психотерапия,
- телесно-ориентированная психотерапия,
- терапия творческим самовыражением,
- трансактный анализ,
- трансперсональная психотерапия,
- эмоционально-стрессовая психотерапия,
- эриксоновский гипноз,
- клинический психоанализ,
- континуальная психотерапия,
- экзистенциальная психотерапия,
- социально-психологический тренинг.

Эффективность психотерапии определяется ожиданиями пациента, значением для него лечения и излечения, характером проблем или заболевания пациента, степенью его готовности к сотрудничеству, ожиданиями терапевта, опытом терапевта, специфическим воздействием конкретных методов психотерапии.

При существующем многообразии методов психотерапии необходимо отметить, что, применительно к лечению неврозов, они разработаны в исследованиях К.И. Платонова (1962), С.С. Либиха (1974), Д.В. Панкова (1979), А.М. Свядоща (1982), Б.Д. Карвасарского (1980,1985, 1990). Их основой является патогенетическая психотерапия (Мясищев В.Н.,1960), которая предусматривает изменение системы отношений больного и коррекцию его поведения в результате всестороннего изучения особенностей личности и этиопатогенетических механизмов, вызывающих невротическое состояние.

Специально вопросу применения различных методов групповой психотерапии при лечении взрослых заикающихся (дискуссия, невербальная коммуникация, проективное рисование, социометрия) посвящена работа В.М. Шкловского, Л.М.Кроля, Е.Л. Михайловой (1985).

Весьма важным моментом при любом из применяемых методов лечения является использование приемов рациональной психотерапии уже при

первой беседе врача с пациентом, что позволяет установить необходимый психологический контакт, сформировать у пациента представление о полной излечимости его заболевания [1, с.155].

Для повышения эффективности психотерапии применяются различные варианты суггестивного воздействия. Так, сеанс внушения в бодрствующем состоянии при лечении заикания применяли Дубровский К.М. (1958), П.И. Буль (1974), В.М. Шкловский (1966,1967,1979), Ю.Б. Некрасова (1980), что, по мнению этих исследователей, способствовало устранению страха речи в эмоционально значимых для пациентов ситуациях.

Анализ сущности психотерапевтических методик и факторов, определяющих эффективность их применения, показывает, что ни один из способов воздействия не является в достаточной мере универсальным, часто зависит от индивидуальных предпочтений и опыта психотерапевта, предполагает чаще всего длительное лечение с подбором оптимальной индивидуальной терапевтической программы, не исключает рецидивов заболевания [5, с.218].

Этому можно дать свое объяснение. В условиях уже существующих функциональных нарушений в центральной нервной системе воздействие словом как носителем закодированной в нем информации первоначально может вызывать разнонаправленные ответные реакции, но при последующей стабилизации биоэлектрической активности головного мозга и обмена нейромедиаторов отчетливо проявляется положительная динамика клинических симптомов.

Другими словами, в физиологическом смысле психотерапия является непрямым, опосредованным методом, основу которого составляет воздействие через функцию на ее морфологический субстрат, причем возможности непосредственного объективного контроля физиологических показателей достаточно ограничены.

Вполне закономерно возникает идея поиска метода прямого воздействия с возможностью мониторинга в режиме реального времени. Как известно, речевая функциональная система включает в себя центральный нейронный пул (нейронную сеть), периферический нервно-мышечный аппарат и висцеральные образования, синхронизированное взаимодействие которых и обеспечивает наличие нормальной речевой функции.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Логопедия. Заикание: учеб, пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. И. Белякова, Е.А.Дьякова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 224 с. – (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-4125-4.
2. Захаров, Н. П. Психотерапия пограничных психических расстройств и состояний зависимости [Текст] : практ. руководство для психотерапевтов / Н. П. Захаров. – М. : ДеЛи принт, 2004. – 288 с. – Библиогр.: с. 284-286. – ISBN 5-94343-064-4.
3. Исаев, Д. Н. Психопатология детского возраста [Текст] : учебник для вузов / Д. Н. Исаев. – 2-е изд. – СПб. : СпецЛит, 2006. – 463 с. – Рек. УМО. – Библиогр. в конце гл. – ISBN 5-299-00311-0.
4. Миссуловин, Л.Я. Патоморфоз заикания: Изменение картины возникновения и течения заикания, особенности коррекционной работы : Учеб. Пособие [Текст] / Л. Я. Миссуловин. – СПб. : Союз, 2002. – 319 с. – Библиогр.: с. 307-319. – ISBN 5-94033-128-9.

5. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / под ред. Б. Д. Карвасарского. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 943 с. – Библиогр.: с. 908-920. – ISBN 5-318-00694-9.
6. Романин, А. Н. Основы психотерапии [Текст] : учебник для вузов / А. Н. Романин. – М. : КНОРУС, 2006. – 527 с. – Рек. Мин. обр. РФ. – ISBN 5-85971-457-2.
7. Хорни, К. Невроз и рост личности. Борьба за самореализацию [Текст] / К. Хорни ; [науч. ред. М. М. Решетникова ; пер. с англ. Е. И. Замфир]. – М. : Акад. Проект, 2008. – 399 с. – (Психологические технологии). – ISBN 978-5-8291-1033-8.

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Тетерин И.И.

аспирант кафедры педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье рассматриваются дидактические возможности работы с визуальным рядом школьного учебника. Мы считаем, что специально подобранные дидактические приемы работы с визуальным рядом учебника позволят формировать индивидуальный когнитивный стиль учащихся, будут способствовать развитию таких интеллектуальных операций, как обобщение, синтез, продуцирование, анализ, конкретизация, систематизация и др.

Ключевые слова: визуальная грамотность, визуальный ряд школьного учебника, визуальные стратегии переработки информации, когнитивный стиль.

В современном семиотическом пространстве существует устойчивая тенденция к фрагментарному представлению информации с доминантой на визуальном формате. Еще несколько десятков лет назад доминирование текста над образом было неоспоримым социокультурным фактом; сегодня – наблюдается процесс быстрого смещения акцентов в противоположную сторону. Эффективное восприятие и переработка информации такого рода требует от человека сформированности иных когнитивных умений и навыков. Совокупность таких умений сегодня часто обозначают терминами «визуальная грамотность» и «визуальные стратегии переработки информации».

Понятие «визуальная грамотность» было введено в конце 1960-х годов Джеком Дебесом, соучредителем Международной ассоциации визуальной грамотности. Представления об этом явлении выводят обучение в сферу восприятия учебной информации «в терминах изображений», что предполагает способность анализировать и синтезировать зрительную реальность [4].

Визуальную грамотность рассматривают как процесс коммуникации между объектом и субъектом восприятия; как взаимодействие элементов зрительного образа с субъектом (субъектами); и как умение субъекта адекватно воспринимать и продуцировать зрительные образы. В педагогическом контексте наиболее важно понимание визуальной грамотности именно как коммуникации, опирающейся на базовые элементы зрительного образа: точка, линия, размер, масштаб, движение [1].

Обучение восприятию зрительных образов и воспитание через зрительные образы имеют достаточно длительную историю. От наскальных

изображений, народных орнаментов, иконописи и церковных росписей, печатных пособий, представляющих «мир чувственных вещей в картинках», до современных 3D изображений. Историческое усложнение способов зрительного представления мира, в том числе в виртуальном варианте, требует сегодня иного уровня готовности человека к восприятию визуальной информации [3].

Особая роль в обретении новых – визуальных – когнитивных умений может быть отведена школьному учебнику.

Учебник как информационная модель определенного человеческого опыта, как модель процесса образования и как средство коммуникации, всегда являлся ориентиром, отражающим изменения, происходящие в обществе, в педагогической теории и образовательной практике.

Сегодня преобладание визуальной кодировки информации детерминирует изменения в текстах и внетекстовых компонентах учебника, затрагивает *задачи размещения и количество* иллюстративного материала, определяет взаимосвязи и взаимовлияния текстовой и образной информации, ориентирует на новые формы организации процесса обучения. Происходят кардинальные изменения характера и роли визуального ряда в школьных учебных пособиях. Актуальным становится целый ряд задач, связанных с целями, содержанием и технологиями процесса обучения и воспитания.

Под визуальным рядом школьного учебника понимаются все виды изображений, воспринимаемые в совокупности и создающие «общее зрительное впечатление» [7]. Поэтому визуальный ряд может включать в себя не только иллюстративный материал, представленный картами, схемами, профилями, диаграммами, графиками, таблицами, рисунками и фотографиями, но и конкретные стили шрифта, модели оформления страниц, дизайн обложки и т.д.

Использованные образы в визуальном ряде учебника могут обладать социализирующим и воспитывающим потенциалом; являться транслятором культурных ценностей и образцов. Так М.В. Осорина на примере сопоставления обложек позднесоветского «Букваря» и «Азбуки» показала, как конструируется содержание «лица» учебной книги, т.е. ее обложки, как в нее вписывается видение адресата, метапослание педагогического идеала [6]. А.А. Сенькина на основе анализа книг для первоначального чтения выявила корпус иллюстраций, представляющих собой репродукции с живописных произведений признанных российских художников, показала их функции: пояснительную и воспитательную. Г. Б. Макаревич, используя семантико-педагогический анализ в изучении концепта «Детство» и «Родина», выявила характер смысловых взаимосвязей между оформлением учебной книги и ее социализирующим потенциалом [5]. Таким, образом, визуальный ряд школьного учебника способен выступать источником успешной реконструкции социальных, исторических и культурных процессов, содержать механизмы репрезентации, заложенных в них общественных и личных ценностей; определения моделируемых способов социализации.

Дидактическая работа с визуальным рядом учебника, предполагает понимание учащимися лексики изображений, формирования навыков распознавания образов и их использования как источников информации. Она может быть реализована через проблемные задания, основанные на визуальных стратегиях переработки информации, где система средств решения основывается на трансформации и субъективно – семантической интерпретации образа.

Стоит отметить, что мышление высокого теоретического уровня может быть не только абстрактно-логическим (понятийным), но и образным. Специально подобранные дидактические приемы работы с визуальным рядом учебника позволяют формировать индивидуальный когнитивный стиль учащихся, будут способствовать развитию таких интеллектуальных операций, как обобщение, синтез, продуцирование, анализ, конкретизация, систематизация и др.

Так в «Азбуке» В.Г. Горецкого находим задание на обобщение визуальных образов, где первоклассникам предлагается «назвать одним словом предметы из коробочки», рисунки которых расположены внизу под текстом. В том же учебнике учащимся даются такие задания как: соотнести рисунки и схемы по определенному критерию, придумать рассказ по рисунку, составить предложение по схемам и другие. «Азбука» предваряется разделом «Условные обозначения», в котором виды текстов и типы упражнений заданы с помощью «иконок»: синий ромб – текст для детей, которые умеют читать; «две звездочки» – работаем в паре; «восклицательный знак в красном кружке» – задание повышенной сложности и т.д. [2]. Эти конкретные примеры иллюстрируют продуктивную работу с визуальным рядом учебника, направленную на формирование и развитие у обучающихся различных интеллектуальных операций.

Экономное символическое обозначение понятий и отношений между ними – важнейшее условие продуктивного мышления. Описанная А.Н. Луком способность человеческого интеллекта к свертыванию информации, т.е. к умению заменить длинную цепь рассуждений одной обобщающей операцией, может явиться когнитивной основой в работе с визуальным рядом учебника. Использование всё более ёмких в информационном отношении символов тождественно концепту визуальной стратегии переработки информации, следовательно, способствует формированию визуальной грамотности.

Вопрос продуктивного использования педагогом визуального ряда, и проблема специального обучения школьников работе с информацией в визуальной форме сегодня имеет особое значение в образовательном процессе. Мы наблюдаем, как на наших глазах формируется некий универсальный визуальный язык, прокладывая путь к человеческому общению без вербализации, на основе вариативных форм представления информации. Встает вопрос о воспитании критической автономии личности по отношению к информации, поступающей из разных источников; о развитии образного мышления учащихся и формировании модели мышления, отвечающей условиям современного информационного пространства. Мы считаем, что дидактическая

работа с визуальным рядом школьного учебника, основанная на принципах проблемного обучения и визуальных стратегиях переработки информации, способна формировать у обучающихся визуальную грамотность – необходимое подспорье в продуктивной работе с информацией формата XXI века.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Визуальная грамотность// Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 34.
2. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Виноградская Л.А., Бойкина М.В. Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / – М.: Просвещение, 2011. – 128 с.
3. Колесникова И. А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2, 2013.
4. Лау Х. (ред.) Информационная грамотность: международные перспективы. Пер. с англ. М.: МЦБС, 2010. 240 с.
5. Макаревич, Г.Б. Дети и Родина на форзацах учебников по чтению 1980-х – 2000-х гг. / Г.Б. Макаревич // Проблемы современного образования. – 2012. – №5. – С. 57 – 75.
6. Осорина, М.В. Идеологическое лицо книги: психологический анализ обложек советского «Букваря» и «Азбуки» А. Бенуа / М.В. Осорина // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. – М.: ОГИ, 2003. – С. 155 – 168.
7. Ромашина, Е.Ю. Взаимосвязи текста и визуального ряда в Российских школьных учебниках рубежа XIX-XX вв. [Электронный ресурс] / Е.Ю. Ромашина // Проблемы современного образования. – 2014. – № 6. – С.135 – 148. – http://www.pmedu.ru/res/2014_6_10.pdf. [дата обращения 10.05.2015]

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Фоломеев Ю.Н.

старший научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Окань И.Н.

начальник научно-исследовательской лаборатории
Военной академии РВСН им. Петра Великого, кандидат воен. наук, доцент,
Россия, г. Москва

Исайчиков В.Г.

преподаватель Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

Илюшина И.Л.

научный сотрудник Военной академии РВСН им. Петра Великого,
Россия, г. Москва

В статье проводится анализ современных образовательных технологий, актуальных для применения на практике в современной высшей школе.

Ключевые слова: образовательные технологии, образовательный процесс.

В настоящее время особо остро стоит проблема применения современных образовательных технологий к практике социального образования.

Понимание сущности и реализация современных образовательных технологий в практике социального образования требует рассмотрения таких образовательных технологий как особую разновидность информационных социальных технологий, представляющих собой как сложные и открытые системы определенных приемов и методик, концептуально объединенных приоритетными образовательными целями, а также связанных между собой задачами и содержанием, формами и методами организации учебно-воспитательного процесса, где каждый элемент этой системы накладывает отпечаток на все другие элементы. Все это в итоге создает определенную совокупность условий для развития студентов в процессе их обучения по специальности [1].

С современных позиций образовательный процесс ознаменовался не только революционными изменениями и повышением роли образования в обществе, но и качественными изменениями в сфере образовательных технологий, среди которых необходимо выделить следующие.

1. Образование превращается в одну из ключевых сфер общества, в которой формируются его будущие богатства и возможности, в том числе основные ресурсы. Оно более активно воздействует на обновление и развитие всех сфер общественного организма.

2. Это привело к резкому подъему национальной планки уровня образования в наиболее развитых странах мира. Насущной также стала проблема перехода к всеобщему высшему образованию населения.

3. Методологическая революция, которая ныне проходит в образовании, приводит к кардинальному изменению форм, средств и методов обучения, всесторонней технологизации всех его аспектов и продлению сроков обучения, благодаря чему повсеместно утверждается принцип непрерывности образования. Набирающий ныне силу процесс технологического обогащения практики образования, а также использования многообразных технологий обучения и воспитания, основанных на передовых достижениях науки и техники, кардинально меняет всю систему современного образования.

Общая картина современных образовательных технологий дает возможность прояснить их сущность и видовое разнообразие, а также роль в современном обществе [2].

Образовательные технологии можно условно классифицировать по:

1. Возрастной аспект обучения:

- технологии подготовки к школе (обучения дошкольников);
- общего образования (обучения школьников);
- специального и профессионального образования;
- высшего образования, ориентированные на получение знаний и навыков для интеллектуальной деятельности в той или иной сфере;
- обучения взрослых, имеющие свою специфику в зависимости от объекта и методов обучения

2. Степень активности обучаемых:

- технологии образования, при которых обучаемые объект образовательных воздействий (технологии обучения);
- самообразования, при которых обучаемые – активные субъекты самообразования (технологии самообучения).

3. Аспект развития личности:

- технологии получения знаний, ориентированные на информационный аспект образования;
- формирования профессиональных качеств, умений и навыков, ориентированные на тренинговый и воспитательный аспекты образования;
- формирования мотивов, ценностей и установок (технологии воспитания);
- развития внимания, памяти, анализа информации, ориентированные на развитие способностей человека;
- творчества, направленные на развитие и реализацию творческого потенциала личности

4. Время обучения:

- технологии дискретного образования, когда обучение происходит в отдельные и автономные периоды;
- непрерывного образования, при которых образование продолжается непрерывно в течение всей жизни человека.

5. Способы технологизации:

- технологии экспериментального образования, предусматривающие внедрение и проверку качества нововведений в образовательном процессе;
- коммуникативного обучения, в основе которых лежит использование методов обучения коммуникативному взаимодействию;
- ситуационного образования, опирающиеся на метод анализа ситуаций (Case Study Method);
- гибкого моделирования учебного процесса, строящиеся на базе моделирования обучения в зависимости от условий;
- деятельностного обучения, в которых используется деятельность как средство активизации образования.

6. Тип коммуникаций:

- технологии очного образования, предполагающие прямые и непосредственные контакты;
- вечернего и заочного образования, основанные на дискретных контактах;
- дистанционного образования, опирающиеся на информационно-компьютерное взаимодействие
- Применение современных образовательных технологий в практике высшего профессионального образования должно проводиться в несколько этапов, основными из которых являются:
- образовательная технология должна начинаться с прогностической деятельности;

- определение потребностей в уровне необходимых качеств и численности обучаемых;
- диагностика обучаемых – объекта образования и воспитания;
- формулирование цели и задачи учебно-воспитательного процесса;
- определение и реализация его содержания по таким направлениям, как обучение, воспитание, самообразование и самовоспитание, организация и управление учебно-воспитательным процессом;
- проверка эффективности образовательного процесса, при необходимости соответствующая его коррекция и повсеместное внедрение технологий в образовательную практику [3].

Использование современных образовательных технологий в практике высшего профессионального образования позволит образованию выйти на принципиально новый высокий уровень.

Список литературы

1. Иванов В.Н., Патрушев В.И. Социальные технологии. М.: Союз, 2009.
2. Окомков О.П. Современные технологии обучения в вузе: их сущность, принципы проектирования, тенденции развития Высшее образование в России. 2012. № 2, 7.
3. Григорьев С.М. Обоснование выбора стратегии автоматизации управления безопасностью военной службы. Технические науки – от теории к практике. 2012. № 9. С. 130-134.

ОСОБЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА

Чернова Г.М.

магистрант кафедры общей психологии и психологии развития
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»,
Россия, г. Кемерово

Статья посвящена раскрытию психологических особенностей формирования самоопределения старшеклассников. Полученные результаты расширяют и уточняют имеющиеся теоретические разработки и эмпирические исследования становления самоопределения и могут быть применены в деятельности практического психолога в ходе проведения диагностической, психопрофилактической и коррекционных работ с учащимися старшей школы.

Ключевые слова: личностное самоопределение старшеклассников, временная перспектива, смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля.

Проблема личностного самоопределения является одной из основных проблем формирования и развития личности. Личностное самоопределение предполагает нахождение личностью своей «внутренней сути», осознание цели и смысла жизни, которое происходит относительно ценностей, существующих в обществе, а также выбор будущего пути [4, с.5].

Проблема самоопределения возникает на стыке взаимодействия лично-

сти и общества. В связи с этим, за рубежом сущность личностного самоопределения раскрывалась при изучении таких вопросов, как «свобода-детерминизм», идентичность, самоактуализация и самоосуществление. Современные представления о природе личностного самоопределения в отечественной психологии сложились в результате рассмотрения позиции, активности и отношения личности, проблем «идентификация – обособление» и «свобода – необходимость», а также в результате изучения самоорганизации и самореализации.

Самоопределение означает определение себя в мире, своего будущего, своих дальнейших действий и самой себя. Для этого необходимо осознать, что человек хочет, к чему стремится (направленность, цели, жизненные планы, идеалы), что человек может (способности и дарования) и что человек есть («стержневые» особенности его личности) [1]. Процесс самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего. Личностное самоопределение происходит в результате сложного взаимодействия внешних (социокультурных условий) и внутренних (личностных особенностей) факторов развития, на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности, и проявляется в особенностях отношения к себе, к собственной деятельности, поведения и взаимодействия с другими. Профессиональное самоопределение – это выбор и реализация способа взаимодействия с окружающим миром и нахождение смысла в данной деятельности [3]. Профессионально важные человеческие качества не только выявляются, но во многом и закладываются в человека средствами образования, воспитания, организации его деятельности.

Задача самоопределения, выбора своего жизненного пути стоит перед старшеклассником на протяжении всего периода в этом возрасте, являясь психологическим центром ситуации развития, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию [2]. Самоопределение формируется в условиях скорого окончания школы, связано с необходимостью, так или иначе, решать проблему своего будущего. Происходит формирование жизненных планов, которые охватывают всю сферу личного самоопределения: моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, выбор профессии и своего места в жизни и т.д. [1]. Самоопределение связано с новым восприятием времени. Появляется потребность в смысле жизни, в том, чтобы осознать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл. Расширяется временной горизонт, охватывая прошлое и будущее. Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях, что отражается в самооценке, самоуважении.

В исследовании принимали участие учащиеся десятых классов классического лицея г. Кемерово.

В рамках проведенного исследования смысложизненных ориентаций старшеклассников лица были выявлены высокие показатели различных аспектов осмысленности жизни, при этом они в наибольшей степени склонны жить настоящим, воспринимать процесс своей жизни как наполненный смыслом, интересный и эмоционально насыщенный, имеющий цели в будущем, которые придают осмысленность жизни, направленность и временную перспективу. Выраженные показатели по шкале «локус контроль – Я» (Я – хозяин жизни) и «локус-контроль-жизнь» соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Испытуемые демонстрируют убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

При исследовании уровня субъективного контроля старшеклассники показали достаточно высокий показатель по шкале общей интернальности. Это означает, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Наибольшая интернальность была получена по шкале межличностных отношений. Также мы наблюдаем достаточно высокие показатели по шкале достижений, шкале интернальности в области реализуемой деятельности.

Результаты исследования ценностных ориентаций старшеклассников позволяют утверждать, что ценности старшеклассников, в наибольшей степени соответствуют ценностям, присущим самоактуализирующейся личности. Учащиеся показывают высокую степень независимости ценностей и поведения от воздействия извне. Больше склонны принимать себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки собственных недостатков и даже вопреки им (шкала «самопринятия» и «самоуважение»), способны жить настоящим, видеть свою жизнь целостной, то есть ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего.

Юноши и девушки отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущают и рефлексировать их (шкала «сензитивности»), относительно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами.

В ходе проведения корреляционного анализа показателей учащихся 10-х классов, выявлены положительные взаимосвязи между шкалой теста САТ «Самоуважение» и уровнем общей интернальности ($r=0,50$), уровнем ответственности в области достижений ($r=0,46$) и неудач ($r=0,32$), производственных отношений ($r=0,45$).

Взаимосвязаны показатели интернальности в межличностных отношениях с ценностными ориентациями ($r=0,26$), внутренней рефлексией ($r=0,31$), самооценкой ($r=0,28$).

Самоуважение, способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера положительно коррелируют со способностью восприни-

мать процесс своей жизни как наполненный смыслом ($r=0,39$), интересный и эмоционально насыщенный ($r=0,39$), способностью жить настоящим ($r=0,38$), показывает наличие в жизни испытуемых целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($r=0,30$). Положительная корреляция шкалы «Самоуважение» и шкал «Локус контроль-Я» ($r=0,31$), «Локус контроль-жизнь» ($r=0,35$) свидетельствует о прямой зависимости самооценки и представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Шкала САТ «Компетентности во времени» положительно коррелирует со шкалами СЖО «Процесс» ($r=0,31$), «Результат» ($r=0,30$), что позволяет утверждать наличие способности переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, как наполненный смыслом, интересный и эмоционально насыщенный. Положительная корреляция по шкале САТ «Поддержка» и шкалам СЖО «Процесс» ($r=0,27$), «Результат» ($r=0,36$), «Локус контроль-жизнь» ($r=0,29$) свидетельствует о прямой связи независимости в поступках, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами с осмысленностью жизни, убежденностью в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Положительная взаимосвязь шкалы САТ «Сензитивность» и шкалы СЖО «Результат» ($r=0,28$) говорит о том, что учащиеся 10 классов воспринимают прошедший отрезок жизни как осмысленный и продуктивно прожитый.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что условия созданные в классическом лицее способствуют формированию системы ценностных ориентаций, развитию таких важных сторон личности как самосознание, смысложизненные ориентации, временная перспектива. Развитие этих качеств личности является необходимым условием для формирования личностного и профессионального самоопределения. Успешно протекающее личностное самоопределение способствует более успешной самореализации личности, удовлетворенности прожитой частью жизни и конструированию наиболее адекватного для данной личности жизненного пути.

Список литературы

1. Морозова, И. С. Проявление личностных особенностей на различных этапах старшего школьного возраста в условиях художественно – эстетического образования [Текст] / Л. А. Коломеец, И. С. Морозова // European Social Science Journal. – 2012. – № 8 (24). – с. 264 -268.
2. Морозова, И.С. К проблеме классификации стратегий осуществления выбора старшеклассниками [Текст] /Л. А. Коломеец, И. С. Морозова // Теория и практика общественного развития. – 2013.- № 11. – С. 112-114.
3. Морозова, И.С. Личностное самоопределение в период взрослости [Текст] /Н.Ю. Будич, И. С. Морозова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2005. – №2 (22). – С.130-134.
4. Морозова, И.С. Практические аспекты личностного самоопределения [Текст]: учебное пособие /К. Н. Белогай, Н.Ю. Будич, И. С. Морозова. – Кемерово, 2007. – 94 с.

ИНТЕГРАЦИЯ СЛОВА И МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Шац О.М.

доцент кафедры общего языкознания и риторики филологического
факультета ФГАОУ ВПО Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова, канд. пед наук, доцент,
Россия, г. Якутск

Статья посвящена актуальным вопросам интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла в современном образовательном процессе. Был предложен один из путей привлечения музыки на уроки русского языка, когда музыкальный материал используется в качестве «звучащей иллюстрации» в работе над текстом. В статье представлен пример анализа фольклорного текста в 9 классе с использованием музыки якутских композиторов.

Ключевые слова: интеграция, слово, музыка, текст, дополнительные культурологические знания, эстетическое воспитание.

Интеграция предметов – это одно из направлений совершенствования современного образования. В настоящее время продолжается освоение и поиск новых педагогических решений, методов, форм и приёмов обучения языку, способствующих развитию творческого потенциала. Встала необходимость поиска подходов, форм и приёмов решения проблемы, теоретико-практического обоснования модели изучения языка с использованием смежных видов искусств. Проблема привлечения музыки видится в достаточной степени актуальной и важной ещё и в силу того, что она связана с дополнительным культурологическим содержанием.

Среди многообразия путей привлечения музыки на уроки русского языка выделим один, когда музыкальный материал используется в качестве «звучащей иллюстрации» в работе над текстом. Музыка помогает тексту «зазвучать», актуализирует в словаре учеников лексику чувств, оценку, усиливает эстетическое воздействие произведений искусства. Будучи самостоятельным источником речи о предмете, животном, человеке, пейзаже, музыка дает о них разнообразную информацию детскому воображению, ассоциативному механизму и помогает создать содержательные высказывания. Выделим следующие этапы работы:

1. Слово учителя о характере предстоящей работы.
 2. Выбор музыкального материала. Критерии отбора:
 - тематическое сходство детской речи и музыкального образа, что позволяет детскому воображению опираться при восприятии музыки на ее программу и изобразительно-выразительные средства;
 - доступность содержания и средств выразительности произведения.
- Это говорит о соответствии возрастным возможностям учеников;
- идейно-эстетическая значимость;
 - небольшой объем произведения;

- преобладание консонантного звучания (благозвучия);
- целесообразность использования именно национальной музыки в национальных классах. Поскольку музыка воспроизводит в художественной форме национальные черты характера, это облегчает процесс восприятия музыки, ее понимание;

- известность музыкального материала.

3. Воображаемая ситуация (создается учительским словом).

4. Прослушивание музыки.

5. Беседа о музыкальных впечатлениях. Формулируются вопросы, с помощью которых ученики осмысливают свои ассоциации, представления, чувства, характеризуют выразительно-изобразительные средства.

6. Сбор и систематизация лексики по микротемам (словарно-стилистическая работа).

7. Устные сочинения с целью редактирования, обсуждения, обобщения впечатлений. Возможно проводить данную работу, еще раз включив музыку.

8. Речевая ситуация (определяется цель и адресат высказывания).

При работе с региональным языковым материалом целесообразно использовать и национальную музыку. Приведем пример анализа фольклорного текста в 9 классе с использованием музыки якутских композиторов, где музыка выступает как бы «звучащей иллюстрацией».

Особое место в якутской культуре занимает фольклор. Обращаемся на уроке к двум легендам о шаманах. Вначале говорим о жанре легенды. Она вместе с другими жанрами составляет своеобразный якутский фольклор. В легендах повествуется о происхождении своего рода, о великих удачках и шаманах, об их чудесах, о душах умерших людей, блуждающих среди людей и прозванных «уер». В этих легендах много вымышленного, фантастического и мифологического, но, как правило, речь идет о реально существующих людях. В легендах сохранены старинные обычаи, нравы, взгляды наших предков на природу, жизнь и смерть. Поэтому легенды представляют сегодня большой познавательный интерес для современных читателей.

Важно остановиться в целом на личности шамана. Слушаем индивидуальное сообщение ученицы.

Обращаемся к первой легенде – «Шаман добун». После словарной работы (объясняем значение слов добун, камлание, кэрэх, багах, абаасы, сиэмэх) приступаем к анализу текста. В основе легенды – чудесное исцеление шаманом больного. Читаем эпизод камлания шамана: «Народу собралось несметное количество. Шаман камлал, скакал всю эту ночь. Стоял невообразимый шум. Шаман совершил заклинание – восхваление над коровой, вселил в нее злого духа и всех птиц-гадов обмазал кровью. Корову привязал к столбу – багах. Изображения птиц и животных понатыкал около багах» [3, с. 172]. Здесь важны слуховые представления, поскольку ученики никогда не видели шаманов и не слышали их камлания (шаманы в настоящее время почти исчезли). Прослушаем на уроке Оркестровую сюиту якутского композитора З.К. Степанова «Ритуальный танец шамана» в исполнении Симфонического оркестра телевидения и радиовещания (дирижер Г.М. Кривошапка). В

этом музыкальном произведении сделана попытка передать средствами музыки всю звуковую палитру этого обряда.

Шаман, шаманское священнодействие составляли одну из характерных черт дореволюционного быта якутов. Шаманы вызывали и страх, и уважение людей. Сила их проявлялась в умении общаться с духами. Это общение происходило во время специального действия, камлания. Само камлание состояло из нескольких этапов, включало пение, танец, игру на бубне, пантомиму. З. Степанов и «нарисовал» средствами музыки картину шаманского камлания. Учащиеся, характеризуя музыку, отмечают особенности ритмического рисунка, звучания отдельных инструментов, мелодической линии.

Разговор о второй легенде «Шаман Эргис» также предваряем словарной работой (выясняем значение слов шаман айыы, ысыах, тойон, Кут-сюр, дьабын). В ходе комментированного чтения обращаем внимание на сцену камлания. Учащиеся уже знакомы с этим обрядом.

В конце урока предлагаем письменную работу – описать обряд камлания шамана. Приведем отрывки:

- «музыка передает как бы несколько этапов этого обряда: начальный, когда шаман только готовится к священнодействию, собственно танец и кульминационный момент, когда обряд достигает своего апогея. Интересно, что танец обрывается внезапно, а не прекращается постепенно. Шаман как бы падает без сил, достигнув кульминационного накала»;

- «меня удивило то, как композитор передает в музыке крики вороны, гагары и других птиц и зверей. Необычно то, что звучит бубен, слышны другие удары, точно передающие этот обряд. Пьеса очень звукоизобразительна»;

- «смогла как бы «увидеть» весь обряд камлания. Ясно представляется, как шаман готовится к действию, смотрит на огонь, перебирает свои атрибуты. Уже потом он начинает петь. Голос его будто дрожит, растет напряжение. Затем я представляю, как шаман потягивается и начинает бить в бубен – сначала тихо, потом все громче и громче, пританцовывая при этом. Во втором разделе ускоряется темп, нарастает динамика. Пляска постепенно перерастает в неистовый вихрь. Слышны удары в бубен, постоянно меняется ритмический рисунок. В самой кульминационной точке шаман начинает петь».

Неотъемлемой частью урока служит работа по изучению музыкальной терминологии. Музыкальные термины расширяют лексикон школьников, обогащают словарный запас, помогают в высказываниях о музыкальных впечатлениях. Музыкальный словарь урока: Лейтмотив, колоратура, напев, либретто, tutti, тема, гармония, гармонизация [1].

Таким образом, музыка, включенная в урок, помогла ярче представить образ шамана, подчеркнула национальный колорит. А благодаря включенному в урок дополнительному культурологическому материалу, ученики расширили свои знания о традициях и обрядах якутского народа.

Список литературы

1. Булучевский, Ю.С., Фомин В.С. Краткий музыкальный словарь для учащихся /Ю.С.Булучевский, В.С.Фомин. – Л.: Музыка, 2007. – 216 с.

2. Данилюк, А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – № 2.- С. 8-12.
3. Захарова, А.Е. Якутский фольклор / А.Е. Захарова. – Якутск: Сунгирь, 1993.
4. Клепиков В.Н. Формирование эстетической культуры современного школьника//Педагогика. 2014. № 9. С. 15.

ВОЗРАСТНО-СТАТУСНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ И СЕМЬЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧАЩИХСЯ 5-Х – 11-Х КЛАССОВ)

Швец Ф.А.

старший преподаватель кафедры психологии образования ДВФУ,
Россия, г. Уссурийск

Бубнова А.В.

студентка Школы педагогики ДВФУ,
Россия, г. Уссурийск

В статье исследуется возрастно-статусное самосознание как отношение личности к различным возрастным статусам. На основе анализа возрастно-статусного самосознания школьников, воспитывающихся в детском доме и семье, выявляется проблемная область процесса социализации воспитанников детского дома, связанная с формированием мотивации к взрослой жизни.

Ключевые слова: возрастно-статусное самосознание, чувство взрослости, представление о взрослости, социальная ситуация развития.

Как известно, процесс социализации школьников на этапе перехода от детства к взрослости, объективно, представляется наиболее сложным. В подростковом и юношеском возрасте определяется путь вхождения учащихся во взрослую жизнь, выстраивается их конструктивное взаимодействие с миром и с самим собой. И, большая роль в этом процессе отводится агентам социализации, среди которых, на первом месте находится семья.

Однако, за последнее десятилетие наблюдается неуклонный рост числа детей и подростков, оставшихся без родителей или имеющих родителей, но по разным причинам оставшихся без их опеки и попечительства. По данным статистической отчетности Минобрнауки России в 2009 году было зарегистрировано 724,5 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; в 2013 году – 658,2 тыс. детей [2, с. 7]. В результате, социализация таких детей, вместо атмосферы семьи, осуществляется в пространстве детского дома.

Миссия данных учреждений заключается в создании условий, максимально приближенных к семейной среде. Предполагается, что такое приближение сделает работу по социализации воспитанников более результативной. В свою очередь, практика работы в детском доме построена на соотношении собственных «воспитательных результатов» с результатами воспитания в се-

мье. Психологические особенности детей, воспитывающихся в семье, являются своего рода образцом, эталоном нормального развития, как характеристики, возникающие в «естественных, здоровых» условиях взросления. В связи с этим, исследования по сравнению особенностей развития школьников, воспитывающихся в условиях детского дома и семье, могут являться эмпирическим и теоретическим основанием совершенствования практики работы в условиях детского дома. Такие изыскания могут позволить выявить проблемные области, на которые в воспитательной работе детского дома стоит обратить особое внимание.

В нашем изучении особенностей психологического развития школьников на этапе перехода от детства к взрослости, воспитывающихся в условиях детского дома и семье, мы решили обратиться к такому явлению как возрастно-статусное самосознание. Под «возрастно-статусным самосознанием» мы понимаем процесс познания и отношения к себе в контексте различных возрастных статусов, результатом которого становится представление о собственной возрастной идентичности и эмоционально – оценочное отношение к себе в контексте этой идентичности.

Выбор данного основания для сравнения психологических особенностей учащихся, проживающих в семье и в условиях детского дома, обусловлен тем, что подростковый и юношеский возраст играет особую роль в развитии самосознания. Самосознание в это время получает своё качественное развитие (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, и др.). В этот период, согласно исследованиям Д.Б. Эльконина [6], Т.В. Драгуновой [3], появляется основное новообразование подросткового самосознания – чувство взрослости. Под чувством взрослости понимается «отношение подростка к самому себе уже как к взрослому, его представление или ощущение себя в известной мере взрослым» [6, с. 269]. Чувство взрослости является субъективной готовностью подростка к взрослой жизни и может носить, согласно авторам, как осознанный, так и неосознанный характер.

Наше исследование связано с изучением осознаваемого возрастностатусного самосознания. Чувство взрослости в рамках данного явления изучается в контексте других возрастных статусов и эмоционально-оценочного отношения к ним. Это позволяет, на наш взгляд, видеть более объёмную картину его проявления, даёт, своего рода, стереоскопический обзор. Для определения возрастностатусного самосознания нами (Т.А. Гаврилова, Ф.А. Швец) был разработан специальный опросник «Возрастно-статусное самосознание» и, с помощью факторного анализа выявлены его четыре шкалы: «чувство взрослости», «нежелание взрослеть», «удовлетворённость своим возрастом» и «чувство противоречивого статуса». Шкалы «чувство взрослости» и «чувство противоречивого статуса» можно соотнести с таким структурным элементом самосознания как когнитивный аспект, шкалы «нежелание взрослеть» и «удовлетворённость своим возрастом» – с эмоционально-оценочным аспектом, указывающим и на мотивационную характеристику.

Мы предполагаем, что возрастное-статусное самосознание у детей, воспитывающихся в условиях детского дома и семье, значительно отличается в силу разных социальных условий развития.

Содержание понятия «чувство взрослости» непосредственно связано с представлением о взрослости, в котором, согласно О.В. Курышевой [4], реально представлена идеальная форма возраста в жизни ребёнка. Согласно исследованиям О.В. Курышевой [3; 4], представление о взрослости проходит в своём развитии четыре этапа. Первый – «условный план действий – внешняя взрослость» – этап мифологизации, когда у ребёнка возникает представление – картинка о достойном, правильном поведении. Второй – «реальный план действий – внешняя взрослость». В данном типе уже присутствует «расплюсовка», ребёнок выделяет признаки взрослого поведения и противопоставляет их поведению детскому. Выделенный признак, как правило, наглядный. Важна аудитория, которой признак предъявляется (взрослый, младший, сверстник). Важным признаком взрослости может, также, стать статус, новое положение среди других. Третий тип – «реальный план действий – внутренняя взрослость». Действия, описываемые ребёнком в данном типе, реально совершаемые и направлены не только вовне, но и на самого ребёнка. Признак взрослой ситуации уже перестаёт быть социально заданным и приобретает черты личностно значимого. Четвёртый тип – «условный план действий – внутренняя взрослость». Описания данного типа обобщённые, нет указаний на эмоцию, реальные действия не указываются. Однако, ребёнок знает, что, выполнив те условия, о которых он пишет, почувствует свою взрослость.

Таким образом, развитие образа взрослости, согласно исследованиям О.В. Курышевой, имеет следующую последовательность. От «сказочного» внешне обусловленного поступка (1 тип) к внешнему, но реальному поступку (2 тип), к реальному поступку, но обусловленному внутренними признаками взрослости (3 тип) к общему представлению о взрослости как единству ответственности и самостоятельности (4 тип).

Мы предполагаем, что в силу разной социальной ситуации развития, разной представленности участия взрослых в жизни детей, представление о взрослости у воспитанников детского дома отличается в сравнении с их сверстниками, проживающими в семье.

Содержание понятия «представление о взрослости» О.В. Курышевой является конкретизацией, более детальной характеристикой когнитивного аспекта понятия «чувства взрослости», исследованного Д.Б. Элькониным и Т.В. Драгуновой. «Представление о взрослости» даёт характеристику основания переживания «чувства взрослости» – идеальной формы, и позволяет увидеть, как эта идеальная форма постоянно развиваются, сменяя ряд стадий и достигая зрелого уровня чувства взрослости. Составляющие возрастное-статусное самосознания, также, являются конкретизацией «чувства взрослости», но «извне», со стороны других возрастных идентификаций и эмоционально-оценочного отношения, связанного с ними. В силу этого, можно предположить, что определённые типы представления о взрослости – типы «идеальной формы» – могут быть связаны с определёнными составляющими

возрастно-статусного самосознания. И, эта взаимосвязь может иметь различный характер у двух групп испытуемых, так как их опыт переживания собственной взрослости обусловлен разными социальными условиями, влияющими как на возрастное-статусное самосознание в целом, так и на представление о взрослости, в частности.

Таким образом, существует проблема социализации детей, воспитывающихся в условиях детского дома. Одним из способов решения этой проблемы является осуществление такой воспитательной работы в детском доме, которая приводила бы к результатам, аналогичным воспитанию в условиях семейной среды. В силу этого возникает необходимость в сравнительном анализе особенностей развития детей, воспитывающихся в условиях детского дома и семье. Поскольку основным новообразованием подросткового возраста считается чувство взрослости, на наш взгляд, основное внимание следует обратить, прежде всего, на этот аспект. Для выявления более точной, объёмной картины основного новообразования подросткового самосознания, мы решили рассмотреть его в контексте других возрастных статусов и отношений, связанных с ними и воспользоваться более широким понятием – возрастное-статусное самосознание.

Методика и процедура исследования

Целью нашего исследования являлся сравнительный анализ возрастное-статусного самосознания школьников на этапе перехода от детства к взрослости, воспитывающихся в детском доме и семье.

Гипотезами являлись предположения, что:

- 1) Возрастное-статусное самосознание школьников, воспитывающихся в семье и в условиях детского дома, значительно отличается.
- 2) Существует взаимосвязь между структурными элементами возрастное-статусного самосознания и типами представления о взрослости, которая имеет различный характер у школьников, воспитывающихся в семье и в условиях детского дома.

Эмпирическую базу составили воспитанники детского дома одного из городов Приморского края и учащиеся общеобразовательной школы одного из посёлков Приморского края. Всего в исследовании участвовало 65 человек. Среди них 36 школьников, воспитывающихся в семье: 17 девочек и 19 мальчиков в возрасте 11-18 лет, и 29 воспитанников детского дома: 3 девочки и 26 мальчиков в возрасте 11-17 лет.

Исследование типов представления о взрослости осуществлялось при помощи методики О.В. Курышевой [4, с. 157]. Испытуемым задавался вопрос: «когда, в каких ситуациях ты чувствуешь себя взрослым и почему?». По характеру самоописания определялся тип представления о взрослости. Возрастное – статусное самосознание изучалось при помощи опросника «Возрастно – статусное самосознание» (авторы Т.А. Гаврилова, Ф.А. Швец). Данный опросник состоит из 13 утверждений самооценочного характера, представляющими собой четыре шкалы: 1) чувство взрослости; 2) нежелание взрослеть; 3) удовлетворённость своим возрастом и 4) чувство противоречивого статуса. Опросник предполагает пять вариантов ответов: «да», «скорее

да», «иногда», «скорее нет», «нет». Испытуемым предлагалось ответить на предложенные вопросы, отмечая тот вариант ответа, который наилучшим образом отражал их мнение.

Расчёты осуществлялись следующим образом. Сначала определялись средние значения по шкалам опросника «Возрастно-статусное самосознание» у детей, воспитывающихся в условиях детского дома и семье. Далее, с помощью критерия Манна-Уитни проводилось их сравнение. Аналогичные вычисления были сделаны и по типам «Отношения к взрослости». После этого, для выявления характера связи структурных элементов возрастного самосознания и типов отношения к взрослости, был применён корреляционный анализ типов «отношения к взрослости» и шкал опросника «Возрастно-статусное самосознание». Расчёты проводились на ПК с использованием программы статистической обработки SPSS.17.

Результаты исследования

Для проверки первой гипотезы сначала были вычислены средние значения шкал опросника «Возрастно-статусное самосознание» школьников, воспитывающихся в семье и в условиях детского дома, и проведено их сравнение по критерию Манна-Уитни. Результаты данной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение средних значений шкал ВСС у детей, воспитывающихся в детском доме и семье

| Шкалы «Возрастно-статусного самосознания» | Средние значения | | Критерий Манна -Уитни | Уровень значимости p |
|---|------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|
| | семья (N = 36) | детский дом (N = 29) | | |
| Чувство взрослости | 7,75 | 7,48 | 493,500 | 0,702 |
| Нежелание взрослеть | 19,5 | 17,27 | 389,500 | 0,080 |
| Удовлетворённость своим возрастом | 10,08 | 10,93 | 407,500 | 0,128 |
| Чувство противоречивого статуса | 7,77 | 6,55 | 364,500* | 0,035 |

Как видно из таблицы, у воспитанников детского дома средние значения по шкалам «чувство взрослости», «нежелание взрослеть» и «чувство противоречивого статуса» несколько ниже и несколько выше показатель по шкале «удовлетворённость своим возрастом». Однако, значимые различия имеются только по шкале «чувство противоречивого статуса». Это означает, что возрастное самосознание исследуемых школьников отличается только по данной шкале: у школьников, воспитывающихся в семье оно значимо выше.

Для проверки первой гипотезы были, также, произведены вычисления средних значений и сравнение их с помощью критерия Манна-Уитни показателей типов представления о взрослости. Результаты данной работы представлены в таблице 2.

Сравнение средних значений типов представления о взрослости у детей, воспитывающихся в детском доме и семье

| Типы представления о взрослости | семья | детский дом | Критерий Манна-Уитни | Уровень значимости p |
|--|-------|-------------|----------------------|------------------------|
| Условный план действий – внешняя взрослость (I тип) | 1,77 | 0,72 | 396,500 | 0,063 |
| Реальный план действий – внешняя взрослость (II тип) | 3,41 | 1,65 | 295,500 | 0,002** |
| Реальный план действий – внутренняя взрослость (III тип) | 1,36 | 0,55 | 379,000 | 0,025* |
| Условный план действий – внутренняя взрослость (IV тип) | 0,11 | 0,24 | 475,000 | 0,253 |

Как видно из таблицы, средние значения по первому, второму и третьему типам представления о взрослости выше у детей, воспитывающихся в семье, а по четвёртому – у воспитанников детского дома. Однако, сравнительный анализ по критерию Манна – Уитни показал, что значимые различия имеются только по данным второго и третьего типов. Это означает, что эти два типа представления о взрослости у школьников, воспитывающихся в семье, выражены значимо выше.

Таким образом, первая гипотеза, получила своё подтверждение: возрастно-статусное самосознание школьников, воспитывающихся в семье, значимо отличается от возрастно-статусного самосознания воспитанников детского дома. У детей, воспитывающихся в семье, значимо выше чувство противоречивого статуса и значимо выше проявляются второй и третий типы представлений о взрослости. Второй результат указывает и на более высокий уровень чувства взрослости школьников, воспитывающихся в семье. Несмотря на то, что сам показатель чувства взрослости у двух групп испытуемых значимо не отличается, школьники, воспитывающиеся в семье, демонстрируют значимо выше более зрелый образ взрослости. Другими словами, две группы учащихся в равной мере идентифицируют себя с взрослым возрастным статусом, но основания для этой идентификации у них разные: у школьников, воспитывающихся в семье более зрелые представления о взрослости.

Для проверки второй гипотезы, нами был проведён корреляционный анализ типов «отношения к взрослости» и шкал опросника «Возрастно-статусное самосознание». Результаты расчётов представлены в таблицах 3, 4.

Как видно из таблицы, у воспитанников детского дома две шкалы опросника «Возрастно-статусное самосознание» – «нежелание взрослеть», «удовлетворённость своим возрастом» – имеет значимые положительные связи с одним типом представления о взрослости – «условный план действий – внутренняя взрослость». Это означает, что те учащиеся, которые имеют наиболее высокий уровень представления о взрослости, удовлетворены своим возрастом и не желают взрослеть. Другими словами, у школьников, воспитывающихся в детском доме, сформированная когнитивная составляющая

чувства взрослости не связана с его эмоционально-оценочной составляющей и мотивацией к взрослости.

Таблица 3

Значения коэффициента корреляции r – Спирмена между шкалами опросника ВСС и типами отношения к взрослости у детей, воспитывающихся в семье

| Типы отношения к взрослости Шкалы ВСС | Условный план действий – внешняя взрослость | Реальный план действий – внешняя взрослость | Реальный план действий – внутренняя взрослость | Условный план действий – внутренняя взрослость |
|--|---|---|--|--|
| Чувство взрослости | 0,091 | -0,058 | -0,279 | -0,203 |
| Нежелание взрослеть | 0,018 | 0,318 | 0,107 | -0,182 |
| Удовлетворённость своим возрастом | 0,057 | -0,016 | 0,019 | 0,157 |
| Чувство противоречивого статуса | -0,057 | -0,167 | 0,216 | 0,035 |

Как видно из таблицы, у школьников, воспитывающихся в семье, нет значимых связей между структурными элементами возрастно-статусного самосознания и типами представления о взрослости.

Таблица 4

Значения коэффициента корреляции r – Спирмена между шкалами опросника ВСС и типами отношения к взрослости у воспитанников детского дома

| Типы отношения к взрослости Шкалы ВСС | Условный план действий – внешняя взрослость | Реальный план действий – внешняя взрослость | Реальный план действий – внутренняя взрослость | Условный план действий – внутренняя взрослость |
|--|---|---|--|--|
| Чувство взрослости | 0,175 | -0,275 | -0,265 | -0,056 |
| Нежелание взрослеть | -0,357 | 0,308 | 0,326 | 0,408* |
| Удовлетворённость своим возрастом | 0,280 | -0,168 | 0,017 | 0,407* |
| Чувство противоречивого статуса | 0,237 | 0,164 | 0,220 | 0,057 |

**- $p < 0,01$, * – $p < 0,05$

Обсуждение результатов

На основании проведённого исследования мы можем сделать некоторые выводы.

Во-первых, наше исследование показало, что возрастно-статусное самосознание школьников, воспитывающихся в семье и в условиях детского дома, значимо отличается: у детей, воспитывающихся в семье выше «чувство взрослости» и «чувство противоречивого возраста». Это подтверждает нашу гипотезу о том, что разные условия социального развития отражаются на формировании осознанного возрастно-статусного самосознания. То, что у школьников, воспитывающихся в семье, более зрелый уровень представления о взрослости может означать то, что естественные, семейные условия в большей степени способствуют формированию аутентичного отношения к

взрослости. Более высокий показатель «чувства противоречивого статуса» может свидетельствовать об особой роли данной возрастной идентификации в развитии возрастного самосознания. Возможно, она представляет собой период поиска собственной возрастной идентичности и, в этом случае, мы можем предполагать, что у детей, воспитывающихся в семье, этот поиск занимает более длительный период. В то же время, данная идентификация возрастного самосознания может представлять собой и аналог запутанной идентичности Э. Эриксона. В этом случае мы можем предполагать, что у воспитанников детского дома, в силу более жёстких социальных условий, возрастное самосознание более определённое. Также, мы можем предполагать, что данный результат связан с особенностями выборки. Каждое из указанных предположений указывает на необходимость дальнейшего исследования этого вопроса.

Кроме этого, результаты исследования частично подтвердили нашу вторую гипотезу о том, что между шкалами опросника «Возрастно-статусное самосознание» и типами представления о взрослости существует взаимосвязь, которая имеет различный характер у двух групп испытуемых. Такая связь была обнаружена только у воспитанников детского дома. Согласно полученному результату, у школьников с высоким уровнем представления о взрослости – когнитивной составляющей чувства взрослости, – отрицательная мотивационная составляющая чувства взрослости и высокая удовлетворённость собственным возрастом. То есть, при наличии зрелого образа взрослости, у школьников, воспитывающихся в детском доме, есть удовлетворённость собственным возрастом и отсутствует желание взрослеть. Это можно объяснить условиями воспитания детского дома, которые, обеспечивая необходимые жизненные потребности «в готовом виде», без возможности увидеть труд взрослых, который стоит за этим обеспечением, могут провоцировать потребительское отношение к взрослому миру. Другими словами, у детей детского дома образ взрослости может не сочетаться с опытом взрослой активности даже в качестве наглядной представленности, что приводит и к отсутствию мотивации. С другой стороны, это может быть и свидетельством общей тенденции к понижению чувства взрослости, которая наблюдается в настоящее время и отмечается отечественными учёными [1; 5].

Данное исследование может оказаться полезным при выявлении проблемных областей, на которые в воспитательной работе детского дома стоит обратить особое внимание. Также, оно может помочь при индивидуальном консультировании и в деятельности, направленной на преодоление роста негативных явлений в подростковой среде.

Список литературы

1. Абраменкова, В.В. Факторы влияния на становление детской картины мира современного школьника в процессе взросления / В.В. Абраменкова // Российские подростки и юношество в социальной реальности XXI века / под ред. О.В. Лишина. М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. – 304 с.
2. Дети в трудной жизненной ситуации: на пути перемен – М., 2014 – <http://www.fond-detyam.ru>

3. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковой среде // Психология подростка: Хрестоматия / Ред.-сост. Ю.И. Фролов. М., Российское педагогическое агентство. 1997. – 526 с.
4. Курышева, О.А. Динамика представлений о взрослости у детей младшего подросткового возраста /О.А. Курышева // Бюллетень клуба конфликтологов, 1997, № 7.
5. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /К.Н. Поливанова //- М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с. (С. 157 – 159).
6. Прихожан, А.М. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет / Прихожан А.М., Толстых Н.Н. // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – М. : МГППУ, 2011. – 297 с.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИТНЕСОМ

Яцутко Д.Д.
магистрант 2-го курса АлтГУ,
Россия г. Барнаул

Кайгородова Н.З.
профессор АлтГУ, д-р биол. наук,
Россия г. Барнаул

Изучение особенностей мотивов занятия фитнесом позволит тренеру разработать индивидуальные подходы к занимающимся, что усилит эффективность занятий. Целью данной работы явилось изучение особенностей мотивационной сферы взрослых лиц, занимающихся фитнесом. Были использованы методики: тест "Смысложизненные ориентации" Д.А.Леонтьева, диагностика направленности личности по Б.Басса, тест "Способность к самоуправлению" Н.М.Пейсахова и тест на уровень субъективного контроля (Тест Дж. Роттера, адаптация Е.Ф.Важина). Показано, что лица, занимающиеся фитнесом, приписывают ответственность за происходящие в их жизни события собственным способностям и усилиям. У них представление о личности, обладающей достаточной свободой выбора для построения своей жизни, связано со способностью к самоуправлению.

Ключевые слова: Мотивы занятий физической культурой, смысложизненные ориентации, направленность личности, самоуправление, субъективный контроль.

В современном обществе физическая нагрузка в повседневной жизни сведена к минимуму. В то же время здоровье человека на 50% зависит от его образа жизни, неотъемлемой составляющей которого является регулярная физическая активность. Готовность к деятельности во многом определяется особенностью мотивационной сферы личности. Это относится и к занятиям физической культурой и спортом. Как следует из литературы, мотивы этой деятельности могут быть разнообразны: ценности связанные либо с функциональным содержанием спорта, либо те, средством достижения которых

служит спорт [1]; эмоциональные мотивы (получение удовольствия), а также мотивы, направленные на формирование и развитие черт личности [2]; социальная значимость [3].

На протяжении последних десятилетий растет интерес к такому виду физической культуры как занятия фитнесом. Анализ доступной литературы не позволил нам обнаружить сведений о мотивах к этому виду деятельности. Изучение этого вопроса позволит разработать индивидуальные подходы к занимающимся фитнесом, что усилит эффективность занятий.

В связи со сказанным целью данной работы явилось изучение особенностей мотивационной сферы взрослых лиц, занимающихся фитнесом.

Исследование было проведено на выборке из 22 человек (12 женщин и 10 мужчин) в возрасте от 20 до 29 лет со стажем занятий фитнесом от 1 до 10.

Были использованы следующие методики: тест "Смысложизненные ориентации" (СЖО) Д. А. Леонтьева; методика диагностики направленности личности Б. Басса; методика "Способность к самоуправлению" (ССУ) Н. М. Пейсахова; тест на уровень субъективного контроля (Тест Дж. Роттера, адаптация Е.Ф.Важина и др.). Полученные результаты были подвергнуты статистическому анализу с помощью автоматизированной программы SPSS.

Средние показатели исследуемых шкал смысловых ориентаций как в общем по группе, так и в группах мужчин и женщин достоверно не отличались от нормативных значений для этой возрастной группы.

В то же время корреляционный анализ выявил значимые связи показателей СЖО с результатами тестирования по другим методикам: цели в жизни с ориентировкой в ситуации ($r=0,51$), с целеполаганием ($r=0,50$), планированием ($r=0,53$), с общей способностью к самоуправлению ($r=0,59$); процесс жизни с ориентировкой в ситуации ($r=0,43$); результативность жизни с интернальностью в области достижений ($r=0,47$), с ориентировкой в ситуации ($r=0,52$), с принятием решения ($r=0,44$); локус контроля Я с интернальностью в области достижений ($r=0,51$), с ориентировкой в ситуации ($r=0,73$), с целеполаганием ($r=0,50$), с планированием ($r=0,47$), принятием решения ($r=0,51$), с общей способностью к самоуправлению ($r=0,63$); локус контроля жизнь с интернальностью в области неудач ($r=0,45$).

Таким образом, наличие в жизни испытуемых целей, которые придают жизни осмысленность, восприятию ими процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного, связаны со способностью к самоуправлению. Представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора для построения своей жизни в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле, связано как со способностью к самоуправлению, так и с уровнем субъективного контроля над эмоционально положительными событиями. В то же время убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь связано с развитым чувством субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неудачах.

Результаты диагностики направленности личности представлены в табл. 1. Выявлено, что люди, занимающиеся фитнесом (прежде всего мужчины), склонны в своей деятельности ориентироваться больше на себя, имеют тягу к соперничеству. Направленность на общение достоверно выше у женщин.

Таблица 1

Результаты диагностики направленности личности по Б. Басса

| | общее | женщины | мужчины |
|------------|-----------|--------------|------------|
| На себя | 33,4±1 | 32,4±1,69 | 34,5±0,85 |
| На общение | 25,2±0,96 | 27,6± 1,28 * | 22,3± 0,8* |
| На дело | 31,5±0,89 | 30,0±1,46 | 33,3±0,5 |

Обозначения: * – различия достоверны с уровнем значимости $p \leq 0,05$

Корреляционный анализ обнаружил значимые отрицательные связи между направленностью на общение и такими этапами самоуправления как целеполагание ($r = -0,67$), планирование ($r = -0,43$), принятие решения ($r = -0,57$) и общей способности к самоуправлению ($r = -0,65$), а также положительные связи между направленностью на дело и целеполаганием ($r = 0,54$), планированием ($r = 0,51$), принятием решения ($r = 0,45$) и общей способностью к самоуправлению ($r = 0,58$). Это, по-видимому, свидетельствует о том, что ориентация на деловое сотрудничество определяются высоким уровнем развития самоуправления. В то время как стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, свидетельствует о низком уровне развития самоуправления.

Результаты исследования уровня субъективного контроля представлены в таблице 2. Среднегрупповые показатели по всем шкалам были выше среднего уровня.

Таблица 2

Результаты исследования уровня субъективного контроля (Тест Дж. Роттера)

| | ИО | ИД | ИН | ИС | ИП | ИМ | ИЗ |
|------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Общ. | 31,5±22,7 | 7,14±2,23 | 7,27±1,35 | 5,05±1,1 | 6,5±1,66 | 2,77±1,1 | 2,4±1,14 |
| Жен | 34,5±8,84 | 6,92±0,38 | 7,42±0,38 | 4,58±0,29* | 6,75±0,25 | 2,67±0,28 | 2,17±3,66 |
| Муж | 27,9±1,72 | 7,4±0,97 | 7,1±0,46 | 5,6±0,31* | 6,2±0,73 | 2,9±0,41 | 2,7±0,3 |

Обозначения: ИО – шкала общей интернальности, ИД – шкала интернальности в области достижений, ИН – шкала интернальности в области неудач I_n , ИС – шкала интернальности в семейных отношениях I_c , ИП – шкала интернальности в области производственных отношений, ИМ – шкала интернальности в области межличностных отношений, ИЗ – шкала интернальности в отношении здоровья к болезни; * – различия достоверны с уровнем значимости $p \leq 0,05$

Известно, что высокие показатели ИО соответствует высокому уровню субъективного контроля над значимыми ситуациями. Такие люди считают (86,36 % обследуемых), что большинство важных событий в их жизни – результат их собственных действий. Низкий уровень субъективного контроля наблюдался у 13,64 % опрошенных. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни и полагают, что большинство их являются результатом случая или действий других людей.

Высокие показатели ИД соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями.

Такие люди считают (54,55 % обследуемых), что всего хорошего, что было, есть и будет в их жизни, они добились и добьются сами. Низкий ИД (45,45 % опрошенных) свидетельствует о том, что человек приписывает свои успехи внешним обстоятельствам (например, везению).

Высокий ИН (68,18 % обследуемых) говорит о развитом чувстве субъективного контроля (обвиняют самого себя в неудачах). Низкие показатели ИД у 31,82 % респондентов говорят о том, что свои неудачи они считают результатом невезения или действий других людей.

Высокие показатели ИС у 27,27 % респондентов означают, что они считают себя ответственными за события своей семейной жизни. Низкий ИС (72,73 % опрошенных) встречается у субъектов, считающих своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в их семье.

Высокий ИП у 77,27% обследуемых свидетельствует, что они считают свои действия важным фактором отношений в коллективе, своего продвижения по службе и т. д. Низкий ИП (22,73 % опрошенных) свойственен лицам склонным приписывать более важное значение внешним обстоятельствам.

Высокий показатель ИМ (68,18 % обследуемых) свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми. Низкий ИМ (31,82 % респондентов) – человек приписывает свои отношения результатам действия своих партнеров.

Таким образом, среди занимающихся фитнесом, обнаружены лица, преимущественно приписывающие ответственность за происходящие в их жизни события собственным способностям и усилиям.

Как можно видеть из таблицы 3, в среднем по группе все этапы самоуправления выражены на среднем и выше среднего уровня. При этом показатели мужчин несколько выше, чем у женщин.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что лица, занимающиеся фитнесом склонны в своей деятельности ориентироваться больше на себя, преимущественно приписывают ответственность за происходящие в их жизни события собственным способностям и усилиям, имеют тягу к соперничеству. У них представление о себе как личности, обладающей достаточной свободой выбора для построения своей жизни в соответствии со своими целями и задачами связано со способностью к самоуправлению, все этапы которого у них выражены на среднем и выше среднего уровня.

Таблица 3

Результатов исследования способности к самоуправлению

| | Ор | Пр | Це | Пл | Кр | ПрР | Са | Ко | ОСС |
|---------|----------|----------|-----------|----------|----------|---------|----------|----------|------------|
| Общие | 3,36±1,2 | 4,14±1,2 | 3,82±1,4 | 3,14±1,5 | 3,23±1,2 | 4,1±1,8 | 2,59±1,1 | 3,4±1,3 | 27,64±7,6 |
| Женщины | 3±0,35 | 3,83±0,4 | 3,08±0,4* | 2,83±0,5 | 2,83±0,4 | 3,5±0,6 | 2,25±0,3 | 3±0,4 | 24,33±2,4* |
| Мужчины | 3,8±0,39 | 4,5±0,31 | 4,7±0,3* | 3,5±0,37 | 3,7±0,21 | 4,7±0,5 | 3±0,33 | 3,8±0,33 | 31,6±1,49* |

Обозначения: ОР – Ориентировка в ситуации, Пр – прогнозирование, Це – целеполагание, Пл – планирование, Кр – критерий оценки качества, ПрР – принятие решения. Са – самоконтроль, Ко – коррекция, ОСС – Общая способность самоуправления; * – различия достоверны с уровнем значимости $p \leq 0,05$

Список литературы

1. Арвисто М.А. Мотивация фзкультурно-спортивной деятельности [Текст] / М.А. Арвисто // Физическая культура и советский образ жизни: под ред. М.Х. Титма – Москва: ФИС, 1982. – С. 169-180.
2. Кутепов М.Е. Ценности в области физической культуры и спорта как предмет социологического анализа. – М., 1985. – С. 32-37
3. Плешаков А.Н., Лотоненко А.В. Потребность в физической культуре как области деятельности [Электронный ресурс] / А.Н. Плешаков, А.В. Лотоненко // Теория и практика физической культуры, № 5. – 2002 – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2002N5/p23-26.htm> – Загл. с экрана

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам II Международной научно-практической
конференции

г. Белгород, 31 мая 2015 г.

В семи частях

Часть V

Подписано в печать 16.06.2015. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,76. Тираж 100 экз. Заказ 83.

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1

ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а